

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL
DOUTORADO ACADÊMICO

RENATA FISCHER DA SILVEIRA KROEFF

**Escrever cartas, produzir sentidos:
experiências de formação docente na pós-graduação**

Porto Alegre

2020

RENATA FISCHER DA SILVEIRA KROEFF

**Escrever cartas, produzir sentidos:
experiências de formação docente na pós-graduação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Profa. Dra. Cleci Maraschin
Coorientadora: Profa. Dra. Vanessa
Soares Mauren

Porto Alegre

2020

RENATA FISCHER DA SILVEIRA KROEFF

**Escrever cartas, produzir sentidos:
experiências de formação docente na pós-graduação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social e Institucional.

Aprovada em 07/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Cleci Maraschin – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Vanessa Soares Maurenente – Coorientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Não existe, biologicamente falando, contradição entre o social e o individual. Ao contrário, o social e o individual são, de fato, inseparáveis.

(Maturana, 2014)

AGRADECIMENTOS

À Cleci, por me ensinar tanto sobre ser pesquisadora e a respeito da vida.

À Vanessa, pela acolhida e encorajamento para seguir construindo meu caminho como pesquisadora com autoria.

Ao Arthur, pelo amor e por uma cumplicidade que não cabe em nenhuma definição.

À Svendla, por uma amizade tão cheia de facetas e tão simples quando se trata de ser porto seguro.

À Marina, por ser a melhor irmã que a vida poderia me dar.

Ao Póti e à Laís, por serem companheiros de escrita que me acompanham, mesmo quando não estamos perto.

À Erika, à Talita, à Nithiane, à Luciana e aos demais colegas do NUCOGS pela interlocução nos estudos da teoria da enação.

Ao Carlos, por me apresentar o NUCOGS e por tantas conversas sobre a teoria da enação que permaneceram inacabadas.

Resumo

A atividade de ensino na universidade é, frequentemente, considerada um desafio por docentes, experientes ou não. O tensionamento entre o conhecimento abstrato (ou conceitual) e o saber pragmático da experiência da docência constitui-se como um pano de fundo em relação ao qual localizamos o presente estudo. Com uma regulamentação bastante imprecisa, a formação para a docência no ensino superior tende a permanecer à margem das atividades destinadas à pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O estágio docente é uma das poucas estratégias diretamente relacionadas à formação para a docência, embora sua realização não seja obrigatória em muitos programas. Considerando tais aspectos, esta pesquisa tem como disparadora a questão: como a escrita epistolar pode constituir uma estratégia de pesquisa e intervenção para o estudo da cognição em narrativas sobre a formação docente na pós-graduação *stricto sensu*? A partir desta questão, formulamos três proposições para a tese. A primeira delas, metodológica, consiste em propor a escrita e troca de cartas como uma estratégia de pesquisa e intervenção. A segunda proposição é teórico-empírica e aponta como a atenção conjunta e a produção compartilhada de sentidos constituem a dimensão intersubjetiva da docência experienciada na relação entre discentes e docentes. Por fim, a terceira proposição, também teórico-empírica, consiste em apontar seis implicações da perspectiva incorporada da cognição para a formação docente. A análise das narrativas dos pós-graduandos em articulação ao referencial teórico das abordagens autopoietica e enativa da cognição foi possível compreender o processo de formação docente para o ensino superior nos programas de pós-graduação como um problema epistemológico, ético e político.

Palavras-chave: Cognição. Enação. Autopoiese. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

The activity of teaching at university is often considered a challenge by teachers, whether they are experienced or not. The tension between the abstract (or conceptual) knowledge and the pragmatic knowledge of the teaching experience constitutes the background against which the present research delves into. With loose and imprecise regulations, training for teaching in higher education tends to remain on the sidelines of activities such as research in *stricto sensu* graduate programs. Teaching internships are one of the few strategies directly related to teacher education, although not a mandatory activity in many programs. Considering these aspects, this research triggers the following question: how can epistolary writing constitute a research and intervention strategy for the study of cognition in narratives about teacher education in *stricto sensu* graduate courses? From this question, we formulate three propositions for the thesis. The first, methodological, consists of proposing the writing and exchange of letters as a research and intervention strategy. The second proposition is theoretical-empirical and points out how joint attention and shared production of meaning constitutes an intersubjective dimension of teaching experienced in the relationship between students and teachers. Finally, the third theoretical-empirical proposition consists of pointing out six implications of the embodied perspective of cognition for teacher formation. The analysis of the narratives of post-graduate students in articulation with the theoretical framework of the theories of autopoiesis and enaction made it possible to understand the process of teacher education for higher education in graduate programs as an epistemological, ethical and political problem.

Keywords: Cognition. Enaction. Autopoiesis. Teaching. Learning.

Sumário

1. Introdução	9
1.1 Relacionando alguns pontos, construindo uma pesquisa	9
2. A escrita e troca de cartas como estratégia de pesquisa e intervenção	19
2.1 Escrita como processo cognitivo	22
2.2 A construção de um correio de cartas entre pós-graduandos	25
2.3 Movimento 1: escrita da primeira carta	30
2.4 Movimento 2: leitura de uma carta escrita por outro(a) pós-graduando(a)	36
2.5 Movimento 3: escrita de uma carta-resposta	39
2.6 Movimento 4: leitura da carta-resposta escrita pelo(a) outro(a) pós-graduando(a)	44
3. Dimensão intersubjetiva da formação docente na relação professor-aluno	47
3.1 Cartas iniciais dos correspondentes Anônimo e C.	50
3.2 Cartas-resposta dos correspondentes C. e Anônimo	62
4. Cognição incorporada e a formação para a docência	73
4.1 Self e experiência	78
4.2 A formação docente como experiência cognitiva	81
4.3 Implicações à formação docente	99
5. Sobre as proposições desta tese e possibilidades por-vir	101
Referências	109

1. Introdução

Esta tese propõe a reflexão a respeito da formação para a docência na pós-graduação *stricto sensu* no Sul do Brasil. A pesquisa realizada teve por objetivo colocar em análise narrativas de mestrandos(as), doutorandos(as) e pós-doutorandos(as) a respeito das práticas de formação docente presentes nos programas de pós-graduação e a forma como eles percebem seus processos de formação. Optamos por posicionar a questão orientadora do estudo da seguinte forma: *como a escrita epistolar pode constituir uma estratégia de pesquisa e intervenção para o estudo da cognição em narrativas sobre a formação docente na pós-graduação stricto sensu?* A construção dessa questão aponta escolhas teórico-metodológicas que serão discutidas a seguir.

1.1 Relacionando alguns pontos, construindo uma pesquisa

No Brasil, a preocupação com a formação para a docência universitária começou a receber maior atenção durante a década de 1960, mas é na década atual que a discussão acerca das habilidades e conhecimentos necessários ao exercício da docência no ensino superior adquiriu maior destaque (Balcarce, Soto, Fornés, Calderón, & Gangas, 2013). Em contraste com outros níveis de ensino, contudo, a formação para o exercício da docência no ensino superior ainda recebe menor atenção como foco de estudos empíricos e teóricos, apresenta normatizações legais pouco precisas e, frequentemente, é um processo pouco discutido nos programas de pós-graduação (Bastos, Tourinho, Yamamoto, & Menandro, 2011; Rocha-de-Oliveira & DeLuca, 2015). É comum que haja maior ênfase em atividades de pesquisa e que

a produção tecnocientífica se sobressaia em relação aos conhecimentos pedagógicos em processos seletivos de docentes (Ribeiro & Zanchet, 2015). A crença de que o conhecimento teórico aprofundado é suficiente ao docente universitário favorece o pouco investimento na formação pedagógica dos pós-graduandos, futuros docentes (Bastos et al., 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não determina a exigência de uma formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior. Fica a critério de cada programa de pós-graduação a elaboração de estratégias locais, além de prever a dispensa da mesma, caso a pessoa possua notório saber em sua área de conhecimento.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

É comum observarmos programas de pós-graduação que oferecem o estágio de docência como uma atividade específica relacionada à formação docente, conforme regulamentação da Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de 14 de abril de 2010, artigo 18. Esta portaria constitui o estágio como atividade obrigatória para bolsistas do Programa de Demanda Social, com duração mínima de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado, sendo quatro horas semanais a sua carga horária máxima e podendo dispensar a obrigatoriedade de ser realizado durante o mestrado, caso o programa possua os dois níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado.

No campo de estudos da educação, a falta de uma regulamentação mais detalhada em relação à formação docente na pós-graduação *stricto sensu* propicia um contexto de controvérsias sobre os objetivos e às balizas metodológicas que

devem estruturar os processos de formação. Autores como Rocha-de-Oliveira e DeLuca (2017) propõem que a formação inicial para a docência universitária precisa compreender uma organização do estágio docente que dê conta dos seguintes processos: a) inclusão do estagiário docente nos processos de planejamento da disciplina (eleição de conteúdo, estabelecimento do cronograma das aulas, definindo os textos a serem utilizados e quem assumirá a responsabilidade de cada encontro – professor(a) ou estagiário(a) – assim como da construção do processo de avaliação a ser adotado); b) condução de aulas em dueto entre professor titular e estagiário, onde primeira e segunda voz se alternam; c) realização de aulas nas quais o estagiário seja o principal responsável pela docência; e d) realização de momentos de avaliação, se possível, após cada aula para o estabelecimento de ajustes de trajetória necessários, a reflexão conjunta sobre o processo de aprendizagem dos alunos, a identificação de pontos e dúvidas dos estudantes que devem ser retomados na aula seguinte e reflexão sobre a própria experiência docente. Nessa perspectiva, a formação para o exercício da docência precisa receber maior atenção institucional e depender menos do investimento individualizado no percurso de estudos definido pelos pós-graduandos.

Outros autores, como Botomé e Zanelli (2011), argumentam que, diferente dos cursos de graduação, especialização, atualização e aperfeiçoamento, a pós-graduação *stricto sensu* não se configura como um curso – estruturado em disciplinas curriculares predefinidas – e sim como um programa de estudos que precisa ser sistemático e orgânico, construído e adaptado individualmente. Para esses autores, cada mestrando ou doutorando deve desenvolver seu próprio projeto referente à vida profissional, um programa de estudos coordenado por um orientador, considerando quatro objetivos principais: (a) aprender e desenvolver processos de produção de

conhecimento; (b) aprender e desenvolver processos de ensinar em nível superior; (c) aprender e realizar estudos de atualização constante para acompanhar o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia na área que o interessado escolheu trabalhar como cientista e nos campos de atuação profissional que utilizam tais tecnologias ou conhecimentos da área; e (d) aprender e realizar a gestão de conhecimento, tecnologia e ensino superior. É possível que a realização do estágio docente possa apresentar formatos bastante variados mesmo em um único programa de pós-graduação. Os professores que orientam o estágio podem seguir a sua própria visão e proposta de como deve ser realizado e quais devem ser as atividades do estagiário. Isto, a priori, não nos parece configurar um problema, à medida que abre a possibilidade para que estagiários e orientadores de estágio possam produzir modos de agir em conjunto, considerando características pessoais e do cotidiano de trabalho com os estudantes de graduação e a instituição de ensino. Em muitos programas, os pós-graduandos ingressam no curso de mestrado e/ou doutorado a partir de percursos profissionais muito diferentes, e, ao longo da pós-graduação, dispõem de autonomia para participar das atividades e compor projetos de estudos conforme os seus interesses. Contudo, a ausência da discussão de princípios para a formação e a não problematização de quais formações para a docência deseja-se promover coletivamente podem trazer algumas dificuldades. Alguns casos, a participação do pós-graduando(a) no estágio de docência pode oscilar entre uma experiência de “espectador(a)” – ficando circunscrita apenas à observação das aulas – até uma função-limite de “único protagonista”, na qual assume a responsabilidade por todas as atividades de ensino sem a devida orientação, extrapolando assim a posição de estagiário (Rocha-de-Oliveira & De Luca, 2017). Em algumas situações, isso pode não se configurar como uma experiência positiva de estágio e sim como

uma forma precária de trabalho docente, que compromete tanto a formação dos estudantes da graduação, quanto do futuro docente que substitui o professor titular sem a devida preparação, orientação e acompanhamento (Fischer, 2006; Freire, 2001).

Além disso, o conhecimento teórico em abordagens e concepções de didática não garante que sejam desenvolvidas práticas de ensino a elas concernentes (Masciotra, Roth, & Morel, 2007). É comum que, mesmo após anos de formação em uma teoria educacional, um docente ainda apresente práticas pedagógicas não condizentes a essa teoria em sua atuação profissional cotidiana, agindo mais conforme o modelo de ensino no qual foi educado do que nas bases da formação docente estudada nos anos posteriores. Isso ocorre porque o saber conceitual ou abstrato (saber-sobre) é diferente do conhecimento prático (saber-fazer) e, desta forma, a adesão teórica não assegura que o docente consiga atuar de forma condizente mesmo que seja esta a sua intenção (Masciotra, Roth, & Morel, 2007). Quando estudamos processos de formação docente é importante, então, considerarmos os procedimentos, os hábitos, as atividades realizadas e nos perguntarmos a respeito dos referenciais teóricos que subjazem a essas práticas. O estudo da cognição se configura, desta forma, como um dispositivo político para a discussão da formação docente, uma vez que toda proposta de formação de professores traz, de forma implícita ou explícita, um conceito de cognição e aprendizagem (Dias & Kastrup, 2013).

Kastrup (2007) propõe o conceito de política cognitiva para realçar que o processo de conhecer envolve uma posição em relação a si e ao mundo, um *ethos*, e, por isso, o estudo da cognição é um problema político, não apenas teórico e epistemológico. A forma como participamos dos processos de ensino e aprendizagem

configuram modos de compreender a cognição (Kastrup, Tedesco, & Passos, 2008). Uma política cognitiva aponta o saber-fazer incorporado e, assim, sua análise precisa considerar as práticas concretas produzidas nas relações entre sujeitos, técnicas, instrumentos e instituições.

A reflexão a respeito de como os pós-graduandos se colocam como observadores de seu processo formativo adquire relevância para fazermos um contraponto à influência do paradigma representacionista da cognição em práticas que configuram a formação para a docência na pós-graduação *stricto sensu*. O foco principal dos programas de pós-graduação é a formação para a pesquisa. A formação para a docência não recebe muita atenção, mesmo que as políticas de expansão do ensino superior no Brasil apontem a necessidade de profissionais com um perfil predominantemente voltado à docência na realização do trabalho cotidiano nas faculdades (Rocha-de-Oliveira & DeLuca, 2017). A construção de um projeto de pesquisa de mestrado ou doutorado torna-se um problema coletivo à medida que o pós-graduando(a) é provocado a discuti-lo em encontros do grupo de pesquisa e em disciplinas dos programas de pós-graduação. Em contraste, a docência parece um problema de caráter mais individualizado, compartilhado de forma pontual em conversas com o orientador do estágio de docência, em disciplinas optativas sobre didática ou em conversas informais com colegas e professores da pós-graduação. Acreditamos que subjaz a essas práticas a crença de que o conhecimento teórico aprofundado em um campo de estudos é capaz de garantir um bom exercício da atividade docente. O processo formativo se constitui centrado no conhecimento teórico necessário para que o pós-graduando exerça a docência. Uma formação docente nesta perspectiva constitui uma política prioritariamente recognitiva, pois

compreende a preparação para a docência como um processo de aquisição de informações (Dias, 2011).

A metáfora que melhor representa essa política cognitiva é a ideia de que a mente funcionaria como um computador. A partir da interação do sujeito com o mundo, ocorrem entradas (*inputs*) de informação no sistema. Ela é processada por meio de regras abstratas de manipulação simbólica e, posteriormente, origina comportamentos em resposta (*outputs*). A aprendizagem é considerada, assim, como um processo de resolução de problemas a partir da produção de representações internas adequadas (Varela, 1990). A presente pesquisa constitui-se com o posicionamento ético-político que busca deslocar a cognição dessa função de reprodução para compreendê-la como atividade inventiva.

A compreensão da formação docente a partir de uma política cognitiva inventiva envolve a abertura à experimentação de novas práticas como uma estratégia centrada em promover possibilidades de transformação (Dias, 2011). Essa abordagem tem como uma de suas bases principais o pensamento dos autores chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela a respeito da compreensão da cognição como ação incorporada (Maturana & Varela, 2001; Varela, Thompson, & Rosch, 2003). Nessa perspectiva, a relação sujeito-mundo não é de transmissão ou processamento de informações, e sim da produção de afetações mútuas que podem gerar interrupções, descontinuidades (*breakdowns*) nos modos habituais de agir (Dias & Kastrup, 2013). O processo mais importante em relação à aprendizagem, em uma política cognitiva inventiva, não é a resolução de problemas, e sim a forma como os problemas podem ser estabelecidos (Varela, 1990). A formação docente se orienta, assim, pela problematização das situações cotidianas, assumindo uma relação indissociável entre conhecimento e invenção (Dias & Kastrup, 2013).

Durante o percurso de estudos do mestrado, observei o crescente interesse do grupo de pós-graduandos em discutir as práticas de formação docente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGPSI/UFRGS). Nos Encontros de Avaliação Discente, realizados ao final de cada semestre, o debate acerca das experiências proporcionadas pelos estágios de docência passou a ser um ponto-chave do debate entre o grupo. Em um relato do encontro, realizado em novembro de 2016, escrito pelos representantes discentes e, posteriormente, compartilhado com discentes e docentes do programa de pós-graduação, o grupo de mestrando(a) e doutorandos(as) solicitava a ampliação de espaços para a discussão da formação docente, mais especificamente em relação ao estágio de docência.

Sobre o estágio de docência, discutimos que tem sido uma experiência muito individualizada. Foi mencionada a necessidade de espaços de discussão e trocas sobre o estágio docente em sala de aula e as orientações, sobre prática de docência, didática, a estruturação do currículo do curso de psicologia (por exemplo, os objetivos das disciplinas que ministramos em relação ao currículo). Percebendo que as questões sobre o processo de estágio são bastante comuns entre o grupo, pensamos na construção de um espaço para trocas de experiências entre os discentes que estejam realizando estágios no semestre, como forma de coletivizar o processo e ter um momento para pensar e discutir a docência. Pode ser organizada como uma disciplina, tópico, módulo, ou até reuniões, rodas de conversa periódicas (Relato do Encontro Avaliação Discente PPGPSI 24/11/2016, p. 02)

A partir das sugestões levantadas nesse encontro, foi ofertada, no início de 2017, a primeira edição do Tópico Especial de Apoio ao Estágio Docente como um espaço para que, durante a realização do estágio de docência, os pós-graduandos pudessem refletir coletivamente a respeito de suas práticas docentes. Na súmula do Tópico Especial constava a proposta de discutir o planejamento das aulas, a utilização de recursos didáticos e as estratégias de avaliação, assim como outros temas de interesse dos participantes relacionados à construção de relações de ensino e de aprendizagem entre docentes e discentes. Tal iniciativa foi considerada

extremamente relevante em um novo encontro de avaliação discente, realizado em novembro de 2017. Nesta ocasião, os pós-graduandos presentes sugeriram que houvesse maior frequência dos encontros do Tópico Especial (que, até o momento, ocorriam uma vez ao mês), passando a ocorrer a cada 15 dias, e também apontaram outras possibilidades de ações.

Foi bastante discutido entre o grupo a importância de dar uma maior atenção ao estágio docência, para além da disciplina de acompanhamento (Tópico Especial), salientando o fato de que a pós-graduação tem a responsabilidade de formar além de pesquisadores, professores. (...) Sugere-se a partir desta discussão, a criação de um Plano/Orientação sobre o Estágio Docência no PPGPsi, onde as orientações do estágio docência sejam unificadas e não dependam unicamente do “perfil” de cada professor. Tal Plano/Orientação deveria ser criado com o auxílio dos alunos. Foi sugerido a criação de um evento para que o tema do Estágio docência seja discutido (Relato Encontro Avaliação Discente – 30/11/2017, p. 03).

O movimento do grupo de pós-graduandos(as) pela ampliação dos espaços para problematizar as práticas de formação docente experienciadas na pós-graduação despertou meu interesse em pesquisar este tema no doutorado. Após alguns anos estudando processos de aprendizagem com tecnologias no Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS/UFRGS), eu acreditava que a possibilidade de pesquisar a formação docente na pós-graduação *stricto sensu*, a partir de uma abordagem incorporada da cognição, poderia produzir contribuições interessantes às áreas de estudos das ciências cognitivas não representacionistas e da educação, assim como em meu próprio processo formativo como pós-graduanda, proporcionando novas formas de viver, problematizar e coletivizar o processo de formação para a docência.

Na experiência como pós-graduanda, o desafio de produzir um estilo de performar a docência – o meu jeito de ser docente – gerou tensionamentos dos modos habituais de estar presente em situações anteriormente vivenciadas como estudante,

sobretudo, quanto às modulações da atenção na relação com os discentes em sala de aula. Comecei a viver o espaço-tempo da sala de aula a partir de uma tonalidade emocional e perceptiva diferente. Durante dois estágios de docência, realizados ao longo do mestrado acadêmico em Psicologia Social e Institucional, comecei a sentir-me um pouco estrangeira em cenários que, até aquele momento, eram habituais. Muitos elementos eram conhecidos nessa experiência de aprender em um contexto formal: uma lousa, um projetor de *slides*, aparelhos com acesso à internet, a leitura de textos prévios às aulas, discentes em suas classes/mesas escolares/universitárias e uma docente responsável pelos encontros com quem eu tinha agora o desafio de produzir relações de codocência. Realizei, em conjunto com os docentes responsáveis pelas disciplinas, a construção dos planos de ensino, o planejamento de cronogramas, a escolha de aulas para atuar como responsável principal, a participação como codocente em outras aulas, a correção de atividades de avaliação dos alunos, assim como outras atividades pertinentes à formação para a docência universitária oportunizada pelo programa de pós-graduação. Essas atividades proporcionaram maior segurança nos momentos em que estive como responsável direta por algumas aulas. Nestas ocasiões, preocupava-me com as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas com os discentes. A escrita de diários de campo levou-me a estar atenta a como os discentes participavam das aulas e como a docente titular de cada disciplina buscava interagir, ampliando o engajamento discente nas discussões realizadas nas aulas e na leitura prévia dos textos. Questões que também estiveram presentes nas narrativas de outros(as) pós-graduandos(as) de universidades públicas e privadas com quem conversei durante os meses iniciais do doutorado. A escrita de diários de campo nesse processo de aproximação ao estudo da formação docente na pós-graduação *stricto sensu* e de construção do

campo problemático da pesquisa foi uma estratégia crucial para a escolha de abordar a dimensão intersubjetiva da docência na tese e para a construção da proposta metodológica da pesquisa.

A tese está estruturada em três proposições centrais. A primeira é metodológica e consiste em *ter a escrita e troca de cartas como uma estratégia de pesquisa e intervenção*. A constituição dessa estratégia considerou o interesse em estudar as narrativas produzidas por mestrandos(as) e doutorandos(as) a respeito de suas experiências de formação docente na pós-graduação *stricto sensu*. A segunda proposição é teórico-empírica e aponta como a atenção conjunta e a produção compartilhada de sentidos constituem a dimensão intersubjetiva da docência, que é experienciada na relação entre discentes e docentes. Por fim, a terceira proposição, também teórico-empírica, consiste em *apontar seis pistas da perspectiva incorporada da cognição para a formação docente*. A análise das narrativas dos pós-graduandos em articulação ao referencial teórico das abordagens autopoietica (Maturana & Varela, 2001) e enativa (Varela, Thompson, & Rosch, 2003) da cognição possibilitou a configuração de cada uma das proposições, conforme discutimos nos capítulos a seguir.

2. A escrita e troca de cartas como estratégia de pesquisa e intervenção

*“se nos sentássemos a conversar,
se discutíssemos passeando de um lado para o outro,
o meu estilo seria coloquial e pouco elaborado;
pois é assim mesmo que eu pretendo sejam
as minhas cartas”.*

(Emerson Tin, 2005, p. 145)

O percurso do capítulo anterior permitiu traçar algumas problemáticas em torno da formação para a docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Neste capítulo, discutimos como a escrita e a troca de cartas podem constituir uma estratégia de pesquisa e intervenção para o estudo da cognição. Cabe seguir pensando de que forma os processos formativos relacionados à docência compreendem práticas concretas, que são narradas pelos(as) pós-graduandos(as) ao escreverem sobre o seu processo de formação.

A pesquisa-intervenção foi desenvolvida como proposta metodológica e estratégia participativa de pesquisa inspirada no Movimento da Análise Institucional, que surgiu na França nos anos 1960 e se estendeu à América Latina nas décadas posteriores. Com essa base teórica, a pesquisa-intervenção assume o caráter de ação política, considerando que toda pesquisa é uma ferramenta de intervenções capazes de promover transformações sociais (Maraschin, Rocha, & Kastrup, 2015). Uma de suas proposições centrais é a noção de que o movimento de pesquisar compreende transformar para conhecer, ao invés de conhecer para transformar (Passos & Barros, 2009). Fazer e conhecer, desta forma, não se constituem como processos separados ou subsequentes, e sim como movimentos contínuos em um

processo recursivo que pode tencionar e modificar constantemente os modos de participação. Na pesquisa, o(a) pesquisador(a) pode traçar um plano de ação inicial que vai se modificando pela característica contingente de uma pesquisa-intervenção (Maraschin, Rocha, & Kastrup, 2015). Os desvios que vão ocorrendo, em vista de acontecimentos e análises realizadas ao longo da pesquisa, fazem com que seja necessário recontratar intenções, expectativas e procedimentos. Isso demanda que o planejamento da pesquisa seja flexível para ter fluidez, sem o estabelecimento de regras ou protocolos rígidos que desconsiderem a possibilidade de adaptações ao longo do percurso.

