

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS HENRIQUE MARTINS TORRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA
EXPRESSIVIDADE EPISTEMO-METODOLÓGICA BIOCÊNTRICA: DAS
CONVICÇÕES DOS/AS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS ÀS
PRÁTICAS FORMATIVAS NAS LICENCIATURAS**

**CURITIBA
2018**

CARLOS HENRIQUE MARTINS TORRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA EXPRESSIVIDADE EPISTEMO-METODOLÓGICA BIOCÊNTRICA: DAS CONVICÇÕES DOS/AS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS ÀS PRÁTICAS FORMATIVAS NAS LICENCIATURAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação; Área de Concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins

**CURITIBA
2018**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

T688f 2018	<p data-bbox="414 1176 750 1198">Torra, Carlos Henrique Martins</p> <p data-bbox="414 1209 1252 1355">A formação de professores/as da educação básica e sua expressividade epistemo-metodológica biocêntrica : das convicções dos/as formadores/as de professores/as às práticas formativas nas licenciaturas / Carlos Henrique Martins Torra ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. -- 2018 229 f. ; il. : 30 cm</p> <p data-bbox="414 1377 1220 1444">Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.</p> <p data-bbox="446 1444 694 1467">Bibliografia: f. 211-219</p> <p data-bbox="414 1534 1276 1657">1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação básica. 4. Teoria do conhecimento. 5. Curso de licenciatura. I. Martins, Pura Lucia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p data-bbox="877 1691 1125 1713">CDD 20. ed. – 370.71</p>
---------------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 120
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Carlos Henrique Martins Torra

Aos seis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezoito, às 14h, reuniu-se na Sala 7 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Prof. Dr. Fernando Guidini, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski e Prof. Dr. Peri Mesquida, para examinar a Tese do doutorando **Carlos Henrique Martins Torra**, ano de ingresso 2015, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". O doutorando apresentou a tese intitulada "A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA EXPRESSIVIDADE EPISTEMO-METODOLÓGICA BIOCÊNTRICA: DAS CONVICÇÕES DOS/AS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS ÀS PRÁTICAS FORMATIVAS NAS LICENCIATURAS" que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h45min Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a qualidade da tese e a contribuição que traz para repensar a prática pedagógica dos formadores de professores no Brasil. Recomenda a publicação.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin

Convidado Externo:

Prof. Dr. Fernando Guidini

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Ao Tales, cuja existência é epifania de amor em nós, grito silencioso de vida, significado e (re)encanto em um mundo repleto de desencantos.

O Insondável que se pode sondar, não é o verdadeiro Insondável. O Inconcebível que se pode conceber, não indica o Inconcebível. No Inominável está a origem do Universo. O que é Nominável constitui a Mãe de todos os seres. O Ser indigita a Fonte Incognoscível. O Existir nos leva pelos canais cognoscíveis. Ser e Existir são a Realidade total. A diferença entre Ser e Existir é apenas de nomes. Misterioso é o fundo da sua unidade. Eis em que consiste a sabedoria suprema.

(Aforismo 1 – Tao Te Ching – Lao-Tsé – séc. V a.C)

AGRADECIMENTOS

Nesses quatro anos de pesquisa muitas foram as trocas, discussões, vivências e partilhas de existências. Muitos sujeitos, muitas vidas vividas e sentidas. Nesse tempo, aprendi que nenhum trabalho de pesquisa, nenhum objeto de estudo, nenhuma tese de doutorado é possível sem aqueles e aquelas que conosco convivem e, ao longo da vida, nos ajudam a significar a prática e a experiência de estar no mundo com a utopia de continuar dando sentido diário aos sabores e dissabores de ser estudante, pesquisador, professor, cidadão...

Agradeço, portanto, a todas as pessoas que ajudaram a enriquecer a minha existência ao longo do árduo trabalho que foi tecer esta tese.

À minha esposa, **Juliane Luzia**, por me motivar a aceitar o desafio de continuar minha pesquisa após a conclusão do mestrado e, também, por compreender as ausências físicas, emocionais e afetivas, próprias dos momentos de estudo, escrita e aprofundamento que todo trabalho de pesquisa exige.

Ao meu filho **Tales**, tempero e sabor da minha vida.

À Professora Doutora **Pura Lúcia Oliver Martins**, com quem aprendi a reconhecer a importância de significar a prática para a ação transformadora do ser professor. A ela, sou imensamente grato pelos momentos de partilha de conhecimentos, de experiências, de práticas, de vida...

Às Professoras Doutoras: **Joana Romanowski; Rosa Lydia e Marilza Suanno** e aos Professores Doutores: **Fernando Guidini e Peri Mesquida**, pelos estudos, leituras e proposições críticas, contribuições valorosas no tecer desta tese.

Ao Professor Doutor **João Luiz Gasparin** por aceitar, mais uma vez, ler e discutir meu trabalho, compartilhando sua experiência de pesquisador e educador, além do amplo conhecimento na área da Filosofia e da Educação.

Ao **Mestre** (*in memoriam*), porque às vezes, “é necessário ter o caos dentro de si, para dar à luz a uma estrela cintilante”.

Aos colegas de trabalho, e aos amigos bem-sucedidos (Anderson, Daniel, Ramon, Luciana, Eliege, Elena e Armando), aos companheiros/as de profissão. Sou extremamente grato!

RESUMO

Esta tese de doutoramento tem como objeto de investigação as convicções que fundamentam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, no âmbito da epistemologia biocêntrica. A premissa motivadora traz como questão problema: quais concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica tematizam categorias epistemológicas acerca de uma possível configuração formativa biocêntrica? Para tanto, com o escopo de alçar categorias e constituir princípios a partir das práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, defini como objetivo geral deste estudo: verificar e sistematizar, a partir das práticas e convicções presentes na proposta formativa dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, indícios de categorias epistemológicas biocêntricas, manifestos nos Cursos de Licenciatura, a fim de contribuir para a constituição de um referencial biocêntrico no campo da formação inicial de professores/as. Os objetivos específicos visaram principalmente: - mapear e evidenciar, por meio de pesquisa documental, termos/conceitos e práticas fundantes às convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica em diálogo com a perspectiva biocêntrica; - tematizar e analisar as bases teórico-epistemológicas das concepções e convicções que endereçam as práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, na sua proposição ontocriativa e biocêntrica; - categorizar as convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, por meio de questionário e entrevistas reflexivas, alavancando o substrato teórico o qual expressa a racionalidade presente nas bases formativas dos/as formadores/as dos/as licenciados/as, considerando os indícios biocêntricos revelados pela investigação *in loco* e, por fim; - constituir e firmar, com base em inferências prático-epistemológicas, princípios referenciais orientadores para a propositura de Licenciaturas Ontozoéticas, assentados na racionalidade biocêntrica e factíveis às práticas formativas dos professores da Educação Básica. A concepção de método e a logicidade metodológica estruturou-se tendo por paradigma a ontodialética, pois esta configura-se como suporte para o referencial de pesquisa que aqui se materializa na percepção de ser a teoria expressão da prática. Deste modo, a pesquisa documental se deu em vinte e sete instituições federais no território brasileiro que oferecem formação em nível de licenciatura. Além disso, foi desenvolvido um questionário semiestruturado, bem como, entrevistas reflexivas, com o intuito de trazer à lume categorias e princípios articuladores de uma formação epistemo-metodológica biocêntrica e ontozoética. Os teóricos que balizaram esta pesquisa foram Jaeger (2011), O` Sullivan (2004); Felipe (2009; 2010), Santos (1992; 2014), Bernardo (1992), Martins (1996; 2003), Romanowski (2005), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1992; 2009) e Cortina (2009). O resultado da pesquisa configura-se no âmbito das práticas dos professores, visto que estas são constituidoras de conhecimento significativo para a formação docente inventiva, inovadora e promotora de uma racionalidade inclusiva e biocêntrica.

Palavras-chave: Convicções Formativas; Formação de Professores/as nas Licenciaturas; Epistemologia Biocêntrica; Formação Ontozoética.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to investigate the convictions that underlie the formative practices of the teachers of Basic Education in the context of biocentric epistemology. The motivating premise brings as a problematizing question: what conceptions and convictions of the teachers of the Basic Education thematize epistemological categories about a possible biocentric formative configuration? To do so, with the scope of raising categories and constituting principles based on the practices of teachers of Basic Education, I defined as a general objective of this study: to verify and systematize, based on the practices and convictions present in the proposal formative of teachers of Basic Education, indications of biocentric epistemological categories, manifested in the Licentiate Courses, in order to contribute to the constitution of a biocentric reference in the field of initial teacher formation. The specific objectives were mainly to: - map and evidence, through documentary research, terms / concepts and practices that are fundamental to the formative convictions of the teachers of Basic Education in dialogue with the biocentric perspective; - thematize and analyze the theoretical and epistemological bases of the conceptions and convictions that address the practices of the teachers of Basic Education in their ontocritical and biocentric proposition; - to categorize the convictions of teachers of Basic Education through a questionnaire and reflective interviews, leveraging the theoretical substrate which expresses the rationality present in the formative bases of the graduates/taking into account the biocentric evidence revealed by *in loco* research and, finally; - to constitute and establish, based on practical and epistemological inferences, guiding principles for the introduction of Ontozoic Licentiatures, based on the biocentric rationality, feasible to the formative practices of the Basic Education teachers. The conception of method and methodological logicity was structured with referential to the *ondialética*, because this is configured as support for the research reference that materializes here in the perception of being the theory expression of the practice. In this way, the documentary research was done in twenty-seven federal institutions in the Brazilian territory that offers formation at the undergraduate level. Besides that, a semi-structured questionnaire was developed, as well as reflective interviews, with the aim of bringing to the fore categories and principles articulating a biocentric and ontozotic epistemological-methodological formation. The theorists who conducted this research were Jaeger (2011), O` Sullivan (2004); Felipe (2009; 2010), Santos (1992; 2014), Bernardo (1992), Martins (1996; 2003), Romanowski (2005), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009) and Cortina (2009). The research results form within the framework of the teachers' practices, since these are constituents of significant knowledge for the inventive teacher formative, innovator and promoter of an inclusive and biocentric rationality.

keywords: Formative Convictions; Formation of Teachers in the Degree Programs; Biocentric Epistemology; Ontozoic Formation.

RESUMEN

Esta tesis de doctorado tiene como objeto de investigación las convicciones que fundamentan las prácticas formativas de los formadores de profesores de la Educación Básica, en el ámbito de la epistemología biocéntrica. La premisa motivadora trae como cuestión problematizadora: ¿qué concepciones y convicciones de los formadores de profesores de la Educación Básica tematizan categorías epistemológicas acerca de una posible configuración formativa biocéntrica? Para ello, con el objetivo de alzar categorías y constituir principios a partir de las prácticas de los formadores de profesores de la Educación Básica, definí como objetivo general de este estudio: verificar y sistematizar, a partir de las prácticas y convicciones presentes en la propuesta formativa de los formadores de profesores de la Educación Básica, indicios de categorías epistemológicas biocéntricas, manifestados en los Cursos de Licenciatura, a fin de contribuir a la constitución de un referencial biocéntrico en el campo de la formación inicial de profesores. Los objetivos específicos se dirigieron principalmente a: - mapear y evidenciar, por medio de investigación documental, términos/conceptos y prácticas fundantes a las convicciones formativas de los formadores de profesores de la Educación Básica en diálogo con la perspectiva biocéntrica; - tematizar y analizar las bases teórico-epistemológicas de las concepciones y convicciones que direccionan las prácticas de los formadores de profesores de la Educación Básica en su proposición ontocreativa y biocéntrica; - categorizar las convicciones de los formadores de profesores de la Educación Básica, por medio de cuestionario y entrevistas reflexivas, apalancando el sustrato teórico el cual expresa la racionalidad presente en las bases formativas de los formadores de los licenciados, considerando los indicios biocéntricos revelados por la investigación in loco y, por fin; - constituir y fijar, con base en inferencias práctico-epistemológicas, principios referenciales orientadores para la proposición de Licenciaturas Ontozoéticas, asentados en la racionalidad biocéntrica, factibles a las prácticas formativas de los profesores de la Educación Básica. La concepción de método y la logicidad metodológica se estructuró teniendo por referencial la ontodialéctica, pues ésta se configura como soporte para el referencial de investigación que aquí se materializa en la percepción de ser la teoría expresión de la práctica. De este modo, la investigación documental se dio en veintisiete instituciones federales en el territorio brasileño que ofrecen formación a nivel de licenciatura. Además, se desarrolló un cuestionario semiestructurado, así como, entrevistas reflexivas, con el propósito de traer a la luz categorías y principios articuladores de una formación epistemo-metodológica biocéntrica y ontozoética. Los teóricos que balizaron esta investigación fueron Jaeger (2011), O` Sullivan (2004); (2009), Santos (1992; 2014), Bernardo (1992), Martins (1996; 2003), Romanowski (2005), Marcelo García (1999), Nóvoa (2009) y Cortina (2009). El resultado de la investigación se configura en el ámbito de las prácticas de los profesores, ya que éstas son constitutivas de conocimiento significativo para la formación docente inventiva, innovadora y promotora de una racionalidad inclusiva y biocéntrica.

