

**Costurando possibilidades na complexidade da docência: a bricolagem na trajetória  
auto(trans)formativa**

**Sewing possibilities in the complexity of teaching: bricolage in the auto (trans) formative  
trajectory**

**Posibilidades de costura en la complejidad de la enseñanza: bricolaje en la trayectoria  
auto (trans) formativa**

Recebido: 08/07/2020 | Revisado: 21/07/2020 | Aceito: 23/07/2020 | Publicado: 09/08/2020

**Celina Saideles Pires**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1927-324X>

Colégio Nossa Senhora de Fátima, Brasil

E-mail: [celina.saideles@gmail.com](mailto:celina.saideles@gmail.com)

**Adriana Moreira da Rocha Veiga**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5804-3375>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: [adrianaufsm@gmail.com](mailto:adrianaufsm@gmail.com)

**Resumo**

O presente artigo objetiva explorar a potência de uma bricolagem (Lévi-Strauss, 1976; Kincheloe, 2006) na trajetória auto(trans)formativa. Para tanto, costuramos os pontos que demarcam o fazer como docente e a docência, utilizando a multirreferencialidade, a complexidade (Morin, 2000, 2005) e o inacabamento (Freire, 1996, 2001, 2003) como fontes teóricas que permitem interpretar as questões concretas do trabalho do professor na busca de qualificação pedagógica científica em diferentes contextos de atuação. Assim, uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo bricola e destaca os pontos indispensáveis para uma trajetória permanente, que é processual e demarca o fazer auto(trans)formativo no contemporâneo.

**Palavras-chave:** Formação permanente; Docência; *Bricoleur*; Ensino.

**Abstract**

This article aims to explore the power of bricolage (Lévi-Strauss, 1976; Kincheloe, 2006) in the auto (trans) formative trajectory. For that, we sew the points that demarcate doing as a teacher and teaching, using multi-referentiality, complexity (Morin, 2000, 2005) and

unfinished (Freire, 1996, 2001, 2003) as theoretical sources that allow us to interpret the concrete issues of the teacher's work in the search for scientific pedagogical qualification in different contexts of performance. Thus, a bibliographic review, of a qualitative nature bricolates and highlights the indispensable points for a permanent trajectory, which is procedural and demarcates the making (trans) formative in the contemporary.

**Keywords:** Ongoing formation; Teaching; Bricoleur; Teaching.

## **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo explorar el poder del bricolaje (Lévi-Strauss, 1976; Kincheloe, 2006) en la trayectoria auto (trans) formativa. Para eso, cosemos los puntos que demarcan el hacer como docentes y docentes, utilizando la multirreferencialidad, la complejidad (Morin, 2000, 2005) y sin terminar (Freire, 1996, 2001, 2003) como fuentes teóricas que nos permiten interpretar los problemas concretos. del trabajo del profesor en la búsqueda de la calificación científica pedagógica en diferentes contextos de desempeño. Así, una revisión bibliográfica, de naturaleza cualitativa, bricola y resalta los puntos indispensables para una trayectoria permanente, que es procesal y demarca lo auto (trans) formativo en lo contemporáneo.

**Palabras clave:** Formación permanente; Enseñando; Bricoleur; Enseñando.

## **1. Introdução**

Este estudo encontra-se vinculado ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa 2: Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. O mesmo está atrelado à pesquisa de dissertação de mestrado de uma das autoras do estudo. Na pesquisa de mestrado a pesquisadora atenta para autonomia no desenvolvimento profissional docente, a partir da inserção na docência em contextos educativos heterogêneos, desafiando/a professor/a a ‘costurar’ possibilidades que se apresentam na trajetória, bordando, bricolando e aprimorando o seu fazer.

Uma historicidade da bricolagem encontra-se vinculada aos escritos de Lévi-Strauss. (1976). Para ele, o conceito de bricolagem diz respeito a um método de expressão por meio da seleção e da síntese de componentes selecionados de uma cultura. Sua noção de ‘bricoleur’ foi introduzida por meio de uma discussão acerca da ‘ciência do concreto’, com intuito de referir aqueles que se entregam de alguma forma ou de outra ao ‘pensamento selvagem’.

Para ele, “Sem nunca concluir seu projeto, o bricoleur coloca nele sempre algo de si mesmo”. (Lévi-Strauss, 1976, p.32) Assim, a bricolagem é tomada como uma episteme-metodológica, no sentido de que se relaciona diretamente com o modo como habitamos o presente estudo.

O pensamento de Kincheloe (2006) destaca que o trabalho da bricolagem diz das interconexões e também dos vínculos e distanciamentos entre o que é formalizado e o que é possível na prática, possibilitando o estabelecimento de uma consciência crítica de pressupostos histórica e tradicionalmente estabelecidos.