Pesquisar e intervir são vistos como ações indissociáveis, uma vez que a presença e a ação do pesquisador reverberam no campo, ao mesmo tempo em que também são influenciadas pelas relações que se constituem com e entre os participantes da pesquisa. Pesquisador e participantes são parte de um mesmo processo de coemergência (Rocha & Aguiar, 2003), por isso, balizas como as noções de verdade, neutralidade, objetividade e universalização dos saberes devem ser questionadas (Rocha, 2006). A atenção volta-se para as transformações que ocorrem durante o desenvolvimento da pesquisa em diferentes níveis: nos participantes, nos pesquisadores(as), nos rumos da investigação e, de forma mais ampla, na colocação de novos problemas dentro da área de conhecimento do estudo (Kastrup, 2008). Um dos principais desafios é analisar como novas expressões de pensamento e de vida podem interagir com estruturas, tradições e costumes existentes (Maraschin, Rocha, & Kastrup, 2015).

Nossa proposta de utilizar a escrita epistolar como uma estratégia de pesquisa-intervenção considera a compreensão da escrita como um processo cognitivo de produção compartilhada de sentidos. A seguir, discutimos alguns aspectos que

possibilitam vislumbrar o caráter incorporado, estendido e dinâmico da escrita a partir da teoria enativa da cognição. Após, detalhamos o percurso de pesquisa, organizando a descrição de seu desenvolvimento em quatro momentos, e apontando, em cada um deles, características que embasam a utilização da escrita epistolar como estratégia de pesquisa.

2.1 Escrita como processo cognitivo

No contexto acadêmico, a escrita é uma atividade realizada por estudantes, pesquisadores e professores. Ela frequentemente é utilizada como estratégia de aprendizagem e para a divulgação do conhecimento científico. Nas ciências humanas, muitas vezes é abordada como uma forma de exercício do pensamento, um dispositivo de produção de subjetividade (Arent, 2016; Pantaleão & Kastrup, 2015). Estudando a interface entre ciências cognitivas e literatura, Caracciolo (2012) propõe que a escrita e a leitura de narrativas têm um papel importante para a construção de significados em nossas vidas, moldando nossa maneira de dar sentido e de valorar experiências cotidianas. Essa visão também é compartilhada por Ravenscroft (2017), que, a partir da teoria enativa da cognição, propõe que compreendamos a escrita como um processo incorporado, estendido e dinâmico. O autor aponta que escrever é uma ação incorporada, pois envolve o corpo todo – não somente uma parte dele – referindo uma proposição de Shaun Gallagher (2005, p. 112, *tradução nossa*) a respeito dos gestos corporais constituírem uma maneira de pensar e não simplesmente a expressão de pensamentos: "como uma forma de linguagem, um gesto pode servir à comunicação com outras pessoas, mas, ao mesmo tempo, pode realizar algo dentro de nós, capturando ou gerando significado que

molda nosso pensamento". Nesse sentido, podemos considerar duas experiências de escrita: uma utilizando papel e caneta, e a outra, um computador. Dificilmente alguém dirá que o processo de escrever uma narrativa não é influenciado por qual dessas ferramentas utilizamos. A estrutura de um texto é mais maleável à modificação ao longo de todo o processo de escrita quando fazemos uso de um computador. Partes do texto podem ser “recortadas” e “coladas”; mais adiante, um novo primeiro parágrafo pode se tornar necessário somente depois de percebermos que, ao finalizar o terceiro, algumas ideias poderiam estar melhor explicadas desde o início. Essa flexibilidade e fluidez, contudo, não é uma regra. Se o *software* utilizado para a escrita dispor de opções limitadas – como ausência de teclado físico, possibilitando apenas o uso de teclado digital – ou apresentar problemas de configuração – como a correção automática da grafia das palavras estar em um idioma que não o utilizado pelo(a) escritor(a) – a escrita pode tornar-se menos fluida e pouco prazerosa. Além disso, características como a proposição de escrever um texto com papel e caneta, sendo este passível ou não de rabiscos, também ocasiona modulações significativas no fluxo dos pensamentos. Ou seja, a escrita envolve muito mais o nosso corpo, incluindo a forma como, por meio dele, nos acoplamos à circunstância em que nos colocamos a escrever, do que costumamos considerar. Uma xícara de café, alguns raios de sol entrando pela janela e um ambiente silencioso podem se fazer tão, ou mais, necessários do que elementos como uma borracha ou um *mousepad*. Isso nos leva à segunda proposição realizada por Ravenscroft (2017): a escrita é um processo estendido, na medida em que a mente de quem escreve se estende – literalmente se estende – ao seu ambiente. A fim de favorecer seu argumento, o autor descreve uma situação originalmente proposta por Clark e Chalmers (1998), na qual duas pessoas pretendem visitar um museu. A primeira lembra a localização – utilizando sua

memória – e vai até o local. A segunda, que não tem uma memória muito boa, inicialmente não consegue se lembrar de como ir, mas procura informações anotadas em um caderno. Após consultá-las, ela também consegue encontrar o caminho. A memória da primeira pessoa desempenha um papel crucial para que ela consiga chegar ao museu, similar ao caderno na experiência da segunda pessoa. O que Clark e Chalmers (1998) propõem, então, é um princípio de paridade:

Se, ao realizarmos alguma tarefa, uma parte do mundo funcionar como um processo que, se fosse feito na cabeça, não hesitaríamos em reconhecer como parte do processo cognitivo, essa parte do mundo é (então, nós reivindicamos) parte do processo cognitivo (Clark & Chalmers, 1998, p. 8, *tradução nossa*).

Para Ravenscroft (2017), há muitos momentos nos quais podemos caracterizar a escrita como uma forma especialmente significativa de memória estendida. Em especial, o autor cita processos de escrita literária nos quais os autores escrevem anotações em cadernos e diários, um trabalho particularmente importante para a escrita de trilogias ou outros casos em que há a conexão de histórias no desenvolvimento de personagens ou enredo. No meio acadêmico, é bastante frequente que pesquisadores(as) utilizem-se da escrita de diários de campo para planejar e analisar intervenções. Além disso, a leitura de estudos desenvolvidos por outros pesquisadores por meio de livros e artigos científicos, que são escritos e compartilhados, também compreende uma parte significativa do trabalho de pesquisa.

Por fim, sendo um processo cognitivo, a experiência de escrita envolve ciclos contínuos de *feedback*, que fazem parte da dinâmica de coengendramento entre o sujeito e sua circunstância. De acordo com Ravenscroft (2017), o escritor investiga em detalhes uma parte de seu mundo que adquire especial relevância para ele: o texto que está escrevendo. “Ele (escritor) percebe seu texto, reflete sobre ele tanto cognitivamente quanto emocionalmente, e muitas vezes reescreve. Esse processo é

dinâmico: o texto revisado é lido, refletido e revisado novamente” (Ravenscroft, 2017, p. 49, *tradução nossa*). Em um estudo empírico sobre processos de escrita literária citado por Ravenscroft (2017), os pesquisadores Hayes e Flowers (1986) observaram que escritores mais experientes costumavam fazer três vezes mais revisões em seus textos em comparação a escritores iniciantes. Escritores mais experientes buscam estar mais em contato com seus textos em momentos e, possivelmente, em estados emocionais diferentes. É interessante refletir sobre essa busca pelo aumento de ciclos de *feedback* – proporcionados pela revisão textual – como parte do processo de desenvolvimento da *expertise* como escritor. Conforme proposto por Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010), em uma abordagem enativa da cognição, considera-se que as trocas com o mundo são inerentemente significativas para o sujeito, sendo a produção de sentido e significância que emerge desta relação sujeito-mundo uma das principais características que definem a cognição. Considerando um processo de escrita que envolve leitura e releitura, o texto se modifica, sendo escrito e reescrito, ao mesmo tempo em que também o autor pode encontrar na escrita um processo de pensamento que, de outra forma, poderia não ocorrer (Clark, 2008). Esse aspecto será abordado de forma mais aprofundada ao longo deste capítulo, em especial por compreendermos a escrita como um modo de produção compartilhada de sentido (Popova, 2015).

2.2 A construção de um correio de cartas entre pós-graduandos

Acompanhar os processos que se deseja pesquisar compreende uma atitude ativa de imersão no campo-tema da pesquisa (Spink, 2008), que se configura desde o processo inicial de interesse do(a) pesquisador(a) com o assunto a ser estudado.

Nesse sentido, uma pesquisa-intervenção envolve a constituição de um território existencial produzido com e no próprio percurso da pesquisa. Conforme mencionamos anteriormente, esse é um processo recursivo que se realiza a partir do coengendramento entre pesquisadora e campo, e que propicia a emergência de novas questões e estratégias de pesquisa a partir da desnaturalização de práticas e saberes instituídos. Nesse processo, o exercício de uma atenção aberta ao presente é fundamental para acompanhar a experiência em curso e, desta forma, dar destaque ao aspecto processual e temporal da vida que acontece durante o desdobrar da pesquisa (Barros & César, 2015).

Quando esta pesquisa começou a ser construída, a reflexão a respeito da formação na pós-graduação para o exercício da docência estava presente em boa parte de meu cotidiano como doutoranda e docente. Eu estava cursando o segundo ano do doutorado em Psicologia Social e Institucional e havia iniciado como docente em uma instituição de ensino superior na região metropolitana de Porto Alegre (RS). Interessava-me pela experimentação da docência como estratégia de formação de professores e pelo processo de aprender a ser docente, também experienciado por outros estudantes de mestrado e doutorado em programas de pós-graduação.

Pesquisar um processo no qual me sentia imersa pareceu um desafio a mais no percurso de estudos realizados durante o doutorado, embora também acredite que isso tenha propiciado o desenvolvimento de uma sensibilidade singular para escutar interlocutores e analisar cenas e registros da pesquisa. Recorrendo à escrita e leitura de diários de campo, algumas anotações foram adquirindo maior destaque. Conversei inicialmente com estudantes de mestrado e doutorado de quatro programas de pós-graduação da área da psicologia em Porto Alegre (RS). A experiência inicial de codocência, oportunizada pelos estágios de docência, era mencionada como um

tema importante para mestrandos e doutorandos, embora o assunto fosse pouco discutido em espaços formais de aprendizagem nos programas aos quais estavam vinculados. No cotidiano acadêmico dos pós-graduandos, havia muitas situações para falar sobre os projetos de pesquisa, as teses e dissertações, as experiências de leitura, a escrita de artigos científicos e outras atividades relacionadas ao processo de se tornar pesquisador(a), mas a formação para a docência parecia encontrar pouco espaço entre as atividades realizadas. O compartilhamento de afetos, pensamentos e saberes sobre a experimentação da docência em seus programas de pós-graduação – que eu considerava como campo inicial para a pesquisa – parecia ocorrer de forma bastante marginal, reservado a momentos de conversas informais. Esses dois aspectos, em particular, atraíram a minha atenção: o caráter casual e informal das conversas e o que parecia uma escolha seletiva de interlocutores. Os estudantes de pós-graduação não conversavam sobre suas experiências relacionadas à docência com muitas pessoas. Relatavam que esse era um assunto que às vezes surgia em rodas de conversa com amigos e que raramente falavam sobre isso com orientadores ou colegas de pós-graduação com quem não tinham relação de amizade.

Foi neste contexto de observação do cotidiano em minha própria experiência como pós-graduanda e de conversas com estudantes de outros programas de pós-graduação *stricto sensu* que a proposta de realizar um correio de cartas sobre as experiências de formação e experimentação da docência começou a ganhar forma como um processo inventivo e uma aposta metodológica. Tal escolha considerou que a proposta de redação de uma carta pessoal envolve a utilização de uma linguagem coloquial, sem o apego a uma estrutura rígida de conteúdo, mesmo que a presença de outros elementos comuns à escrita epistolar sejam esperadas – como a inserção

da data e a disposição de uma saudação inicial e final seguida, respectivamente, pelo nome do destinatário e de seu correspondente (Filho, 1961). Nesse sentido, a carta pessoal produz um tensionamento na relação entre a norma e a espontaneidade, pois, como meio de se comunicar com outrem, ela insere-se em um campo socialmente compartilhado de códigos textuais e linguísticos definidos por uma época e um contexto, ao mesmo tempo que também compreende a aposta na possibilidade de expressão de conteúdos pessoais de um modo particular (Godoy, 2010). No contexto da pós-graduação *stricto sensu*, isso também propicia um deslocamento das formas habituais de escrita acadêmica, promovendo um contexto permeado pela possibilidade de invenção (Kroeff & Prudente, 2019).

Inicialmente, foram convidados a participar da pesquisa dez estudantes, sendo cinco mestrandos(as) e cinco doutorandos(as) de programas de pós-graduação (PPGs) na área da psicologia em universidades públicas e privadas. À medida que eram convidados a participar, alguns estudantes espontaneamente sugeriram que outros colegas ou amigos fossem convidados para a pesquisa: “Tem como mais gente participar? Acho que outro colega também tem uma experiência legal para contar”. “Conheço outra pessoa que gostaria de participar...” Isso levou a equipe de pesquisa a refletir sobre os critérios de participação, optando por seguir o fio de indicações e entrar em contato com todos os estudantes mencionados sempre que possível.

Ao final de um mês, 24 estudantes haviam aceitado participar da pesquisa. Desses, 17 possuíam vínculo com um PPG em Psicologia Social e Institucional de uma universidade pública – contexto no qual também foi realizado o percurso de estudos de doutorado que originou esta tese – sendo nove estudantes de doutorado, sete de mestrado e um de pós-doutorado. Dois mestrandos estavam vinculados a um PPG em Psicologia de uma universidade privada. Um doutorando e um mestrando

eram vinculados a um PPG em Psicologia de uma universidade pública. Uma participante era mestranda em um PPG em Psicanálise em uma universidade pública. Um participante era doutorando em um PPG em Educação em uma universidade privada, e uma participante era doutoranda em um PPG em Engenharia Química em uma universidade pública. Assim, apenas três participantes desenvolviam seus estudos de pós-graduação *stricto sensu* em universidades privadas. As universidades localizam-se na cidade de Porto Alegre (RS) e região metropolitana.

Os participantes da pesquisa foram convidados a escrever uma carta a um destinatário desconhecido, sabendo somente que este seria também estudante de pós-graduação, e encorajados a assiná-las utilizando um pseudônimo. Com as primeiras 24 cartas em mãos, a equipe de pesquisa formou 12 duplas de correspondentes. A constituição dessas duplas considerou, principalmente, a aproximação temática dos interesses de conversação sobre a docência manifestados pelos participantes em suas cartas. Cada correspondente recebeu a carta de outro(a) pós-graduando(a) e foi convidado a escrever uma carta-resposta. Por fim, as cartas-resposta foram entregues aos destinatários. Este processo de troca de cartas originou um total de 46 cartas, pois dois participantes optaram por não escrever uma carta-resposta.

A seguir, discutiremos os quatro movimentos que fizeram parte da nossa proposta de construção de um correio de cartas como estratégia de pesquisa e intervenção: a escrita de uma carta, a leitura da carta de outro(a) pós-graduando(a), a escrita de uma carta-resposta e a leitura da carta-resposta escrita pelo correspondente. Para isso, utilizaremos como um fio condutor da análise a apreciação de quatro cartas trocadas entre uma dupla de correspondentes, tomando como ponto de partida a perspectiva de uma das participantes, ou seja, a sequência de como ela

interagiu com as cartas. Nosso foco não será discutir em profundidade o conteúdo de cada uma das cartas, e sim os processos de composição textual que nos possibilitam observar a constituição das posições de remetente e destinatário – assim como de suas modulações – e a produção compartilhada de sentidos entre os participantes.

2.3 Movimento 1: escrita da primeira carta

Considerando que a escrita de uma carta se inicia na motivação para escrevê-la (Filho, 1961), torna-se importante refletir a respeito do contexto em que tal escrita ocorre. O convite à participação do correio de cartas indicava a proposta de uma escrita em um formato livre, sem um modelo prévio a ser seguido. Em relação ao conteúdo, os participantes foram encorajados a compartilhar pensamentos e reflexões sobre a experimentação da docência e, se desejassem, descrever um momento ou situação que, de alguma forma, havia sido significativo para si durante a realização do estágio de docência.

A tradição epistolar, entretanto, compreende a existência de algumas balizas características desta modalidade de escrita. A ação de escrever uma carta coloca em destaque o estabelecimento de uma relação entre aquele que a escreve e o(a) destinatário(a) da escrita. *A priori*, não é um texto para ficar guardado. Ele transita. Já em pensamento, vai ao encontro de alguém. Esse aspecto está inscrito na origem grega da palavra epístola que significa “enviado” (Tin, 2005), assim como na palavra *litterae*, em francês (o equivalente a “cartas”, em português) que designa qualquer espécie de escrito a um destinatário (Godoy, 2010). Essas definições apontam a inclinação movente das cartas e sua particularidade como texto que se destina a conectar correspondentes em tempos e espaços diferentes.

Fazendo parte de um processo de pesquisa, esta troca de cartas adquire uma característica particular: o duplo endereçamento que envolve não apenas um destinatário desconhecido, mas também a pesquisadora responsável pela mediação dos envios e recebimentos. Os participantes da pesquisa sabiam que suas cartas seriam lidas tanto por seu correspondente, quanto pela pesquisadora que, na operatividade da pesquisa, constituiu a via de ligação entre remetentes e destinatários. Esta intermediação ocorreu presencialmente e também por *e-mail*, uma vez que muitos correspondentes optaram por enviar suas cartas utilizando esse recurso. Meu primeiro contato com cada um(a) dos(as) participantes ocorreu presencialmente ou por telefone. Eu me apresentava, falava sobre meu interesse em estudar a formação para a docência em meus estudos de doutorado e descrevia a proposta do correio de cartas convidando-os a participar. Alguns participantes pediam que eu enviasse um *e-mail* descrevendo novamente como seria a troca de cartas ou lembrando como era a proposta de escrita. Dos 24 participantes da pesquisa, quatro quiseram escrever à mão suas cartas. Os outros utilizaram computador, entregando as cartas presencialmente ou enviando por *e-mail*, conforme a sua preferência.

A seguir, apresento uma breve interação com uma das participantes da pesquisa. Após conversarmos presencialmente, ela me pediu para lhe enviar um *e-mail* lembrando qual era a proposta do correio de cartas.

E-mail de 23 de novembro de 2017.

De: Pesquisadora

Para: (Participante 1)

Oi (Nome da participante 1)!

Como combinamos estou te enviando este e-mail para falar um pouquinho mais do Correio de Cartas sobre a formação para a docência entre pós-graduandos.

A proposta do correio é trocar cartas entre estudantes de programas de pós-graduação sobre suas experiências em relação a experimentar-se na docência e tornar-se docente no ensino superior... Todos estão fazendo ou já fizeram estágio de docência em seus programas de pós... O formato da carta é totalmente livre... Como cada um quiser escrever... Tua carta será

recebida e respondida por outro estudante de pós (mestrando ou doutorando)...

Os tempos são mais ou menos assim...

Preciso pegar as cartas com cada participante até o final de novembro, para até o final da primeira semana de dezembro, conseguir fazer as trocas (entregar a carta de outra pessoa a cada participante). Então, por fim, conforme os leitores forem fazendo a carta resposta, irei repassando elas de volta ao remetente. :)

Que legal que tu vais participar!! Espero pela tua cartinha!

Beijos,

Renata

Este *e-mail* foi respondido alguns dias depois, com a primeira carta escrita pela participante sendo enviada em anexo. No *e-mail*, ela mencionou ter expectativas em relação ao trabalho da pesquisadora, assim como demonstrou estar engajada em contribuir com a pesquisa. Tais aspectos compreendem implicações que atravessam sua forma de participação na pesquisa. Essa pós-graduanda estava cursando o primeiro ano do doutorado no mesmo programa de pós-graduação da pesquisadora, e seu projeto de pesquisa de tese também versava a respeito da docência no ensino superior.

E-mail de 29 de novembro de 2017.

De: Correspondente Sem-nome (Participante 1)

Para: Pesquisadora

Oi Renata!

acho que ainda estou no prazo, né?!

Bom, lá vai a minha carta. Não assinei nem criei um outro nome pra mim.

Mas, pra mim, tem todo sentido ser sem nome.

Espero que você faça um bom trabalho e espero poder contribuir.

Beijos

Carta escrita por Correspondente-sem-nome (Participante 1)

Porto Alegre, novembro de 2017

Há muito tempo não escrevo uma carta. E agora, olhando para o computador, não sei bem o que essa carta quer dizer... Talvez eu não queira dizer isso ou aquilo, talvez eu sequer queira dizer alguma coisa.

A verdade é que já faz um tempo que eu me sentia professora. Já estava acostumada a ser vista na rua e ser apontada como sendo a professora. Já estava acostumada a me chatear porque em todos os cantos sempre tinha um aluno pra quebrar o silêncio do meu passeio. Já esperava sempre encontrar uma pessoa para quem o meu nome não tinha nenhum

sentido, pois é bem melhor gritar alto “professora!”, chamando atenção do universo ao redor de nós.

No ano passado, neste período do ano, eu estava atarefada para concluir o semestre. Eu já tinha me acostumado a ser a “dona” da caderneta. Neste semestre, a caderneta não é minha! Este semestre, até em minha “experiência como professora” (sim, prefiro deixar entre aspas), me senti aluna. Quando digo isso, não quero dizer uma coisa ruim. Ser aluna ressignificou meu “ser professora”. Essa inversão de papel me fez refletir mais do que qualquer outra experiência ou prática exercitada nos últimos meses.

No que se refere ao estágio docente, acho que a parte mais significativa, pra mim, foi trocar experiência com outros colegas que também faziam o mesmo estágio. O estágio – sobre o qual falo aqui – me proporcionou, essencialmente, a oportunidade de me relacionar com novas pessoas, bem como a possibilidade de me relacionar com “velhas” pessoas de um “novo” jeito. Posso dizer que o estágio deu trabalho, isso é certo... quanto a isso não há dúvidas, porém tenho dúvidas quanto todas as demais questões que posso pensar sobre essa experiência de estágio docente.

Impondo a mim mesma o exercício de tentar definir a minha experiência em poucas palavras, fico meio constrangida com o que me vem à mente: vazio; inútil; não quero fazer de novo; inócuo; nem bom nem ruim; um nada que nem dói pra me fazer crescer.

Odeio essa sensação de estar fazendo uma coisa inútil. Me sinto uma peça inútil nesse jogo de inutilidade. Depois desse pensamento, comecei a refletir mais sobre essa sensação e me senti uma Pollyanna perseguindo um jogo do contente. E eu odeio o jogo do contente!

Eu não quero parecer nem revoltada, nem mal-agraçada e, umas palavras soltas numa carta perdida, creio eu, podem até fazer com que a complexidade de uma experiência seja “mal-sentida” por um leitor qualquer. Pois, afinal de contas, nem eu sei o que eu quero dizer. Penso que talvez, essa sensação de vazio, de inutilidade, seja justamente isso, esse desejo de deixar uma carta em branco que, talvez, só possa dizer algo com o passar de certo tempo, quando o amarelado gasto do depois puder contar de outro jeito esse instante-agora.

que um dia haja mais o que contar,
saudações dó sente.

Um dos primeiros elementos que afirmam a conexão remetente-destinatário na carta é a saudação inicial, geralmente escrita abaixo da data e da indicação do local onde foi escrita. A saudação inicial aponta o tom da carta. Se a carta fosse uma partitura musical, esta seria a manifestação da primeira nota a formar a melodia. Nas cartas dos pós-graduandos participantes da pesquisa, encontramos formas de saudação variadas: *Caro professor(a) mais experiente; Caro leitor; Caro ou cara colega pós-graduanda(o); Querido ou Querida estagiário(a) de docência, como está?;*

Prezado colega; Caro(a) colega de pós-graduação; Querida/o colega; A um copartícipe do problema do lecionar; Olá! Tudo bem?; Prezada experimentadora (ou experimentador); Olá destinatário desconhecido; Oi; Olá aí. Seja qual for o conteúdo da carta, a saudação e a despedida são pontos de referência, pistas de como o remetente propõe que o destinatário participe da conversa. Configura uma posição de leitor, uma proposta de leitura.

A carta de Correspondente-sem-nome (Participante 1) não se inicia formalmente com uma saudação ou menção direta ao destinatário, e sim com uma reflexão da autora a respeito de sua própria experiência de escrita: “*Há muito tempo não escrevo uma carta*”. Seguindo este mesmo tom, ao invés de escolher um pseudônimo, ela opta por não assinar a carta ao final. A ausência de uma saudação inicial, assim como de uma assinatura, são escolhas estéticas que configuram um estilo de escrita conectado com o conteúdo da carta.

Essa primeira carta é destinada a uma pessoa sem rosto, um(a) desconhecido(a) de quem a participante tem poucas informações. Sabe apenas que é um(a) outro(a) estudante de pós-graduação *stricto sensu*. Embora o(a) destinatário(a) esteja ali presente na imaginação do(a) remetente, sua imagem é vaga, pouco precisa. Assim, essa primeira escrita situa-se mais como uma carta de apresentação, voltada à localização da remetente como interlocutora, sem deixar de manter o caráter dialógico da escrita ao também propor uma posição de leitura.