Palabras clave: Convicciones Formativas; Formación de Profesores en las Licenciaturas; Epistemología Biocéntrica; Formación Ontozoética.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

01 – Quadro Síntese das Teses, Dissertações e Artigos (CAPES / SciELO): Pesquisa para situar o objeto.....	21
02 – Detalhamento dos Instrumentos Utilizados na Pesquisa.....	45
03 – Levantamento Documental – PPCs Instituições Federais.....	48
04 – Organização ilustrativa do Primeiro Indício Formativo.....	105
05 – Síntese gráfica da Categoria Formativa Metodológica.....	167
06 – Síntese gráfica da Categoria Formativa Mesológica.....	174
07 – Síntese gráfica da Categoria Formativa Teleológica.....	182
08 – Síntese Geral da estrutura Epistemo-metodológica da Formação Ontozoética.....	197

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DA CONCEPÇÃO DE MÉTODO E PERCURSO METODOLÓGICO: A ONTODIALÉTICA COMO SUBSTRATO TEÓRICO-PRÁTICO DA PESQUISA	31
1.1 O MÉTODO COMO SUBSTRATO TEÓRICO DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	33
1.2 A PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA.....	46
1.2.1 Sobre a análise documental dos PPCs: O Software Iramuteq	50
1.3 O QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO E AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS: SUA RELAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA	54
1.3.1 Os sujeitos da pesquisa	55
1.3.2 O questionário semiestruturado	56
1.3.3 A entrevista individual reflexiva.....	59
2 DAS CONSIDERAÇÕES PRÉ-EPISTÊMICAS: AS EXPRESSÕES E AS CONCEPÇÕES.....	61
2.1 DA CONSCIÊNCIA E DAS CONVICÇÕES.....	65
2.2 DAS CONVICÇÕES AOS DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL	73
2.3 DA EVIDÊNCIA INICIAL: A PREDOMINÂNCIA DA VERTENTE FORMATIVA ANTROPOCÊNTRICA	91
2.4 O PRIMEIRO INDÍCIO: A ONTOCRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	101
3 DAS INSERÇÕES TEÓRICAS: REFERENCIAIS EXPRESSOS NAS CONVICÇÕES FORMATIVAS DOS/AS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	108
3.1 O ANTROPOCENTRISMO E A SUBSTANCIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM DOMINAÇÃO.....	110
3.1.1 Etiologia da Dominação: A Prerrogativa Existencial do ser em detrimento do Não-Ser.....	115
3.1.2 A Reificação da Natureza e o Adensamento da Dominação	119
3.2 O BIOCENRISMO E A TRANSUBSTANCIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM ONTOCRIAÇÃO.....	123
3.2.1 Princípio Biocêntrico: um Constitutivo Axiológico.....	125
3.2.2 O Biocentrismo como Referencial Epistemológico	130

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM SUA PLURALIDADE SEMÂNTICA	147
---	-----

4 PROPOSIÇÕES FORMATIVAS DOS/AS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CATEGORIAS POSTULADAS NO ÂMBITO DA EPISTEMOLOGIA BIOCÊNTRICA 159

4.1 AS CATEGORIAS FORMATIVAS E SUA INTERLOCUÇÃO COM AS PRÁTICAS DOS/AS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	162
--	-----

4.1.1 A Categoria Metodológica como Propositura Atitudinal da <i>Práxis Inventiva</i>	164
---	-----

4.1.2 A Categoria Mesológica como Postulado Formativo Emancipador	169
---	-----

4.1.3 A Categoria Teleológica como inferência Formativa Existencial ...	176
---	-----

4.1.4 A Categoria Epistemológica Biocêntrica em sua Proposição Formativa Ontozoética.....	184
---	-----

5. PRINCÍPIOS EPISTEMO-METODOLÓGICOS PARA LICENCIATURAS ONTOZOÉTICAS..... 200

5.1 DOS PRINCÍPIOS FORMATIVOS ONTOZOÉTICOS.....	203
---	-----

5.1.1 A Constituição Inventiva e Ontocriativa do Ser Professor/a na sua Prática Formativa	204
---	-----

5.1.2 A Consciência Crítica para a superação das Práticas Formativas Antropocêntricas no âmbito da Ontoformação e Heteroformação.....	205
---	-----

5.1.3 A Reformulação Epistêmica e Valorativa do Cosmos/Natureza nas Práticas Formativas de Professores/as: Razão Recursiva e Dialogante	206
---	-----

5.1.4 A Indiferenciação e Interpenetração das Subjetividades Humanas e Não-humanas: Correspondência Subjetiva	207
---	-----

REFERÊNCIAS.....	211
------------------	-----

GLOSSÁRIO.....	220
----------------	-----

APÊNDICES	224
-----------------	-----

INTRODUÇÃO

A descrição desta tese de doutorado origina-se, primeiramente, da vida experienciada, sentida e compartilhada do significado inominável de ser parcela dicotômica, contraditória e insignificante de uma humanidade desfigurada na incompletude do ser. Incompletude esta diariamente realizável nos paradoxos comuns de estar no mundo – de reconhecer-se parcela perecível de uma totalidade imperecível, radical e infinita; fração insituável de uma existência cosmológica erótica, bela e encantadora que é, ao mesmo tempo, tanática, destrutiva, finita e repleta de desencantos.

Este tema/objeto de pesquisa origina-se também da vida dimensionada pelos afetos e emoções, coincidentes e relacionadas à minha prática docente. Vincula-se, portanto, aos processos auto e heteroformativos os quais me propus vivenciar ao longo da minha vida; geradores de (re)formulações ontológicas sedimentadas em algumas convicções¹ existenciais que moldaram e se deixaram moldar penetradas na e pela prática peculiarmente nobre de ensinar e aprender. A auto percepção de ser no mundo como existência lógica, mas também ontológica; imanente, mas transcendente na relação íntima da existência inerentemente sagrada de todas as formas de vida – irremediavelmente conectadas umas às outras – levaram-me a considerar importante o tema/objeto e problema desta tese de doutoramento.

O contexto teórico o qual esta investigação toma corpo, apoia-se à Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Com base nas informações oficiais divulgadas pela Universidade sobre a Linha de Pesquisa, esta tem por finalidade “problematizar, refletir e analisar a prática pedagógica, o ensino, a aprendizagem, as tecnologias educacionais e saberes docentes na formação de professores”. O Grupo de Pesquisa “Práxis Educativa – Dimensões e Processos” que, em seu objeto, focaliza a prática formativa realizada na escola de Educação Básica, propõe, como um de seus projetos de investigação, o tema da “Formação Pedagógica

¹ Refiro-me, nesta tese, as razões utilizadas pelos/as formadores/as de professores/as para fundamentar suas práticas formativas na universidade acerca da formação dos/as futuros/as professores/as da Educação Básica.

do Professor nas Novas Propostas para os Cursos de Licenciatura: Tensões e Prioridades”, sob a coordenação da Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins.

Indico que este grupo, do qual faço parte, tem como aporte epistemológico o referencial prático-teórico. Tal referencial, utilizado como arquitetura epistemológica para esta tese, afirma ser a teoria expressão da prática. Nesse sentido, compreendo e tenho por escopo considerar, sobremaneira, os indícios que perfazem as convicções dos/as formadores/as dos/as professores/as para, deste modo, constituir, por meio da verificação desses dados e da prática estabelecida por meio deles, a base teórico-epistemológica biocêntrica.

Já na minha pesquisa de mestrado (TORRA, 2014), desenvolvida no período entre 2012 e 2014, recorri ao eixo epistemológico da teoria como expressão da prática para investigar a formação continuada dos/as professores/as da Educação Básica, acerca da concepção colaborativa de conhecimento com base no referencial transumanista.

A pesquisa problematizou a formação continuada dos/as professores/as atuantes na área de Filosofia e Sociologia – de base transumanista – tendo como *locus* de pesquisa um Colégio da Rede Particular, tradicional na cidade de Curitiba. A dissertação de mestrado buscou, por sua vez, contribuir na formulação de um referencial axiológico formativo dos docentes protagonistas na constituição desses componentes curriculares no Colégio em questão. A proposição, naquele momento, era mapear, sistematizar e apresentar à academia o referencial transumanista como opção axiológica tecida pelos sujeitos da pesquisa, além de verificar a opção basilar ética que penetrava a produção, abordagem, formação e estrutura curricular dos/as professores/as que atuavam naquele campo de trabalho e *práxis* formativa.

O referencial transumanista exposto no estudo realizado na minha pesquisa de mestrado, indicou ser este um elemento formativo articulador de caráter ético, portanto, axiológico; alimentado pela posição de superação do arcabouço científico-filosófico antropocêntrico, construto da ciência moderna, o qual exacerba e centraliza o humano na produção do conhecimento, acantonando e marginalizando as vidas de outros sujeitos que participam deste processo de modos diversos.

Ao avançar para a análise dos dados do campo pesquisado (observação de aula e entrevistas), alavaquei categorias utilizadas pelos sujeitos da pesquisa que referenciavam suas práticas em uma compreensão de ciência e conhecimento pautada num outro referencial, explicitamente axiológico, mas com potencial teórico-prático para solidificar-se como uma epistemologia da *práxis*, a saber, o biocentrismo. As categorias da prática desses/as professores/as traziam elementos de debate e problematização com os/as estudantes que tematizavam fundamentos científicos-filosóficos ligados ao especismo, ao antropocentrismo, a crítica à segregação de alguns seres vivos, os quais sofrem com uma aplicação cientificista e mecanicista à sua inerência valorativa existencial; além da análise contextual, crítica e situada das consequências socioambientais de um patriarcalismo solidificado e expresso, por vezes, no sexismo aberto e velado.

Pela primeira vez, naquele momento, como professor e pesquisador, observei a efetivação de um referencial formativo novo, não discutido na academia e nem na formação do licenciado, reverberando na prática de sala de aula. Algo, até então, sem sistematização teórica estabelecida e sem a chancela do campo de pesquisa articulado ao âmbito formativo docente na Educação Básica.

Ao concluir minha pesquisa de mestrado – que tinha como principal objetivo contribuir com um referencial formativo de cunho colaborativo, transpassado pela perspectiva axiológica transumanista – verifiquei, implícita nos resultados finais do estudo, a construção de uma nova via investigativa, por parte desses profissionais, agora não mais pautada numa acepção colaborativa e axiológica transumanista, mas sim, em uma nova racionalidade denominada de biocêntrica, elemento motivador do objeto e problemática plasmados nesta tese.

Lapidei, assim, com base naquilo que emergiu da observação das aulas dos/as professores/as da Educação Básica na minha pesquisa de mestrado, o objeto de investigação que orienta esta tese, pois esta cerca as convicções que fundamentam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica no âmbito da epistemologia biocêntrica.

Ao destacar e consolidar este objeto, defini um campo amplo de pesquisa documental – *lócus* arqueológico com vista ao desvelamento dos dados com

base em documentos institucionais (PPCs) de dois cursos (Filosofia e Pedagogia) – bem como, elenquei aspectos generalizáveis nos processos formativos nos cursos de Licenciatura de vinte e seis universidades no território nacional, além de um Instituto Federal que oferece formação superior em nível de Licenciatura.

O passo seguinte foi delimitar o campo de pesquisa, pois, ao analisar os documentos institucionais e inquirir os dados alavancados, foi possível desnudar, por meio de questionário semiestruturado e entrevistas reflexivas², axiomas (princípios) reveladores de uma epistemologia formativa biocêntrica. Este passo dado no afunilamento do objeto fez-se vital, pois, se por um lado, o objeto em questão visa a caracterização das convicções que suportam e gestam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, por outro, este também se preocupa em delinear indicadores de novas categorias vivenciais dos sujeitos envolvidos nestes processos, alusivas a uma epistemologia pautada numa proposição teórico-prática envolta na perspectiva biocêntrica.

Ao alicerçar, desse modo, o objeto de pesquisa e, concomitante a isso, entrar em diálogo com minha orientadora e colegas de área, avaliei as práticas e a literatura relativas às discussões com o foco nas novas concepções formativas de caráter epistemológico ecológico³ e valorativo biocêntrico. Com base nisso, amadureci a proposta da pesquisa de doutorado com foco na viabilização de uma reflexão que colocasse em pauta a constituição, por meio do mapeamento da matriz de convicções dos/as formadores/as de professores/as, no tocante a um referencial formativo biocêntrico que alavancasse as categorias existenciais promotoras de uma ciência inclusiva e sistêmica, binômio basilar na (co)criação de uma formação docente ontozoética⁴.

² Esta metodologia de entrevista compreende ser o diálogo entre entrevistador e entrevistado/a promovido pela relatibilidade das experiências do entrevistado/a essencial na ressignificação da prática formativa a qual o sujeito se dispõe a expressar. As perguntas compostas não seguem, necessariamente, uma ordem preestabelecida, mas considera os redirecionamentos da fala e da compreensão do entrevistador no processo. Isto é, mais do que perguntas padrões, importa proporcionar reflexão por meio de questões geradoras e significativamente abrangentes.

³ Nesta tese, entende-se como pressuposto da Epistemologia Ecológica a proposição da necessária dilatação, no campo da constituição do conhecimento científico, das perspectivas dos seres vivos que compõem, em unidade com a razão humana, as verdades sobre elas mesmas (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

⁴ Neologismo desenvolvido no interior desta tese. Equivale ao sentido existencial (ôntico) dos seres vivos, permeado pelas relações entre os seres que, conectados à realidade fenomênica,

Optei, assim, pela expressividade desta problemática, perguntando-me: quais concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica tematizam categorias epistemológicas acerca de uma possível configuração formativa biocêntrica?

Tal problema traz uma discussão pulsante a partir da vertente formativa docente, tão amplamente subjugada pela racionalidade instrumental – constatável pela natureza estritamente lógica e pragmática que esta, por vezes, carrega. O papel do/a professor/a, como sujeito ontocriativo⁵ e cocriador de novas realidades e de novas epistemologias como manifestação da prática, perpassa pelo empreendimento pessoal da reconfiguração embasada nas convicções histórica e existencialmente fundidas na prática docente. Focalizar as convicções que os/as formadores/as dos/as professores/as trazem na área da formação dos/as licenciados/as, significa, na perspectiva deste estudo, elucidar como as ‘gaiolas’ epistemológicas se solidificam e se materializam nas práticas dos/as professores/as da Educação Básica.

Após definir o objeto e a problemática que conduzirão e oferecerão contornos à tecitura desta tese, cabe estabelecer o objetivo geral e os objetivos específicos, norteadores da logicidade necessária a este estudo. Explano, contudo, ser o objetivo geral responsável por direcionar o tratamento do amplo repertório teórico e prático que será analisado, em vista de possibilitar uma resposta cientificamente plausível à pergunta geradora, ao mesmo tempo que esta é traduzida pelos objetivos específicos, os quais articulam a estrutura necessária à clareza do problema e objeto proposto.