A Educação escolar apresenta-se como processo de desenvolvimento, tanto para estudantes, quanto para professores. Compreende-se a educação, a partir de Pérez Gómez (1998a), o qual afirma que:

A espécie humana, constituída biologicamente como tal, elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie. Paralelamente, e posto que as aquisições adaptativas da espécie às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações de suas conquistas históricas. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais - processo de socialização - costuma denominar-se genericamente como processo de educação. (p.14).

A escola, igualmente, “[...] deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (Morin, 2000, p.39), já que se trata de “[...] processo de formação, de socialização, da cultura, de criação, recriação e partilha de conhecimentos e valores”. (Rios, 2017, p.10) Para Edgar Morin (2005)

Neste caso, a concepção complexado gênero humano comporta a tríade indivíduo/sociedade/espécie. Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre os indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. (p.81).

Os processos educativos existentes na escola abarcam uma série de sujeitos, educandos e educadores que a constituem: estudantes, professores, funcionários, entre outros. Desse modo, habitam esse espaço complexo (Morin, 2005) muitos agentes que colocam em prática todos os conhecimentos históricos e tradicionalmente elaborados pela humanidade.

Saberes vinculados as premissas e funções educativas das instituições, que variam de local para local. Esta função educativa encontra-se atrelada à participação das novas gerações “[...] no mundo do trabalho e na vida pública”. (Pérez Gómez, 1998, p.13)

Nesse sentido, a seguir, tratamos de costurar os pontos que demarcam o fazer como docente, utilizando a multirreferencialidade e a complexidade (Morin, 2000) como fontes teóricas que permitem interpretar as questões concretas do trabalho do professor na busca de qualificação pedagógica científica. Assim, uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, destaca os pontos de uma trajetória permanente, que é processual e demarca o fazer auto(trans)formativo no contemporâneo.

## 2. Desenvolvimento

Com Edgar Morin (2005) é possível pensar que “[...] a vida é um feixe de qualidades emergentes resultantes do processo de interações e de organização entre as partes, interações, processos, parciais e globais que o produziram” (p.262). Sem mergulhar nessa complexidade, a compreensão da vida e da profissão revela-se fragmentada, sem nenhum sentido para gerar desenvolvimento.

Pensar a formação inicial nessa complexidade requer que o/a professor/a vá desenvolvendo autonomia em sua experiência, como processo ativo-reflexivo frente aos desafios educativos e institucionais. Nesse ponto de vista, para Marcelo Garcia (1999), “A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação (...) de experiências dos sujeitos” (p.19), permitindo que os traços de uma caminhada na docência configurem uma auto(trans)formação.

Paulo Freire (2001), certa feita ao ser perguntado sobre as práticas educacionais, respondeu,

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria. (p.205).

Assim, o nosso grande educador brasileiro compreende a formação do professor como um processo que não se restringe à formação inicial, mas além de uma necessidade do professor, trata-se de uma necessidade ética da qualidade de ensino e crítica da própria atividade.

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2003, p.28).

Assim, com Freire (2001; 2003) é possível pensar que a formação inicial precisa ultrapassar a noção do mero emprego de técnicas instrumentais, pois “Muitos licenciandos entendem os processos de formação apenas como um espaço para aprender técnicas instrumentais para o trato com os conteúdos específicos a serem ensinados em sala de aula” (Rigue et al., 2019, p.20), contudo “[...] muitas dessas técnicas não possuem sentido quanto ao espaço e também contexto em que serão efetivas”. (Rigue et al., 2019, p. 22) Além dessa problemática, Rigue et al. (2019), menciona:

O que é ruim pode se tornar ainda pior quando as concepções de quem ‘treina’ (os professores formadores) estão há anos distantes do que acontece de fato na Educação Básica. Com isso, geram-se ilusões que se transformam em decepções e frustrações quando o licenciando se encontra no chão da sala de aula. (p.22).

As reflexões de Freire (2001; 2003), Morin (2005), Marcelo Garcia (1999) e Rigue et al. (2019) convergem para pensar que a formação do professor precisa atentar para complexidade, para o inacabamento e com o futuro contexto de atuação do estudante de licenciatura, pois, caso contrário:

[...] a ação docente transforma-se em uma espécie de fabricação, maquinaria, onde o professor vai cumprir as atividades externamente projetadas, tornando-se um mero executor de atividades. Essa ação fica desprovida de potência criativa, ou seja, não há um sentido na própria atividade e, sim, fora dela, em outros espaços. (Rigue et al., 2019, p.23).