Na escrita epistolar, a produção da ficção de um “si” pode ser pensada no encontro intersubjetivo, na alteridade da relação remetente-destinatário (Costa, 2013). Conforme proposto por Cunha (2002, p. 184), “escrever cartas pessoais consiste em confrontar-se com códigos estabelecidos e, a partir deles, inventar/construir um lugar para si, através das palavras”. Não há como fugir do

dialógico (Costa, 2013), mesmo que não se consiga estabelecer de antemão qualquer característica do correspondente de forma mais concreta. É a escrita de uma carta para falar sobre si, pensando na experiência de leitura de outrem. Uma escrita que compreende, em primeiro plano, a relação de composição entre escritor e leitor envolvendo a constituição de um posicionamento do remetente frente ao destinatário.

A Correspondente-sem-nome (Participante 1) continua sua carta localizando sua experiência de docência – *“já faz um tempo que eu me sentia professora”* – e apontando exemplos de como, no passado, era significativo para ela se vir docente pelo olhar do outro em situações cotidianas. Posiciona-se em relação à experiência do estágio de docência, mencionando a sua relação com colegas de estágio e com as atividades do trabalho de estagiária como fatores que produziram modulações em sua forma de se perceber como professora. E, ainda no que se refere à experiência do estágio de docência, oferece uma coleção de palavras que lhe vem à mente: *“vazio; inútil; não quero fazer de novo; inócuo; nem bom nem ruim; um nada que nem dói pra me fazer crescer”*. A percepção da ausência de palavras mais positivas a leva a tentar ressignificar essa experiência, buscando observar outros aspectos, o que inicia um processo de reposicionamento de si na relação com o destinatário ao final da carta: *“Eu não quero parecer nem revoltada, nem mal-agradecida e, umas palavras soltas numa carta perdida, creio eu, podem até fazer com que a complexidade de uma experiência seja ‘mal-sentida’ por um leitor qualquer”*. Tal movimento de reposicionamento, contudo, fica em aberto. Ele permanece inconcluso até ser retomado, mais adiante, na escrita de uma carta resposta a(o) destinatário(a), conforme discutiremos no movimento três desta troca de cartas.

2.4 Movimento 2: leitura de uma carta escrita por outro(a) pós-graduando(a)

No Movimento 2, a Correspondente-sem-nome (Participante 1) realiza a leitura da primeira carta escrita por outra estudante de pós-graduação: Clarice (Participante 2). Clarice escreveu essa carta antes de ler a primeira carta de Correspondente-sem-nome. No Movimento 1 da pesquisa, ambas as participantes escreveram uma carta sem saber quem seria a pessoa com quem se corresponderiam, e agora, no Movimento 2, cada uma lê a primeira carta escrita pela outra.

Carta escrita por Clarice (Participante 2)

Porto Alegre, 27 de novembro de 2017.

Carta para alguém que compartilha da prática de estágio docência...

Gostaria de trocar umas ideias sobre esta experiência de se experimentar no ofício de professor. Quem sabe encontraremos pontos em comum, angústias ou desafios vividos nesta prática? Talvez possamos compartilhar um problema que envolve esta atividade... ou construí-lo! Enfim, vamos ver para onde as palavras me levam. Minha primeira experiência foi durante o período do mestrado, há alguns anos. Eu nunca havia trabalhado, passei direto da graduação para o mestrado. Lembro da minha preocupação em querer “transmitir” o conteúdo dos textos, “dar conta” de todos os tópicos. Os alunos não eram do curso de Psicologia, eram das exatas, e isso exigiu mudanças na linguagem, no jeito de explicar, pois eles demandavam exemplos e explicações “práticas”. Foi interessante estar neste lugar de professor e recordo que o primeiro efeito foi uma transformação em um modo de ser aluna! Experimentando o trabalho de preparação das aulas, escolha dos textos, pesquisa de materiais de apoio (como vídeos, fotos, etc) me afetei com a complexidade do trabalho e me tornei uma aluna diferente. Surgiu uma outra implicação na minha relação com a formação, com a pesquisa e os estudos gerais que passou por uma dedicação mais ampla e atenta com estes espaços. Nesta primeira experiência, sentia necessidade de explicar os conceitos de modo teórico, pois não tinha recursos de outras vivências de trabalho. O próprio percurso do mestrado foi intenso e cheio de desafios, e a pesquisa intervenção foi trazendo elementos para pensar, também, nos processos de ensino. Depois disso trabalhei em espaços na saúde e na educação públicas com equipes interdisciplinares, tive rápidas experiências como docente em instituições de ensino privadas e experimentei uma série de práticas, dilemas e intervenções que me transformaram.

Após retornar ao espaço de formação, agora no doutorado, estou vivendo novamente a experiência de estágio de docência, mas de um outro jeito. Consigo perceber o coengendramento dos referenciais teóricos com o mundo do trabalho na psicologia social, o que me permite traçar outras linhas de pensamento, dar exemplos e ficcionar intervenções e situações. Percebo uma grande diferença na duração das aulas, no sentido de intensidade, sem

me preocupar com o tempo, ou se vou ter o que falar. Aposto no encontro com a turma e no que vai surgir no momento, além do que foi previamente preparado. Tento me preparar para a disponibilidade de construção e composição que uma aula exige, com aberturas para o que acontece. Parece que emergiu uma certa confiança no processo de aprender/ensinar, que é mútuo, e uma aposta no que vai ser produzido.

Minhas questões para pensar junto são as seguintes: O que se transmite nesta relação aluno-professor? Como o exercício do ensinar/aprender acontece? Não tenho respostas e nem quero encontrá-las, mas estas questões me afetam quando faço um exercício de reflexão sobre esta experiência. Penso que se transmite um certo modo de problematização sobre as diferentes questões que surgem, entre tantos outros afetos que atravessam estas relações. E o que você pensa sobre esta experiência? Como entende esses processos e o que mobiliza neste exercício? Quais problemas você destaca nesta prática, no sentido de um exercício de desnaturalização da experiência de ensinar/aprender? Espero que possamos trocar experiências sobre esta atividade cheia de complexidades!

Atenciosamente,
Clarice.

Com o recebimento desta carta, a Correspondente-sem-nome (Participante 1) obtém mais informações a respeito de sua correspondente. Ela torna-se parcialmente mais conhecida à medida que a leitura da carta também possibilita a localização de interesses e posicionamentos. A carta de Clarice (Participante 2) inicia-se com um endereçamento direto, referindo que escreve “para alguém que compartilha da prática de estágio docência”. Isso engendra uma presentificação do destinatário (Tin, 2005), que está fisicamente ausente, mas é fortemente lembrado no endereçamento de uma escrita que se propõe dialógica. Ao escrever pensando naquele com quem estabelece o diálogo, a remetente produz uma relação entre ausência e presença, pois o destinatário torna-se fisicamente ausente e implicitamente presente (Gómez, 2002). Assim, a carta, como um ato de escrita, situa um “eu”, um “ele” e os “outros”; colocados em relação (Moraes, 2008; Veronez, 2015).

Clarice (Participante 2) continua sua escrita exercitando esse duplo movimento: encontrar um lugar para si nesta troca de carta, ao mesmo tempo em que também propõe uma posição a ser ocupada por Correspondente-sem-nome

(Participante 1) nesta dinâmica de correspondência: *“Quem sabe encontraremos pontos em comum, angústias ou desafios vividos nesta prática? Talvez possamos compartilhar um problema que envolve esta atividade...”*. Isso nos leva a pensar na expectativa de que a troca de cartas entre as duas contribua para processos de produção compartilhada de sentidos a respeito da atividade docente. Dessa forma, a escrita de Clarice (Participante 2) convoca repetidamente à interlocução, utilizando perguntas retóricas – *“O que se transmite nesta relação aluno-professor? Como o exercício do ensinar/aprender acontece?”* – e questionamentos diretos – *“E o que você pensa sobre esta experiência?”* – que demonstram sua expectativa de que a correspondente assuma um papel ativo na conversação escrita.

Compreendemos que o envolvimento de um leitor com um texto pode ser entendido como um tipo de interação social, especialmente em narrativas conversacionais que envolvem estar ou imaginar estar em contato com uma pessoa que está “por trás” da narrativa (Caracciolo, 2012), como na escrita epistolar. O endereçamento de uma carta compreende a produção de ‘um olhar para si’ realizado pelo remetente na escrita e pelo destinatário na leitura. Ambos os(as) correspondentes têm suas posições ajustadas, uma em relação a outra, na interação social. Como em uma dança, essas posições são produzidas e se movem em par. Esse é um dos aspectos que nos permite caracterizar a correspondência por cartas como um processo de produção compartilhada de sentido.

A noção de produção compartilhada de sentido foi proposta por Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010) como uma extensão da compreensão enativa do processo de produção de sentido individual para o âmbito da cognição social. Considerando a visão enativa de que o acoplamento estrutural entre um sujeito e sua circunstância produz um domínio de significância, os autores propõem o estudo dos

processos de produção compartilhada de sentidos como um modo de analisar a relação do sujeito com um aspecto específico de seu mundo: outro indivíduo. Assim, a produção compartilhada de sentidos não é compreendida como um processo adicional a partir da cognição individual, ela configura o próprio operar da cognição, reafirmando seu caráter interacional, intersubjetivo e, fundamentalmente, social (Popova, 2015).

Em relação à escrita epistolar, consideramos que há processos de produção compartilhada de sentidos presentes nos quatro movimentos dessa pesquisa-intervenção. Considerando o Movimento 2 (a leitura da carta de outro(a) pós-graduando), propomos que “a carta enviada age sobre aquele que a envia – em virtude do próprio gesto da escrita – e também atua, pela leitura e releitura, sobre aquele que a recebe” (Foucault, 1992, p. 145). Como ato, ela coloca personagens em cena – em uma menção ao campo semântico da representação teatral –, o que propicia tanto ao remetente quanto ao destinatário experimentarem “papéis” e reinventarem-se a partir de objetivos, afetos e percepções (Moraes, 2008).

2.5 Movimento 3: escrita de uma carta-resposta

No Movimento 3 desta pesquisa-intervenção, que se realiza por meio de trocas de cartas, as(os) participantes escrevem uma carta-resposta para sua dupla. Na correspondência que estamos acompanhando, a Correspondente-sem-nome (Participante 1) escreve sua carta-resposta para Clarice (Participante 2).

Carta-resposta de Correspondente-sem-nome para Clarice

Querida Clarice,

Concordo com você... são inúmeras as questões nessa complexa jornada.

Eu também tive minha primeira experiência de estágio docente no mestrado, depois tive uma experiência prática como substituta numa federal

e logo em seguida comecei a dar aulas como professora em uma faculdade particular.

Também tive que encontrar outro jeito de dizer as coisas – pois também dei aula em cursos bem diferentes da psicologia –, também me vejo repensando a prática docente a partir do estágio docente, no doutorado. Talvez a gente tenha viajado por espaços existenciais similares, mas há uma coisa diferente que me chamou muita atenção. Ser professora não me levou a ser uma aluna diferente. Mas, ao contrário disso, ser aluna tem incitado em mim muitas questões acerca do ser professora.

Meu eu-aluna questiona o que se transmite na relação que acontece entre um professor e eu. Eu fico pensando que ensinar-aprender é muito mais que transmitir conteúdos. Talvez meu eu-aluna veja o quanto é fundamental transmitir empolgação, entre outras coisas.

Pra mim tem sido diferente esse exercício de dar aula em um outro lugar – não sou do Rio Grande do Sul e fiz o estágio docente na UFRGS. Do mesmo jeito, há muito tempo não dava aula no curso de psicologia. É interessante acompanhar o processo de um outro professor, fazer uma vinculação com os alunos que nem é um vínculo de igual para igual (porque não somos colegas), mas que também não é o vínculo que se estabelece normalmente entre um aluno e um professor (porque os alunos entendem que o professor não é você – estagiário –, para os alunos, o professor é o docente nomeado pelo departamento).

A cada dia, acho a tarefa de ser professor mais difícil. E o estágio docente é uma experiência interessante-muito-louca, se você parar pra pensar nas circunstâncias desse processo. No estágio docente, você não está à frente da disciplina, está ao lado. Mas, esse ao lado não é exatamente um “ao lado no mesmo nível”, aquele que faz o estágio – no dia a dia da sala de aula – nem é exatamente aluno, nem é exatamente professor. Junto ao professor titular da disciplina, ele é aluno; mesmo que seja um aluno com voz a ser tomada com importância, é, sobretudo, um sujeito que precisa executar algumas tarefas dadas pelo professor titular. Na prática, geralmente é assim que funciona.

Às vezes eu me pergunto que “bom” aprendizado posso ter quando a minha tarefa é arrumar arquivos no moodle, organizar as datas do programa da disciplina, mandar mensagens para os alunos. Para mim, receber essa tarefa do professor me faz pensar que meu estágio docente é, antes de tudo, um mecanismo do professor titular para ter um ajudante e, conseqüentemente, menos trabalho. Foi assim que me senti, algumas vezes, no estágio docente. Ao mesmo tempo, já ouvi de uma colega que foi “muito legal” esse trabalho de atualizar o sistema e mandar recado para a turma. Essa minha colega disse que, fazendo esse trabalho “burocrático” de fora da sala de aula, sentiu que isso é uma parte importante do trabalho docente que precisa ser experienciada no estágio.

Enfim, o que para mim não fez nenhum sentido, para outra pessoa foi muito significativo. Por conseguinte, acho que se eu fosse professora – e fosse acompanhar um aluno que fosse fazer estágio docente na minha disciplina – iria viver essa experiência de estágio pensando que, ao invés de ver no estagiário a possibilidade de uma ajuda para facilitar as coisas, veria, na presença do estagiário, um grande trabalho a ser desenvolvido! O estagiário do estágio docente não deve ser alguém que vai ajudar o professor. Deve ser alguém que vai impelir o professor a auxiliar a formação de novo professor (isso é um grande trabalho!! Um trabalho de grande

magnitude e um trabalho bem trabalhoso que tende a nos desestabilizar). Ou seja, a lógica está toda invertida!!! Não é aluno que vai “trabalhar para” o professor, mas é o professor que vai “trabalhar para” o aluno e, espera-se que, nesse processo, o professor trabalhe a si mesmo. Inicialmente, eu achei a minha primeira experiência de estágio docente na UFRGS catastrófica, por ocupar meu tempo como uma atividade que, a meu ver, era muito vazia. Depois, tudo mudou. Tudo mudou quando a professora da disciplina me disse que o fato de eu estar com ela, fazendo estágio, fez com que ela repensasse todas as coisas já cristalizadas na sua prática docente. O fato de ter desacomodado um professor-dinossauro (como chamam os alunos) fez com que a experiência fosse totalmente ressignificada. Mas eu não sei com que frequência isso acontece.

Então, para além de pensar sobre o que se passa na relação entre professores e alunos, fiquei pensando o que se passa na relação entre professores e seus alunos-professores-em-formação – aqueles que como nós, cumprem o estágio docente. Eu queria destacar o termo “cumprem” porque muitas vezes o estágio docente é, de fato, sobretudo, o cumprimento de uma tarefa; nem sempre é algo da ordem do desejo, nem sempre acontece na disciplina que o aluno acha interessante, nem sempre é uma experiência significativa. A questão é: o estágio docente não se resume a aprendizagem de alguns conteúdos, como é o esperado em outras atividades da nossa vida-aluna. E, até que ponto, os professores (com alunos estagiários) se dão conta disso do início ao fim do estágio?

Na UFRGS, o meu programa criou uma disciplina de apoio ao estágio docente que é, na minha opinião, muito interessante. Mas, eu também me pergunto: será que dispor de um outro professor para debater as questões do estágio docente não seria, em certa medida, terceirizar o trabalho a ser realizado, principalmente, pelo professor que aceita o estágio em sua matéria?!

Não sei se existe uma resposta correta para essas questões. Talvez existam milhares de respostas possíveis. Mas, talvez, compartilhar perguntas seja mais importante que encontrar respostas.

Boa sorte pra nós,
Saudações dor sente.

Epístolas, cartas... correspondência. Em latim, a expressão *cum respondere* possui o sentido de “responder de volta”, “estar em resposta com alguém”, sendo a ideia de reciprocidade central para a noção de correspondência (Godoy, 2010). Uma carta é uma das partes de um diálogo (Tin, 2005), que se desenvolve quanto maior for a correspondência entre remetentes e destinatários.

Neste terceiro movimento do correio de cartas, a Correspondente-sem-nome (Participante 1) tem agora mais informações sobre sua correspondente para escrever uma carta-resposta. Ela relaciona-se com alguém que possui um nome: Clarice; e de

quem conhece mais o posicionamento nesta troca de cartas em relação à docência e quanto às inquietações frente à formação docente oportunizada na pós-graduação.

A escrita ganha um outro contorno quando é endereçada de modo específico a alguém (Lima, 2017). A Correspondente-sem-nome (Participante 1) escreve uma resposta a Clarice que é permeada por mudanças de posição e também pela ampliação de reflexões em comparação à sua carta anterior. Um primeiro movimento de reposicionamento pode ser observado pela saudação inicial, que fora suprimida na primeira carta, e que agora está presente em forma de aclamação: “Querida Clarice”, dando um tom mais afetivo à escrita. Após, ela comenta existirem algumas similaridades no percurso das duas na experimentação da docência depois da finalização dos estudos de mestrado. Em especial, a experiência de ser docente em cursos de outras áreas de conhecimento que não a psicologia. Mas também aponta diferenças, por exemplo, em relação a como a experiência como docente modifica, ou não, a forma de ser aluna ou vice-versa. A interlocução para além desses aspectos também é tecida ao falar sobre questões propostas por Clarice (Participante 2), como a reflexão a respeito do que se transmite em uma relação entre professores e alunos a partir da perspectiva de primeira pessoa.

A Correspondente-sem-nome (Participante 1) também aprofunda a reflexão sobre sua experiência atual como estagiária docente, abordando sua relação com o local onde realiza a atividade, com a professora titular da disciplina (orientadora do estágio de docência), com os discentes e com os colegas de estágio. A atenção para a forma como se constituem essas relações origina a compreensão do estágio docente como uma posição de interstício na qual não se é exatamente aluno, nem professor, e também possibilita a emergência de outros sentidos em relação às atividades realizadas, produzindo uma ressignificação de sua experiência como

estagiária. Podemos observar a proposição e a renegociação de valores relacionados à docência e também quanto à sua própria implicação no processo de formação para a docência. Assim, a característica dialógica da escrita epistolar proporciona que ocorram modulações na percepção de si em meio à produção compartilhada de sentidos entre as correspondentes. A atitude colaborativa das participantes quanto a partilhar reflexões sobre o exercício da docência possibilita que sejam colocadas lado a lado as semelhanças e as diferenças em relação aos percursos de formação e de atuação profissional, de forma que um movimento de intertextualidade se constitui marcado pela heterogeneidade.

Nessa produção de intertextualidade, não observamos o interesse em estabelecer uma unidade de pensamento a partir da identificação de semelhanças. Em vez disso, podemos perceber uma abertura ao diálogo e ao compartilhamento de pontos de vista que sustentou a possibilidade de seguir produzindo diferença – e não homogeneização – nas formas de sentir e perceber a formação para a docência. Nas conversas e *e-mails* prévios com as participantes, a pesquisadora buscou promover esse contexto de abertura à escuta acolhedora da narrativa alheia, motivando o compartilhamento de experiências com a produção de uma escrita de caráter dialógico. Embora inicialmente as participantes não tivessem informações a respeito da pessoa com quem trocariam cartas, o convite a participar da pesquisa reforçava a proposta de escrever a alguém, contar a outro(a) estudante de pós-graduação afetos e percepções a respeito da própria experiência no estágio de docência. A partir da coordenação de ações entre as correspondentes por meio da escrita, emerge um processo de composição, negociação e renegociação de sentidos que não podem ser analisados em uma direção única do remetente ao destinatário ou vice-versa. Assim, a correspondência por cartas envolve mais do que uma produção de sentidos

individuais e sua transmissão a outra pessoa. Em vez disso, compreendemos que os sentidos emergem como um processo na ação conjunta entre os correspondentes.

2.6 Movimento 4: leitura da carta-resposta escrita pelo(a) outro(a) pós-graduando(a)

No Movimento 4, a Correspondente-sem-nome (Participante 1) realiza a leitura da carta-resposta escrita por Clarice (Participante 2). Esta carta foi produzida antes que Clarice lesse a carta-resposta escrita por Correspondente-sem-nome (carta que discutimos no Movimento 3 desta pesquisa-intervenção). Ao ler a carta-resposta, Correspondente-sem-nome pode observar que, na saudação inicial, Clarice a nomeou como correspondente “dó sente” – uma menção que considerou a assinatura de Correspondente-sem-nome na primeira carta (que discutimos no Movimento 1).

Carta-resposta de Clarice para dó sente

Porto Alegre, abril de 2018.

Prezada “dó sente”!

Lendo tua carta fiquei pensando sobre a experiência docente a partir desse lugar de aluna-professora, aluna que ensina, mas é avaliada como aluna. Esta experiência pode produzir um deslocamento no sentido de aprender-ensinar, pois o estágio docente coloca em evidência a condição de que, de um certo modo, sempre podemos aprender, ainda que muitas vezes o lugar de professora convoque um fluxo unilateral desse vetor – como se apenas o aluno ou aluna estivesse em posição de aprendizagem. Talvez esse movimento de aprender-ensinar seja uma linha de força que pode se deslocar constantemente na prática docente.

Também senti, assim como tu, que minhas experiências de estágio docência deram trabalho e que uma das coisas mais interessantes foram as trocas com outras pessoas, possibilitadas por esta vivência. Entretanto, para mim também foi interessante porque pude criar propostas e inventar jeitos de pensar a disciplina, os conteúdos e as aulas, o que tornou a prática docente desafiadora, contribuindo para minha formação como docente e como aluna.

Talvez estas práticas pudessem se abrir mais para possibilidades de criação dos alunos e alunas em estágio docência, para que não fiquem restritos aos programas das disciplinas previamente organizados. Quando tu falas da inutilidade dessa experiência, me remeteu ao estágio como cumprimento de uma tarefa e de reprodução de uma disciplina já organizada

por algum professor, sem muito espaço de autoria. Também me fez pensar sobre uma questão: o que é útil ou inútil em um processo de formação?

Teu instante-agora e tua sensação de inutilidade produziram reflexões. Vazios inúteis também são produções, geram efeitos e me fizeram escrever esta carta!

Saudações,
Clarice.

Ler a carta-resposta de Clarice (Participante 2) possibilita que Correspondente-sem-nome (Participante 1) observe como sua correspondente posiciona-se em relação ao que foi escrito por ela na primeira carta. Clarice escreve uma saudação inicial que diz: *Prezada “dó sente”!* Compreendemos que esta saudação reconfigura a forma como a Correspondente-sem-nome (Participante 1) acredita ser vista por Clarice (Participante 2) até este momento. Embora houvesse a intenção de escrever as suas cartas sem uma assinatura, sem um pseudônimo – conforme mencionou no *e-mail* enviado à pesquisadora (ver discussão do Movimento 1) – a Correspondente-sem-nome pôde perceber, neste momento, que Clarice a havia dado um nome a partir da última frase escrita na primeira carta: “saudações dó sente”. Esse nos parece um bom exemplo de como alguns elementos da escrita podem adquirir um sentido diferente a partir da leitura do(a) correspondente. É preciso considerar não só a perspectiva de quem escreve, mas também a experiência de leitura do destinatário (leitor) para compreender o espaço intersubjetivo a partir do qual os sentidos emergem (Godoy, 2010). A produção compartilhada de sentidos em uma narrativa envolve diretamente os destinatários – assim como o(a) escritor(a) – em um processo de cooperação do ponto de vista autoral (Caracciolo, 2012). Refletindo a respeito da experiência de leitura literária, Popova (2015) argumenta que:

quando nós lemos recriamos uma situação, um momento, um ato, para entendê-lo. Esse entendimento é compartilhado, mas também pessoal e dependente de muitos fatores, como gênero, conhecimento, habilidade verbal e experiência, entre outros. Entre nós e a história uma relação constitutiva é formada (p. 76, *tradução nossa*).

Para a autora, a leitura de uma narrativa escrita compreende, então, um duplo movimento: nós completamos a narrativa nos tornando participantes dela, assim como a tornamos parte de nós. Os sentidos que emergem do encontro do(a) leitor(a) com um texto não se encontram nas palavras prontos para serem desvendados, nem estão no interior da pessoa esperando serem descobertos. Eles estão no espaço “entre” o que se produz a cada encontro com a escrita e leitura das cartas e, nesta pesquisa, também por meio do contato com a pesquisadora e sua leitura das cartas das participantes.

Popova (2015) sugere que a noção de produção compartilhada de sentido proposta por De Jaegher e Di Paolo (2007) captura bem a ideia de que, sendo emergentes, as interações sociais são dinâmicas, inesperadas e, em certa medida, imprevisíveis, e, por isso, envolvem tanto padrões de coordenação, quanto de quebras e recuperação de coordenação entre indivíduos.