Diante disso, tenho por objetivo geral verificar e sistematizar, a partir das práticas e convicções presentes na proposta formativa dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, indícios de categorias epistemológicas biocêntricas manifestos nos Cursos de Licenciatura, a fim de contribuir para a

possibilitam ao *logos* humano, o recentramento da vida (*zoé*) como paradigma formativo biocêntrico. Neste sentido, a vida, os seres naturais, os animais, a natureza e o cosmo como um todo, é (unitariamente) não só objeto do conhecimento científico, mas também e principalmente, deve ser reconhecido pela perspectiva humana como sujeito ativo na construção do conhecimento humano sobre si e sobre a própria natureza.

⁵ Categoria discutida ao longo desta tese. Esta cerca a possibilidade de constituição das práticas formativas que transcendem as teorias a-contextuais e alienantes que corroboram as opressões sociais e existenciais por meio de um conhecimento pretensamente lógico-científico. A ontocriatividade pressupõe a reinvenção do humano pelo próprio humano, bem como, a reinvenção da vida social e dos modelos produtivos e científicos, não de modo alienante, mas de modo essencialmente inovador e criativo.

constituição de um referencial biocêntrico no campo da formação inicial de professores/as. Assim, os objetivos específicos preveem: (i) compor e sistematizar a concepção de método que orienta esta tese, evidenciando as perspectivas teóricas balizadoras na produção do conhecimento científico na sua vertente histórica, social, epistemológica, mesológica e teleológica; (ii) mapear e evidenciar, por meio de pesquisa documental, termos/conceitos e práticas fundantes às convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, compreendendo este como um momento primeiro da expressividade das convicções dos/as formadores/as acerca da perspectiva biocêntrica; (iii) tematizar e analisar as bases teórico-epistemológicas das concepções e convicções que endereçam as práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, em sua proposição ontocriativa e biocêntrica; (iv) categorizar as convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, por meio de questionário e entrevistas reflexivas, alavancando o substrato teórico o qual expressa a racionalidade presente nas bases formativas dos/as formadores/as dos/as Licenciados/as, considerando os indícios biocêntricos revelados pela investigação *in loco* e, por fim; (v) constituir e firmar, com base em inferências prático-epistemológicas, princípios referenciais orientadores para a propositura de Licenciaturas Ontozoéticas, assentados na racionalidade biocêntrica e factíveis às práticas formativas dos/as professores/as da Educação Básica.

Diante disso, demonstro ser minha motivação e desejo de pesquisar o problema estabelecido nesta tese, equivalente à importância dada por mim à busca pelo sentido de ser no mundo na relação com o todo universal, e o reconhecimento da centralidade dos processos de afeto, alteridade e empatia tão caros ao desenvolvimento das consciências⁶ e estruturas cognitivas promovidas pela educação. Ora, se a propositura desta pesquisa tem como preocupação central as convicções e paradigmas epistemológicos fundantes e

⁶ Apresso-me a conceitua/definir, nesta tese, a que me refiro quando do uso do termo “consciência”. Esta não equivale à uma perspectiva estritamente subjetiva do sujeito que age pela significação interna dada por este/a ao seu lugar no mundo, mas ilustra a percepção da consciência de classe em contraposição específica à falsa consciência. Neste caso, a consciência de classe consiste em uma ação situada e racional à condição social da classe trabalhadora no processo de produção. Assim, essa consciência não é a soma nem a média do que é pensado ou sentido pelos indivíduos isoladamente, pois as ações dos indivíduos só podem ser significadas pela consciência de classe, diferente da condição/situação material específica de uma classe (LUKÁCS, 1978).

referendados nas práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, entendo que, delinear tais concepções no campo educacional pode traduzir de maneira sistemática e significativa o sentido que cada um desses sujeitos concede às suas existências, ao trabalho, às ações e práticas docentes que se transmitem em vida.

A vida, em última instância, é meu problema de pesquisa. A vida criada, interpretada, objetivada, constituída, vivenciada, sentida, afetada, reconstruída, destruída, eliminada... Isto porque, aqui, admito a possibilidade de outros autores, de outras vidas como partícipes na construção do campo epistemológico científico humano, no intuito de recolocar estas, em seu sentido cosmológico, no centro das práticas formativas e do campo da formação de professores/as da Educação Básica. Cito isto, pois, cabe a mim indicar o meu lugar como pessoa, sujeito sócio-histórico⁷, pesquisador e educador nessa empreitada investigativa.

As dimensões que permeiam minha vida e, portanto, influenciam no direcionamento dado a esta pesquisa, confluem para uma visão pessoal de mundo e sociedade; de ideologia e conhecimento; do significado dado às relações; da compreensão de imanência e transcendência; das práticas de vida e teorias acerca da formação docente, além das experiências que vivenciei ao longo da aventura que é ser neste mundo *com*. Considero viver, portanto, a oportunidade dada pelo cosmos de materializar a pluralidade radical de ser na unidade.

O uno, tão bem distinguido e evidenciado pela consciência humana que abstrai, oferece à nossa percepção de realidade e vida material a possibilidade de nos percebermos pertencentes a algo impossível de nominar e descrever absolutamente. É no reconhecimento da pluralidade dos seres como ímpares na contingência de existir que está a transcendência pulsante da humanidade, força motriz do valor cognitivo, cosmológico e erótico de conhecer para contemplar.

⁷ Ao trazer para esta discussão o campo teórico do sujeito como sócio-histórico e cultural, aponto minha concepção de conhecimento e de ser humano, no sentido de considerar o sujeito/ser humano um ente unidual. Como tal, enfatizo ser esta existência uma unidade de corpo e mente, biológico e social, membro da espécie humana e participante dos processos históricos, pois, sendo histórico, este é datado, concreto, marcado por culturas e como cocriador de ideias e consciências que, ao produzir e reproduzir a realidade social, é ao mesmo tempo produzido e reproduzido por ela (FREITAS, 2002).

Desse modo, como pesquisador, coloco-me nesta tese como fragmento desta humanidade satisfeita com a condição ôntica da imperfeição, pois sou reflexo e contradição das mazelas existenciais humanas que transpassam e plasman meu lugar e minhas predileções teóricas, práticas e afetivas. Na unidualidade, entendo-me totalidade existencial dialógica (corpo/mente), articulador de realidades internas e externas em interação com a sociedade na qual estou inserido e sou.

Como educador, sustento a utopia de ser o conhecimento via e lugar de recriação pessoal e transformação social. Assim, se atento para o problema e objeto desta tese é por considerar viável e impreterível a conversão das teorias e axiomas condicionantes e condicionados às estruturas econômicas – mote das reproduções e explorações atuais, referendadas costumeiramente, por concepções que negam o valor inerente da vida de alguns seres. Em outras palavras, aceito ser por meio de novas práticas formativas, tecidas e sistematizadas de modo consciente e autoconsciente; expressas no contexto educativo dos sujeitos pesquisados, potenciais criativos e promoventes de transformações epistemológicas, educativas, sociais, culturais, ambientais, produtivas e econômicas.

Ao explicitar e destacar meu lugar como pessoa, pesquisador e educador na construção desta tese, permeado pela amplitude dos processos mutatórios tão comuns às dimensões da existência, intento, sinteticamente, compor múltiplos questionamentos associados à pergunta geradora e aos objetivos desta pesquisa, pois estes, contribuirão no assentamento da lógica interna e consolidação das premissas em *status nascendi*, presentes no conjunto teórico deste estudo.

Para tanto, pergunto-me: quais as convicções e epistemologias traduzidas em práticas estão presentes nos processos formativos dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica? Existem evidências, nas licenciaturas, de um referencial formativo docente biocêntrico? Dentre as convicções e referenciais alçados das práticas desses/as professores/as, quais endereçam para uma epistemologia biocêntrica de cunho prático-formativo ontozoético? Quais são as categorias que emergem das práticas formativas dos/as formadores/as dos/as professores/as nos cursos de licenciatura, as quais articulam a formação inicial docente de propositura cocriativa e ontozoética?

Isto posto e a fim de contextualizar o objeto indicado, procedo pesquisa para visualizar o *status* do objeto em análise pretendida, fazendo um levantamento e breve revisão da produção científica do campo e área definidos. Ao mesmo tempo, trago o aporte teórico da literatura especializada na intenção de estruturar uma arquitetura sólida a partir da qual será edificada a proposição formativa docente com base biocêntrica.

Utilizo-me deste ferramental, pois concordo com Romanovski e Ens (2006, 43), quando afirmam ser o levantamento e revisão do conhecimento acumulado histórico e socialmente em uma área, acerca da especificidade de um tema, passo “indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico”.

Tendo como campo de pesquisa a Educação e a Formação dos/as Professores/as nas Licenciaturas, referente à perspectiva dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, acerca de um referencial epistemológico biocêntrico, precisei, na pesquisa inicial – para situar o objeto – quatro composições teóricas as quais expressam categorias congruentes com o objeto desta tese. Assim, compus os seguintes filtros: “Formação Inicial de Professores da Educação Básica”; “Referenciais Epistemológicos Formativos de Professores”; “Práxis Formativa” e “Biocentrismo”. A pesquisa foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes⁸ – Plataforma Sucupira –, bem como, na Base SciELO⁹, ambas realizadas no primeiro semestre de 2017. Foram selecionadas 07 produções, compreendendo aspectos teórico-práticos gerais essenciais para a discussão aqui proposta.

O quadro a seguir ilustra de modo esquemático as produções apreciadas e suas bases de dados, mas também, evidencia o número geral das produções pesquisadas, descritores/filtros, programa de pesquisa, área de concentração e assunto dos artigos, teses e dissertações selecionadas.

O diálogo dessas produções com meu objeto de pesquisa deu-se a partir da classificação oportunizada pelas mesmas categorias que subjazem nas bases da estrutura teórica tecidas a partir dos descritores/filtros definidos.

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁹ Todos os artigos selecionados na Base SciELO – *Scientific Electronic Library Online* – são qualificados (*Qualis* A1 ou A2).

Base de Dados	Descritores / número de registro geral	Filtro / Área de Concentração / Assunto	Artigos Seleccionados	Dissertações Seleccionadas	Teses Seleccionadas	Total
Capes	"Formação inicial de professores da Educação Básica" (20)	Área de Concentração: Educação (3)		ANTUNES, Tatiana Cristina. Formação inicial de professores da Educação Básica: a construção dos saberes profissionais (PUC - Campinas)		1
Base SciELO	"Formação Inicial de Professores" (23)	Educação Qualis A	TOPPES, Rosamaria Patrícia Da. Licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. (Formação em Revista - UFR - A1). GILBERTO, Rafael Sora e CAMARGO, Cristiane Corbin. de Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas nos licenciandos (Ciência & Educação - A2).			2
Capes	"Práxis Formativa" (7)	Programa de Educação (5)			CARVALHO, ANTONIA DALVA FRANCA. A racionalidade normativa da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a sistematização da Prática Docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFC)	1
Capes	"Referenciais Epistemológicos formativos de professores" (1)	Área de Concentração: Educação (1)			GUIMARAES, Fernando. NA RELAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA: A SISTEMATIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PUCPR)	1
Capes	"Biocentrismo" (33)	Programa de Educação (1)			PEREIRA, Maria. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DAS PROPOSTAS EM TORNO DA EMOLOGIA HUMANA (UB)	1
Base SciELO	"Biocentrismo" (1)	Qualis A	ALMEIDA, Antônio. Como se ensinam os professores perante a existência e utilização de práticas pedagógicas afins? Resultados de uma investigação (Educação e Pesquisa - A1)			1

(Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Plataforma SciELO)

A primeira produção pertinente à pesquisa realizada nesta tese data de 2014. Esta é resultado da pesquisa de mestrado de ANDRIETA (PUC-Campinas) que versa sobre a formação inicial dos/as professores/as da Educação Básica, enfatizando a construção dos saberes profissionais no Curso de Pedagogia. Dentre seus objetivos, este estudo visa categorizar e desvelar – por meio de pesquisa empírica, envolvendo licenciadas do curso citado – os saberes alcançados no período formativo destas profissionais na licenciatura. Ao dar voz, por meio de grupo focal às professoras formadas/licenciadas, a pesquisadora sinalizou o importante papel da formação inicial para a constituição de saberes da prática docente. Contudo, o estudo revelou um distanciamento entre teoria e prática, pois a partir das considerações elencadas pela pesquisadora, é possível identificar uma sobreposição, no curso citado, da prática em detrimento da teoria, o que pode conduzir à precarização da reflexão sobre o fazer docente e a entressela no discernimento necessário à configuração e estruturação pessoal de um referencial basilar da própria prática de maneira protagonista.

Na esteira desta análise, Lopes (UFPR), em 2010, debruçou-se sobre a formação inicial do/a professor/a da Educação Básica nos cursos de Letras e Matemática, buscando discutir o processo de passagem destes sujeitos da licenciatura à sala de aula. O foco do estudo está na pluralidade de perspectivas de ensinar e aprender em espaços variados.

Contudo, o aprofundamento deste estudo alavancou a discussão das concepções construídas pelos formandos do quarto ano das licenciaturas, bem como, o imaginário destes em relação aos desafios do/a professor/a quando inserido em sala de aula. Cabe destacar, portanto, como resultado da investigação, a dissonância entre teoria e prática, evidenciada na falta de entendimento, por parte destes/as estudantes e licenciandos/as, das bases teóricas e epistemológicas subjacentes às atividades/práticas propostas em sala de aula, detectadas pela pesquisa empírica. A pesquisadora constatou, na efetivação da análise, a dificuldade ainda gritante do licenciado em experienciar, na universidade, aquilo que é próprio do saber docente no que tange à prática e os referenciais que a fundamenta e a articula.

Guidini (PUC-PR), na sua tese de doutoramento em 2017, observa as práticas dos/as professores/as da Educação Básica e tece referenciais

epistemológicos provenientes da experiência destes na instituição escolar, tendo como polo aglutinador elementos formativos pedagógicos oriundos da universidade e aqueles encarnados no campo da experiência docente. O pesquisador estabelece como problema de investigação os referenciais formativos dos/as professores/as, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida na universidade. O prisma de análise é a prática docente e a sua articulação epistemológica com a licenciatura. Guidini constata, nos resultados provenientes da discussão estabelecida, serem as experiências, no âmbito da vivência pedagógica e profissional, repletas de constituições indentitárias docentes. Assim, o estudo revela referenciais epistemológicos formativos de professores/as, no segmento da Educação Básica, que referendam epistemes relacionadas ao ser professor/a, conferindo identidade aos processos formativos docentes e à sua prática pedagógica.