Logo, comporta destacar a importância de cursos de formação que dialoguem com essas premissas, além, é claro, de processos auto(trans)formativos na docência. A auto(trans)formação docente é um processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativas conscientemente e mantêm a gestão autônoma do seu desenvolvimento profissional. (Isaia & Bolzan, 2007)

Esse desenvolvimento no âmbito na formação inicial do professor envolve diferentes atores: docentes e discentes. A forma como isso se articula no campo de constituição docente, diz dos efeitos disso na constituição da identidade do professor.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se implicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p.25).

Nesse sentido, auto(trans)formação docente em meio as diferentes trajetórias profissionais, demanda assumir a complexidade como cerne da constituição dos indivíduos. “Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p.50), nisso consiste a condição de ser complexo em um mundo complexo. O ser humano participa de uma longa ordem biológica e de uma instância em que produzimos permanentemente cultura. Isso permite afirmar, a partir de Morin (2005), que o conhecimento de origem complexa ultrapassa os limites da ciência cartesiana, alcançando as artes e as demais instâncias. As contradições não tomam, nessa perspectiva, o lugar do erro, mas sim da descoberta de uma realidade lógica, provocando a necessidade de aproximar instâncias contrárias em pensamento autônomo, auto(trans)formativo.

Assim como a complexidade, caracteriza-se como uma alternativa à mentalidade clássica, modificando o olhar sobre os processos do conhecimento, direcionando-se para a busca da compreensão e não da explicação. Ao invés de *o que*, passamos a nos preocupar com o *quem* e o *como* esses processos se articulam e se desenvolvem. (Ribeiro, 2016, p.132).

Pensando acerca desses processos, pode-se considerar que é também nesse viés, na formação inicial e no início da docência, que o discente e professor principiante “[...] vai formando sua própria imagem pessoal e sua visão como profissional que tão importante é no momento de sua realização como profissional do ensino”. (Marcelo Garcia, 1999, p.150) A complexidade transita entre as tramas conceituais exatamente por não ser um método, mas uma via do pensamento que toma para si variadas possibilidades, que se refutam e estendem, revelando enlaces e costuras possíveis e jogando novamente em um movimento constante.

A complexidade na formação e na docência significa “[...] a união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000, p.38), não podendo estar desvinculada de uma esperança aliada à prática educativa do docente do futuro ou, docente principiante. Tratando diretamente da ação do professor em meio à trajetória profissional, o mesmo borda um caminhar que, trata-se de:

[...] processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos. (Isaia, 2006, p.368).

Trajetória profissional que permeia o desenvolvimento profissional docente, e sua capacidade de reconstruir-se/transformar-se, ao longo da trajetória. (Maciel, 2009) O desenvolvimento profissional docente é um conceito potente como repertório de ‘conhecimentos, saberes e fazeres’, na e para a docência.

Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. (Isaia, 2006, p.375).

A auto(trans)formação potencializa e movimenta o desenvolvimento profissional docente e orienta a sua professoralidade. Esta auto(trans)formação é atravessada por “[...] trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser”. (Pineau, 1988, p.99-101)

Para Warschauer (2005), esse fluxo de desenvolvimento diz de um ‘aprender por si’, no sentido que:

[...] é um "trabalho sobre si mesmo" para desenvolver a implicação pessoal e social. Portanto, não significa o individualismo no ensino. É, pelo contrário, uma construção permanente de seu poder de agir, emancipando-se da dependência dos outros, mas na relação com eles, pois não se trata de auto-suficiência. (Warschauer, 2005, p.01).

Então, “O saber- saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente” (Isaia & Bolzan, 2007, p.163), ou seja, ao longo dos tropeços, dos passos e das construções do professor diariamente. Ao longo dos remendos, das costuras e dos bordados do fazer pedagógico. Ao passo que:

Os saberes docentes, apreendidos ao longo da aprendizagem docente necessitam de uma ambiência, vista como uma das condições para a formação em exercício, tais como: o tempo destinado a produzir a docência, a promoção do trabalho coletivo, além da gestão e organização da atividade pedagógica. (Isaia, Maciel & Bolzan, 2011, p.430).



Ambiência que, conforme o estudo de Maciel (2009):

[...] é configurada pelas condições objetivas e subjetivas em que exerce uma docência, exibindo-se como fator condicionante no enfrentamento de crises e conflitos da vida e da profissão, mas também superação automática dos limites impostos pela realidade, uma medida que a motivação Inicial, que promove ou ingressa na carreira docente é ressignificada no percurso vital, pelas experiências bem-sucedidas que revelarão a geratividade docente, em processos autocriadores das potencialidades do ser. (p.289).