Pode-se supor que a coordenação acontece apenas quando o esforço conjunto de produção de sentido é visto como bem-sucedido, quando sentimos que uma história específica fez sentido para nós. No entanto, acordo nem sempre é alcançado ou alcançável, e a coordenação ainda deve ser vista como estando presente, embora o entendimento não tenha ocorrido como o esperado. Emoções narrativas como curiosidade, surpresa e suspense são de fato o resultado de tal conflito contínuo entre a construção causal do leitor através de tentativa e erro da dinâmica narrativa que se desenrola [...]. Uma história literária, muito mais do que as que contamos diariamente, depende de como a narrativa decide e organiza o que é contado, que o leitor enatua (encena) momento a momento no processo de produção de sentido. Isso raramente é um processo linear, deixa lacunas, ambiguidades, perspectivas rivais e abertura muitas vezes não resolvidas (Popova, 2015, p. 77, *tradução nossa*).

Clarice (Participante 2) utilizou o pseudônimo Dó-sente para referir-se a Correspondente-sem-nome (Participante 1), considerando a assinatura presente na primeira carta. A troca de *e-mails* realizada com a Participante 1, contudo, levava a pesquisadora a acreditar que esta pretendia permanecer “sem nome” nesta experiência de correspondência. Qual foi a reação da Participante 1 ao ler a carta-

resposta de Clarice? Será que, havendo a possibilidade de escrever uma nova carta a Clarice, ela falaria a respeito desse processo de nomear-se e/ou de adquirir um nome durante a troca de cartas entre as duas? Será que a Participante 1 continuaria a troca de cartas assumindo o pseudônimo Dó-sente? Infelizmente, esta troca de cartas encerrou-se antes que tivéssemos as respostas para essas perguntas. O percurso realizado até aqui, contudo, nos proporcionou refletir sobre a importância da participação e agência de cada participante nos processos de produção compartilhada de sentidos. Tal questão permanece relevante ao abordarmos a dimensão intersubjetiva na formação docente, conforme discutiremos mais amplamente no capítulo a seguir.

3. Dimensão intersubjetiva da formação docente na relação professor-aluno

No capítulo anterior, vimos como a escrita e troca de cartas podem constituir uma metodologia de pesquisa e intervenção para o estudo da cognição. Neste capítulo, nosso objetivo é discutir a dimensão intersubjetiva da formação docente na relação professor-aluno, analisando processos de atenção conjunta e de produção compartilhada de sentidos entre docentes e discentes. Abordamos a correspondência entre dois participantes da pesquisa que descrevem suas experiências de formação para a docência em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conferindo atenção às habilidades docentes produzidas na relação com os estudantes das disciplinas de graduação nas quais eles realizaram estágio de docência. Compreendemos que o foco na relação professor-aluno constitui uma contribuição importante dentro de um campo bem mais amplo de estudo: a dimensão intersubjetiva da docência.

A interação intersubjetiva é um aspecto primordial da cognição (Thompson & Varela, 2001). Uma das propostas centrais da teoria enativa é que cada ser vivo não recebe passivamente informações de seu ambiente e as representa internamente como imagens mentais de uma realidade transcendente e independente do observador, ao contrário disso, em uma perspectiva enativa consideramos que os seres vivos *enatuam* a si e ao mundo, produzindo sentidos continuamente por meio de sua experiência corporal e ações (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010). A relação com sua circunstância é inerentemente significativa para o sujeito, e a convivência com outras pessoas é uma parte importante disso, sendo muitas vezes algo que influencia diretamente a forma como percebemos nós mesmos e as situações vivenciadas.

A produção compartilhada de sentido é um processo pelo qual um sujeito participa da produção de sentido de outro, enquanto um contexto de significância emerge na interação entre eles (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010). Isso não depende da construção de consenso entre os participantes. Pode ocorrer uma produção de sentido que, mesmo de forma participativa, não leve a um consenso, assim como podemos observar consenso em situações nas quais os participantes se encontram e comunicam sentidos produzidos anteriormente.

Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010) definem interação como a ação corregulada e bidirecional entre dois ou mais sujeitos, envolvendo a interdependência mútua dos comportamentos. Assim, a produção compartilhada de sentido envolve aspectos individuais e sociais. Os sujeitos podem estar engajados em sua própria produção individual de sentido – por exemplo, quando tentam ativamente compreender um fenômeno por meio da observação –, mas quando começam a interagir com outra pessoa – conversando sobre o que ambos estão compreendendo da situação –, a produção de sentido de ambos é modificada conforme o desenvolvimento da interação. Ela adquire um ritmo próprio, que é coconstruído na interação a partir da coordenação de ações. Um processo que geralmente também envolve algum nível de atenção conjunta no qual duas pessoas coordenam sua atenção a um mesmo objeto, enquanto pelo menos uma delas está também atenta à outra (Gallagher, 2010b). Em uma situação formal de ensino e aprendizagem, grande parte da interação entre os sujeitos ocorre de forma não acidental – embora imprevisibilidades aconteçam – com docentes e discentes buscando ativamente coordenar suas ações. Imaginemos uma situação em uma sala de aula na qual ambos estão atentos à leitura de um texto acadêmico. O docente está atento à leitura e também ao processo de atenção do discente, enquanto o discente, por sua vez,

também está ciente do processo atencional do docente que o observa buscando compreender o texto. A atenção conjunta se constitui, dessa forma, como um processo que auxilia a produção compartilhada de sentidos, uma vez que possibilita que discentes e docentes qualifiquem sua coordenação de ações. A seguir, analisaremos quatro cartas escritas por dois participantes da pesquisa, a fim de discutir como a atenção conjunta configura-se como uma habilidade importante a ser desenvolvida no processo de formação para a docência oferecido por cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

3.1 Cartas iniciais dos correspondentes Anônimo e C.

Os correspondentes Anônimo e C. são estudantes de pós-graduação em universidades públicas. Anônimo está no segundo ano do doutorado em Psicologia, tendo realizado seu mestrado em uma universidade particular na mesma área, e C. está finalizando o mestrado em engenharia química. Ambos tiveram experiências de docência na educação básica anteriores à formação na pós-graduação. Anônimo concluiu uma graduação de Licenciatura em História antes de cursar o bacharelado em Psicologia. Como parte dessa primeira graduação, atuou como docente em escolas de ensino básico. C. também concluiu duas graduações, a primeira em Engenharia Química e a segunda em Gastronomia. Sua experiência de docência anterior à pós-graduação ocorreu quando atuou como docente em um curso pré-vestibular popular meses antes de iniciar o mestrado.

Carta inicial de Anônimo

O convite de discutir sobre experiências de docência, nesse momento, vem com uma temática relevante e pungente na minha trajetória acadêmica. Ainda que tenha percorrido espaços nos quais me provocava a pensar o lugar de professor, em especial quando da realização de um curso de licenciatura em História, a trajetória em dois Pós Graduação em Psicologia me suscitou alguns pontos singulares nesse fazer. Nesse momento vejo como algumas questões, que me

chamaram a atenção ao longo do processo de formação enquanto professor de História, se atualizam nas demandas que encontro na Psicologia e no ensino para estudantes de Graduação.

A licenciatura em História me havia deixado com algumas marcas em relação à docência. Certo gosto por estar em sala de aula sobrevivia ao esforço constante de captar a atenção de alunos e alunas muito jovens para as exigências de currículos (muito estreitos e previamente delineados pela direção das escolas). Esse movimento constante de tentar estabelecer um espaço de ensino diante das diversas atividades possíveis em uma sala de aula (uso de celulares, conversas paralelas, entre outras preocupações reiteradas no curso de licenciatura e atualizada em cada reunião de professores) foi dando lugar a outras questões – principalmente quando adentrei nas demandas da Universidade. A Graduação, ao contrário das Escolas, me parecia mais livre para discussão, tendo uma temporalidade nas interlocuções muito diferente da que se operava no Ensino Fundamental ou Médio. Coloco essas diferenças, pois, a despeito destas, o que percebi ao longo desse processo foi que tanto na minha formação como professor de História como Pós graduando em Psicologia o que eu passei a perceber como mais visceral (um diálogo horizontalizado entre as pessoas em uma aula) não figurava no ensino formal para ambas as docências.

A despeito das particularidades de atuação na Escola e na Universidade, me parece que a qualidade do diálogo com estudantes continuou sendo a tópica em minha trajetória. Não foi, entretanto, o que encontrei em disciplinas para formação de professores no Ensino Superior (considerando que esse é o âmbito da nossa discussão). A despeito da minha experiência na licenciatura, muito calcada em uma preparação “formal”, quando estive na Psicologia me deparei com uma organização bastante diferente. No pós graduação em que realizei meu Mestrado, por exemplo, a participação de alunas e alunos como estagiários(as) de docência era reservada a períodos curtos em sala de aula, assim como disciplinas de didática no ensino superior eram eletivas (não existia, portanto, grande investimento da formação como focada em uma preparação para a sala de aula). Em uma das poucas aulas destinadas a formação de professores, a ênfase nas vestimentas que seriam “apropriadas” para a atuação e os vídeos de apresentadores(as) do tempo* não eram nada animadores... Ainda assim, as disciplinas eletivas no Programa de Pós Graduação em Educação auxiliavam a leituras mais críticas sobre o que se podia produzir em sala de aula.

Entretanto, alguns aspectos transversalizavam o fazer nestes dois espaços (no ensino em Escola e Universidade). Coisas das quais, apesar da importância que me pareciam tomar cada vez que tinha alguma experiência na posição de professor, não figuravam nas aulas de formação de docentes. Uma delas era a necessidade de atentar para certo *feeling* de quando as pessoas estavam, ou não, conectadas com o que eu dizia em aula. Essa conexão, de sentir pelo olhar dos alunos e das alunas se o diálogo estava funcionando foi algo que se fez presente com mais intensidade cada vez que me dedicava a novas experiências de docência. De outra forma, essa questão se relacionava intrinsecamente com certo exercício de desprendimento de purismos teóricos ou da verticalização da sala de aula (que só fazia operar mais distância e menos efetividade nos processos de ensino/aprendizagem). Essa relação da negação de um “purismo teórico” foi algo que considero, atualmente, muito importante de (des)construir.

Enquanto que em minha formação em Pós Graduação se valorizava imensamente a posição de pesquisador – e, portanto, se vangloriava certa lógica de genialidade acadêmica e de sustentação de narrativas teóricas lineares e “claras” –, na sala de aula se mostrava necessária maior flexibilidade e disposição

de diálogo. Sustentar um processo de aprendizado no qual se possibilitasse acompanhar os(as) alunos(as) na singularidade das salas de aula que estive não cabia nas diretrizes (em grande parte planificadas) que pedia a formação de professores em Psicologia. De outra forma, compreender como as coisas aconteciam em sala de aula – e poder avaliar meu trabalho enquanto ocupava, mesmo que eventualmente, a posição de professor –, se possibilitava em muito pelo *feedback* de alunos(as). O diálogo com estudantes não se restringia a situação da sala de aula e, nessa condição, os silêncios destes também me diziam de momentos nos quais não havia acontecido uma conexão de qualidade.

Esse processo, de abrir mão de um lugar de erudição e purismo teórico em prol de uma aproximação dialógica com quem se encontra, ou valorizar o *feedback* de estudantes como forma de delinear erros e acertos, me indicou uma necessária torção do que eu operava nos espaços de ensino/aprendizagem. Se nos locais de formação para professores em que estive eu via que os aspectos pedagógicos eram muito enfocados (como abertura e fechamento de conteúdos, organização linear das aulas, atributos de vestimenta e postura), informalmente, ter que notar, pelos olhares ou pelas formas de comunicação não verbais, ou mesmo institucionalizadas, como esse processo de educação se operava, me parecia mais relevante. Atualmente fico pensando que sim, existe uma dimensão técnica (certos atributos que vão se delineando pela repetição e vivência em sala de aula) mas também uma disposição de abrir mão de um espaço de segurança (em especial teórico, conceitual), em função de uma relação com o outro na sala de aula.

*A despeito do absurdo que me parecia, uma das professoras que ensinava docência no ensino superior no curso de Psicologia utilizava vídeos de apresentadoras(es) de previsão do tempo para auxiliar alunas e alunos a como se portar adequadamente nas aulas da graduação – em especial atentando para vestimentas, postura, tonalidade da voz e organização das informações.

Anônimo inicia sua primeira carta descrevendo que sua trajetória como estudante em duas pós-graduações em Psicologia atualizou algumas questões em relação à docência, presentes já em seu percurso na licenciatura em História. Ele percebe diferenças entre a atenção mobilizada, antes como professor na educação básica e, mais recentemente, como estagiário de docência em disciplinas de cursos de graduação em Psicologia. Sobre a experiência de docência na educação básica, Anônimo relata a preocupação quanto a conseguir conquistar a atenção dos alunos. Essa descrição de Anônimo nos faz pensar na atenção como um processo fundamental para a aprendizagem. Em meio a um cenário com muitos estímulos – aparelhos celulares, conversas com pares, etc –, o problema da atenção compreende

então o desafio de criar processos de atenção conjunta em situações nas quais pode não existir o interesse dos discentes em estarem atentos às atividades propostas pelo(a) docente. Quanto a essa questão, nos parece interessante a contribuição de Candiotto (2019), que propõe analisar a relação entre a produção compartilhada de sentido e a experiência emocional dos sujeitos que participam da interação social. A proposição do autor articula-se à ideia de sintonia afetiva, discutida anteriormente. O autor argumenta que as emoções têm um papel fundamental, pois podem viabilizar formas de participação ativas que produzem engajamento. Sua argumentação tem como base a compreensão das emoções como disposições para a ação (Maturana, 2001), de forma que cada estado emocional possibilita algumas ações ao mesmo tempo em que também restringe outras. Esse ponto é importante, pois a sintonia afetiva cria formas singulares de vinculação dos participantes a uma comunidade ou situação de aprendizagem, fazendo com que estejam inclinados a ampliar intencionalmente seu envolvimento e colaboração ou, em um sentido contrário, a distanciar-se de estratégias coletivas de aprendizagem. Segundo Candiotto (2019), essas relações entre a emoção e as formas da participação de professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem ocorrem por meio de expressões corporais que sinalizam afetos e que vão se afinando a partir da reciprocidade. A possibilidade de sintonia afetiva determina a qualidade das interações, tendo um forte impacto na produção compartilhada de sentidos. Em sua abordagem das emoções em contextos educacionais, Candiotto (2019) faz ainda uma ponderação bastante interessante:

Devemos estar cientes de que a regulação emocional não é apenas uma ferramenta mágica interior, ela é desencadeada pelo envolvimento ativo com o mundo: podemos influenciar nossos sentimentos, podemos influenciar os sentimentos dos outros, podemos ser influenciados pelos sentimentos dos outros, porque participamos (compartilhamos) do mundo social (p. 258, *tradução nossa*).

Dessa forma, o autor nos lembra que as emoções não são estados privados, mas modos de nos relacionarmos com o mundo e, por isso, articulam-se ao esforço de sintonia afetiva. Elas emergem nas interações, assim como são contextos para elas. Segundo a perspectiva enativa da cognição, os sujeitos que estão interagindo estão continuamente conferindo novos significados a si mesmos e ao mundo ao conviver com outros (Candiotto, 2019), compartilhando expressões e afetos. Isso não significa que temos a possibilidade de modificar plenamente a forma como interagimos com outras pessoas ou como nos sentimos em meio a essas relações, mas que algum grau de agência constantemente está presente. São raras as situações sociais – em geral, contextos de extrema violência e subjugação – nas quais os sujeitos são desprovidos de qualquer agência. Mais adiante, ampliaremos a discussão sobre a relação entre agência, instituições e produção compartilhada de sentido. Por enquanto, parece importante apenas apontar que a experiência emocional e, em especial, o que qualificamos como uma sintonia afetiva, é um aspecto relevante do trabalho docente.

Seguindo a escrita de sua carta, quando Anônimo coloca a experiência como professor na educação básica em contraste aos estágios de docência no ensino superior, outro aspecto relacionado à intersubjetividade parece relevante. Ele diz que as relações de ensino e aprendizagem na graduação parecem ter a possibilidade de se realizarem permeadas por uma liberdade maior de discussão, além de ocorrerem de maneira bastante diferente em relação à temporalidade das interlocuções. É nesse contexto, de quem busca analisar os dois campos de docência em contraste, que Anônimo descreve que não sentiu sua expectativa pela produção de um diálogo horizontalizado em sala de aula contemplada em ambos os espaços. A questão de como posicionar-se no diálogo com os alunos aparece como algo bastante importante

para ele, sendo um ponto sensível de reflexão no processo de desenvolvimento de uma visão de si como docente.

Nas atividades de formação para a docência ofertadas pela pós-graduação, o problema da atenção em sala de aula não é descrito por Anônimo como um tópico destacado de discussão. Durante a realização do mestrado, ele relata ter tido poucas atividades formais relacionadas à prática da docência – como participações pontuais em sala de aula nos estágios de docência – e a conhecimentos teóricos, ofertados somente mediante o interesse de cada pós-graduando por meio de disciplinas optativas. Anônimo destaca que, durante uma aula do mestrado cujo tema era a formação de professores, houve ênfase à discussão sobre as vestimentas, a postura, o tom de voz e o modo de organização das informações, utilizando-se, como exemplo, vídeos de apresentadores(as) do tempo. Mas, em relação às suas experiências de docência, Anônimo percebe outros fatores como mais relevantes, em especial, *“a necessidade de atentar para certo feeling de quando as pessoas estavam, ou não, conectadas com o que eu dizia em aula. Essa conexão, de sentir pelo olhar dos alunos e das alunas se o diálogo estava funcionando foi algo que se fez presente com mais intensidade cada vez que me dedicava a novas experiências de docência”*. Este relato de Anônimo define, em suas palavras, a atenção conjunta que é estar atento à atenção do outro: sentir o olhar dos alunos. Isso nos leva a pensar em como o problema da atenção como aspecto importante à docência se atualiza, tomando como ponto de análise situações práticas de experimentação da docência como as que ocorrem em seus estágios na pós-graduação *stricto sensu*. Compreendemos o *feeling* mencionado por Anônimo como uma habilidade para perceber modulações da atenção dos alunos, tanto em relação às mudanças de foco da atenção – ao que estão atentos – quanto à qualidade da atenção – o engajamento implicado. Assim,

esse *feeling* é uma sensibilidade desenvolvida na prática docente e está relacionado ao direcionamento da atenção de forma a criar e manter processos de atenção conjunta, que implica como vimos a reciprocidade, a sintonia afetiva e a improvisação. As duas primeiras aparecem com mais força na carta de Anônimo.

A fim de coordenar ações em um esforço de produzir atenção conjunta e a produção compartilhada de sentidos, Anônimo passa a observar comportamentos que sinalizam a disposição dos alunos para manterem as interações ou, inclusive, ampliarem o seu envolvimento na conversa ou na atividade que está sendo realizada. A busca dessa atenção conjunta que emerge na relação entre professor e alunos envolve ações coordenadas recíprocas, que também podemos chamar de congruências operacionais (Maturana, 2001). Por um lado, o professor acompanha qual é a direção do olhar dos alunos e de que maneira eles estão sintonizando seu modo de participar das interações, a fim de ampliar a disposição e o engajamento; por outro, os alunos podem perceber o professor atento ao que eles estão atentos, e isso tem efeito em sua maneira de experienciar o encontro. Uma vez que um não precisa estar consciente do processo interior que sustenta a atitude disposicional do outro por inferências, Gallagher (2010b) considera que a atenção conjunta envolve, principalmente, a coordenação de movimentos e emoções observáveis entre os participantes. Para ele, o desenvolvimento de uma experiência de atenção conjunta resulta da maneira como uma pessoa percebe as ações e o envolvimento emocional da outra em relação ao objeto da atenção.

Não apenas a direção do olhar de outra pessoa indica interesse atual em um objeto, mas sua expressão facial, que pode refletir um conteúdo emocional específico, também terá um efeito na maneira como eu posso passar a me sentir sobre esse objeto, e como isso pode levar a uma ação subsequente (...) A maneira como isso se transforma em uma instância de atenção conjunta, que envolve eu e a outra pessoa tendo consciência de que estamos atentando ao mesmo objeto, requer uma certa coordenação entre nós dois (Gallagher, 2010a, p. 41, *tradução nossa*).

Movimentos corporais, gestos, direção do olhar e expressões faciais influenciam a maneira como cada pessoa sente, produz significados e age em relação à situação. Em situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, o histórico da convivência com os alunos, assim como as experiências prévias do professor, são fatores que influenciam os processos de atenção conjunta, sendo relevantes na afinação da sensibilidade – ou *feeling* – do professor para perceber flutuações da atenção dos alunos e conseguir utilizar recursos a fim de qualificar a coordenação da atenção.

Em seu processo de formação para a docência, Anônimo percebe o desenvolvimento desse *feeling* como algo que tem relação com a construção de interações menos verticais em sala de aula. O que mostra tanto uma dimensão epistemológica dos modos de conhecer, quanto uma dimensão ético-política relativa aos modos de constituir relações. Ele busca posições horizontalizadas com os alunos como recurso para qualificar a coordenação da atenção. Para ele, a construção de um diálogo mais horizontalizado compreende a abertura ao *feedback* dos alunos e a renúncia a uma posição de erudição como professor. A atenção à dimensão ético-política leva Anônimo a produzir sensibilidade ao *feedback* diretamente, escutando a opinião dos alunos em relação às aulas, e também indiretamente, buscando estar atento à comunicação não verbal, suas ações e silêncios. O *feedback* ajuda a qualificar a coordenação de ações entre professor e alunos e, com isso, pode intensificar a produção compartilhada de sentidos. O compromisso do professor na coconstrução de um espaço de diálogo que amplie a participação e o engajamento dos alunos efetiva-se por ações em uma dimensão de intersubjetividade que, ao mesmo tempo, constitui-se como contexto para as ações subsequentes. Gallagher

(2010b) descreve esse processo como a relação entre duas dimensões da intersubjetividade. A primeira dimensão compreende as habilidades sensório-motoras que utilizamos para dar sentido aos movimentos, gestos, expressões faciais e ações de outra pessoa em um contexto de interação face a face, e que são necessárias inicialmente para a constituição da atenção conjunta. A segunda dimensão da intersubjetividade é experienciada quando, estando em uma situação de atenção conjunta, podemos aumentar ainda mais a compreensão dos outros, entendendo como a relação forma um contexto para as ações. A seguir, na carta inicial de C., encontraremos alguns elementos que nos possibilitam ampliar a discussão a respeito dessas duas dimensões de intersubjetividade.

Carta inicial de C.

Olá, me chamo C. e sou aluna de doutorado em Engenharia Química. Eu adoro dar aulas! Comecei essa experiência ainda na graduação dando aulas de química em um cursinho popular do meu centro acadêmico. Foi uma experiência muito interessante, pois eu trabalhava com alunos de 18 a 60 anos e isso me deu experiência para trabalhar com diferentes perfis e níveis de aprendizado em uma mesma sala de aula. Quando cheguei à pós-graduação eu tinha o desejo de fazer o estágio de docência, mas no meu departamento esta cadeira não é bem organizada. Em geral os alunos dão algumas “palestras” em algumas cadeiras da graduação e não aulas com um foco didático-pedagógico. Também não temos, ou temos pouco (depende do orientador), pouco retorno do orientador e dos alunos de como foram as aulas e como melhorá-las. No meu caso, eu corri atrás e falei para os meus orientadores do desejo de fazer as aulas e acabei ministrando um período de aulas mais contínuo (4 aulas em cadeira obrigatória na graduação), com supervisão da minha coorientadora. Acredito que no meu departamento, os alunos de pós não dão mais aulas por dois motivos principais. O primeiro porque a maioria dos nossos alunos não tem interesse e querem fugir da sala de aula. O segundo porque os orientadores não sentem confiança em deixar um aluno de pós dar aquele conteúdo e os alunos saírem prejudicados no ensino. Além disso, acabei ministrando aulas em outras faculdades, principalmente substituindo colegas, no formato “palestra” no *currículo lattes* mas que na verdade eram aulas mesmo. Eu me sinto muito realizada depois de dar uma aula. Costumo dizer que depois eu saio mais feliz do que eu entrei. Eu gosto de construir conhecimento dentro da sala de aula mais do que simplesmente passar conteúdo. Acho importante formar o senso crítico para os problemas práticos da profissão, mais do que decorar fórmulas ou conceitos. Costumamos dizer que na Engenharia nos formamos para sermos bons “resolvedores de problemas” e isso quer dizer questionar os números apresentados, entender os contextos que envolvem o problema e saber onde procurar a resposta ou as soluções, seja na literatura, com o operador do chão de fábrica ou com os amigos de profissão feitos ao longo da faculdade. Baseado nisso, quando dou aulas, procuro desenvolver esse tipo de habilidades nos alunos. Por ser da área de exatas considero o quadro

fundamental para o desenvolvimento do raciocínio matemático, pra resolução de equações ou gráficos. Mesmo quando realizo aulas mais teóricas, gosto de montar fluxogramas e esquemas no quadro. Acredito que ao fazer esse exercício o aluno acompanha passo a passo o seu processo de raciocínio, como se você estivesse levando ele a pensar contigo, e aumentando a chance do aprendizado. A forma que dou aula, toda ela foi aprendida na vivência, tanto dando aulas como prestando atenção em aulas de professores que eu acredito terem boa didática. Sempre senti falta de uma formação mais formal da docência no meu programa de pós. Afinal o mestrado e o doutorado deveriam formar também bons professores e não somente bons pesquisadores. Mas pelo menos nas pós-graduações que conheço, principalmente das áreas de Engenharia, na maioria, não há uma atenção ou importância para formar professores. E isso se torna frustrante quando se tem alunos como eu que querem dar aula, gostam disso e gostariam de ter um espaço para se aperfeiçoar. Eu nunca tive muitos problemas em sala de aula, além dos que considero habituais. Não me incomodo com o aluno falar com os colegas, ou estar no celular ou chegar atrasado ou faltar. Parto do princípio que somos todos adultos e como tal parte do aluno o interesse em prestar atenção ou não no conteúdo que está sendo dado. Em geral, quando a “falação” é muito alta, os próprios colegas costumam controlar os ânimos uns dos outros. Também faço muitas perguntas e procuro estimular os alunos a falarem sobre o conteúdo e discutirmos juntos o assunto, o que minimiza esse tipo de situação. Já tive alunos que falavam mais do que os outros e com esse perfil procuro equilibrar estimulando que outras pessoas falem, ou pedindo para que esse aluno escute os colegas. Sempre de uma forma a não constranger, mas também sem deixar correr solto demais. Não me importo de repetir conteúdo. Repito 10 vezes se for necessário. O limite se dá quando percebo que essa dificuldade é de um aluno só, ou de um conteúdo muito específico. Em geral o que faço, é pedir que essa pessoa passe na minha sala depois para tirarmos as dúvidas em separado. Confesso que me sinto frustrada quando os alunos não entendem um conteúdo que passei. Sempre fico me perguntado como eu deveria ter feito diferente, com palavras, gráficos, ou qualquer outro método para que aquilo ficasse mais claro. Em geral sempre parto da premissa de que eu não fui clara o suficiente, mais do que o aluno não tem interesse ou capacidade. Também não tenho problemas de errar ou de ser corrigida, inclusive peço antecipadamente que me corrijam caso eu cometa algum erro. Acho inclusive que isso é uma forma de aproximar o aluno de você e do conteúdo. Já cansei de chegar no final de uma equação e o valor dar 10 vezes maior que o resultado esperado, por exemplo. O que faço é achar o erro junto com eles e mostrar o que me levou ao erro e como não se enganar novamente. E sempre tem as perguntas que você não sabe responder! Costumo dizer que vou procurar a resposta e trazer na próxima aula, mas também gosto de fazer o que chamo de “chute educado” que é tentar achar uma resposta a partir das informações que eu tenho, junto com eles. Essas são algumas das minhas experiências dando aulas. Cada turma é diferente e são desafios novos, e acho isso encantador. Acho importante estar sempre se aperfeiçoando para fazer melhor, principalmente quando é algo que a gente gosta. Abraços, C.