Este primeiro conjunto de análises contribui para a contextualização do meu objeto no sentido de identificar e caracterizar a área da formação de professores/as da Educação Básica como foco de pesquisa, pois, ao conjecturar sobre uma formação epistemológica biocêntrica nas licenciaturas, importa situá-la na sua principal objetivação que se dá na prática do/a professor/a da Educação Básica. As pesquisas, aqui citadas, ajudam a evidenciar uma cisão, ainda muito intensa, entre teoria e prática na formação do/a licenciado/a – ora excessivamente teórica, ora, demasiadamente prática – repercutindo na não consciência das concepções e convicções científicas e teóricas imbricadas no processo prático-educativo. Assim, procedo a seguir, a uma análise mais específica acerca da categoria ‘convicção’, central na constituição da tese em questão.

Carvalho (UFC), na sua tese de doutoramento, defendida em 2007, debate a racionalidade pedagógica da ação dos/as formadores/as de professores/as, mediante enfoque discursivo, ou seja, o eixo de análise da pesquisadora fundou-se nas descrições reflexivas (caráter etnometodológico) trazidas pelos sujeitos da pesquisa, no que se refere aos aspectos da epistemologia da prática docente. Seu objeto constituiu-se no âmbito da matriz de convicções desses/as formadores/as em relação à escola, ao ensino, aos alunos e ao trabalho docente. O estudo é dedicado a elucidar a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Piauí.

Ao tecer as considerações sobre a pesquisa, Carvalho (2007) apresenta elementos da prática docente pautadas na racionalidade crítico-emancipatória, asseverando ser a prática do/a professor/a formador/a dos Cursos de Licenciatura desta instituição, preeminente ética e autônoma, o que lhe confere características de ser um sujeito crítico, reflexivo, epistêmico e transformador.

A perspectiva das convicções, na tese aqui desenvolvida, aceita a possibilidade de a prática docente estar centrada na autonomia teórica e na reflexão emancipatória. Ao dialogar com a tese de Carvalho (2007), demonstro a preocupação de aproximar as categorias fundadas nas racionalidades pedagógicas, já edificadas no campo da pesquisa educacional e dos/as professores/as nas licenciaturas, com uma racionalidade que aborda focos formativos de perspectiva ecológica, sistêmica e ontológica, ainda pouco explorada na pesquisa acadêmica e no campo educacional.

Contudo, interesse-me também, por evidenciar as possíveis divergências implícitas nas concepções de conhecimento, imbricadas nos repertórios formativos inerentes e presentes, por vezes acriticamente, na formação dos/as professores/as da Educação Básica de caráter reprodutivo e explorador sociotânico. Desse modo, este segundo elemento de inquirição e debate, contribui na recondução desta investigação, pois, esta sinaliza a possibilidade das convicções docentes perpetrarem ideários educativo-formativos pretensamente emancipatórios, mas que desrespeitam, no campo da produção científica e dos saberes docentes, os espaços, campos, sujeitos amplos e diversos das feitura científicas e epistemológicas, por compreenderem tal processo somente sob a perspectiva homocêntrica, também denominada, antropocêntrica.

Por isso, empreendo a interpelação do terceiro conjunto de análise da pesquisa para situar o objeto, definida nesta reflexão, pois esta versa sobre uma alternativa possível na desconstrução do delineamento formativo e epistemológico aqui denunciado, na medida em que considera e traz as produções e pesquisas elaboradas no campo educacional em interface com a perspectiva biocêntrica e suas inferências, no intuito de contribuir para o avanço da área da formação docente.

Na esteira desta discussão, Pinto (UnB), em 2012, na tese defendida sob o tema “Fundamentos éticos e epistemológicos das propostas em torno da ecologia humana”, investigou os processos formativos em três instituições brasileiras e uma portuguesa, formais e não-formais, no intuito de apreender conceitos e concepções penetrantes nas práticas dos sujeitos dessas instituições em torno do *Ethos* da Ecologia Humana¹⁰ e da Ecologia Profunda. Sua tendência teórica é permeada pela preocupação com as bases de uma racionalidade, axiologia e epistemologia superadora do caráter racionalista moderno, instrumental e tecnicista, em favor da perspectiva ecológica. Tal discussão torna-se importante na constituição desta tese, na medida em que traz inquirições epistêmicas, as quais colocam em pauta o logocentrismo¹¹ na produção de saberes científicos, ainda fundados no racionalismo cartesiano e da fragmentação do ser humano, dos saberes e mesmo da estrutura intelectual utilizada pela razão para a compreensão da realidade, do ambiente, e das bases éticas e dos valores de vida.

Pressupostos semelhantes e pertinentes a esta tese são defendidos por Almeida (Escola Superior de Educação de Lisboa) que, em artigo publicado na Revista Educação e Pesquisa em 2008, descortina concepções de professores/as e educandos participantes de projetos de Educação Ambiental de 1º e 2º ciclos educacionais, em escolas portuguesas. A problemática da pesquisa gira em torno de identificar, a partir da experiência científica proporcionada por ambientes de pesquisa com animais neste campo educativo (Jardins Zoológicos), qual a compreensão dos educandos no que toca ao uso e pesquisa com estes seres vivos.

O autor definiu como referenciais de análise a racionalidade antropocêntrica, ecocêntrica e biocêntrica para, assim, compreender os postulados científicos e formativos presentes nesta prática entre professores/as e educadores/as. O leque teórico envolvido na pesquisa, principalmente no que

¹⁰ A autora assume como referencial terminológico de Ecologia Humana, a ciência da “análise da teia de relações extremamente complexas – a imperceptível rede de relações hiper complexas que conectam o ser humano ao ser humano e ao ambiente físico, químico, biológico, social e cultural, apoiando-se no método sistêmico. A Ecologia Profunda remete à importante reconexão do humano com o humano, isto é, sua ecologia pessoal e interior”.

¹¹ Termo/conceito presente nas análises feitas por Jacques Derrida, filósofo franco-argelino (1930-2004), no que toca à ciência e ao pensamento ocidental herdados por nós dos gregos, os quais formalizam a lógica da negação/identidade, da oposição e da justaposição.

tange à polissemia inerente à concepção biocêntrica, possibilitou a constatação de que, entre os sujeitos envolvidos, poucas são as aprendizagens consequentes do uso dessa estratégia de pesquisa e, parte significativa do grupo pesquisado, sustenta, mesmo sem clareza teórica, uma perspectiva crítica a esta dinâmica na produção do conhecimento.

Por fim, observo extenso grupo de pesquisadores, os quais nas últimas décadas têm discutido referenciais formativos docentes; saberes e identidade do/a professor/a; formação em nível de licenciatura; processos de profissionalização docente; formação docente e saberes da prática e referenciais epistemológicos formativos do/a professor/a (TARDIF, 1991; PIMENTA, 1997; MARTINS, 1997; ROMANOVSKI, 2005; NÓVOA, 2009; MARCELO GARCIA, 2012; GATTI, 2013; GUIDINI, 2017).

Além disso, mais atualmente, alguns autores/pesquisadores têm se debruçado sobre uma demanda contemporânea da formação de professores/as que ensaia uma nova racionalidade nos processos epistemológicos e formativos nas licenciaturas, abordando conexões mais íntimas entre conhecimento, ecologia (como *logos* de uma existência local/planetária/universal comum), vida e sobrevivência, valor inerente dos seres e a crítica contundente à uma base formativa, epistemológica e axiológica cristalizada no papel reprodutor de um conhecimento científico explorador e destrutivo (O`SULLIVAN, 2004; FELIPE, 2009; 2010; CORTINA, 2009; MATURANA E VARELA, 1995; BOFF, 2009).

Enfim, diante do exposto até aqui, insiro como elemento teórico gerador da discussão proposta, a premissa/hipótese que indica serem as convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica repletas de referenciais científicos pautados na racionalidade antropocêntrica, perpassada pelo pragmatismo da prática docente, instrumento de rigidificação de concepções da ciência e da natureza a ser explorada e solapada pela razão humana. Como elemento gerador de debate e reflexão, tal premissa está sujeita a comprovação ou contestação ao longo da tecitura desta pesquisa. Ainda assim, afirmo ser esta tese, via reflexiva na intenção de destacar quais convicções emergem das práticas docentes as quais, eventualmente, revelam reproduções teóricas provenientes de uma concepção de ciência dominadora e exploradora da vida.

Com base nisso e contemplando os objetivos estabelecidos, **indico a tese** a ser defendida nesta pesquisa, pois esta aponta, a partir de indícios expostos nas convicções e práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, **a necessidade de edificar princípios prático-formativos docente nos cursos de licenciatura, os quais dialogam com o referencial biocêntrico como fundamento epistemológico na propositura de uma prática formativa ontozoética**. Tal tese tem por interlocução teórica e prática a ação livre e autônoma do sujeito/formador. Este, aqui, é considerado como potencial existencial cocriativo que, inserido em um tempo e espaço específico, participa de uma dinâmica sócio-existencial ontocriativa; movimento este propositor de reformulações pessoais e sociais, científicas e educativas de mote ontozoético, promotor do desapego e da impermanência do *logos* como dominante na definição e desconsideração da vida na sua existência cósmica.

Depreende-se deste conjunto de considerações acerca da estrutura básica desta pesquisa, a sequência lógica que dará corpo à tese aqui apresentada e defendida. Assim, na intenção de caracterizar e referendar os objetivos propostos, apresento resumidamente como se dará o desenvolvimento da escrita, elucidando brevemente o foco dado em cada capítulo.

O **primeiro capítulo** versa sobre a concepção de método e metodologia assumidas na tese aqui defendida. Neste capítulo, exponho a compreensão das bases do método científico utilizado nesta investigação, ao mesmo tempo que evidencio e elucido os passos, sequência lógica, práticas e instrumentos usados intencionalmente, para referendar cientificamente os resultados obtidos e as inferências postas como possibilidade de confluências teórica na constituição de um referencial prático formativo biocêntrico. Importa destacar a preocupação, neste capítulo, de discutir e conceber um método capaz de abarcar – não absolutamente, mas provisoriamente – a compreensão de conhecimento em constituição neste processo científico, com base no problema e objeto desta tese.

O **segundo capítulo** traz o passo inicial na investigação do objeto em questão nesta tese, a saber, as convicções que fundamentam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica no âmbito da epistemologia biocêntrica. Para tanto, desenvolvo neste capítulo uma análise dos dados emergidos dos documentos dos Cursos de Licenciatura em

Pedagogia e Filosofia de vinte e seis universidades federais no território nacional, além de um Instituto Federal que oferece graduação em nível de licenciatura. O delineamento desta inquirição se deu por meio da análise qualitativa desde dados após tratamento da informação, por meio da utilização de um software que trouxe a lume a frequência de palavras, conceitos e ideias no intento de mapear os termos e conceitos fundantes nas práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica.

O **terceiro capítulo**, compõe o agrupamento teórico desta tese, ao mesmo tempo que se apresenta como fulcral na propositura estabelecida na pesquisa, pois agrega postulados relacionados à formação de professores/as sintetizados no capítulo anterior, por meio da pesquisa documental, revelando, assim, sua dimensão histórica, prática, axiológica, eidética, epistemológica e ontocriativa, para depois, exacerbar a discussão com o escopo de evidenciar algumas acepções formativas docentes de mote biocêntrico.

Tal empreitada se deu pela necessidade de garantir a inteireza teórico-prática empreendida e exposta no capítulo da análise dos dados documentais (PPCs). O capítulo em questão visa a demonstrar os focos teóricos, as perspectivas práticas e possibilidades de análise dimensionadas pelas vertentes da racionalidade antropocêntrica e biocêntrica, no conjunto de elementos complexos importantes para a composição de inferências acerca de um referencial biocêntrico na formação de professores/as da Educação Básica, solidificados por um postulado formativo ontocriativo.

O **quarto capítulo**, como resultado da pesquisa realizada mediante questionário e entrevista reflexiva¹², resgata aquilo que foi teorizado no capítulo anterior, principalmente no sentido de decompor, com o objetivo de recompor categorias e inferências fundantes da prática formativa docente, cercando os sujeitos formadores dos/as professores/as da Educação Básica e suas concepções. Neste momento, as proposições e práticas emergidas e destacadas nas entrevistas e na inquirição – que tomou corpo por meio de questionário

¹² De acordo com Szymanski (2004), é um modelo de instrumento usado para levantamento de dados que considera o “encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas”. Desse modo, é possível constituir um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma nova horizontalidade nas relações de poder por meio da relatabilidade de práticas e concepções. Este modelo será no aprofundado no Cap. 1 que trata especificamente da Concepção de Método e Metodologia desta tese.

semiestruturado, suscitado pelo diálogo com os documentos institucionais e a literatura da área – viabilizou a categorização de inferências formativas pautadas em uma racionalidade emergente nestes cursos – concretizados nos documentos, práticas e experiências docentes, no que toca à epistemologia formativa biocêntrica.

O **capítulo final**, constitui-se como resultado material da propositura estabelecida nesta tese, a saber, assentar, com base na prática formativa docente, princípios orientadores para a formação do/a professor/a da Educação Básica, por meio da formulação e fundamentação teórico-prática de um referencial prático-formativo ontozoético nos Cursos de Licenciatura, como expressão de uma epistemologia biocêntrica.

Por fim, concluo esta seção indicando ser meu próximo objetivo discutir as concepções de ciência e pesquisa que permeiam este estudo, ao mesmo tempo que trago os passos dados, por serem necessários à compreensão da construção desta tese, na sua íntima conexão com a metodologia estabelecida e sua relação com o objeto de pesquisa e o problema aqui tecido.