Nessa direção, o exercício da docência “[...] significa aprender a si mesmo no contexto, analisando a própria prática com senso de realidade” (Maciel, 2009, p.292). Por isso, a construção dessa revisão na forma de bricolagem trata da necessidade de formação docente e formação permanente ativa e reflexiva, já que pensa o percurso auto(trans)formativo como “[...] processo complexo em que fases da vida, da profissão e da profissão docente se entrelaçam”. (Maciel, 2009, p.292)

Isso significa dizer que na trajetória docente “[...] momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade” (Maciel, 2009, p.292) também acontecem. Por isso, a auto(trans)formação é importante aliada para agir no percurso de formação e também de formação permanente que é multirreferencial, complexa e inacabada.

### **3. Considerações Finais**

Nesse estudo, bricolamos e costuramos os pontos que demarcam o fazer pedagógico como docente, utilizando a multirreferencialidade e a complexidade (Morin, 2000) como fontes teóricas. Por meio de uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, destacamos os pontos de uma trajetória permanente, que é processual e demarca o fazer auto(trans)formativo no contemporâneo.

Bricolando as reflexões de Freire (2001; 2003) e Morin (2005), encontramos os principais pontos teóricos para atentar a complexidade e a docência. Com Morin (2000; 2005) vislumbramos a construção do conhecimento para além daquilo que se apresenta como certo, invariável. Já com Freire, o lugar do inacabamento como parte do fazer pedagógico diário.

Com Isaia e Bolzan (2007), Isaia (2006), Maciel (2009), Warschauer (2005), Rigue et al. (2019) discorremos nas multiplicidades que se aliam para pensar o desenvolvimento profissional do docente no contemporâneo, o que aparece nesse estudo como emergência do nosso século e que, não pode desvincular o inacabamento dos percursos de formação.



Portanto, consideramos que a vida humana não pode ficar de fora das costuras que dão corpo a formação dos professores, bem como seu fazer que acontece no âmbito do seu percurso profissional. Por isso, acreditamos que a auto(trans)formação é caminho, trilha, chance para desenvolver-se enquanto professor do século XXI.

Nesse sentido, o que resulta desse estudo é a importância de continuar investindo no processo permanente de formação continuada dos professores, percebendo suas questões problemáticas que acontecem no trabalho pedagógico.

## Referências

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. *Coleção leitura*, 21.

Freire, P. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*: Editora UNESP. São Paulo.

Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. (14a ed.), São Paulo: Editora Olho d'Água.

Isaia, S. (2006). Verbetes. In M. I. Cunha, & S. Isaia. *Formação Docente e Educação Superior*. In M. C. Morosini (Org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. Brasília, 2.

Isaia, S. D. A., & Bolzan, D. P. V. (2007). Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 161-177.

Isaia, S. M. A., Maciel, A. M. R., & Bolzan, D. P. V. (2011). Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. *Educação*, 36(3), 425-440.

Kincheloe, J. L. (2006). Para além do reducionismo: Diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolagem e no pós-formalismo. *Currículo e multiculturalismo*, 63-93.

Lévi-Strauss, C. (1976). *O pensamento selvagem*, trad. Tânia Pellegrini, Ed.

Maciel, A. M da R. (2009). A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. In S. M. de A. Isaia, D. P. V. Bolzan, & A. M. da R. Maciel. *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente* (Vol. 4). Edipucrs.

Marcelo García, C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. *Porto: Porto Editora*, 135-145.

Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Cortez Editora.

Morin, E. (2005). *O método 2: a vida da vida*. Publicações Europa-America.

Pérez Gómez, A. I. (1998). As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In G. Sacristán, & A. P. Gómez. *Compreender e transformar o ensino-4*. Artmed Editora.

Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa, & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: 63-77.

Ribeiro, O. L. C. (2016). *Criatividade na expertise: implicações para processos de aprendizagem de alto nível*.

Rigue, F. M., et al. (2019). Ação Pedagógica na Formação de Professores: Um olhar para o 'entre' das relações humanas. In T. Feltrin, F. M. Rigue, & N. L. Batista (Orgs.). *A formação de professores no Brasil: historicidade, subjetividade, gênero, professoralidade e docências tradicionais e contemporâneas*, 2. Rio de Janeiro: Dictio Brasil.

Rios, T. A. (2017). De direitos e deveres: a ética na construção da cidadania. In A. D. C. Antônio. *Educação humanizadora: valorizando a vida na sociedade contemporânea*. Santa Maria: Biblos, 07-22.

Warschauer, C. (2005). As diferentes correntes de autoformação. *Revista Educação on-line*.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Celina Saideles Pires – 80%

Adriana Moreira da Rocha Veiga – 20%