No início de sua carta, C. nos apresenta um pouco o contexto no qual realizou seu estágio de docência, relatando algumas características quanto à estrutura da

formação para a docência em seu Programa de Pós-graduação e também sua percepção a respeito de interesses e receios de colegas e professores. C. escreve sobre sua própria visão da docência e como seu processo de aprendizagem como docente tem sido composto por experiências diversas, assim como, transversalizado por uma relação com o saber que compreende cada conhecimento como único e potencialmente relevante para compor estratégias de resolução de problemas, algo que ela também busca ensinar a seus alunos.

Ela relata seu apreço por desenvolver fluxogramas e esquemas utilizando um quadro para que seus alunos possam acompanhar o seu processo de pensamento e ações. Essa estratégia nos parece interessante também para pensar a coordenação de ações a fim de promover a atenção conjunta em sala de aula. Quando C. afirma *“que ao fazer esse exercício o aluno acompanha passo a passo o seu processo de raciocínio, como se você estivesse levando ele a pensar contigo”*, explicita o processo através do qual busca promover atenção conjunta. Ao percebermos alguém olhar em uma direção, temos a tendência de seguir o seu olhar, e isso é muitas vezes o início de um processo de atenção conjunta (Gallagher, 2010b). Escrevendo o processo de resolver o problema no quadro, C. busca explicitar, propositalmente, o funcionamento da sua atenção de modo que os alunos consigam seguir suas ações e as modulações de como e ao que ela se mantém atenta. Há a intenção de guiar a atenção dos alunos de forma que eles estejam atentos ao que a professora está atenta, o que caracteriza um processo de atenção conjunta. Isso não quer dizer que a atenção da professora e dos alunos precise estar o tempo todo em congruência. Assim como em outros processos de interação social, há movimentos contínuos e estados intermediários entre sincronizado e dessincronizado (Fuchs & Jaegher, 2009) e, dessa forma, sintonia, perda de sintonia e seu restabelecimento mantêm a conexão em meio a

mudanças (Gallagher, 2010b). Isso ocorre, principalmente, se considerarmos o processo de interação a partir de diferentes escalas de tempo e compreendermos que a coordenação pode vir em graus e não ocorrer de forma permanente ou absoluta (De Jaegher & Di Paolo, 2008).

A respeito da relação com os alunos, C. também menciona como trata as conversas paralelas em sala de aula, o uso de celulares, as faltas ou atrasos, destacando a responsabilidade de cada um em seu próprio processo de aprendizagem. Ela fala da responsabilidade dos alunos ao mesmo tempo em que também relata seu empenho para envolvê-los na interação em sala de aula. Aqui cabe salientar uma distinção entre dispersão e distração. Para Kastrup (2004), a dispersão consiste no constante deslocamento do foco atencional e na ausência de concentração, enquanto a distração é uma modulação entre a atenção focada e a atenção aberta, na qual a concentração se mantém, mas não de forma circunscrita ao foco ao qual ela é convocada, podendo vaguear em um campo mais amplo da experiência. Considerando interações em sala de aula, Citton (2017) argumenta que isso pode apontar uma atitude de resistência por parte de discentes, de atentar propositalmente para um aspecto que escape ao foco proposto pelo docente, mas que trate de um contingenciamento do mesmo pelo fundo do qual é abstraído. Segundo o autor, uma resistência por estar atento de maneira voluntária a alguma outra coisa que escape da direção da autoridade docente. Além do exemplo quanto à utilização do quadro, ela descreve que quando está resolvendo uma equação em sala de aula e percebe que o resultado final não foi o esperado, ou quando um aluno faz uma pergunta da qual ela não tem certeza da resposta, ela costuma propor que a turma trabalhe junto com ela para buscar uma solução. Acreditamos que essa postura aberta e flexível quanto a reconhecer e lidar com equívocos, assim como o estímulo

ao trabalho em equipe, são aspectos importantes para facilitar processos de aprendizagem por meio da produção compartilhada de sentidos. Podemos aqui evocar a ideia de um diálogo horizontalizado, trazida por Anônimo. Isso nos leva a pensar na relevância de uma perspectiva de corresponsabilização quando analisamos a atenção conjunta entre professora e alunos. Novamente existe a direção epistemológica – a produção de conhecimento – conectada à direção ético-política de explicitar o erro e buscar a sua correção de modo coletivo. A produção de ações coordenadas para o compartilhamento da atenção envolve ambas as direções e a agência de discentes e docentes. A discussão a respeito das diferenças de intensidade nessa agência e seus efeitos na atenção conjunta serão discutidos na próxima seção.

3.2 Cartas-resposta dos correspondentes C. e Anônimo

Nas cartas-resposta, os correspondentes comentam pontos abordados nas cartas iniciais. Em especial, essas cartas trazem, de forma mais acentuada, a discussão de aspectos culturais e institucionais como contexto para as interações entre professores e alunos em sala de aula.

Carta-resposta de Anônimo para C.

Prezada C.,

A despeito de termos trajetórias muito distintas em termos de área de estudo, já que me encontro no campo das produções de História e Psicologia Social, acho que temos aspectos em comum. Quando ingressei no Pós-Graduação, na modalidade de Mestrado, as atividades relacionadas ao estágio de docência também se mostrava um conjunto de pequenas palestras e atividades isoladas. Isto, considerando o que eu notava já na graduação em História, era uma defasagem importante – já que eu penso que a permanência e as afecções que se engendram no acompanhamento com as turmas são absolutamente diferentes de quando o que propomos são encontros casuais... Bom, além disso, concordo que o feedback (sobre a qualidade e as dificuldades da performance em sala de aula) também era dificultado, o que

acabava por transformar a experiência em sala de aula um movimento mais solitário. Eu considerava que essa relação, ou seja, a falta de uma maior aproximação com as turmas e acompanhamento mais íntimo com o que se operava em sala de aula, era uma dificuldade em função da organização na qual eu tinha feito o mestrado ser privada. De acordo com professores e professoras daquele Pós-Graduação, era uma questão que pesava quando se considerava a presença de nós (alunos e alunas) nas salas de aula. Uma pena, obviamente. Mas foi assim que se operou. Agora, numa universidade pública, sinto uma maior possibilidade de experimentação desse espaço de docência, mas ainda é muito cedo para concluir algo, já que comecei o estágio este semestre. Sei bem como é essa vivência de dar palestras de lattes que, na verdade, “eram aulas mesmo” (risadas). Participei de algumas. Certa vez substituí uma professora de Psicologia Escolar e Educacional por algumas aulas em uma universidade privada e a experiência me fez pensar muito sobre outro aspecto: como a lógica de clientela se produz nesses lugares. Em todos, considerando o atravessamento neoliberal, não é mesmo?! Mas ali, num lugar declaradamente ‘pago’, se mostrou bastante presente. Fico pensando como esses lugares diferentes interferem na nossa forma de performar em aula. Ainda que a preocupação de dar uma “boa aula” seja sempre presente para mim, na ocasião dessa substituição me senti compelido a dar uma aula mais expositiva e mais, digamos, showman. Curioso pensar nestas dimensões performativas e nesses agenciamentos com espaços diferentes. De toda a forma, concordo imensamente contigo, costumo sair mais feliz depois de dar aula. Em especial quando sinto que se operou algo num plano comum, uma boa discussão, ou um daqueles distanciamentos do assunto previsto que – de forma animadora – se mostram espaços de criação conjunta. Uma notícia que apareceu e que alunas(os) relacionaram a um problema de Psicologia, uma consideração nova que me faz repensar alguma perspectiva sobre, até mesmo, leituras teóricas... É um processo que acho muito válido quando considero, assim como você colocou, que é importante formar não só pesquisadores(as), mas professores(as). O espaço de aula é tão rico, e estamos tão defasados em termos de oportunizar diálogos (em diferentes âmbitos da vida) que, além de eu achar que perdemos muito não indo para as salas, penso que é em certa medida ‘sintomático’ esse não querer ir para a sala (como você comentou) do que vivemos atualmente. O diálogo é difícil, ainda que possa ser prazeroso envolve um exercício de pensamento que não é tão presente quando, nos nossos ‘laboratórios’, impera o monologismo, a especialidade. Talvez ser ‘bom(boa)’ professor(a) seja essa afeição, essa afecção, pelo diálogo, mesmo. Acho que a formação teórica, apesar de importante, pois permite agenciar coisas estratégicas para as nossas profissões, é uma faceta que parece ir tomando um espaço menor com o tempo. O espaço de construção na sala de aula é rico quando a gente consegue construir, como um possível, o não saber – coisa que na história da educação formal vemos como uma dificuldade enorme, por mais paradoxal que seja. O não saber, no lugar em que o Pós-Graduação usualmente nos coloca, é um território difícil de manejar, exige muito de nós aceitar esse espaço da dúvida e, aproveitando o que você disse, por vezes é difícil fazer um “chute educado”. A propósito, adorei a ideia. O “chute educado”, para mim, é um exemplo de como se pode operar, em sala de aula, um espaço de produção em conjunto, como processo mesmo, e não transmissão de conhecimento. O “chute educado” me parece espaço de liberdade para diálogo. Mais diálogo, mais “chute educado”, menos especialismo! Abraços.

Anônimo inicia sua carta-resposta comentando que, embora os dois sejam pós-graduandos de áreas de conhecimento distintas, ele percebe semelhanças em relação a algumas atividades realizadas por ele e C. em suas trajetórias de formação para a docência. Assim como C., Anônimo também teve momentos de experimentação da docência sendo responsável por aulas pontuais durante o mestrado. Parece-nos relevante pensar a diferença entre um estágio de docência nesse formato, com encontros pontuais, e outro no qual o estagiário acompanha o professor titular da disciplina e a turma de alunos durante todo o semestre, sendo responsável por algumas aulas. Considerando o que discutimos anteriormente a respeito do desenvolvimento de processo de atenção conjunta ao longo do tempo, uma estrutura do estágio de docência que compreenda um número maior de encontros possibilita que graus intermediários de coordenação, perda e recuperação de coordenação sejam experienciados em um enquadre processual. Existem possibilidades diferentes para produzir situações de atenção conjunta quando o(a) pós-graduando/a acompanha todo um semestre desde seu planejamento até o processo avaliativo com o professor institucionalmente responsável pela disciplina, que pode ou não ser o/a orientador/a. A presença de *feedback* direto e indireto, tanto por parte dos alunos quanto do professor-orientador do estágio, também pode ser ampliado. Uma estrutura de estágio de docência com encontros ocasionais e pontuais implica uma diferença quantitativa de possibilidades de *feedbacks* e ciclos de coordenação, mas também qualitativa em relação ao ritmo e à intensidade de como as interações presentes tornam-se contexto para as ações futuras. O estágio de docência precisará desenvolver estratégias que possibilitem a coordenação da atenção com os alunos, mesmo sem conhecer seus interesses, comportamentos ou

dificuldades por meio de interações anteriores. A discussão desses efeitos para a aprendizagem, contudo, foge ao escopo do presente estudo, mas poderia ser um ponto interessante de análise em pesquisas futuras. Entretanto, Anônimo faz algumas reflexões a respeito dos efeitos dessas duas modalidades de estágio de docência em sua formação.

Ele descreve como solitária a experiência do estágio de docência na qual ele tinha momentos pontuais de aulas ministradas para turmas da graduação. Isso fez parte de sua formação para a docência durante a realização do mestrado em uma universidade privada. Em contraste, sua experiência recente do estágio docente durante o doutorado, em uma universidade pública, tem ocorrido com uma maior presença dele em sala de aula, ministrando aulas e também acompanhando a turma durante todo o semestre ao lado da professora responsável pela disciplina. Cabe destacar os efeitos de fundo que evoca diante de diferenças institucionais. Embora não aprofunde o tema, ele traça uma relação entre uma educação pensada na perspectiva de “clientes” e outra de estudantes, mencionando a política neoliberal que costuma pautar as instituições privadas. Nesse movimento de pensar contrastes entre as experiências de formação para a docência em instituições públicas e privadas, Anônimo descreve situações que se tornaram significativas em seu próprio processo de aprendizagem relacionado aos temas discutidos nas aulas. Ele ressalta a importância de oportunizar o diálogo, o que poderíamos pensar também como uma abertura a conhecer e a se deixar ser afetado pelas ações de outra pessoa nos processos de produção compartilhada de sentido. Essa abertura faz da aprendizagem uma via de mão dupla, recíproca. O professor também aprende à medida que o processo de pensamento do aluno torna-se um dos focos de sua atenção. A participação na produção de sentido de um aluno torna-se, parcialmente, um

processo de transformação para o próprio professor (De Jaegher & Di Paolo, 2008). O diálogo aparece, dessa forma, como um meio para coordenar a atenção em um processo capaz de propiciar aprendizagens mútuas. Conforme apontamos anteriormente, a atenção conjunta efetiva-se por meio de movimentos coordenados temporariamente que envolvem linguagem verbal e não verbal, postura, gestos e ações em torno de um fazer conjunto e, dessa forma, precisam ser considerados em um quadro mais amplo que inclua não apenas a experiência de um indivíduo, e sim o coletivo de participantes e sua rede de conexão como unidade de análise (Gallagher, 2010b). Isso possibilita compreendermos o papel central da atenção conjunta na constituição do plano comum da experiência de onde emergem sentidos compartilhados, conforme descrito por Carijó (2018):

a atenção compartilhada não apenas indica a direção tomada pela atenção do outro, ou o objeto a que ele presta atenção. Não apenas ilumina um aspecto do mundo que antes eu não considerava – ela faz emergir um mundo. Na relação triádica eu-outro-mundo que caracteriza esse modo de atenção, não é só a relação de cada sujeito com determinado aspecto do mundo que se transforma. Eu percebo o outro e me dou conta de aspectos de minha experiência no encontro com ele. Nesse processo, nós damos sentido a um mundo coletivamente, o que implica, por sua vez, em compromissos e transformações na experiência de cada um. Não se trata, portanto, apenas de sentidos novos que surgem no mundo como resultante da interação entre dois indivíduos, mas de sentidos que, ao serem produzidos de maneira compartilhada, reconfiguram o mundo e os sujeitos que ativamente se engajam em sua produção (p. 86).

A ação e o significado da ação transcendem o plano individual, sendo um fenômeno distribuído e coletivo, pois os sentidos compartilhados emergem de uma combinação de movimentos corporificados no contexto específico da situação experienciada, que é irredutível aos estados mentais de um indivíduo ou a qualquer soma de processos individuais dos participantes (Gallagher, 2010b). Assim como no exemplo trazido por C., no qual, ao explorar com os alunos seu erro na solução de um problema, busca ativamente constituir relações de coparticipação e colaboração

que ampliem as experiências de produção compartilhada de sentidos entre professores e alunos. No contexto de pensar os processos de formação para a docência na pós-graduação *stricto sensu*, o questionamento a respeito de como os docentes podem contribuir e fomentar a configuração de tais relações compreende também aspectos históricos e socioculturais. A reflexão de Anônimo sobre o cultivo de uma postura de “não saber” por parte do professor nos fez pensar, por exemplo, em como esse discurso aparece muitas vezes associado à estratégia de buscar produzir uma predisposição à valorização da diversidade de conhecimentos práticos e teóricos no contemporâneo. A influência da dimensão histórica e sociocultural para a configuração das relações estabelecidas entre professores e alunos em contextos educativos também foram abordadas por C. em sua carta-resposta e serão discutidas a seguir.

Carta-resposta de C. para Anônimo

Olá! Lendo a sua carta, muitos sentimentos e questionamentos vieram à tona e me vi empatizando com várias questões levantadas por ti, apesar de não ter tido as mesmas experiências docentes. A primeira das nossas diferenças é que sou formada e criada na pós-graduação em um curso de engenharia, nada voltado para o ensino na situação da graduação e no caso da pós-graduação voltada essencialmente para a pesquisa. A segunda é que minha formação docente não teve nada de “formal”, todas as minhas experiências se deram quanto professora de química em cursinho e dando algumas aulas de graduação em cursos de Engenharia e Tecnologia de Alimentos. Por fim, jamais fiz nenhuma aula ou curso de práticas de ensino com um conteúdo mais teórico e acho que aulas como essa, principalmente durante a pós-graduação, me tornariam uma professora melhor e ampliariam meus horizontes no momento da atuação em sala de aula. Dadas as apresentações iniciais, parto para alguns comentários sobre o que escreveu.

A primeira coisa que me chama atenção é quando falas: “...o que eu passei a perceber como mais visceral (um diálogo horizontalizado entre as pessoas em aula) não figurava no ensino formal para ambas as docências.” A palavra visceral é a que mais me chama atenção porque, eu imagino, que assim como eu, tu tens essa vontade (ou vocação) para ensinar. Uma vontade não só de ensinar um conhecimento específico, mas de construir conhecimento com aqueles que estão junto contigo em sala de aula, de fazê-los de alguma forma dialogar com aquele conteúdo e ensiná-los a pensar e de fato entender o que está sendo apresentado. E para mim aí entra o que tu colocas como diálogo horizontalizado, que é uma ideia teórica que me fascina, mas que na prática é difícil de ser aplicado. Eu adoraria ter um diálogo horizontal com os meus alunos, porém esses alunos chegam a nós vindos de

anos inseridos em um sistema vertical e até que eles consigam entender e processar como um sistema horizontal se dá, lá se foi um semestre. Nós mesmos como professores em sala de aula temos dificuldade de promover esse diálogo horizontalizado, dado que viemos desse mesmo sistema.

Outro ponto é que a academia está ainda muito longe da realidade prática. Não me surpreende que o ensino formal docente não contemple técnicas/discussões sobre qualidade do diálogo com os alunos ou diálogo horizontalizado. A estrutura e os professores estão inseridos há anos nesse sistema que valoriza a erudição e o purismo teórico mais que a diversidade de conhecimento. Trabalhamos dentro da universidade com conhecimentos mais ou menos valorosos. Por exemplo, consideramos o conhecimento do operador de chão de fábrica menor do que o conhecimento do engenheiro. Ou seja, a teoria sobre algo tem mais valor do que o conhecimento empírico sobre aquela mesma coisa. E este pensamento reflete-se no modo como ensinamos a ensinar dentro de uma Universidade. Não há troca de idéias, se somente uma das partes tem toda a razão na discussão e tem um limite a ser questionada.

Acredito que passamos por uma revolução nesse campo, dado que hoje o conhecimento é mais amplo e democrático (internet) e o ensino "formal" ainda não teve tempo para se adaptar e criar técnicas para lidar com essa nova realidade. Talvez nosso papel hoje como futuros professores seja criar essas novas formas de ensinar. Eu acredito que baseado em um conhecimento mais democrático, amplo e dialógico (como tu bem colocas), numa estrutura que ainda não tem essas características (a universidade).

Acho o feedback dos alunos essencial para o efetivo aprendizado em sala de aula. A comunicação se dá não só naquilo que você fala, mas também como o outro te compreende. E quando falamos línguas diferentes (por diferenças entre áreas, gerações ou conhecimento de base, p. ex.) esse diálogo fica dessintonizado e cabe a nós como educadores minimizar esse ruído. Acho que este é um desafio e que não há ainda estratégias bem definidas (teóricas) para passarmos por ele e talvez um dos caminhos seja o respeito ao conhecimento do outro e respeito às nossas próprias limitações no conhecimento.

C.

Em sua carta-resposta, C. aborda aspectos institucionais que fazem parte de sua trajetória de formação para a docência no ensino superior. Um percurso bastante marcado pelo interesse em atuar como docente em áreas de estudo mais orientadas ao bacharelado e à pesquisa acadêmica. Ela não descreve as aulas ministradas no curso de graduação em Engenharia e Tecnologia de Alimentos – que configuram sua experiência de estágio de docência – como uma atividade formal de aprendizado, e menciona a ausência de aulas com conteúdos teóricos sobre estratégias de ensino.

C. amplia a discussão inicialmente proposta por Anônimo em relação à construção de um diálogo horizontalizado entre professores e alunos ao considerar o

histórico dessas interações nas instituições educacionais. Ela ressalta que professores e alunos chegam à educação universitária, geralmente, após muitos anos de experiências educacionais em um sistema vertical de relações de ensino e aprendizagem. Essa verticalidade pode estar presente na organização das instituições, por exemplo, a partir de relações de autoridade-subordinação entre gestão, professores e alunos, assim como do estabelecimento de hierarquias entre conhecimentos mais e menos valorizados nos planos de ensino (Roncaglio, 2004). O interessante é que C. mantém práticas horizontalizadas, como no caso da explicitação de seus erros e na solicitação de resolver a questão proposta de modo participativo, embora assim não as nomeie.

Em uma perspectiva enativa, a relação com instituições é parte intrínseca de nossos modos de vida. Elas não são apenas o contexto para a ação dos indivíduos, pois a maneira como nos comportamos é sempre congruente à nossa circunstância (Maturana & Varela, 2001). Sempre estamos em uma situação, um contexto, um mundo, e disso depende a nossa experiência presente e a forma como ela pode se modificar ao longo do tempo (Varela, Thompson, & Rosch, 2003). Do histórico de coprodução entre o indivíduo e a sua circunstância-mundo emergem padrões de prontidão para a ação. Em outras palavras, da relação com as instituições educacionais surge uma aprendizagem relacionada à maneira de estar em sala de aula e de estar em uma situação de aprender ou de ensinar. Além das ações diretas de cada participante, o próprio contexto que emerge das interações influencia suas ações subsequentes, pois a dinâmica interacional que se constitui historicamente se configura como uma dimensão da circunstância na qual as ações são realizadas (De Jaegher, 2013).

Duas questões nos parecem relevantes em relação aos objetivos do presente estudo. A primeira é se podemos considerar, em uma perspectiva enativa, que padrões horizontalizados – uma maior distribuição de agência – na relação entre professores e alunos seja um aspecto que tem influência positiva na coordenação da atenção e na produção compartilhada de sentidos. Conforme discutimos anteriormente, o estudo desses fenômenos envolve observar a interação entre os sujeitos, considerando como unidade a rede heterogênea de relações na qual se compartilha expressão e afeto, sendo que a correlação entre suas ações não implique perda da agência de cada participante ao longo do processo. Em relação a isso, dois aspectos da teoria da produção compartilhada de sentidos são importantes:

O primeiro é o espectro de participação. Quando as pessoas produzem sentido dos outros e do mundo juntos, eles fazem isso em diferentes graus de "articulação". Em um lado do espectro, temos alta articulação. Aqui, as atividades sensoriais de ambos estão tão interligadas que é difícil dizer quem está contribuindo com essa emoção ou intenção. Em vez disso, as intenções e emoções emergem da interação como tal, no "intermediário". Não existe um autor determinável de um pensamento ou ideia particular. Do outro lado do espectro, uma pessoa produz sentido mais ou menos individualmente, e o outro apenas aponta ou orienta-o numa determinada direção. Aqui, a produção de sentido de alguém pode ser guiada, mas é claro que uma intenção foi formada por um indivíduo e apenas "modificada" pelo outro. O segundo aspecto útil é um outro espectro, que de simetria de papéis em interações ou relações. Ao interagir com outra pessoa, ou com uma instituição, um ou outro parceiro pode ser mais ou menos "dominante", mais ou menos influente. Em relações ou interações assimétricas, o grau de influência que cada parceiro possui é diferente (De Jaegher, 2013, p. 23, *tradução nossa*)

De acordo com De Jaegher e Di Paolo (2008), na produção compartilhada de sentidos, os participantes podem ter diferentes níveis de agência, e o processo de interação entre eles pode, inclusive, levar à ampliação ou à diminuição da autonomia individual, sem que essa seja perdida. Os autores consideram, entretanto, que interações com uma maior distribuição de agência entre os participantes potencializam a produção compartilhada de sentidos, uma vez que ampliam a possibilidade de contribuições diversas em relação ao objeto da atenção. Uma

segunda questão que emerge, então, é como modificar os níveis de agência das interações quando desejável.