1 DA CONCEPÇÃO DE MÉTODO E PERCURSO METODOLÓGICO: A ONTODIALÉTICA COMO SUBSTRATO TEÓRICO-PRÁTICO DA PESQUISA

Nesse momento da pesquisa, importa fazer uma reflexão sobre o referencial de método que baliza a metodologia utilizada na constituição desta tese, pois, tão importante quanto evidenciar qual caminho será desenvolvido e realimentado pela análise das concepções práticas dos/as professores/as, é alicerçar elementos teóricos fundantes na proposição do problema desta tese que cerca a concepção prático-formativa dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, no âmbito de uma epistemologia biocêntrica. Neste sentido, tenho como objeto de pesquisa **as convicções que fundamentam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica no âmbito da epistemologia biocêntrica.**

No início da estruturação e alargamento desta investigação, tinha por principal intenção identificar aspectos teóricos que subjazem a formação docente na perspectiva da racionalidade antropocêntrica e suas consequências estruturais na composição de uma ação orgânica de degenerescência das relações ontocriativas que, costumeiramente, perfazem o conjunto de práticas ontologicamente instituídas nas relações formativas e profissionais, bem como, nas instituições sociais que tencionam a formação inicial nas licenciaturas e a formação continuada dos/as professores/as.

Contudo, minha aproximação e desejo de descortinar as categorias que emergem das concepções formativas pautadas na epistemologia biocêntrica – como docente e pesquisador da formação continuada de professores/as da Educação Básica – demonstrou, ao longo dos estudos feitos (análise documental, inquirições e entrevistas), que se fazia necessário, além de identificar tais elementos, imergir nas relações que compõem as matrizes da formação de professores/as com intuito de compreender e analisar as teorias no sentido de não desconsiderar a riqueza daquilo que está além da fala. Por isso, aceito, nesta tese, a prática como promotora de mudança e reconfiguração social, mas também entendo ser essencial não abstrair excessivamente a teoria, pois esta, aqui, é considerada como reflexo de uma prática historicamente situada.

Para tanto, na busca por elucidar a acepção que alicerçará a ossatura desta tese, reconduzo esta reflexão à estrutura deste capítulo que versa sobre a compreensão de método e a via metodológica utilizada nesta pesquisa.

Apresento, assim, no momento inicial da composição deste capítulo, o entendimento de método e uma análise contundente acerca dos pressupostos que fundamentam a perspectiva ontodialética, considerando as categorias classe/coletividade, mas avançando na compreensão do papel do sujeito na constituição da sua própria existência e como ativo na transformação e reconfiguração das relações históricas, sociais e epistemológicas. Articulo, ainda neste ponto, o objeto de estudo desta tese com a opção de método, substrato no desvelamento da matriz de convicções dos/as formadores/as de professores/as na sua vertente biocêntrica.

Em um segundo momento, descrevo as estratégias e procedimentos que enredam a pesquisa, com o intuito de demonstrar o caminho que trilhei e, intencionalmente, adensar a compreensão das bases que alavancam e proporcionam o sentido da rigorosidade metodológica, subjacente à pesquisa científica, dialogando com o objetivo geral desta tese. Trago, com isso, os passos dados no que tange à pesquisa documental e o tratamento dos dados iniciais; a análise dos documentos pelo *software* Iramuteq; a definição do campo de pesquisa com base nas evidências destacadas na análise documental; as inquirições firmadas, tendo o instrumento do questionário semiestruturado como referência e, por fim; a proposição das categorias emergidas através das entrevistas reflexivas, consequência também de todos os procedimentos e instrumentos utilizados nesta tese.

Por fim, apresento a organização do questionário semiestruturado aplicado e as entrevistas individuais reflexivas e, assim, adentro as convicções e pressupostos dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, imprescindíveis a esta pesquisa. Estabeleço focos, relações, detalho o instrumento e dialogo com categorias que serão alargadas nos capítulos seguintes. Objetivo, desta forma, descortinar e materializar, por meio da descrição e análise dos elementos que esboçam a ossatura desta pesquisa, as bases da estrutura epistemológica evidenciadas pelos/as formadores/as de professores/as e, com isso, crio interfaces com as categorias biocêntricas e as práticas formativas críveis a esta proposta educativo-formativa.

1.1 O MÉTODO COMO SUBSTRATO TEÓRICO DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Ao discutir o necessário aprofundamento científico na verificação da realidade – tendo como pressuposto as práticas sociais e contextos históricos-econômicos como estruturais na compreensão desta – Santos (2014, p. 2), indica existir três níveis de conhecimento que penetram as relações travadas no campo científico em favor do desvelamento da realidade como criação humana. De acordo com o autor, se é no nível descritivo e explicativo que formulamos considerações que apontam fatos e relações entre situações e dados da realidade, ora assentados na superficialidade do fato dado, ora relacionando e associando fatores que convergem a um mesmo fenômeno, é no nível compreensível que verificamos as peculiaridades das relações sociais e produtivas evidenciadas nas práticas educativas e formativas.

O nível compreensivo considera, inclui e associa leituras da realidade histórica, plasticamente conjugadas e socialmente veladas. Destaca contradições sem obliterar suas verdades parciais. Constitui, assim, uma vereda científica que possibilita um caminho viável a ser percorrido, validando aspectos próprios da ciência que se faz de maneira histórica e social, por isso, dependente dos processos produtivos e das verificações da própria realidade humana equivalentes as “condições orgânicas dos atos perceptivos e investigatórios da atividade abstrativa, que, ao gerar as representações universais, os conceitos, vão propiciar a descoberta metódica do mundo” (PINTO, 1985, p. 84).

Na feitura desta tese, portanto, a intenção de aprofundar aspectos compreensíveis das epistemologias que regem as práticas formativas e a matriz de convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, não esbarra na ingenuidade da imutabilidade científica. Pelo contrário, recorro à percepção de que a ciência, por ser momentânea, é fruto de processos complexos que perfazem a história da constituição do ser humano como produtor da sua própria existência, o qual, por meio da ciência e da rigorosidade do método científico, produz inclusive a ferramenta que executa a compreensão da percepção pessoal e coletiva da realidade material que, impreterivelmente, reverbera no seu modo de ser no mundo.

É nesse sentido que, ao realizar a pesquisa, o cientista formula *uma* possibilidade de leitura e compreensão da realidade material e das relações sociais historicamente situadas, pois, a ciência visa, no seu sentido amplo, dar significado prático ao modo como o humano trabalha/produz a sua existência.

Por isso, quando a realidade histórica se torna idealizada, esta inflexiona a dimensão existencial, transexistencial e social dos indivíduos e classes, estabelecendo um caráter estritamente ontologizado da compreensão do mundo e da relação do ser humano com a natureza, consequência da conformação e enquadramento da realidade à consciência humana.

Ao iniciar esta pesquisa e, desse modo, adentrar no magma densamente tipificado pelas práticas que carregam concepções de realidade e relações capazes de reconfigurar as próprias ações humanas, verifiquei a necessidade da imersão nas estruturas e pressupostos dos cursos de licenciatura, para compreender, de fato, o problema desta pesquisa, a saber: quais concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica tematizam categorias epistemológicas acerca de uma possível configuração formativa biocêntrica?

Aqui, a via compreensiva, resultante de uma aceção metodológica em interface com a dialética, pressupõe a inseparabilidade das contradições e as complementariedades próprias da ação humana na relação com o mundo, com a realidade interpretada e reconstituída, além da permanente reconfiguração existencial comum às resistências que pautam as tensões no interior da produção do conhecimento, circunjacente à formação de professores/as da Educação Básica.

Assim, ao conceber como objetivo geral desta pesquisa: **verificar e sistematizar, a partir das práticas e convicções presentes na proposta formativa dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, indícios de categorias epistemológicas biocêntricas, manifestos nos Cursos de Licenciatura, a fim de contribuir para a constituição de um referencial biocêntrico no campo da formação inicial de professores/as**, estreito a necessária interlocução acerca do processo de consideração das realidades interpostas e sobrepostas no conjunto de dados possibilitados e alçados nesta pesquisa.

Por isso, a concepção de método científico aqui estabelecida, não se limita a um instrumento de enquadramento de dados e teorias, mas abrange a totalidade da pesquisa enquanto referencial de verificação da complexidade que emerge das contradições, por meio do diálogo permanente entre sujeito e objeto. O método, assim, tece e é tecido na relação sujeito-objeto, mediado pela construção da pergunta que tensiona a edificação de uma resposta que indique, de maneira coerente, a lógica das relações reais e práticas travadas frente a mutação material da vida social, pois, esta, “se autodesenvolve como designação da realidade objetiva que é refletida pelas sensações e consciência humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 56) passíveis de validação via método, como caminho a ser percorrido.

Intento, com isso, superar, na construção desta tese, a perspectiva do afastamento teórico historicamente estabelecido na dimensão da consciência humana no tocante à produção da realidade material, como também, assumo criticamente que a prática social reconstitui, por meio das relações produtivas, modos diversos de estabelecer as verdades sociais pautadas, por vezes, em convenções dogmáticamente cristalizadas através do recurso da prevalência da ideia sobre a realidade material.

Assim, se o emprego de cada método é definido a partir das “diferentes concepções de realidade [que] determinam diferentes métodos” (GAMBOA, 2015, p. 32) é plausível considerar que sendo definidor de caminhos, o método também se torna efeito do processo de busca pela compreensão de uma possível verdade sobre o objeto estudado.

Nesse sentido, se por um lado, a dicotomização metodológica tende a fragmentar a realidade na sua complexidade – pois esta exige a interlocução permanente da relação sujeito-objeto, a qual se reconstitui diante das tensões que surgem da conseqüente completude das histórias peculiarmente construídas antes do sujeito e do objeto se encontrarem num contexto, espaço e relação situacional específica – por outro lado, o anarquismo metodológico¹³

¹³ Referência à perspectiva teórica de Paul Feyerabend (Contra o Método, 1989) acerca da crítica feita ao monismo teórico e metodológico e sua proposição de que tal concepção pode inviabilizar a criatividade humana e desfigurar suas potencialidades críticas. Nesse sentido, o anarquismo metodológico seria a possibilidade de confluência de certo ‘liberalismo’ metodológico constituindo, assim, um conhecimento verdadeiro pautado em um referencial alternativo de método.

também demonstra-se inviável frente ao objeto desta tese. Embora tendo clareza das muitas críticas elaboradas sobre a aceitação de um único método que se pretenda universalizante na Pesquisa em Educação, entendo que esta seja geradora de novas realidades epistêmicas, visto que nesta pesquisa, busca-se a composição de um referencial epistemológico estatuído por meio das evidências tangíveis, via concepções existenciais e epistemológicas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica.

Com base nisso, importa pontuar que na pesquisa científica ainda é inexorável, para que esta seja considerada válida, um método que cerque o objeto e o problema pesquisado de tal modo que este apresente um resultado passível de ser verificado e analisado epistemologicamente, com base em um referencial que ofereça à pesquisa desenvolvida *status* de conhecimento científico (GAMBOA, 2015, p. 78). Para Lakatos e Marconi (1991, p. 83)

[...] a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Para as autoras, existem quatro modelos teóricos de métodos que podem ser utilizados na produção do conhecimento científico atualmente. São eles: o método indutivo, o método dedutivo, o método hipotético-dedutivo¹⁴ e o método dialético. O Método Indutivo se caracteriza pelo movimento do particular em direção ao geral, assim, este método é entendido como um “processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p.84). Visto que a indução tem por objetivo levar a conclusões muito amplas, superando as premissas e proposições particulares, tal método não leva necessariamente a uma conclusão pautada na verdade, mas a conclusões e verdades prováveis.

Já o Método Dedutivo parte do pressuposto de que a verdade da conclusão já está contida nas suas premissas, isto porque, na dedução existe a

¹⁴ Mesmo passível de crítica, aceito esta classificação de método como possibilidade analítica na constituição desta tese, isto é, como referência de uma proposição inicial de Popper acerca da sua estruturação de método.

necessária verificabilidade da verdade que deriva das premissas estabelecidas. Por não constituir um conhecimento inédito, a dedução, de maneira descendente, indica um saber particularizado que está em relação com o conhecimento geral, estabelecido por meio da interlocução da consciência humana com o objeto a ser conhecido.

Por outro lado, o Método hipotético-dedutivo tem como principal característica a apreensão de um hiato epistêmico, que leva a uma hipótese acerca de um conhecimento e, por meio do processo dedutivo, testa-se a hipótese/prognóstico da ocorrência do fenômeno. De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 95), com base nos estudos de Karl Popper, a ciência tem por início um problema, denominado (P1). Este, recebe uma solução temporária, ou seja, “uma teoria-tentativa (TT), passando-se depois a criticar a solução com vista à eliminação do erro (EE) e, tal como no caso da dialética, esse processo se renovaria a si mesmo, dando surgimento a novos problemas (P2)”.

O Método Dialético, por sua vez, é elucidativo à feitura desta tese, isto porque, tenho por objetivo perceber todo o espaço circundante e as relações entre os sujeitos que compõem o social, as ideias estabelecidas, a história dos sujeitos e suas práticas, inseridos em certo contexto, no sentido de aplicar a dialética do vir a ser permanente, concebendo que nem a história, nem o conhecimento são absolutos ou frutos de ideias desencarnadas da realidade física – decorrente, por vezes, da separação teoria-prática – mas uma construção que recebe interferência da matéria, da consciência e das práticas sociais aplicadas em um tempo-espaço específico.

Kosik (1976, p. 81), ao discutir a realidade sob a vertente dialética, indica que esta busca a percepção das muitas compreensões do real por meio da identificação do conceito e da compreensão do objeto social e historicamente estabelecido. Nesse caso, o fundamento da dialética está na condição transrelacional desses aspectos (conceito e representação) acerca da qualidade da *práxis*¹⁵ humana que articula a consciência de parte da realidade que se apresenta e se esconde via mundo fenomênico, pois, “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde, enquanto, a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos

¹⁵ Termo que caracteriza o câmbio permanente entre reflexão/ação/reflexão, retroalimentada pela prática social e produtiva.

e aspectos” (KOSIK, 1976, p. 11), provocando uma falsa sensação de realismo e concretude quando da prevalência condicionante, sustentada pela estrutura estabelecida na consciência humana, tocante à compreensão da realidade material.

Logo, longe de considerar o fenômeno como único substrato da realidade, aponto que é nesse mundo – o mundo fenomênico, das práticas e das relações sociais – onde encontramos os sentidos, por vezes julgados como naturais, das teorias e assimilações que o humano desenvolve e aplica à vida cotidiana, pois,

[...] a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, mas, a de um ser que age objetivamente e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p. 09).

Com isso, minha opção de método prefigura a constituição de um referencial epistemológico que visa compreender dialeticamente a genealogia do conhecimento docente presente, por vezes de maneira inaudita, na constituição de consciências que assentam na dicotomização das existências e das práticas sociais, uma formalização divergente entre ser humano e natureza, solidificando um conhecimento estéril da realidade material, por isso, unilateral na sua vertente e antropocêntrica na sua concepção.

Essa realidade, só pode ser abstraída via sentidos humanos que, por sua vez, recebem da materialidade das coisas as condições de firmamento mental daquilo que está eternamente estabelecido, porém, condicionada à mudança, pela capacidade de fluidez da matéria como substrato das formas do pensar. Nesse caso, a categoria ‘matéria’ aqui, é utilizada como elemento que traduz a coisa concreta, real e sensível; perceptível não só no campo da intuição e enquanto saber contemplativo, mas como aspecto alusivo à atividade humana na qualidade da *práxis*.

Por isso, as contradições e agregações se fazem não de maneira passiva frente às ideias estabelecidas e acerca das imposições estruturais alienadoras, pois, a objetivação da existência, isto é, a exteriorização do ser humano no seu fazer, implica numa relação existencial de reapropriação da sua essência caracterizada pela objetividade material. Como assegura Marx (2006, p. 14), o

ser humano é um ser empírico, sua condição existencial está intimamente relacionada à sua materialidade, que o indica pertencente a um espaço e condição existencial específicos. Esta condição pressupõe que “o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem; como objeto que é a atividade imediata de sua individualidade, e ao mesmo tempo seu próprio modo de existência deste para ele” (MARX, 2006, p.15). Nesse sentido, tal vertente reconduz o ser humano à uma condição unificadora com a natureza, pois a matéria e a consciência estão interligadas via dimensão ontológica no modo próprio de ser da humanidade.

Presumir, assim, a sobreposição das ideias às práticas humanas, seria desconsiderar a possibilidade de o ser humano promover sua própria existência, pois como um processo retroalimentador, ele se autoproduz produzindo a realidade por meio do trabalho. Embora seja pelo trabalho que o ser humano tenha se diferenciado dos outros animais e da própria natureza, ele não se separa dela, visto que o cérebro não pensa sozinho, ele pensa como reflexão da realidade material objetiva, ou seja, “a consciência está unida à realidade material” (TRIVIÑOS, 1987 p. 62), pois “a ação é anterior à consciência” (BERNARDO, 1992, p. 395).

Sob esta perspectiva, a aproximação entre a concepção de método e o objeto desta tese, a saber, **as convicções que fundamentam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica no âmbito da epistemologia biocêntrica**, penetra a inquebrantável possibilidade ontocriativa dos/as professores/as da Educação Básica, a qual ecoa na articulação de um referencial epistemológico que reverbera uma ação intencional para além das teorias estabelecidas, colocando em movimento, através do diálogo e das novas categorias epistemológicas, elementos determinantes na conjuntura formativa dos sujeitos de modo a recriar, nas relações não reprodutivistas de conhecimento, novas práticas existenciais que intentam suplantar as concepções de domínio e exploração via estrutura racional humana.

Ao colocar em discussão a matriz de convicções que gesta a base referencial dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, recorro ao entendimento de que toda teoria é expressão da prática (MARTINS, 2010), pois aquela sofre mutações com base nas reavaliações práticas que a vida e o conhecimento tencionam. Daqui, resulta o eixo epistemológico constitutivo desta

tese que, ao considerar o humano como sujeito em intercomplementariedade com o coletivo no âmbito da classe e arraigado aos processos de autogênese, insere-o no campo do protagonismo existencial, relacional e epistemológico.

Dito de outra forma, compreendo que tão importante quanto o provável estímulo que pressupõe uma apreensão unilateral e dicotômica da realidade material e relacional, em interconexão com o conhecimento sistematizado e reproduzido historicamente, é ter clareza de que as tensões comuns aos sujeitos expostos às estruturas formativas ideologicamente constituídas podem recriar diariamente novas razões e novas práticas sociais de superação dos processos epistêmicos e produtivos determinados historicamente.

Como é notório, minha compreensão é de que tais sujeitos são históricos, produtores da realidade social e mediados, nessa realidade material e histórica, pelo trabalho. Sendo assim, a realidade formativa na qual imergi, enquanto pesquisador e sujeito em diálogo com este objeto, se reconfigura face a novas práticas que estão em constante *status nascendi*.

Por isso, é no espaço histórico-social produzido pelo ser humano, enquanto condições materiais estabelecidas por meio das relações e conflitos sociais evidenciados no âmago das concepções de mundo e de realidade, que objetivo constituir esta tese.

Aqui, cabe também considerar o sistema produtivo capitalista como arcabouço material da produção existencial humana e não-humana, expressas pela superestrutura social na qual se articulam as percepções idealizadas das relações materiais dominantes. Tal arquitetura socioeconômica cristaliza as práticas de dominação social, bem como, solidifica a percepção existencial refletida na prática dominante que acaba por ser substrato das teorias que permeiam a vida daqueles que são social e existencialmente subjugados (Marx, 1989, p.72).

Santos (1992) destaca, ainda nesta esteira teórica, que as relações travadas no campo econômico-produtivo se estabelecem com certa distorção proxêmica valorativa. Isto é, na esfera das relações produtivas dos saberes – provenientes das práticas sociais – os conhecimentos que são distribuídos na instituição escolar representam a classe economicamente dominante, pois mesmo participando parcialmente da produção deste conhecimento, esta usufrui quase que absolutamente das benesses deste processo, determinando

inclusive, aquilo que deve ser transmitido nas instituições escolares. Assim, de acordo com o autor, a estrutura escolar acaba tendo “[...] um papel importante: é a partir dela que o operário poderá usufruir daquilo que ajudou a produzir [...] para que recupere e reapropriar, sob forma de saber, o que o seu trabalho possibilitou” (SANTOS, 1992, p. 20).

Diante disso, explicito que não limito esta pesquisa ao campo fenomênico como concretização absoluta da compreensão descritiva do sujeito e das relações, visto que tal concepção estuda o objeto de maneira passiva, pouco relacional e restritiva. No tocante à percepção que parte da abrangência da *práxis* – consequência da busca do humano por um *telos* existencial via conhecimento da realidade material – intento firmar, como fundamento e substrato metodológico, o referencial ontodialético, pois o caminho a ser percorrido acerca da problemática desta tese, tem por pressuposto as categorias da complementariedade, da contradição, da historicidade, da naturalização existencial do ser humano e sua autogênese, evidenciadas pelas relações sociais e pelo trabalho; além da compreensão de que o ser humano é um ente bio-ontológico¹⁶, o que o condiciona existencialmente à natureza, no sentido da inseparabilidade do conhecimento humano ao mundo e à matéria, de tal forma que torna-se insuprimível a conexão e dependência não-reducionista ao real, como construto de uma realidade promovida por meio da ação que transcende a ideia daquilo que é palpável.

Em outras palavras, a ontodialética, nesta pesquisa, viabiliza, incorpora e ressalta categorias da dialética destacadas e compreendidas por Marx (2006, p.1), na necessidade de “desvirar” a estrutura dialética hegeliana para materializar, no mundo natural, a abstração comum e exacerbada em Hegel. No entanto, mesmo sendo característico de uma lógica cambiante entre a tese, antítese e síntese, próprias das lutas sociais e históricas – as quais penetram a luta de classe – concebo, com base na perspectiva aqui constituída, que a ontodialética promove a expressão do sujeito na biocenose social. O papel da pessoa, nos processos criativos e ontocriativos de transformação da realidade

¹⁶ Termo cunhado no interior desta tese. Equivale à relação íntima e profunda entre as dimensões e categorias de vida e sobrevivência que perpassam todos os seres vivos – sencientes e não-sencientes – na sua configuração biológica – necessidade natural de sobrevivência determinada pela estrutura biológica e sua configuração existencial.

histórica, com base no seu campo ideológico próprio, certifica a proposição metodológica que nesta tese abrange aspectos e categorias coletivas, mas incorpora o papel imprescindível do sujeito, aqui, significativo à perspectiva biocêntrica.

Desse modo, a aproximação do método com o problema desta tese, recai sobre a consideração de que tal perspectiva se concretiza na concepção de que a prática é primordial na constituição da teoria. Santos (2014, p. 03) indica que a multiplicidade de compreensão da mesma realidade parte da diversidade de conhecimentos que estabelecemos, pois “[...] como o conhecimento é a apropriação intelectual das coisas, dos fenômenos, enfim, daquilo que se transformou em objeto de interesse para nós, podemos afirmar que há diferentes conhecimentos”. Por isso, longe de ser originante da realidade material, a teoria é originária na medida em que, por meio da linguagem e da reconfiguração subjetiva deste mesmo conhecimento, o intelecto ajusta uma situação e realidade objetiva, validando assim, um *ethos* humano e, por vezes, docente, que expõe alguns referenciais considerados, de maneira equivocada, naturais.

A ontodialética, por isso, expressa sua validade na crítica à construção das práticas sociais quando absorvidas pelas características da vida produtiva capitalista e competitiva, por meio da qual se solidificam as concepções de mundo pautadas na dualização ser humano-natureza, consciência-matéria, bio-onto, teórico-prático, natureza-cultura. Ao mesmo tempo, a ontodialética permeia a unidualidade comum aos aspectos epistêmicos e ônticos, imprescindíveis à superação das forças ideológicas pretensamente autossuficientes fundadas na razão instrumental e promotoras da técnica científica pautada na exploração. Portanto, este referencial metodológico, propõe ser o

[...] processo de objetivação sempre um ato teórico o que não o isenta de parcialidade ideológica. É pelo fundamento ontodialético – pela via da *práxis* – que o trabalho epistêmico pode, historicamente, superar as armadilhas ideológicas da objetivação” (OLIVEIRA, 2011, p. 34).

Além disso, a ontodialética visa superar o viés estritamente logocêntrico¹⁷, por isso reducionista, do conhecimento que, por ser historicamente construído e

¹⁷ Termo/conceito já destacado e explicado no início deste capítulo. Verificar Logocentrismo.

ocidentalizado, recebemos como herança das teorias clássicas acerca do conhecimento cientificamente válido. Do ponto de vista da construção de um conhecimento contextual e mediatizado pela realidade material, por sujeitos históricos e verdades variáveis, importa reintroduzir a categoria de justiça e a dimensão da vida como revitalizadoras de um conhecimento aceito e contingencialmente verdadeiro, em contraposição a um saber científico instrumentalizado e calculante; que impera, na sua essência, a reificação dos saberes tecidos em contextos alheios às realidades existenciais e materiais nos quais são aplicados, como estandartes de verdades absolutizadas em teorias que encarceram a autogênese criativa humana e a partilha da existência cosmológica comum e universal.

Enquanto substrato desta pesquisa, tal método engendra na reflexão lógica a dimensão ôntica/existencial que redefine as categorias que sustentam uma superação – por meio da fluidez dialética da realidade material – acerca da dominação política, intelectual, moral e ética das muitas existências, justificadas historicamente pela prerrogativa epistêmica de teorias idealizadas que referendam práticas relacionais de dominação veladas e revestidas de verdades científicas.

Sendo assim, e diante das reflexões, análises e diálogos estabelecidos nesta fração de texto que encadeia elementos do método e avança para as vias estruturais da lógica empregada na qualidade de metodologia da pesquisa, insisto na compreensão de que as relações alavancadas nos cursos de licenciatura estão circunscritas ao campo da relação produtiva capitalista, por isso, antropocêntrica e de subserviência dos sistemas vivos ao poder da razão instrumental científica.

Identifico, portanto, diante das pesquisas documentais, ser a ossatura epistemológica e sócio-histórica dos cursos pesquisados e das convicções dos/as seus/suas formadores/as – avalizadores de conhecimentos e epistemologias – predominantemente mantenedoras do *status quo* das classes dominantes e exploradoras do trabalho humano, que aprofundam a condição de dependência existencial do/a trabalhador/a, além de subjugar e coisificar os seres que habitam este planeta, numa desconexão permanente e cada vez mais profunda movida por um “auto-enclausuramento (*sic*) niilista” (O` SULLIVAN, 2004, p. 333).

Contudo, uma vez que o humano elabora a si mesmo via produção pessoal em um contexto específico, buscando superar as condições limitadoras das estruturas sociais, e considerando a possibilidade criativa da própria existência, aceito a inesgotável capacidade humana de recriar o novo.

Assim, pressuponho que existirão constituições relacionais, mesmo em estado de crisálida, que evidenciarão nas licenciaturas, a partir da investigação dos cursos e das convicções dos/as formadores/as de professores/as, elementos que expressem nas práticas, uma concepção epistemológica e existencial que expressem categorias biocêntricas, mesmo que para isso, seja necessário inicialmente acolher as evidências daquelas convicções alçadas pela predominância da cultura científica antropocêntrica.

Por ser de abordagem qualitativa, esta pesquisa pretende transbordar a realidade construída e preestabelecida e dar ênfase “a proximidade social, isto é, todos os lugares e momentos em que a relação social toma forma em sua concretude, e não mais no que se poderia chamar de social construído” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 1992, p.127). Esta abordagem na pesquisa potencializa a análise da proposta desta tese, pois, os atores sociais, retratados nos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica dos Cursos de Licenciatura, ao protagonizarem a pesquisa, tornam-se cocriadores da sistematização da prática concebida aqui, portanto, coautores na feitura deste conhecimento.

Por fim, o itinerário da pesquisa iniciou-se com a análise dos referenciais presentes nos documentos institucionais (PPCs), como procedimento inicial para desanuiar e estabelecer explicitamente as evidências epistemológicas biocêntricas nos cursos de licenciatura. Tal análise foi utilizada como primeiro instrumento de levantamento de dados, pois esta foi realizada tendo como instrumento o *software* Iramuteq, fulcral na apreciação dos elementos teórico-epistemológicos e suas relações com a concepção elaborada e estabelecida pelos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, destacadas nos documentos dos Cursos de Licenciatura.