Considerando um contexto mais amplo, a assimetria de agência na relação entre professores e alunos é uma questão que extrapola as interações momentâneas em sala de aula. Essas relações ocorrem em instituições educativas que, por sua vez, fazem parte de um sistema educacional mais abrangente com regras e diretrizes estabelecidas em relação ao papel que deve ser desempenhado por gestão, professores e alunos. O professor pode discutir o plano de estudos com os alunos e pactuar as atividades que serão realizadas ao longo do semestre, tendo como princípio a corresponsabilização entre ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem, mas, perante à gestão, continua sendo ele o responsável pela definição dos conteúdos, da bibliografia e da metodologia das aulas. Assim, um professor que precisa obedecer a regras institucionais rígidas pode não ter muita agência em relação às diretrizes e normas institucionais, apesar de ter uma posição de poder e influência em relação aos alunos. Em um nível pessoal, a horizontalização da relação – uma maior distribuição da agência – pode ocorrer mesmo existindo uma hierarquia institucional. Além disso, como menciona De Jaegher:

As interações com instituições muitas vezes acontecem no nível 'face a face', por meio de interações com uma pessoa que representa a instituição [...] Portanto, precisamos entender as interações face a face se quisermos entender como lidamos com as instituições [...] as formas em que as autonomias individuais são ou podem ser melhoradas ou diminuídas nas interações, e o efeito disso em seus processos sensoriais. Uma vez que as pessoas interagem com as instituições através e junto com outras pessoas, pode tornar-se possível arrancar a impenetrabilidade e a solidez de certas instituições, e ver como elas são ou podem ser transformadas (De Jaegher, 2013, p. 23, *tradução nossa*).

Para os estudantes, o professor é muitas vezes “o rosto da instituição”, sendo nessa interação que se realiza grande parte da relação dos mesmos com a instituição. Na interação face a face, as regras institucionais – formais e informais – e os aspectos

sociais, históricos e culturais tornam-se mais suscetíveis de serem questionados. Há momentos nos quais a coordenação de ações entre professores e alunos deixam de seguir padrões recorrentes, pois a prontidão para a ação estabelecida não se configura como viável. Esses momentos de colapsos ou quebras – *breakdowns* – nos modos habituais de agir em relações de ensino e aprendizagem podem configurar aberturas para a problematização do vivido e produção de novas práticas (Gurgel & Kastrup, 2017). Em um contexto institucional, não apenas seguimos as regras, nós as modificamos e criamos por meio do nosso envolvimento com elas, vivendo e interpretando-as de forma contextual (De Jaegher, 2013).

C. faz uma reflexão que parece ir nessa direção: “*talvez nosso papel hoje como futuros professores seja criar essas novas formas de ensinar*”. A leitura de sua carta-resposta nos fez pensar que talvez ela tenha encontrado duas pistas que podem auxiliar como guia nesse percurso. Uma delas é a valorização da diversidade de conhecimentos e perspectivas, considerando como cada indivíduo pode participar de uma forma singular da produção compartilhada de sentidos. A outra é que o investimento contínuo em perceber e requisitar o *feedback* dos alunos contribui para a qualificação da relação de ensino e aprendizagem à medida que proporciona uma posição mais ativa deles no desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem.

Os aspectos discutidos por C. e Anônimo a respeito dos desafios relacionados à construção da coparticipação entre professores e alunos nos contextos educacionais nos apontam a relevância dessa temática para a formação para a docência desenvolvida nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, acreditamos que a teoria da enação pode ter contribuições relevantes, em especial quanto à abordagem da perspectiva de primeira pessoa na construção de

processos de atenção conjunta e produção compartilhada de sentidos entre professores e alunos.

4. Cognição incorporada e a formação para a docência

*“Caminhante não há caminho,
o caminho se faz ao caminhar.”*

(Antônio Machado)

Neste capítulo, discutiremos a experiência da docência a partir de uma perspectiva incorporada da cognição, em especial, considerando a abordagem autopoietica, desenvolvida por Maturana e Varela (2001), e a teoria enativa, posteriormente proposta pelo segundo autor e colaboradores. Esses autores têm sido nossos companheiros no processo de pesquisar a aprendizagem em diferentes domínios e, desta forma, convido-os para refletir como a docência pode ser pensada, sentida e vivida, ampliando as conexões com a vida cotidiana e considerando narrativas de docência nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*.

A teoria da autopoiese proposta pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela nos anos 70 se desdobrou, no período subsequente, em duas vertentes de estudo dos processos cognitivos: a Biologia do Conhecer (Maturana, 2001) e a Teoria da Enação (Varela, Thompson, & Rosch, 2003). Mais recentemente, autores contemporâneos (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010; Froese & Di Paolo, 2011) têm retomado algumas proposições originais dessas teorias, buscando ampliar o escopo em relação à análise de fenômenos sociais e coletivos. Isso propicia maior complexidade na análise desses aspectos sem que os pressupostos epistemológicos baseados em uma visão incorporada e não representacionista da cognição sejam perdidos.

O pensamento representacional propõe relações dicotômicas entre saber e experiência, teoria e prática, sujeito e mundo (Varela, 1990), exercendo influência em muitas áreas de conhecimento. Nos estudos da linguagem, ressoa no entendimento clássico da comunicação como fenômeno centrado na transmissão de informação. Michael Reddy (1979) discute a “metáfora do tubo”, que se tornou uma figura popular e amplamente difundida para descrever o funcionamento da comunicação humana em uma perspectiva representacionista. O argumento central da metáfora, ao qual Reddy (1979) se contrapõe, é que as palavras “podem ser entendidas como vazias de sentido ou plenas de significado” (Souza, 2014, p. 192), uma vez que elas contêm ideias transmitidas de uma pessoa à outra segundo um processo que é suscetível a vicissitudes típicas da passagem de objetos por um canal. Assim, toda comunicação humana poderia ser analisada segundo três aspectos: a produção da mensagem na fonte da informação, seu processo de condução por um meio (“tubo”) e a maneira como ela é recebida em outra ponta.

No contexto educacional, essa metáfora da comunicação humana tem reverberações em algumas práticas pedagógicas. O modelo dual no qual a informação é transmitida de uma ponta a outra é correlato à ideia de transmissão de saberes entre professores e alunos. Assim, se o professor escolhesse bem as palavras, cuidasse das interferências do tubo não teria por que o aluno não aprender, a não ser que houvesse um problema no próprio aluno. Nessa versão da docência, aos docentes é conferida a função de comunicar informações, reproduzir modelos explicativos, transmitir conhecimento e não cultivar o que já existe e precisa ser perturbado, problematizado. O conteúdo informacional adquire uma condição de protagonista no contexto educativo no qual a avaliação da aprendizagem fica direcionada à capacidade do aprendente para solucionar problemas – ao processar

adequadamente as informações comunicadas pelo docente. O foco da atividade docente, segundo essa perspectiva, está na “informação a ser transmitida”, e a ação do docente adquire sentido a partir da avaliação de como a informação foi compreendida pelos discentes. Tradicionalmente, essa perspectiva compreende uma série de preocupações com as condições ambientais do contexto no qual a aprendizagem ocorre, assim como com a necessidade de uma comunicação fluente, nítida e objetiva pelo docente.

A abordagem da cognição como ação incorporada (Varela, Thompson, & Rosch, 2003) desloca a atenção à experiência vivida para o primeiro plano de discussão. Ao propor que o corpo é uma realidade vivida e experiencial, além de ser uma estrutura física, Varela, Thompson e Rosch (2003) destacam sua constituição tanto biológica, quanto fenomenológica. Para os autores, a capacidade de conhecer depende das circunstâncias de se ter um corpo com capacidades sensório-motoras relacionadas aos acoplamentos psicossocioculturais contingentes. Dessa forma, a cognição é compreendida como um efeito da constituição e da experiência produzida mediante três planos interseccionados: biológico, psicológico e político-cultural. Cada plano mantém relação com os demais de forma não linear, mas interdependente. Consideremos a experiência de um sujeito. O plano biológico compõe-se a partir da organização autopoietica, ou seja, pelo processo contínuo de autoprodução em acoplamento com sua contingência. O plano psicológico compreende a forma como o sujeito experimenta o seu espaço relacional e dá sentido à sua experiência. Ele pode constituir processos de forma pré-consciente ou consciente e está relacionado ao funcionamento do sistema sensório-motor e à capacidade de produzir distinções na linguagem. O plano político-cultural constitui-se pelas relações interpessoais com a coordenação de ações entre sujeitos e a produção compartilhada de sentidos, sem

que estes deixem de ter agência no processo. Note-se que a distinção desses três planos visa a tão somente marcar nuances de modos de existência, considerando a experiência vivida, embora exista uma relação de coprodução entre elas. Um sujeito pode priorizar coordenações sensório-motoras em detrimento de outras, considerando aspectos políticos-culturais, produzindo modulações no plano psíquico que, por sua vez, repercutem no biológico e vice-versa, formando ciclos de emergência constitutivos dos três planos. Autores contemporâneos têm discutido o plano político-cultural a partir da produção compartilhada de sentidos nas relações intersubjetivas (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010; Fuchs & Jaegher, 2009; De Jaegher & Di Paolo, 2008), o que traz contribuições importantes ao debate proposto na tese. Consideramos ainda outras duas dimensões relacionadas a esse plano: a relação com as instituições (Maiese, 2018; De Jaegher, 2013) e a agência com artefatos não humanos como as tecnologias (Froese, McGann, Bigge, Spiers, & Seth, 2011; Dotov & Chemero, 2014), campos de pesquisa que configuram maior grau de complexidade a esse plano e que, atualmente, demandam mais pesquisas a partir da teoria enativa.

Em relação às contribuições da teoria da enação à área de estudos da educação, a aprendizagem é compreendida como um processo relacional que constitui aprendentes e ensinantes em circunstâncias localizadas. Um mundo de significados emerge no curso histórico do acoplamento estrutural com diferentes circunstâncias (Varela, Thompson, & Rosch 2003). O conhecimento/aprendizagem se constitui a partir das conexões entre sujeitos e mundos, enquanto o sujeito mantém seu fluxo de vida – sua autopoiese. Aprendizagens são produzidas a partir da condição de estar em uma situação, de agir em um mundo (Masciotra, Roth & Morel,

2007) a partir da experiência imediata e, por isso, não possui um caráter passível de replicabilidade absoluta.

A seguir, trazemos a compreensão de *self* da Teoria da Enação (Varela, Thompson, & Rosch, 2003) a partir da qual entendemos a emergência da narrativa de um si em experiências de formação para a docência. Essas balizas teóricas, aliadas à proposição metodológica da tese realizada pelo correio de cartas, nos possibilita adensar as contribuições de uma abordagem incorporada da cognição para a formação docente. O percurso de análise das cartas escritas pelos pós-graduandos nos fornece pistas para articular suas narrativas da docência com a discussão teórica.

4.1 Self e experiência

No livro *A Mente Incorporada*, os autores Varela, Thompson e Rosch (2003) questionam a abordagem de um *self* egóico como uma base fixa, unificada e central para compreender a experiência humana. Segundo os autores, embora a tradição ocidental dos estudos da experiência tenha se baseado, em grande parte, na crença neste *self* egóico, as análises empíricas realizadas em décadas de pesquisa no âmbito das ciências cognitivas e da filosofia da mente conseguiram encontrar apenas fragmentos descontínuos de sentimentos, percepções, motivações e consciência.

Varela, Thompson e Rosch (2003), então, salientam a dificuldade de descrever o *self* como algo duradouro e coerente para argumentar que o que conhecemos como *self* é o processo do fluxo da experiência. Os autores se inspiraram na tradição budista da atenção consciente para propor cinco dimensões que poderiam orientar a investigação do *self* e que também servem como aspectos por meios dos quais podemos descrever uma experiência presente, sendo elas: (1) as formas; (2) os

sentimentos ou sensações; (3) as percepções e impulsos; (4) as formações disposicionais; e (5) a consciência. As formas correspondem a todas as realidades físicas e materiais do corpo moduladas pelo acoplamento à determinada circunstância. Os sentimentos e sensações configuram valência à experiência e nos possibilitam descrever situações como agradáveis, desagradáveis ou neutras, o que influencia a nossa visão do próprio *self* à medida que nos possibilita observar mudanças entre gradações e estados ao longo do tempo. A percepção refere-se ao reconhecimento, identificação ou discernimento básico que ativa um impulso imediato quando um objeto é distinguido. As formações disposicionais são modos habituais de pensar, sentir, perceber e agir que, muitas vezes, são descritos como características pessoais ou de personalidade, pois envolvem a observação de uma certa estabilidade em comportamentos, motivações e tendências emocionais que configuram padrões ou hábitos, mas que se modificam ao longo da vida. Por fim, a consciência é uma dimensão da experiência que reúne as outras quatro anteriores, pois se constitui nas relações cérebro-corpo-mundo, ou seja, não se limita a eventos neurais (Thompson & Varela, 2001). Ela refere-se ao fluxo fenomenal do acoplamento corpo-mundo que compreende a autoconsciência reflexiva, assim como a sintonia imediata ou não reflexiva na inter-relação entre ação e meio que ocorre momento a momento (Thompson, 2010).

Analisando cada uma dessas cinco dimensões da experiência, Varela, Thompson e Rosch (2003) propõem, então, a compreensão do *self* como um processo emergente, relacional e situado. O *self* emerge a partir de interações dinâmicas, não proporcionais e não lineares que ocorrem em níveis subjacentes e que resultam na formação de uma nova propriedade (Thompson & Varela, 2001): a experiência de um “si mesmo” cognitivo. Tal experiência não é um processo

puramente individual à medida que a noção enativa de incorporação compreende a abordagem do sujeito em seu acoplamento com o mundo. E, por fim, o *self* é contextual e situado, pois seu aspecto relacional realiza-se em situações específicas que envolvem aspectos biológicos, históricos e socioculturais, pois “estar vivendo é sempre estar em alguma situação, em um contexto, em um mundo. Nós não temos experiência de qualquer coisa que seja permanente e independente de alguma situação” (Varela, Thompson, & Rosch, 2003, p. 73).

O *self* é um processo descontínuo e não unificado, estando em constante transformação. Em um nível consciente, muitas vezes podemos descrever que a maneira que nos emocionamos, pensamos e agimos em determinadas circunstâncias passa por modificações ao longo do tempo. Há modificações, contudo, que nem sempre são perceptíveis. Isso ocorre, pois a forma como participamos de situações cotidianas é constantemente afetada por perturbações muito pequenas, descritas por Varela (2003) como microcolapsos dos modos habituais de como experienciamos o mundo e a nós mesmos. Segundo Varela (2003), essas prontidões-para-ação correspondem a microidentidades que, por sua vez, envolvem também a produção de micromundos associados, ou seja, compreendem a atualização de uma experiência de si, assim como da circunstância-mundo. É importante considerarmos, contudo, que isso ocorre em um nível micro – por vezes, microscópico –, de acordo com Varela (2003), ou em uma escala infra e supra-humana, conforme Pozzana (2013). Assim, uma microidentidade não é um conjunto de características que definem uma pessoa, ela constitui-se em relação direta com o concreto da experiência (Pozzana, 2013), sendo uma experiência-mundo específica, situada e pontual. Essas experiências de colapsos e rupturas – *breakdowns* – não envolvem apenas um nível individual ou interior. Além dos processos de autorregulação do organismo e do

acoplamento sujeito-mundo, a interação intersubjetiva é um aspecto primordial da cognição (Thompson & Varela, 2001). Considerando esses aspectos e as narrativas nas cartas escritas pelos pós-graduandos, propomos a seguir seis pistas que podem contribuir a processos de formação docente baseados em uma perspectiva incorporada da cognição, em especial, segundo uma abordagem enativa e autopoietica.

4.2 A formação docente como experiência cognitiva

A formação docente, em uma perspectiva incorporada da cognição, compreende modos de viver, fazer e conhecer experimentados e narrados nesta pesquisa pelas cartas trocadas. A leitura das narrativas dos(as) pós-graduandos(as) sobre experiências de formação para a docência nos possibilitou observar que a constituição de uma experiência de si como docente é processual. Conforme discutimos anteriormente, a constituição daquilo que descrevemos como *self* – a experiência de existência de um si mesmo – está inerentemente relacionada às nossas ações e à produção de sentido que emergem do fazer situado em um mundo. Em uma das cartas escritas pela correspondente P.N., ela narra como a conexão entre o trabalho e a visão de si como docente foi se modificando durante o estágio de docência realizado ao longo do segundo semestre de seu mestrado acadêmico em Psicologia Social.

Na cara e na coragem, parti para a experiência da docência, junto de outro colega estagiário de doutorado e uma professora substituta. De início, o incômodo de habitar um lugar parece não servir para a gente, sair do papel de aluno e ir dando corpo ao professor. Já na escolha dos textos da disciplina me vi escolhendo textos conforme o desejo de aprender e não de ensinar, posterior na postura das primeiras aulas, em que estive mais como observadora do que atuando propriamente. Mas depois de um tempo, fui percebendo que o meu processo seria esse. Primeiro me ambientar, depois ir me soltando mais e principalmente entender que dar aula, para mim,

também é um processo de aprendizado. De início achei que chegaria e incorporaria uma professora, que saberia responder todas as perguntas, ser divertida e conquistar a turma, mas depois fui percebendo se tratar de mais uma das idealizações que nos habitam. Fui percebendo que este incorporar se dá a cada aula, a cada dia, a cada novo aprendizado e que afinal de contas estou em processo de tornar-me docente. Cada dia de sala de aula é diferente, ainda sinto como se a “roupa” não servisse direito, me questiono se é realmente isso que eu quero enquanto profissão, se serei um dia uma “boa” professora, como àqueles que motivaram o meu aventurar-se pela docência. Mas aprendi, e aprendi no corpo, na troca com outros colegas também pseudo-docentes, que o dar aula se dá no processo, no dia a dia de sala de aula. (Carta de P.N.)

Refletir sobre os afetos, as experiências em sala de aula e as temporalidades específicas envolvidas nos encontros que a atividade docente conjuga são alguns fatores que adquirem relevância. Um aspecto apontado por P.N. constitui o que consideramos como uma primeira pista em relação às implicações de uma visão incorporada da cognição para processos de formação docente: *a docência é um processo permanente de aprendizagem*. O aprender a ensinar não se dá somente em uma formação inicial; os fazeres cotidianos modulam processos aprendidos, produzindo deslocamentos e pequenas rupturas nas maneiras de viver, fazer e pensar a docência. Algo que nos leva a refletir sobre a relação tempo e formação. Muitas vezes, a concepção de formação docente foca em um porto de chegada no passado – “formei-me docente” – ou no futuro, como na dúvida apresentada por P.N.: “se serei um dia uma ‘boa’ professora”. Essa primeira pista faz pensar em um adensamento do presente, pois enfatiza que a docência se faz contínua a cada passo, a cada aula. O trabalho docente é formativo – e enativo –, pois tanto o saber conceitual (saber-sobre) quanto o saber prático (saber-fazer) passam por problematizações e atualizações enquanto o docente vive o espaço relacional que é coproduzido com seus alunos, com as instituições educativas, suas normativas e legislações, e com as tecnologias.

Uma vez que a experiência da docência compreende vivenciar processos contínuos de aprendizagem, a experiência de si – *self* – como docente tende a se modificar de muitas formas ao longo do tempo. Uma carta escrita por outra pós-graduanda, também mestranda em Psicologia Social, menciona a relação entre ensinar e aprender, apontando o que consideramos uma segunda pista para uma abordagem incorporada da formação docente: *a docência constitui experiências de transformação de si na convivência.*

Entendo que o "tornar-se docente" implica justamente o reconhecer que seremos sempre aprendizes, em processo de (trans)formação, afinal de contas não queremos apenas reproduzir, não é? Sobretudo, questionar, construir, recompor...E para isso parece crucial entrar em sala de aula com uma única certeza: de que de lá não sairemos iguais. (Carta de Olívia S.)

A escrita de Olívia S. demarca a experiência de encontros em uma sala de aula como um espaço-tempo singular do qual não saímos iguais. De modo geral, o exercício da docência é marcado por diversas exigências, como a relação de conteúdos que devem ser abordados e a composição de espaços efetivos de aprendizagem com os discentes, assim como por constantes quebras de expectativas (*breakdowns*) nas relações estabelecidas entre docentes, discentes e instituições. Segundo Merchán e Díaz (2015), tais fatores apontam que uma formação de professores precisa ser baseada em mudanças de perspectiva, de alunos, de professores e da própria instituição de ensino ao longo do tempo, uma vez que a noção de transformação é considerada como intrínseca à docência. Ser docente compreende aprender a fazer e a lidar com desvios. Por vezes, espera-se que o docente seja capaz de estimular seus estudantes demonstrando técnicas didáticas envolventes e conhecimentos aprofundados em suas matérias de ensino, mas também que ele consiga abordar temas mais marginais, considerando o interesse dos estudantes e relacionando-os com os conteúdos principais em seu plano de trabalho.

Ao deslocar a representação de um papel central nos processos cognitivos, Varela, Thompson e Rosch (2003) apontam a invenção como a principal operação da cognição. Como movimento de transformação, os processos de aprendizagem constituem-se pela produção de novas experiências, de interrupções ou colapsos (*breakdowns*) nas formas habituais de sentir, pensar e agir.

Talvez o meu maior aprendizado em relação à docência tenha sido o de aprender a improvisar. O meu grande medo e dificuldade sempre foi dar conta do tempo da aula, especialmente com disciplinas longas de três ou quatro créditos. Mesmo passando horas preparando as aulas, escrevendo mil folhas de anotações, chegava um momento que o assunto acaba. Havia calculado errado a quantidade de assunto. Então com o tempo fui aprendendo a como estender o assunto e, principalmente, como envolver a turma e gerar discussões, o que é bem mais rico. Ou mais precisamente, ainda estou aprendendo, pois o que funciona em uma aula não dá certo em outra. Há dias em que tudo conecta e outros em que nada flui. Mas cada vez mais me vejo capaz de lidar com assuntos e situações que não preparei e nem previ. (Carta de C.F.)

Como estudante de pós-doutorado em Psicologia Social, C.F. realizou estágios de docência ao longo do mestrado e doutorado, assumindo pela primeira vez a responsabilidade integral por uma disciplina de graduação durante o primeiro semestre do pós-doutorado. Sua narrativa provoca-nos a refletir sobre como essas experiências de pequenos e grandes colapsos estão presentes no trabalho docente. A expectativa de C.F. não é de que esses momentos de colapso, nos quais o planejamento das aulas ou a recorrência de coordenações de ações anteriores parecem insuficientes, deixem de existir. A *expertise* que se constitui ao longo do tempo em seu trabalho como docente, contudo, faz com que C.F. sinta-se mais seguro a improvisar. A narrativa de si como docente aparece, assim, relacionada a uma abertura ao processo contínuo de configurar novas prontidões para a ação a partir da provocação das situações vividas.

A operação recursiva de reiteração de si como docente constitui-se como uma abertura à produção de diferença ao compreender a possibilidade de interações

capazes de perturbar o funcionamento habitual. Uma mudança na forma do fazer docente pode ser compreendida como a produção de uma aprendizagem – ou transformação – em seu sentido mais básico (Maturana & Varela, 2001). Essa experiência pode afetar outras dimensões do viver, pois aprender envolve pensamentos, emoções, sensibilidade, constituição corporal, ações e percepções em relação a si e ao contexto e vida. O processo de formação para a docência é uma experiência que envolve o corpo todo e os seus potenciais atuais e virtuais. Tornar-se docente é um processo sempre em construção de viver-fazer-conhecer.

o corpo se transforma, a corporalidade se transforma no fazer e no refletir sobre os afazeres, de uma maneira congruente com a circunstância na qual se passam esses afazeres a esse refletir. E, depois de um tempo, se é diferente do que se era. Mas não de qualquer maneira, e sim de uma maneira que tem a ver com uma história de interações recorrentes na circunstância (Maturana, 1993, p. 32).