O questionário semiestruturado e a entrevista individual reflexiva – passos seguintes da pesquisa e utilizados como instrumentos de coleta de dados – foram essenciais para estruturar as análises, pois, estes, ao trazerem substratos da prática e das convicções dos/as formadores/as, viabilizaram a verificação do

sentido eidético da correlação entre a epistemologia latente nas práticas dos docentes e a formação ontozoética no campo das licenciaturas. Foi, por conta disso, que concebi tanto o questionário semiestruturado, quanto as entrevistas individuais, como instrumentos para a coleta de dados na esteira da análise documental, pois, aqueles ofereceram dados substanciais para efetivar princípios formativos ontozoéticos nas licenciaturas.

Segue um quadro constituído para melhor ilustrar o procedimento da pesquisa e os instrumentos utilizados para a composição prático-teórica desta tese de doutoramento. Na sequência, como citado no corpo deste capítulo, faço a descrição dos passos dados em relação à pesquisa documental e, em seguida, apresento os instrumentos utilizados e o motivo da escolha destes instrumentos.

Instrumentos Utilizados na Pesquisa

Procedimento / Instrumento	Recursos e Tecnologias	Sujeitos envolvidos/ abrangência
Pesquisa e análise documental - Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs)	- Pesquisa WEB - Conversor PDF – WORD - Software Iramuteq	- Construção coletiva dos/as professores/as de um referencial para a licenciatura verificada. - Foram 33 documentos alavancados de 27 Instituições Federais.
Questionário Semiestruturado	- Formulário Google Docs - Comunicado / link enviado por e-mail	- Entregue a 65 professores/as. Retorno de 11 respondentes - docentes das universidades selecionadas.
Entrevista Individual Reflexiva	- Skype: videoconferência.	- 04 professores/as dos Curso de Licenciatura das Universidades selecionadas.

(Fonte: o autor)

1.2 A PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa documental¹⁸ figura, na investigação de cunho qualitativo e com foco nas ciências ditas sociais, como um aparato analítico importante acerca do referenciamento das informações presentes em material acumulado, com vistas a ser consultado e representado posteriormente (BARDIN, 1977, p. 45). Nesta tese de doutoramento, a pesquisa nos documentos institucionais teve por principal objetivo proporcionar o estreitamento do campo, bem como, contribuir no assentamento das bases da concepção biocêntrica que, no início dessa investigação, se faziam pouco evidentes. A fase de pesquisa e análise dos documentos permitiu um olhar abrangente sobre as categorias que abarcam as concepções formativas dos/as formadores/as os quais estruturam os documentos que regem a formação dos/as professores/as da Educação Básica nos Cursos de Licenciatura, propiciando o enfoque aos pontos críticos do problema aqui colocado.

Visto ser minha clara intenção utilizar esta fase como momento ímpar de elucidação das categorias iniciais, contudo, substanciais e constituidoras de referenciais formativos presentes nas práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, propus a enumeração de vinte e seis (26) Universidades Federais do país, contemplando as cinco regiões geográficas, além de um (1) Instituto Federal (IF) que oferece licenciatura. Minha intenção inicial era contemplar uma gama extensa de cursos, contudo, diante das dificuldades de acesso aos documentos via site – *on-line* – das próprias universidade e institutos federais, reduzi minha pesquisa documental a dois (2) cursos de licenciatura, a saber, Pedagogia e Filosofia.

Outro recorte estabelecido foi da Universidade Pública e Federal. Isto se deu pela compreensão e consideração óbvia de ser o âmbito da formação pública, ainda – no que toca às críticas ao sistema produtivo – espaço de resistência às imposições do sistema financeiro e capital privado, acerca dos interesses maiores da educação e procedimentos formativos que estão em

¹⁸ A pesquisa e análise documental tomará corpo no capítulo 2, momento o qual será possível caracterizar e avançar na compreensão dos dados, concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica com base nas evidências proporcionadas pelo substrato documental.

interface com os princípios valorativos regidos pela Constituição Federal, isto é, a educação concebida como valor social de mote democrático e com ênfase no desenvolvimento sustentável e no aprofundamento da consciência socioambiental.

Com base nisso, o levantamento documental seguiu um padrão simples. Após a enumeração das instituições a serem pesquisadas fiz o acesso às páginas das instituições, movimento este realizado no primeiro semestre de 2017. A pesquisa focou os Projetos/Planos Pedagógico dos Cursos de Filosofia e Pedagogia e, após sua identificação, baixei e salvei o documento para posterior conversão (caso o documento estivesse salvo em PDF) para a ferramenta Word ou equivalente. Em muitos casos, o documento do curso (PPC) não estava disponível na página da instituição, como a legislação nacional exige, o que requereu uma pesquisa na WEB, utilizando um site de busca. Em alguns casos – sete instituições – fiz contato via e-mail diretamente com o/a coordenador/a do curso.

O trato com os documentos dos cursos demonstrou ser um recorte imprescindível no tocante à concepção de método aqui defendido, pois entendo que as mensagens e dados presentes nos Projetos, mesmo quando propostos no campo da idealidade, apreendem os pressupostos que orientam os/as formadores/as dos/as graduandos/as nas perspectivas de mundo, sociedade, ciência, práticas sociais e de conhecimento considerados e aplicados no âmbito formativo das Licenciaturas analisadas. Os referenciais dispostos nestes documentos caracterizam um campo coletivo de compreensão dos saberes que fundamentam tal ciência.

Assim, se é comum supor no método dialético que “a pesquisa caminha da superfície para a profundidade, o que se encontra, primeiramente, são as diferenciações da realidade em objetos e fenômenos especificados, particulares e aparentemente isolados” (PINTO, 1985, p. 204), mas que se justificam no sentido de que a particularidade de cada documento carrega e revela em si, dialeticamente, elementos da universalidade de compreensões, concepções e inferências, penetrando no conhecimento do objeto que aqui é delineado pelas convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica.

Se inicialmente, os documentos formais (Projetos e Planos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura) aparentam imobilidade no conjunto de sentidos

provenientes da prática e da realidade sócio-histórica e por conseguinte, educativa e formativa, defendo, como construto de uma realidade dinâmica, que tais documentos não somente podem ter uma extensão conectiva interna, própria dos estágios descritivos do conhecimento, como dialeticamente podem indicar “processos de transformações contínuos” (PINTO, 1985, p. 202) à medida que demonstram sua sustentação na realidade provável em complementação com a realidade percebida.

Por fim, a opção pelos cursos de Pedagogia e Filosofia é fruto da minha relação direta com estes conhecimentos e, principalmente, por considerar a importância da contribuição aos processos pedagógicos formativos, práticos e teóricos dessas duas áreas à ampla, complexa e multidimensionalizada ação profissional do/a professor/a que atua na Educação Básica. Assim, ao articulá-las, aglutino elementos que permeiam o campo das concepções formativas, das epistemologias e das práticas que considero subsídios concretos a transformação social, política, epistêmica e existencial proposta pelo referencial biocêntrico, discutido nesta tese.

O quadro a seguir, esboça didaticamente o levantamento documental e sua caracterização no conjunto de ações nesta fase de pesquisa, bem como, sua análise. Intento, nesta ilustração, contemplar aspectos da quantificação dos dados, a disponibilidade dos documentos, o acesso ou não do material *on-line*, e a oferta do curso na referida universidade/instituto. Com o escopo de facilitar a organização e compreensão do quadro, sua lógica levará em conta as universidades nas suas devidas regiões geográficas dentro do país e, prezando pela confidencialidade das instituições pesquisadas, cada qual receberá uma numeração que será utilizada em todas as etapas desta pesquisa como referência para cada uma delas.

Levantamento dos Documentos dos Cursos de Licenciatura – PPCs

Região Nordeste				
Identificação	PPC - Pedagogia	Páginas	PPC – Filosofia	Páginas
Universidade 1	Disponível	49	Disponível	81
Universidade 2	Disponível	81	Disponível	173
Universidade 3	Disponível	156	Disponível	95
Universidade 4	Não disponível		Disponível	95

Universidade 5	Disponível	11	Não disponível	
Universidade 6	Não disponível		Não disponível	
Universidade 7	Disponível	131	Disponível	81
Universidade 8	Disponível	2	Não disponível	
Universidade 9	Não disponível		Não disponível	
Região Sul				
Identificação	PPC - Pedagogia	Páginas	PPC – Filosofia	Páginas
Universidade 10	Disponível	346	Disponível	49
Universidade 11	Disponível	47	Disponível	50
Universidade 12	Disponível	15	Disponível	31
Região Sudeste				
Identificação	PPC - Pedagogia	Páginas	PPC – Filosofia	Páginas
Universidade 13	Disponível	113	Disponível	7
Universidade 14	Não disponível		Não disponível	
Universidade 15	Disponível	36	Disponível	77
Universidade 16	Disponível	176	Disponível	185
Região Centro-Oeste				
Identificação	PPC - Pedagogia	Páginas	PPC – Filosofia	Páginas
Universidade 17	Disponível	84	Não disponível	
Universidade 18	Disponível	28	Em Revisão	
Universidade 19	Não Disponível		Não Disponível	
Universidade 20	Não Disponível		Não Disponível	
Região Norte				
Identificação	PPC - Pedagogia	Páginas	PPC – Filosofia	Páginas
Universidade 21	Disponível	206	Não Disponível	
Universidade 22	Disponível	15	Não oferta	
Universidade 23	Disponível	70	Não disponível	
Universidade 24	Disponível	199	Disponível	109
Universidade 25	Disponível	100	Disponível	59
Universidade 26	Disponível	107	Não Oferta	
Instituto Federal 1	Disponível	97	Não Oferta	

(Fonte: Sítios da Internet das Universidades Pesquisadas)

Visto que nesta tese, a análise documental segue os princípios estabelecidos por Bardin, (1977, p. 46), aponto, ao recolher os documentos institucionais e prepará-los para a análise em *software* específico, ser também, minha preocupação, os elementos qualitativos formativos fundantes nos documentos que orientam as concepções dos/as formadores/as de professores/as, no conjunto de convicções teórico-práticos presentes nestes documentos.

Se, em Bardin (1977, p. 46) a análise documental pode ser compreendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original”, pressuponho a não possibilidade, nesta tese, da separabilidade entre a análise quantitativa e qualitativa, visto que, a verificação inicial dos dados, provocará focos de diálogo acerca daquilo que as 3.375 páginas de texto oficial podem evidenciar como concepção no que toca ao referencial formativo biocêntrico.

Por isso, ao utilizar um *software* de análise de dados, pretendo mapear elementos comuns que evidenciem enfoques específicos do referencial aqui construído, nas bases documentais da formação dos/as professores/as nessas instituições. Com isso, demonstro minha opção de não estabelecer categorias iniciais de análise, no sentido de entender que tais fundamentos devem emergir da prática já estabelecida nos cursos de licenciatura e que, por sua vez, podem ser verificadas nos documentos os quais refletem o conjunto de concepção/matriz de convicções dos/as formadores/as de professores/as ativos nos cursos de Pedagogia e Filosofia das 26 universidades e no Instituto Federal pesquisado.

1.2.1 Sobre a análise documental dos PPCs: O Software Iramuteq

O software de análise textual Iramuteq foi desenvolvido sob a lógica *open source* (código aberto) e possibilita análises de *corpus* textuais evidenciando a ocorrência e aproximações entre palavras, relações contextuais e similitudes, além de oferecer gráficos por meio de nuvem de palavras, os quais auxiliam no mapeamento e discernimento de termos recorrentes em um *corpus* textual. Embora de origem francesa, tal software responde adequadamente à pesquisa

aqui proposta, pois estabelece claramente, por meio de estrutura analítica simples de palavras em Língua Portuguesa, componentes passíveis de classificação a partir dos documentos estudados das Instituições Federais, nos Cursos de Licenciatura, referência ampla de pesquisa desta tese.

Aqui, cabe uma distinção no que concerne ao objetivo desta fase da pesquisa: tal procedimento utiliza-se de um referencial de pesquisa documental, tendo como ferramenta para tal um software para análise, com o principal intuito de desocultar concepções/convicções formativas presentes nos documentos (PPCs) das instituições federais pesquisadas, em cursos específicos de licenciatura.

Desse modo, conforme Bardin (2011, p.51) “a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”. Esta polifonia inerente ao estudo documental sugere, portanto, um trabalho voltado especificamente à apreciação e identificação de aspectos centrais e referenciais nos documentos verificados, sem conjugar imediatamente um exame dos contextos linguísticos, pois, estes poderão ser foco de diagnóstico em momento posterior, quando, por exemplo, da análise de conteúdo/mensagem provenientes de entrevistas dos sujeitos da pesquisa empírica.

Assim, avançando no intento de representar de forma condensada as informações constituintes dos documentos apreciados, estabeleci uma estrutura de análise pertinente ao suporte lógico oferecido pelo *software* Iramutec, considerando a importância da visualização clara dos elementos e aspectos centrais presentes nos documentos dos cursos de licenciatura, tendo por foco o objeto desta tese, que cerca o referencial formativo biocêntrico.

Esta estrutura eleita é composta pelo recurso de análise textual Nuvem de Palavras, garantida pelo software, bem como, a utilização das categorizações realizadas anteriormente – neste capítulo – acerca da nomenclatura e disposição dos documentos das instituições, já elencada na tabela que sintetiza o levantamento de dados nos PPCs dos cursos de licenciatura.

De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 516) o software Iramutec oferece várias possibilidades de análises, dentre elas a Nuvem de Palavras. Este recurso ilustrativo, reorganiza as palavras “graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante

interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um *corpus*” (CAMARGO; JUSTOS, 2013, p. 517). Portanto, sua principal qualidade é a condição de evidência gráfica dos documentos exatamente como ele se apresenta na forma original.