Maturana (2001) descreve o processo pelo qual um sujeito modifica-se ao longo de sua existência como uma deriva estrutural. A deriva, neste caso, não se refere a um processo de “estar sem rumo” como uma experiência de estagnação ou de obsolescência configurada pela falta de direção. Ao contrário, remete à gama de condições que impulsiona o percurso rumo a um próximo porto, sem um roteiro linear pré-definido, mas de acordo com as contingências procedentes dos encontros e afetos produzidos no caminho. Assim, a deriva é uma forma de pensar o processo de aprendizagem. Não é um ponto de chegada a ser alcançado, é o que ocorre no percurso, uma experiência de caminhar, processo contínuo de movimento e de fluxo. Maturana (2001) utiliza o exemplo da busca por um bote à deriva no mar para descrever como a produção de um percurso de aprendizagem ocorre, momento a momento, nas interações entre o sujeito e suas circunstâncias. Se sabemos onde um navio afundou e precisamos enviar um resgate à tripulação que levará três horas para

chegar, o cálculo das coordenadas da localização para onde o resgate deverá ser enviado precisa considerar as propriedades do bote – sua estrutura –, assim como a maré, a correnteza e a força dos ventos. Utilizando essa analogia, o autor argumenta que uma experiência de aprendizagem sempre emerge da relação entre o sujeito e sua circunstância, de forma que sua compreensão não pode considerar apenas uma parte desse sistema.

Em algumas cartas, pós-graduandos(as) descreveram situações nas quais a proposta pedagógica docente aliada às características dos discentes – assim como o seu funcionamento como turma – e aos aspectos institucionais foram elementos que configuraram a experiência do estágio de docência. A atenção às relações de poder existentes na relação entre docentes e discentes, nesse contexto, também é uma das aprendizagens importantes e aparece nas narrativas dos pós-graduandos. No trecho a seguir, uma estudante de mestrado em Psicologia Social nos proporcionou alguns elementos para pensar esse aspecto.

No meu estágio, acompanhada da professora fizemos uma tentativa de compor com os estudantes encontros colaborativos e mais horizontais. Nos arriscamos na proposta de alternar aulas presenciais e aulas de campo, nas quais eles estariam em pequenos grupos conhecendo diferentes realidades ligadas à temática da disciplina. A ideia era fazer proliferar um movimento de troca, que avalio que aconteceu de certa forma. Ainda acho que precisamos nos dedicar mais às trocas com colegas, porque sinto uma dureza para o compartilhar. Percebi que os grupos de estudantes tinham dificuldade de se escutar, havia uma força que ainda operava na inclinação da escuta das professoras mais que dos colegas. Para além disso, outros movimentos tradicionais nas instituições de educação estavam presentes, como a relação de clientelismo com as professoras, a demanda por aulas explicativas e a dificuldade de se colocar como ator num processo de formação. (Carta de M.)

A proposta de M., junto com a professora responsável pela disciplina, retoma uma observação já feita por Anônimo e que discutimos no capítulo três: a dificuldade em estabelecer relações mais colaborativas e horizontais entre os participantes em uma sala de aula. Nota-se que tal dificuldade não se restringe a uma disposição, ou

não, do professor em ser mais ou menos hierárquico, mas a toda uma rede mais ampla que perpassa os espaços educativos formais. São conexões que remetem a uma macropolítica que habita espaços micropolíticos como uma sala de aula. Ao colocar isto em análise, não pretendemos desestimular que se estabeleçam relações mais horizontalizadas, mas sim entender suas dificuldades. A formação para a docência também implica atentar às forças que configuram diferentes políticas cognitivas e seus efeitos.

Se nossas experiências dependem da condição de termos um corpo e participarmos de redes históricas, sociais e culturais mais amplas (Varela, Thompson, & Rosch, 2003) – que produzimos coletivamente e que, por sua vez, modulam o corpo –, ao abordarmos os processos de formação para a docência, precisamos considerar esse corpo, que também é político, e as interações que ele possibilita e que o modulam. Isto nos leva a uma terceira pista em relação aos processos de aprender a ensinar, segundo uma perspectiva incorporada da cognição: *a formação e a docência se constituem no fluir do acoplamento sujeito(s)-mundo(s)*.

A relação do sujeito com sua circunstância pode ser compreendida, segundo Maturana (2001), a partir de duas perspectivas ontológicas, que também constituem-se em políticas cognitivas. Em uma perspectiva ontológica transcendente, considera-se a existência de uma realidade independente ao sujeito que a representa com modelos mentais mais ou menos adequados. Diferentes formas de descrever um acontecimento são compreendidas como o efeito de modelos explicativos que conseguem se aproximar mais de uma “realidade objetiva” em comparação a outros que se mostram insuficientes e provocam descrições equivocadas e incongruentes. Nesse sentido, os bons modelos de formação para a docência seriam aqueles mais abstratos e que, por isso, possuem maior capacidade de generalização, de

universalização. Eles se distanciam da experiência pessoal, ou seja, do conhecimento corporificado.

Em uma visão alternativa, Maturana (2001) propõe uma perspectiva ontológica que pergunta pelas condições segundo as quais uma experiência constitui-se como o efeito de uma correlação específica entre as dimensões sociais, culturais e biológicas. O autor propõe a pergunta pelo observador e pela sua estrutura biopsicossocial, considerando que não é possível fazer referência a uma experiência sem considerar a condição incorporada no mundo. O que entendemos como experiência compreende o processo de viver produzindo um mundo de significância (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010). Toda experiência humana possui sentido em sua dimensão incorporada, uma vez que envolve um acontecimento duplamente constitutivo: o sujeito e sua circunstância são coproduzidos no fluir da atividade cognitiva. A circularidade entre a ação em todas as dimensões de nosso viver e a experiência, nos diz que “todo ato de conhecer faz surgir um mundo” (Maturana & Varela, 2001, p. 33). Ou seja, ao me transformar, o meio em que vivo também se transforma na relação que estabeleço com ele. Isso não significa que o sujeito seja capaz de determinar as características dos mundos aos quais se acopla, pois “o seu meio é também um sistema determinado estruturalmente” (Maturana, 1993, p. 30). Não se trata, portanto, de determinação, e sim de perturbações e afetos: o sujeito é fonte de perturbações para o meio, assim como o meio lhe é fonte de perturbações. Essa dinâmica relacional envolve modificações estruturais mútuas que, ao adquirirem recorrência e estabilidade, configuram o acoplamento estrutural sujeito-mundo.

Uma experiência de formação docente nunca ocorre alheia ao sujeito, assim como também não se realiza alheia ao domínio de ação, e isso faz com que, para se perguntar sobre um processo formativo, seja preciso refletir sobre o que se passa em

certa situação, compreendendo sempre o sujeito em sua circunstância (Maturana, 1993). A reflexão sobre experiências de formação para a docência, dessa forma, precisa incluir o sujeito que questiona sobre o que lhe acontece, assim como o próprio processo de questionamento, considerando a coerência na qual a experiência se constitui.

Em uma de suas cartas, Olívia S. compartilha a percepção de que as relações com alguns docentes ao longo de sua história de vida como discente influenciam sua forma de compreender a docência e em sua maneira de agir atualmente em contextos formais de ensino e aprendizagem, como o estágio de docência. As lembranças desses docentes estão presentes no modo como ela compreende a docência e a relação a ser produzida entre docentes e discentes.

Já que o assunto é prática docente, pense em um/a professor/a que marcou sua trajetória. Por que é dele/a que se lembra? Eu lembro de meu professor de geografia, tratava-nos com uma autonomia diferente das outras pessoas. Éramos parceiros no aprendizado. Sentíamos seu carinho pela matéria e por apresentá-la. Inventava atividades nada corriqueiras, tais como teatros/musicais. Envolvíamos-nos com dedicação e responsabilidade em inúmeros projetos junto a ele. Até hoje tenho memórias de nossas produções, do trabalho conjunto com as/os colegas e outras professoras que eram convidadas a compor, como a de artes e a de literatura.

Na graduação, outra professora que marcou muito minha trajetória, certa vez em uma aula, indagou qual era nossa disciplina preferida na escola e, após vários relatos, ressaltava que gostar e compreender o conteúdo estava atrelado à relação que se estabelecia com o/a professor/a. Afeto transforma o emaranhado de fórmulas ou conceitos em enunciados que fazem sentido e gravam na memória. Talvez não por muito tempo, apenas pelo necessário. Contudo, após esses enunciados serem varridos de nossa mente como se apaga um quadro, algo fica. Esse quadro acumula o pó de giz, e não se pode dizer o que é quadro e o que é giz. Nós, como os quadros somos produzidos também através dessas relações, dos afetos vividos com essas/es professoras/es. Mesmo sabendo que tudo se constrói a partir de uma série de experiências, e nada possui determinação única, sinto que o professor de geografia influenciou em meu modo de articular a criatividade no âmbito das atividades acadêmicas, ao passo que da professora da graduação citada acima, carrego comigo, o aprendizado de uma postura ética e implicada. Hoje sou, também, um pouco dele e um pouco dela, e um pouco de várias/os outros/as. (Carta de Olívia S.)

A narrativa de Olívia S. nos faz refletir como as relações interpessoais são atualizadas e constituem aspecto importante a ser considerado ao abordarmos o acoplamento estrutural entre um sujeito e sua circunstância no momento presente. Evidencia como o eu – ou *self* – é uma multiplicidade constituída coletivamente. Em sua narrativa, Olívia S. valoriza a criação, a ética e a ação implicada como aspectos importantes em seu trabalho docente. São sentidos produzidos na experiência de Olívia S. como discente que agora são atualizados quando ela reflete a respeito de seu processo de formação docente escrevendo a carta.

Em uma perspectiva incorporada da cognição, é preciso considerar tais produções de sentidos de forma situada. É possível que alguns colegas de Olívia S. não tivessem a mesma percepção em relação ao trabalho do professor de geografia ou da professora da graduação. Isso nos leva a uma quarta pista: *as práticas de formação para a docência não são instrutivas, e sim provocativas*. A circunstância de um sujeito não é capaz de modificar o seu viver-fazer-conhecer de forma direta. São as características dinâmicas do acoplamento sujeito-mundo que definem o tipo de interações que o sujeito é capaz de experienciar como significativas e quais são as modulações que podem ocorrer em sua estrutura (Maturana, 2001). Situações diferentes podem ser fonte de perturbações à estrutura do sujeito, mas é a permeabilidade, a flexibilidade da estrutura de si e do mundo, no momento imediato da perturbação, que se configura como potência para a transformação (Maturana & Varela, 2001). Assim, importa um acontecimento se – e pela maneira como – ele for significativo *para* o sujeito, se for uma experiência que lhe produz uma afetação. É por isso que uma mesma aula ou processos semelhantes de formação para a docência produzem efeitos diferentes para diferentes pessoas. Isso demonstra a complexidade da formação para a docência, pois, é concomitantemente, um processo

coletivo e singular. Um processo que se fermenta no coletivo, mas que se individualiza enativamente. A formação docente se configura, então, como uma experiência de conexão, de invenção de si e do mundo, em um processo de aprender formas de ser e de agir em situações que desafiam modos habituais de coordenar ações, ampliando a relação com um mundo compartilhado de sensações, pensamentos e ações.

A reflexão adquire uma nova força e significado ao coletivizar o fazer, pois a vivência de cada sujeito é compreendida como única e intransferível ao se realizar de acordo com sua estrutura biopsicossocial e na dinâmica específica de acoplamento com seu contexto de formação docente. A experiência de si como docente e a produção de habilidades em situações de prontidão para a ação relacionados ao trabalho docente envolvem uma rede de relações com diferentes atores: discentes, orientadores de estágio de docência, professores significativos na história de vida de cada pós-graduando(as), colegas de estágio, instituições, normativas, tecnologias, etc. Nesse sentido, outro trecho da carta de Olívia S. nos faz pensar na potência de espaços não formais de produção compartilhada de sentidos em relação à docência.

(...) aposto em espaços nada formais: as conversas de corredores, as dicas proferidas no bar, as parcerias que conquistamos após compartilhar angústias de como escrever, sobre como preparar uma aula, etc. Tais momentos, que parecem permitir confissões, além de promover alianças que serão suporte imprescindível nessa jornada, também são fragmentos de tempo que comportam muitas gerações: a experiência de uma colega que já é professora pode ser citada por outra doutoranda a uma estudante ingressante, e assim seguimos produzindo e propagando (in)formações. A prática docente, mesmo quando solitários/as estamos em nossas escrivatinhas, é um exercício coletivo: há estudantes, colegas, orientadoras/es, autores/as, participantes das pesquisas, leitoras/es de nossos textos. É composição a ser compartilhada, jogada ao vento. É nesse horizonte compartilhado que encontro pistas para seguir a caminhada. (Carta de Olívia S.)

Envolver a coprodução de domínios compartilhados de ação com a atividade docente constitui um processo de coteriva, no qual sujeitos passam por transformações na convivência. Dessa forma, é configurada a quinta pista para uma

abordagem incorporada da formação docente: *aprender a ensinar é um processo singular-coletivo*.

As relações interpessoais constituem-se como uma parte específica do acoplamento estrutural entre um sujeito e sua circunstância (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010) e são uma parte fundamental da formação docente. Em suas cartas, mestrandos(as) e doutorandos(as) relatam que conversar com colegas de pós-graduação, orientadores de estágio, outros docentes e também com alguns discentes sobre a diversidade de experiências e os desafios do trabalho docente é uma prática importante no processo de formação. Muitas vezes, essas discussões envolvem reflexões sobre como provocar a curiosidade dos discentes, como conquistar sua atenção durante as aulas, o que fazer para que eles leiam os textos e participem das aulas de forma que seja possível configurar encontros de aprendizagem satisfatórios... indagações que compõem um contexto de incertezas e de tentativas contínuas de qualificar a experiência em sala de aula. Tais questões aparecem, inclusive, como uma proposta da discussão entre os correspondentes, como na escrita de Professor em Formação, pseudônimo escolhido por um doutorando em Psicologia Social:

(...) o que eu gostaria de pensar contigo é: como se faz de uma aula um espaço-tempo de co-responsabilidade e participação, onde alunos e professores estão implicados, comprometidos, com aquilo que está acontecendo ali, com aquele momento, talvez menos até com o conteúdo em si, mas em primeiro lugar com o encontro. Me parece que aí, mais do que exigir que os alunos leiam os textos, ler o texto pode fazer sentido. (Carta de Professor em formação)

A escrita do Professor em Formação provoca-nos a pensar na relação entre docentes e discentes como um fator crucial na experiência de formação para a docência, envolvendo agência distribuída e a produção de experiências afetivas. Para Maturana (1993), um dos aspectos principais da educação é a constituição de um

espaço de convivência desejável, ou seja, um espaço no qual discentes e docentes queiram conviver, por um certo tempo, experimentando realizar ações em conjunto e refletindo sobre elas. Em um domínio de ação compartilhado, docentes e discentes constituem-se como agentes das práticas educativas e se configuram, um para o outro, como fonte de perturbações no processo de interações recorrentes. Se um assunto parece chato e pouco relevante para um discente, mas ele percebe entusiasmo em como o docente se propõe a ensinar, isso pode provocar uma ampliação de seu engajamento no processo de atenção conjunta entre eles. Um docente que observa interesse dos discentes nas atividades propostas pode atuar com reciprocidade e sintonia afetiva, sente-se mais envolvido com seu trabalho. O contrário também pode ocorrer em ambos os exemplos. Conforme discutimos anteriormente, a relação de cada sujeito com sua circunstância – e isso inclui as relações intersubjetivas como parte do acoplamento sujeito-mundo – não é diretiva, e sim *provocativa*. Se considerarmos a interação social entre duas pessoas como a configuração de uma dança, ensinar é convidar o outro a dançar, a coordenar ações e produzir sentidos de forma participativa. A questão que emerge para nós, então, a partir da narrativa de Professor em Formação, é a seguinte: como dançar? Com que música? Como podemos coordenar ações com os discentes de forma que consigamos agir em conjunto? Como agir compondo com a alteridade, com a diferença?

Em abordagens cognitivistas-representacionais da cognição¹, uma suposição bastante frequente a respeito das relações interpessoais é que a forma como as outras pessoas experienciam o mundo constitui um enigma que precisa ser

¹ Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010) citam como exemplo a teoria da mente (ToM) e a teoria da simulação.

solucionado, e que uma forma de fazer isso é tentar ‘se colocar no lugar do outro’, recorrendo aos nossos próprios recursos de raciocínio e imaginação (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010). A dificuldade de coordenar ações com alguém precisa ser superada com o processamento de informações sobre o outro. Nessa perspectiva, precisamos criar representações internas adequadas de forma que seja possível simular a experiência vivida pela outra pessoa como um meio de compreender suas intenções e ações (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010). Em uma perspectiva incorporada da cognição, a maneira como compreendemos as habilidades sociais se modifica, e o processo de aprender *sobre* o outro adquire um sentido diferente, o de aprender *com* o outro:

conhecemos os outros por causa de nossa própria experiência incorporada – não tanto porque seus corpos se parecem com os nossos, mas porque os experienciamos como outras pessoas através de nossos próprios corpos. Não somos confrontados com um objeto a ser desvendado, mas com alguém com quem já nos relacionamos em um nível corporal (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010, p. 61, *tradução nossa*).

Em vez de nos preocuparmos a respeito de como podemos interpretar as ações do outro, a teoria enativa proporciona dois princípios para compreender as relações interpessoais. O primeiro consiste em abordar a interação entre duas ou mais pessoas como um sistema, observar o quadro mais amplo da retroalimentação entre as formas de participação que sustentam a interação entre os sujeitos (Di Paolo, Rohde, & De Jaegher, 2010; Fuchs & De Jaegher, 2009; De Jaegher & Di Paolo, 2008). Nessa perspectiva, uma formação para a docência envolve constituir a habilidade de problematizar as possibilidades de ação coletiva atuais, que se tornam possíveis conforme as características próprias do encontro, ou seja, do fluxo de interação no processo de convivência entre docentes e discentes em instituições. As

interações presentes configuram um contexto para as ações futuras (De Jaegher, 2013).

Um segundo princípio consiste em compreender que as relações interpessoais não envolvem a perda da agência individual, embora as formas de participação possam compreender diferentes níveis de agência (De Jaegher & Di Paolo, 2008). Pensar a alteridade como contingência – e potência – nas relações de ensino e aprendizagem entre discentes e docentes não subtrai a expectativa de que eles tenham formas de participação diferentes. Espera-se que o(a) docente seja um(a) provocador(a) de experiências. Que seu modo de ensinar busque produzir, intencionalmente, perturbações aos modos habituais dos alunos estarem em relação a determinado domínio de conhecimento. Trata-se de um convite, por exemplo, a colocar-se em uma condição de observador. Consiste em provocar novas experiências e também produzir condições para que estas ocorram em um domínio de ação compartilhado.

A prática de ensino pode ser descrita, assim, como um cultivo (Depraz, Varela, & Vermersch, 2003) em que se busca um modo de conviver que possibilite experiências de produção compartilhada de sentidos. Tal abordagem converge para o que discutimos nos capítulos anteriores a respeito dos processos de atenção conjunta considerando a reciprocidade, a sintonia afetiva e a improvisação nas relações entre docentes e discentes. Isso nos leva a propor, por fim, uma sexta pista: *a formação docente envolve o cultivo de uma atitude de problematização.*

Dias e Kastrup (2013) propõem que uma formação de professores centrada em processos de transformação desloca o foco da informação para a problematização e, como consequência, possibilita a atenção às experiências de aprendizagem constantemente não reconhecidas. Um exemplo citado pelas autoras consiste na

situação em que um professor prepara cuidadosamente sua aula, estudando, aprendendo e pensando sobre o tema a ser abordado, e o contexto no qual a aula se realizará.

Esse professor chega à sala de aula com conteúdos que, a princípio, precisam ser transmitidos, porém, além disso, traz para a aula uma série de problematizações que tiram o conteúdo do lugar sagrado da compreensão e o colocam em um processo de produção inventivo. O professor traz para os alunos os problemas que ele próprio levantou ao estudar, discutindo com eles o que está sendo transmitido. Assim, o conhecimento circula e deixa sua dimensão recognitiva, estando aberto à invenção. O resultado é que a aula é composta coletivamente, ou seja, com o que o professor traz e o que os alunos trazem. O conhecimento emerge dessa experiência. [...] a atenção do professor enfrenta um desafio: Como manter um campo problemático vivo e pulsante? (Dias & Kastrup, 2013, p. 249, *tradução nossa*).

Masciotra, Roth e Morel (2007) propõem três dimensões que podem guiar a problematização da participação, engajamento e agência de discentes e docentes em movimentos de ensino e aprendizagem: disposição, posicionamento e gestualidade. As características disposicionais compreendem o movimento de “estar aberto” e/ou de “colocar-se disponível” à interação, estando relacionadas, segundo os autores, à sintonia, à confiança, a ter a “mente aberta”, e também estar atento a outros afetos como apatia, ansiedade, rigidez, diminuição da capacidade de imaginação e pessimismo. Poder compreender a apatia, a ansiedade ou o pessimismo pode ajudar a entender o que se passa na situação de ensino e aprendizagem. Não é algo que precise ser evitado, e sim algo a ser posto em análise. Um(a) docente pode encorajar a reflexão de seus(suas) alunos(as) em relação a seu estado emocional, a fim de modificá-lo. Em uma situação adversa, pode buscar provocar uma postura colaborativa do grupo, como o exemplo discutido no capítulo anterior, no qual C. convida os discentes a encontrarem, junto com ela, o erro presente em uma equação que ela havia desenvolvido no quadro, transformando o que poderia ser um afeto negativo em uma situação de aprendizagem.

A segunda dimensão de participação – o posicionamento – envolve o processo de colocar-se na situação de aprendizagem, avaliando os recursos materiais, conceituais e institucionais disponíveis, e refletir sobre o ponto de vista como observador e sobre o engajamento, definindo objetivos e ações a serem realizados. Isso implica uma dupla transformação: a modificação de si em termos de possibilidades pessoais e sócio-coletivas (Masciotra, Roth, & Morel, 2007, p. 163). Acrescentaríamos aqui uma análise de implicação que considera não somente aspectos micropolíticos, mas também os contingenciamentos de diferentes ordens implicados na ação docente, como políticas públicas vinculadas à educação, as relações de poder existentes na organização curricular e nos processos avaliativos, os critérios de validação de diferentes áreas de conhecimento. Como comentamos na introdução desta tese, existe uma política implícita das agências de fomento acadêmicas e dos próprios programas de pós-graduação relativa à valorização da pesquisa e da publicação em detrimento ao ensino e à extensão.

Por fim, a gestualidade envolve o cultivo de ações efetivas que compreendem técnicas, processualidades e estratégias voltadas a produzir mudanças na situação de aprendizagem. Docentes e discentes ampliam suas possibilidades de interação por seu processo de engajamento – nível do posicionamento – e a partir de suas ações – nível da gestualidade (Masciotra, Roth, & Morel, 2007). Essas três dimensões: disposição, posicionamento e gestualidade não se restringem aos docentes, elas também envolvem os discentes. Segundo Masciotra, Roth e Morel (2007), uma situação é mais propícia à aprendizagem quando ela permite um grau de agência para que o(a) discente possa produzir mudanças refletindo sobre sua experiência nessas três dimensões. A disposição, o posicionamento e a gestualidade envolvem a criação de uma atenção ao presente e ao inusitado de cada situação de

ensino e aprendizagem, pois a produção compartilhada de sentidos depende da coordenação de ações como um processo e não como um resultado (Thompson, 2001).

Assumir que, em um domínio de ação educativo, cada participante possui distintos níveis de agência leva-nos à compreensão de que, como coletivo, toda ação traz consigo proposições éticas, pois a experiência-mundo em cada situação é coproduzida pelos agentes que o constituem. Conforme discutimos ao longo deste capítulo, ao envolver a elaboração de mundos compartilhados entre docentes e discentes, o trabalho docente compreende o convite a participar de domínios de conhecimento que engendram modos de viver e de estabelecer relações, atualizando processos de vir a ser, tanto éticos como políticos.

Em uma abordagem incorporada da cognição, existem tantos domínios perceptivos e de aprendizagem quanto coordenações de ações que se possam fazer (Maturana, 2001). Um padrão de ações relacionado a condições semelhantes não pode ser transposto diretamente, pois é sempre atualizado. Mesmo que alguns modos de perceber e de agir (padrões sensório-motores) possam tornar-se habituais ao longo do histórico de interações entre o sujeito e sua circunstância, cada modulação em uma situação específica compreende a reformulação dos modos habituais, gerando outras aprendizagens situadas. Por isso, como comentado, o que funciona em uma aula, com determinado grupo de discentes, pode não funcionar em outra. A cognição é interpelada pelo fazer presente uma vez que – ao ser situada no coengendramento sujeito-mundo – pode vir a diferir de si mesma através daquilo que passa a ser percebido e problematizado.

Como observamos nas narrativas das cartas, o fazer-se docente é enatuado nas relações intersubjetivas, nas práticas realizadas em instituições e na própria

escrita durante a participação no correio de cartas realizado nesta pesquisa. Não se trata, no caso, de uma representação da experiência docente, e sim de uma escrita que atualiza a experiência da docência. Características biológicas, psicológicas e político-culturais possuem gradientes e modulações que podem ser produzidas na formação e no trabalho docente. O processo de aprender a ensinar constitui-se com a instauração de um problema compartilhado, pois o processo de aprendizagem é um acontecimento relacional. As percepções da docência e os modos de viver o trabalho docente especificam-se mutuamente e, por isso, é importante atentar às diferentes conexões que as engendram.

4.3 Implicações à formação docente

A composição entre a discussão teórica e a análise das cartas escritas pelos(as) pós-graduandos(as) que participaram da pesquisa possibilitou constituir algumas pistas para pensar a formação docente. Tais pistas não constituem um protocolo de atividades formativas, mas apontam algumas direções para considerarmos a formação docente a partir de uma perspectiva incorporada da cognição. Retomando as pistas:

Pista 1 – A docência é um processo permanente de aprendizagem;

Pista 2 – A docência constitui experiências de transformação de si na convivência;

Pista 3 – A formação e a docência se constituem no fluir do acoplamento sujeito(s)-mundo(s);

Pista 4 – As práticas de formação para a docência não são instrutivas, e sim provocativas;

Pista 5 – Aprender a ensinar é um processo singular-coletivo;

Pista 6 – A formação docente envolve o cultivo de uma atitude de problematização.

Na elaboração das pistas, podemos observar o tensionamento entre forças de coletivização e de individuação, uma vez que o processo autopoiético – de autoprodução da vida – realiza-se mediante à atualização permanente do acoplamento estrutural que configura continuamente um si e um mundo codependentes (Maturana & Varela, 2001). A partir desse entendimento, compreendemos que as experiências de formação docente precisam ser consideradas, ao mesmo tempo, pessoais e coletivas. Como humanos, somos sociais, vivemos nosso cotidiano em contínua imbricação em distintos acoplamentos variantes, ao mesmo tempo que nos individualizamos, ou seja, vivemos nosso cotidiano como uma deriva de experiências próprias e diretamente intransferíveis (Maturana, 2014).

Abordar a cognição como ação incorporada também nos permite considerar a característica heterogênea dos percursos de formação docente, além de propiciar uma análise das práticas nas quais fatores singulares e coletivos apresentam relevância. Dessa forma, não faz muito sentido propor – a partir das teorias abordadas neste capítulo – padrões, modelos ou regramentos que se constituam como regras rígidas para processos formativos relacionados à docência. Por outro lado, acreditamos que duas estratégias podem orientar a proposição de ações em programas de formação docente. A primeira consiste no estabelecimento de princípios ao invés de protocolos com atividades a serem seguidas. Ou seja, a proposição a partir das quais algumas ações formativas possam ser planejadas,

conforme apontado pelas pistas, sem perder seu caráter de improvisação, como bem salientado por nossos correspondentes.

A segunda estratégia compreende abordar a formação docente pelo sentido da corresponsabilização concernente aos processos de coprodução de mundos compartilhados. Essa forma de reposicionar a questão proporciona maior visibilidade aos aspectos ético-políticos envolvidos nos processos de formação docente. Nesse sentido, além do questionamento sobre quais experiências-mundo de formação estão sendo produzidas, importa também considerar se os domínios de experimentação da docência praticados servem para expandir os modos de existência dos sujeitos implicados e do próprio exercício da docência nos processos de educação.

Sendo oferecidas como pontos de tensionamento em um campo problemático que discute a formação docente, as pistas que aqui apresentamos podem não se limitar ao ensino superior. As narrativas nas cartas dos(as) pós-graduandos(as) problematizam aspectos do processo de aprender a ensinar e a se vir como docentes que se conectam com questões micro e macropolíticas e podem adquirir outros sentidos a depender da modalidade de formação em questão.

O foco desta pesquisa, conforme detalhado nas pistas, esteve circunscrito às relações micropolíticas envolvidas nos processos de formação docente na pós-graduação. Pesquisas futuras poderiam ampliar a análise, considerando aspectos macropolíticos da relação dos sujeitos com as instituições. Como exemplo, pode-se considerar como a formação para a docência está presente na política de avaliação dos Programas de Pós-graduação e quais os critérios têm sido utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como os efeitos dessa política de avaliação nas ações formativas desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

5. Sobre as proposições desta tese e possibilidades por-vir

Escrever uma tese envolve produzir uma narrativa que compõe tempos, espaços, participantes, afetos, olhares e acontecimentos, assim como é composta por eles. O exercício de escrita propicia modos de abordar um tema, e também maneiras de ser e estar em um mundo, produzindo sensibilidades, percepções e memórias. Ao final do trabalho, a história completa não chega a estar presente nas páginas escritas, mas é assim com toda narrativa: constitui-se pela seleção do que a autora acredita serem os elementos mais interessantes em relação a um conjunto de experiências.

A presente pesquisa estabeleceu-se como efeito e possibilidade de produzir deslocamentos, buscando criar condições para que o modo usual de olhar para circunstâncias conhecidas fosse colocado em análise, se modificasse e pudesse produzir novas interrogações. A proposta de uma pesquisa-intervenção utilizando a escrita de cartas como estratégia metodológica configurou, assim, uma aposta nos processos de produção compartilhada de sentidos que esta modalidade de produção textual engendra. Escrever cartas a outras(os) estudantes de pós-graduação possibilitou a configuração de espaços e tempos flexíveis para a participação na pesquisa, assim como constituiu um deslocamento do modo habitual de como e com quem os participantes falavam sobre as práticas de formação para a docência nos programas de pós-graduação. A escrita de projetos de pesquisa, de artigos e de outros textos técnicos geralmente segue um padrão formal de escrita acadêmica. A escrita de cartas pessoais na tradição epistolar, em contraste, constitui uma narrativa coloquial e em primeira pessoa, que coloca realce à relação remetente-destinatário e convoca à implicação na narrativa. Como uma conversa escrita, as cartas envolvem a relação a se estabelecer com a pessoa a quem se escreve (Filho, 1961),

em meio a escritas e reescritas de si. O remetente produz narrativas sobre si, se tornando objeto de sua própria atenção em meio ao tensionamento da relação eu-outro, remetente-destinatário.

Compreender as cartas pessoais como uma escrita/reescrita de si significa considerar um duplo movimento que essa modalidade de escrita engendra: as narrativas moldam experiências, assim como são compostas por elas. A polifonia nos modos de narrar aponta o potencial da escrita como processo de transformação das relações entre os sujeitos, as instituições e as técnicas, como é o caso do próprio correio de cartas. Em nossa pesquisa, as situações experienciadas pelos pós-graduandos em relação à docência constituem sequências de eventos que dão estrutura e conteúdo às narrativas. Ao serem narradas, se produz uma nova experiência no próprio exercício da escrita. A ação de escrever a respeito de acontecimentos, sentimentos e percepções não configura uma “reprodução” dessas experiências, embora se organize em relação às mesmas (Maturana, 2001). O processo de explicar, refletir, descrever mantém uma conexão com a situação passada, assim como constitui uma nova experiência na linguagem. A correspondência entre os participantes tem, assim, a potência de promover singularidades nos atos de escrita (Godoy, 2010) e estabelecer relações de espaço e de tempo que deixam rastros do entrecruzamento entre afetos, produções de mundos e testemunhos de vida (Lemos, Nascimento, & Galindo, 2016). No encontro dialógico que a troca de cartas promove, podemos observar sua potência como dispositivo de aprendizagem compartilhada. Aprender com o outro, este é um dos eixos principais da correspondência ao produzir presenças. A escrita de cartas constitui-se como um dispositivo de vir-a-ser (Lima, 2017) processual e produzido coletivamente. Ao se configurar como uma ferramenta para a problematização das práticas de formação

docente na pós-graduação *stricto sensu*, a escrita epistolar nos possibilita acompanhar processos de produção compartilhada de sentidos no campo experiencial afetivo-reflexivo que emerge da relação entre os correspondentes. O remetente produz uma narrativa que configura um território existencial, um *ethos*, tanto para si, como também para o destinatário – ao presentificá-lo na escrita. Conforme discutimos no capítulo 2, isso ocorre, por exemplo, pela maneira como cada correspondente escreve a saudação inicial e a despedida ou assinatura, assim como por meio de perguntas diretas ao destinatário ao longo da carta. São elementos textuais que configuram posições de escrita e posições de leitura. Modos de posicionamento remetente-destinatário que se constituem em par. Nesse processo dialógico, os sentidos em relação à formação docente experienciada na pós-graduação *stricto sensu* são produzidos coletivamente. Eles não refletem a expressão de processos unicamente individuais, pois se constituem em um campo compartilhado de práticas de escrita e leitura.

Assim, a produção compartilhada de sentidos pode ocorrer mesmo que de modo não presencial (Popova, 2015), como no caso deste estudo, pela troca de cartas. No capítulo 3, discutimos a importância da atenção conjunta para os processos de produção compartilhada de sentidos, o que nos leva à possibilidade de questionar também se uma troca de cartas poderia constituir processos de atenção conjunta, embora não configure uma situação de copresença simultânea, conforme preconizado por Citton (2017). Como abordamos anteriormente, a carta produz conexão, ou seja, a escrita traz uma qualidade de presença no momento em que aquele que escreve recorta algo de sua experiência para compartilhar. Mesmo não sabendo quem será o leitor de sua missiva, o supõe. Tal escolha presentifica modalidades de experiências de docência. Existem, portanto, vários modos de

articulação e encarnação da experiência. Aqui a escrita na modalidade da troca de cartas corporifica ações atencionais, pois permite que a leitura, ao encontrar a escrita do correspondente, torne-se o 'objeto' do regime atencional. Uma atenção à atenção do outro e à afetação constituída na escrita-resposta. O recorte se produz a partir de um fundo atencional constituído por tudo aquilo que arma a situação: a experiência da docência, a troca de cartas, a pesquisa. Tais fundos são compartilhados pela expressão e pelo afeto.

Ao atentarmos ao conteúdo das cartas, ou seja, para aquilo que os correspondentes recortaram a partir de seu campo de experiência e endereçaram ao compartilhamento, além dos conceitos da teoria da enação, tomamos operadores da atenção conjunta, definidos por Cifton (2017); Gallagher (2010a, 2010b) e De Jaegher e Di Paolo (2007) como indicadores de análise das cartas. Para o primeiro autor, esses operadores são a reciprocidade, a sintonia afetiva e a improvisação. A reciprocidade enfatiza a bidirecionalidade da atenção. A troca de cartas entre os mesmos correspondentes operou de maneira recíproca, o que possibilitou o esforço de sintonia afetiva, configurando em um ajustamento entre aquilo que lê e o que irá responder. Tal sintonia não pode ser previamente planejada, por isso existe um grau de improviso nas reações – tanto de leitura quanto de escrita-resposta.

A discussão sobre se a escrita e a troca de cartas constituem processos de atenção conjunta entre correspondentes necessita de maior aprofundamento e ampliação das análises, o que foge ao escopo deste trabalho no momento. Os aspectos mencionados anteriormente, contudo, podem apoiar estudos futuros, contribuindo para o delineamento de pesquisas que se utilizem da escrita epistolar como estratégia metodológica, assim como sobre a atenção conjunta assíncrona ou não presencial. No presente estudo, a escrita e a troca de cartas entre os pós-

graduandos constitui-se como uma estratégia de pesquisa interessante ao estudo da cognição, possibilitando acompanhar a emergência das posições de observador dos sujeitos e os processos de produção compartilhada de sentidos em relação às práticas de formação docente.

Nos capítulos 3 e 4, discutimos as duas proposições teórico-empíricas da tese, abordando os processos cognitivos da formação docente a partir da análise das narrativas dos pós-graduandos(as). A dimensão intersubjetiva da docência foi problematizada inicialmente no capítulo 3, considerando dois processos: a atenção conjunta e a produção compartilhada de sentidos entre discentes e docentes. A escolha por abordar a relação docente-discentes considerou o destaque dado pelos pós-graduandos ao desafio de coordenar ações com os discentes como uma parte fundamental para a constituição da visão de si como docentes. Contudo, outras relações – com colegas de pós-graduação, com orientadores de estágio de docência, com outros professores, etc – também apareceram em algumas cartas e poderiam ser discutidas em estudos futuros. Nesse sentido, acreditamos que demais pesquisas a respeito de como a formação para a docência ocorre em espaços não formais de aprendizagem na pós-graduação poderiam trazer contribuições importantes.

Nas cartas, os participantes da pesquisa descreveram como buscam ativamente construir uma sensibilidade da atenção ao outro, de forma que consigam perceber até pequenas modulações no engajamento e no modo como os discentes participam dos encontros em sala de aula. Trata-se de uma aprendizagem da atenção em relação ao acoplamento social docente-discente que envolve reciprocidade (o processo atencional de ambos), sintonia afetiva e improvisação. Dessa forma, um docente pode buscar ajustar continuamente sua forma de participação no encontro educativo configurando níveis mais distribuídos de agência com o objetivo de

promover a ampliação do engajamento discente. Isso envolve estar atento a si e ao outro, ambos coparticipantes no processo de coordenar a atenção, possibilitando que sentidos sejam produzidos coletivamente, pois quanto mais agência cada pessoa tem na relação, mais participativa ela é. A atenção conjunta se constitui, assim, como um processo capaz de qualificar a produção compartilhada de sentidos, uma vez que auxilia para que discentes e docentes possam ajustar continuamente suas formas de participação no encontro educativo a fim de ampliar conexões.

Por fim, no capítulo 4, discutimos seis pistas que podem trazer indicadores para pensar a formação docente a partir de uma perspectiva incorporada e não representacionista da cognição. Retomando o percurso inicial de construção do campo problemático da pesquisa, compreendemos que a formação para a pesquisa possui maior destaque e investimento na pós-graduação *stricto sensu* e, numa visão representacionista-informacional da cognição, pode ser considerada uma estratégia central no processo de formação de mestres(as) e doutores(as) para a docência universitária. O estudo de outras abordagens da cognição se configura, assim, como um dispositivo político para a discussão da formação docente, uma vez que diferentes compreensões dos processos cognitivos constituem deslocamentos às usuais estratégias de formação docente na pós-graduação *stricto sensu*.

A abordagem representacionista-informacional da cognição concebe a aprendizagem – e aqui poderíamos falar também na formação para a docência – como um processo de aquisição de informações e de resolução de problemas a partir de representações de um mundo dado. Sujeito e seu contexto de vida são compreendidos como unidades independentes e pré-existentes à atividade cognitiva, ou seja, não se considera que sejam efeitos de um processo de individuação, mutuamente implicados. Os processos de formação docente que envolvem a ideia de

ser possível transmitir algo à outra pessoa trazem consigo a perspectiva de reconhecimento, de reprodução. A informação como algo que podemos reconhecer, relembrar, reutilizar é central à noção de reconhecimento.

Nossa aposta em realizar uma pesquisa, tendo como base conceitual a perspectiva incorporada da cognição proporcionada pelas teorias da autopoiese e da enação, tem como uma de suas principais contribuições a possibilidade de pensar os processos formativos para a docência a partir de uma política inventiva. Não existem métodos de didática prontos e “infalíveis” ao serem reproduzidos, pois a experiência cotidiana constantemente demanda a invenção de novas estratégias e dispositivos de ensino e aprendizagem, mas isso não significa negar a importância da transmissão de informação, e sim afirmar a necessidade de problematizar sua hegemonia (Dias & Kastrup, 2013).

Guiada por uma política cognitiva inventiva, a formação de professores incorpora a valorização das lacunas, dos espaços de hesitação que se constituem nos interstícios entre a conceitualização da docência (saber-sobre) e sua pragmática (saber-fazer). Esses espaços de indeterminação não são *déficits* de um processo formativo, ao contrário, eles são aberturas necessárias para que o exercício da docência configure-se como um processo de autoria. A experiência de se tornar docente se desenvolve, assim, na tensão constante entre a invenção de problemas e a solução de problemas, mantendo o direito ao inacabamento e a perspectiva de um processo de aprendizagem permanente (Kastrup, 2005).

Podemos notar que, mais do que modelos, as pistas que discutimos no capítulo 4 constituem aberturas à problematização de diferentes conexões, como as de ensinar-aprender, viver-conviver, criar-reconhecer, coletivizar-individualizar. Assim, não constituem pontos de chegada, mas instrumentos de navegação que, ao serem

incorporados às situações, se atualizam. Nesse sentido, apontamos que a *expertise* na atividade docente não está relacionada a um momento em que haja a ausência de *breakdowns*, e sim a um modo diferente de experienciá-los, de aceitá-los como parte da caminhada. A problematização das estratégias de formação para a docência, considerando a cognição como um processo incorporado, estendido e situado, compreende a validação de percursos singulares de conhecer que são produzidos nos coletivos. Se cada política cognitiva constitui um *ethos*, o posicionamento em relação a si e ao mundo precisa ser objeto de reflexão.

Acreditamos que a realização desta pesquisa possibilitou momentos de reflexão sobre a experiência da docência com a potência de produzir *breakdowns* aos participantes e às pesquisadoras. É na relação com o mundo que se individua continuamente um eu; um si mesmo que possui uma dimensão de virtualidade e que possibilita sempre novas atualizações e novas emergências (Pantaleão & Kastrup, 2015). E, nesse sentido, a realização de uma pesquisa-intervenção, produzindo um correio de cartas entre pós-graduandos(as), contribui para que a formação docente na pós-graduação *stricto sensu* pudesse ser discutida de forma coletiva.

Referências

- Arendt, R. J. J. (2016). A Escrita como Laboratório. *Revista Polis e Psique*, 6(1), 28-38.
- Balcarce, G. D., Soto, F. L., Fornés, A. C., Calderón, M. P., & Gangas, P. V. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Rev. educ. sup [online]*, 42 (166), 35-53.
- Barros, M. E. B., & César, J. M. (2015). Pesquisa-Intervenção em dispositivos participativos: ensejando outras relações entre produção de conhecimento e educação/Intervention-Research on participatory mechanisms: occasioning other relations between knowledge and education. *Revista Polis e Psique*, 5(2), 171-192.
- Bastos, A. V. B., Tourinho, E. Z., Yamamoto, O. H., & Menandro, P. R. M. (2011). Réplica 1 – Formar Docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão?. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1152-1160.
- Botomé, S. P., & Zanelli, J. C. (2011). Réplica 2-Produção de Conhecimento de Aprendizagem e de Tecnologia São Papéis dos Programas de Pós-Graduação na Capacitação de Cientistas para o País?. *RAC-Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1161-1167.
- Candiotto L. (2019) Emotions In-Between: The Affective Dimension of Participatory Sense-Making. In: Candiotto L. (eds) *The Value of Emotions for Knowledge*. Palgrave Macmillan, Cham.

- Caracciolo, M. (2012). Narrative, meaning, interpretation: An enactivist approach. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(3), 367-384.
- Carijó, M. C. A. (2018). Atenção compartilhada e partilha de experiências na produção coletiva de sentidos. *Ayvu: Revista de Psicologia*, 5(1), 67-88.
- Citton, Y. (2017). *The ecology of attention*. UK: Polity.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action and Cognitive Extension*. New York: Oxford University Press.
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). *The Extended Mind*. *Analysis* 58, 7-19.
- Costa, S. L. (2013). O que (ainda) podem as cartas?. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 19(1), 87-98.
- Cunha, M. (2002). “Por hoje é só...” Cartas entre amigos. In M. Bastos, M. Cunha, & C. Mignot (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar* (pp. 181-204). Passo Fundo: UPF.
- De Jaegher, H. (2013). Rigid and fluid interactions with institutions. *Cognitive Systems Research*, 25, 19-25.
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 6(4), 485-507.
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2008). Making sense in participation: an enactive approach to social cognition. *Emerging Communication*, 10, 33.

- Depraz, N. E., Varela, F. J., & Vermersch, P. E. (2003). *On becoming aware: A pragmatics of experiencing*. John Benjamins Publishing Company.
- Di Paolo, E., Rohde, M., & De Jaegher, H. (2010). Horizons for the enactive mind: Values, social interaction, and play. In J. Stewart, J. R., Stewart, O. Gapenne, O., & E. Di Paolo, (Eds.). *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science* (pp. 33-87). Cambridge: MIT Press.
- Dias, R. O. (2011). *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Dias, R. O., & Kastrup, V. (2013). Skills Society and Cognition Policies in the Formation of Teachers. *Paidéia*, 23(55), 243-251.
- Dotov, D., & Chemero, A. (2014). Breaking the perception-action cycle: experimental phenomenology of non-sense and its implications for theories of perception and movement science. In: CAPPuccio, M.; FROESE, T. (Eds.). *Enactive Cognition at the Edge of Sense-Making*. [S.l.]: Palgrave Macmillan UK, p. 37-60.
- Filho, E. S. (1961). *A arte de escrever cartas: e os meios de adquirir um bom estilo*. Gráfica Novo Mundo Editora.
- Fischer, T. (2006). Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(4), 193-197.
- Foucault, M. (1992). A escrita de si. In M. Foucault, *O que é um autor?* (pp. 129 – 160). Lisboa: Vega; Passagens.

- Freire, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>
- Froese, T., & Di Paolo, E. A. (2011). The enactive approach: Theoretical sketches from cell to society. *Pragmatics & Cognition*, 19(1), 1-36.
- Froese, T., McGann, M., Bigge, W., Spiers, A., & Seth, A. K. (2011). The enactive torch: a new tool for the science of perception. *IEEE Transactions on Haptics*, 5(4), 365-375.
- Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 8(4), 465-486.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2010a). Joint attention, joint action, and participatory sense making. *Alter: Revue de Phénoménologie*, 18 111-124.
- Gallagher, S. (2010b). Movement and emotion in joint attention. *Habitus in habitat is emotion and motion*, 41.
- Godoy, L. B. (2010). Uma carta: um espaço entre dois. *Ide*, 33(50), 36-53.
- Gómez, A. (2002). “Como o polvo e o camaleão se transformam”: modelos e práticas epistolares na Espanha Moderna. In M. Bastos, M. Cunha, C. Mignot (Org.).

Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar (pp. 13-55). Passo Fundo: UPF.

Gurgel, V. T., & Kastrup, V. (2017). Resonances Between Enactive Approach and Clinical Psychology. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(3), 1122-1139.

Hayes, J., & Flowers, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist* 41: 1106-13.

Kastrup, V. (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 7-16.

Kastrup, V. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1273-1288.

Kastrup, V. (2007). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica.

Kastrup, V. (2008). O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (1ª ed., pp. 465-489). Rio de Janeiro: Nau.

Kastrup, V., Tedesco, S., & Passos, E. (2008). *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina.

Kroeff, R. F. S., & Prudente, J. (2019). Alice e os paradoxos da escrita acadêmica. *Revista Polis e Psique*.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

- Lemos, F. C. S., Nascimento, M. L. D., & Galindo, D. (2016). Escrita, psicologia e produção de cuidado: ética, estética e política. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(1), 84-94.
- Lima, R. (2017). *Experienciar: entre cartas e constituição docente* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Maiese, M. (2018). Life shaping, habits of mind, and social institutions. *Natureza humana*, 20(1), 29-57.
- Maraschin, C., Rocha, M. L. D., & Kastrup, V. (2015). ICT Intervention-Research in a mental health clinic in Brazil. *Revista Polis e Psique. Porto Alegre, RS. Vol. 5, n. 3 (2015), p. 94-118.*
- Masciotra, D., Roth, W. M., & Morel, D. (2007). *Enaction: Toward a Zen mind in learning and teaching*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Maturana, H. (1993). Uma nova concepção de aprendizagem. *Dois Pontos*.15(2), 28-35.
- Maturana, H. (2014). *Transformación en la convivencia*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Maturana, H. R. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Maturana, H., & Varela, F. (2001). *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena.
- Merchán, F., & Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154.

- Moraes, M. (2008). Sobrescrito. *Teresa – Revista de Literatura Brasileira*, (8-9), 8-12.
- Pantaleão, M. I. C., & Kastrup, V. (2015). Literatura, escrita-inventiva e virtualização do eu. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 1(1), 29-48.
- Passos, E., & Barros, R. B. D. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E., & Barros, R. B. D. (2000). A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 71-79. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100010>
- Popova, Y. (2015). *Stories, Meaning and Experience*. New York: Routledge.
- Pozzana, L. (2013). A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 323-338.
- Ravenscroft, I. (2017). Engaging the World: Writing, Imagination, and Enactivism. *Philosophy and Literature*, 41(1), 45-54.
- Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony. (Org.), *Metaphor and thought* (pp. 284-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ribeiro, G. M., & Zanchet, B. M. B. A. (2015). Estágio de Docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 508-526.

- Rocha, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. *Psico*, 37(2), 1.
- Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(4), 64-73.
- Rocha-de-Oliveira, S., & DeLuca, G. (2017). Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. *Cadernos EBAPE. BR*, 15(4), 974-989.
- Rodrigues, H. D. B. C. (2015). Caixa de Ferramentas para uma atitude histórico-crítica na pesquisa-intervenção/Toolbox for a critical attitude in the intervention-research. *Revista polis e psique*, 5(2), 6-31.
- Romagnoli, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 44-52.
- Roncaglio, S. M. (2004). A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(2), 100-111.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200011>
- Souza, H. P. (2014). Metáforas e domínios narrativos numa perspectiva da Linguística de Corpus. *Letras & Letras*, 30(2), 185-213.
- Spink, P. K. (2008). O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, 20, 70-77.
- Thompson, E. (2001). Empathy and consciousness. *Journal of consciousness studies*, 8(5-6), 1-32.

- Thompson, E., & Varela, F. (2001). Radical embodiment: neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Science*, 5: 418-425.
- Tin, E. (2005). *A arte de escrever cartas: Anônimo de Bolonha, Erasmo de Rotterdam, Justo Lípio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Varela, F. (1990). *Conhecer: As ciências cognitivas tendências e perspectivas*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Varela, F. (2003). O reencantamento do concreto. *Cadernos de subjetividade*, São Paulo, 1(1), 72-86.
- Varela, F. J., Rosch, & E., Thompson, L., (2003). *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed.
- Veronez, M. (2015). Epistolografia e literatura modernista brasileira: insculpindo sentidos. *Olho d'água*, 7(1).