Para tanto, algumas preparações foram necessárias no conjunto de ações realizadas no tratamento dos documentos para a fase de análise por meio da ferramenta escolhida. Cito brevemente a sequência estabelecida:

- (i) Após todos os documentos institucionais serem baixados, cada qual foi convertido de PDF para documento do Word. Esta transformação documental se materializou em 3.375 páginas escritas indicando, dentre outros aspectos, a identificação e caracterização contextual do curso; seu histórico e a sua realidade atual; objetivos do curso; perfil do egresso – competências e habilidades; concepção/relação teoria-prática do curso em questão; matriz curricular do curso; estágio supervisionado e processo de avaliação interna e externa.
- (ii) Concomitante a este processo, identifiquei cada Universidade com um número, garantindo a inviolabilidade da perspectiva ética da pesquisa empírica, como também, com a intenção de usar, de maneira subsequente, na nomeação das variáveis exigidas pelo software.
- (iii) O passo seguinte foi fazer uma leitura de sobrevoo para avaliar elementos documentais comuns às instituições com a pretensão de criar um padrão em todos os documentos e, assim, utilizar na análise que seria feita posteriormente pelo software. Neste momento elenquei os tópicos: objetivos do curso; concepção/relação teoria-prática e, em alguns casos, perfil do egresso, como elementos de análise, por considerar que estes tópicos trazem no seu bojo compreensões e convicções pessoais e coletivas presentes no modo como tais cursos de licenciatura se organizam e se estruturam no tocante à concepção teórica e prática formativas latentes nos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica. Outros elementos descritivos presentes nos

documentos foram retirados, para assim garantir o processo de visualização e categorização estrutural da análise.

- (iv) Ao concluir os passos citados anteriormente, reorganizei os documentos salvos em Word – após serem convertidos do PDF – em documentos de Bloco de Notas, pois, o software Iramuteq não admite análise em documento Word. Este procedimento foi imprescindível, na medida em que ao seguir com este tipo de arquivo o software produz *bugs* (conflito na linguagem computacional, provocando inconsistência ou impossibilidade na análise) o que inviabilizariam a continuidade da pesquisa.
- (v) Por fim, criei as variáveis com o propósito de efetivar as análises iniciais garantindo o suporte imperioso à definição do campo específico da pesquisa que se concretizará na feitura de questionário semiestruturado e de entrevistas. O estabelecimento das variáveis contempla principalmente dois objetivos: a) caracterizar por uma linha de comando o documento que está sendo analisado e; b) identificar, para uma análise mais profunda, aquilo que foi trazido à luz, acerca dos elementos pertinentes no documento verificado. Assim, cada documento que equivale a uma instituição e um curso específico (Filosofia e Pedagogia) foi caracterizado utilizando a mesma numeração já estabelecida, além de uma categorização equivalente à Filosofia e Pedagogia. Desse modo, ao salvar cada documento em Bloco de Notas, cada qual recebeu uma linha de comando para ser analisada pelo software que exige uma estrutura básica de caracteres. Esta estrutura básica é composta por quatro asteriscos sequenciais; um espaço; mais um asterisco seguido da variável da Universidade ou Instituto Federal pesquisado; *underline*; o numeral equivalente à universidade; espaço; mais um asterisco; a variável do curso; *underline* e seu numeral. Por exemplo: a linha de comando **** *uni_001 *fil_1 equivale ao documento da Universidade 1 e ao curso de licenciatura de Filosofia que identifiquei com o numeral 1, enquanto Pedagogia foi identificado com o numeral 2.

As análises contaram, portanto, com uma ampla preparação dos documentos, pois estes são substratos na constituição de uma verificação consistente e sólida na compreensão das convicções que interpelam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica. Além disso, tal pesquisa inicial possibilitará a inteligibilidade desta tese na busca por elementos que plasmam e penetram uma formação biocêntrica como esteio para uma prática formativa ontozoética.

1.3 O QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO E AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS: SUA RELAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa nos documentos institucionais elucidou os caminhos a serem percorridos no desvelamento, com graduação de aprofundamento, acerca do campo a ser pesquisado e, ao mesmo tempo, possibilitou a definição e concretização de outros instrumentos a partir da adequação metodológica necessária ao prosseguimento da pesquisa. Isto porque, o objetivo desta fase da pesquisa equivale ao momento de caracterização do objeto e do problema a ser investigado, além da importante apreciação dos dados, elementos teóricos e metodológicos fundamentais ao processo de estabelecimento dos passos seguintes à pesquisa nos seus pressupostos correlacionados e a inteligibilidade das concepções e convicções dos/as formadores/as nestas universidades.

Desse modo, afirmo ter sido a opção de a pesquisa permear os documentos institucionais de 26 Universidades Federais do território brasileiro, mais um Instituto Federal (IF), crucial para a assunção do campo que esta tese tem por foco, no sentido de fazer um recorte mais realista, situado e contextualizado, no intuito de compor um referencial epistemológico formativo biocêntrico.

Com base nisso, e após inquirir os dados documentais e tratá-los utilizando o software Iramuteq, defini – articulando meus objetivos e as evidências trazidas pela análise feita – três universidades que, ao comporem no arcabouço teórico das licenciaturas indícios de substrato biocêntrico acerca das concepções e convicções formativas sistematizadas e, por sua vez, orientadoras nos cursos de Filosofia e Pedagogia – poderiam fomentar, através das prática

desses/as formadores/as de professores/as, uma perspectiva formativa ontozoética, solidificada em uma epistemologia biocêntrica.

Considerando a classificação/organização das instituições realizadas anteriormente, indico que as instituições alavancadas para a aplicação do questionário semiestruturado e da entrevista individual foram a **Universidade 03**, a **Universidade 17** e a **Universidade 22**. Assim, ao definir o campo de aprofundamento da pesquisa e, conseqüentemente, ao delinear e conceber as convicções e concepções formativas dos/as formadores/as dos/as professores/as da Educação Básica, concebi estes/as como agentes e sujeitos desta pesquisa visto o protagonismo evidenciado acerca da condição de verificar e problematizar: quais são as concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica que tematizam categorias epistemológicas acerca de uma possível configuração formativa biocêntrica? Com base nisso, procedi à reelaboração dos instrumentos a serem aplicados após o levantamento e análise documental, para assim, compor uma ilustração objetiva e intelectivamente compreensiva do objeto considerado na construção da tese aqui proposta.

1.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Realizo, neste tópico, antes de descrever os instrumentos, uma breve caracterização dos sujeitos da Pesquisa envolvidos tanto no questionário semiestruturado, como também, nas entrevistas reflexivas. Objetivo, assim, constituir um mapa ilustrativo o qual evidencie o que é ímpar acerca da ação formativa de tais formadores/as de professores/as, considerando meu objeto de estudo e o problema aqui assentados.

Os documentos verificados e estudados levaram à compreensão de que apenas três universidades, num amplo campo de 27 instituições que oferecem cursos em nível de licenciatura, evidenciam pressupostos formativos docentes com indício prático-teóricos agregadores de focos biocêntricos. Ao destacar tais instituições/universidades, pude definir claramente meu campo de pesquisa e, com isso, fazer o convite aos sujeitos envolvidos na produção dos documentos institucionais e responsáveis pela promoção da formação dos/as futuros/as

professores/as da Educação Básica, tendo por foco a aplicação do questionário semiestruturado e a entrevista reflexiva.

Pontuo, a seguir, aspectos centrais que caracterizam o corpo de formadores/as de professores/as os/as quais fizeram parte desta pesquisa de doutorado, com base no conjunto de estratégias aqui utilizadas para dar inteligibilidade ao problema e objetos aqui definidos.

- (i) Todos/as os/as professores/as tem formação/titulação em nível de mestrado (9,1%) e doutorado (90,9%).
- (ii) A atuação desses sujeitos na Universidade é predominantemente como professores/as das Licenciaturas nas disciplinas específicas e pedagógicas. Nenhum dos sujeitos envolvidos na pesquisa acumula atuação no Ensino Superior e na Educação Básica ao mesmo tempo.
- (iii) Em relação ao tempo de vida profissional dedicada ao Ensino (Básico e Superior), 81,8% está neste nível de Ensino a mais de 15 anos e 18,2% tem até 10 anos de docência. Ninguém se enquadra no grupo de menos de 5 anos e até 15 anos.
- (iv) Quando se trata do tempo dedicado ao Ensino Superior, o grupo tem a seguinte característica: 9,1% tem menos de 5 anos de atuação; 18,2% tem até 10 anos; 18,2% até 15 anos e 54,5% mais de 15 anos.
- (v) Outro foco da minha pesquisa em relação à caracterização dos sujeitos enfatizou a clareza acerca do tempo que estes/as formadores/as têm para as pesquisas de cunho científico-acadêmica. Os/as formadores/as, sujeitos dessa pesquisa, têm entre 4 e mais de 8 horas semanais dedicadas à pesquisa. Em percentual: 27,3% tem até 4 horas; 36,3% até 8 horas e 36,4% mais de 8 horas semanais.

Com isso, concluo este tópico e avanço para a descrição do instrumento do questionário, o qual compôs o levantamento de dados para uma análise crítica acerca do objeto destacado nesta pesquisa.

1.3.2 O questionário semiestruturado

O questionário semiestruturado¹⁹ foi definido posteriormente à organização inicial da pesquisa, pois este não estava previsto no rol de instrumentos que seriam utilizados nesta tese. Na medida em que o levantamento de dados foi sendo realizado na perspectiva dos documentos institucionais e pela utilização do Software Iramuteq, foi se evidenciando uma necessária aproximação contextual e temporal sobre a compreensão estabelecida nos documentos institucionais dos referenciais, convicções e concepções formativas e aquela vigente no coletivo docente atuante neste momento histórico nas universidades investigadas.

Tal problemática surgiu exatamente porque os documentos analisados cumprem uma variação temporal muito larga. Ou seja, alguns PPCs estudados, tem sua formulação anterior a 2010, o que equivale a um grande lastro em relação a uma aproximação mais verossímil no que toca àquelas concepções e convicções que orientam os docentes dos cursos de licenciatura e aquelas que, de fato, apresentam-se na prática desses profissionais.

Como esta pesquisa tem uma abordagem de cunho preeminente qualitativa e dialética, entendo que os redirecionamentos realizados no processo do ato de pesquisar, garantem maior conexão com a realidade do objeto estudado. Segundo Chizzotti (1995, p. 72),

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há **uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito**, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (grifo do autor).

A dinamicidade dos processos da pesquisa cria a mutabilidade necessária à compreensão menos compartimentalizada daquilo que a realidade do objeto esconde. Assim, o questionário semiestruturado carrega a necessidade de respostas escritas pelos sujeitos da pesquisa, com uma variedade suficiente de

¹⁹ Tanto o questionário semiestruturado, quanto a entrevista reflexiva, serão explorados, na sua completude, nos capítulos 4 e 5. Tais capítulos contemplarão a contribuição desta pesquisa ao campo da formação inicial de professores/as da Educação Básica, pois firmarão princípios propositivos de uma formação ontozoética.

questões em vista da assunção de elementos importantes para a pesquisa realizada. De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário é uma técnica “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Diante disso, o questionário foi organizado em duas etapas. A primeira etapa foi estruturada para a validação do instrumento dentre professores/as das licenciaturas. Já a segunda etapa, objetivou a aplicação do instrumento validado, aos docentes dos cursos de licenciatura estabelecidos no campo definido (Universidades 03, 17 e 22).

Procedi, após precisar estes parâmetros, de maneira sistemática. Na primeira etapa, compus um questionário semiestruturado direcionado à verificação das concepções e convicções presentes nos documentos institucionais. Por isso, parte das questões (apêndice c), focavam na tentativa de elucidar as convergências e divergências no que toca aos referenciais estabelecidos em documento e aqueles aplicados no dia-a-dia da prática formativa, sempre tendo como objetivo explícito as evidências de um referencial biocêntrico. Outra parte das questões focava nas convicções e concepções atuais da prática dos docentes atuantes nos cursos escolhidos.

Após a composição do instrumento e sua organização como formulário do *Google Docs*, validei seu uso com professores/as formadores/as de professores/as das licenciaturas de duas instituições de Ensino Superior do Município de Curitiba, no estado do Paraná. O retorno do questionário aplicado foi em torno de 60% (o que equivale a 11 professores/as respondentes). Ao analisar as respostas dos/as professores/as que validaram o instrumento, percebi ambiguidades nos dados, principalmente em duas questões abertas. Diante disso, fiz os ajustes necessários com base nas evidências e explicitações das respostas não coincidentes com a intenção da pergunta.

A segunda etapa da aplicação do questionário pretendia cercar as concepções dos/as professores/as formadores/as dos professores/as da Educação Básica, das instituições selecionadas, por evidenciar aspectos biocêntricos na fundamentação das propostas dos cursos. Assim, no primeiro semestre de 2018, encaminhei aos/as coordenadores/as e professores/as dos cursos selecionados o link do *Google Docs*. Das três universidades

selecionadas, apenas duas deram retorno. Desse modo, procedi contatos, ligações e reenviei e-mails, referendando a importância de obter respostas dessas instituições, visto que apenas elas traziam elementos prático-teóricos suficientes para possibilitar uma generalização, por meio de princípios, acerca de um referencial formativo ontozoético. Por fim, nestas duas instituições, obtive um retorno de 24% de respondentes, após várias alterações de datas limites para que os dados fossem inseridos pelos docentes no Google Docs.

1.3.3 A entrevista individual reflexiva

O instrumento da entrevista individual e reflexiva teve como suporte estratégico, nesta pesquisa, a necessidade de compreender as nuances de concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as, por meio de questões geradoras e articuladoras da temática investigada. Nesse sentido, meu aporte teórico para desenvolver as questões da entrevista agregaram o foco reflexivo da pesquisa em educação de Szymanski (2004), e a preocupação de fazer emergir, por meio da relatabilidade das práticas, os aspectos centrais no tocante as convicções formativas dos docentes, palpáveis no campo das licenciaturas.

Segundo a autora, a entrevista reflexiva considera a necessidade de interação entre os indivíduos, ao mesmo tempo que importa gerar um nível compreensível e descritível revelador de processos internos e concepções obliteradas. Assim, é na

[...] consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, que pode-se construir um momento de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma nova horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de **reflexiva**, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quando a busca de horizontalidade (SZYMANSKI, 2004, p.14 – Grifo do autor).

Diante disso, organizei a entrevista reflexiva, levando em consideração a objetividade e foco central desta pesquisa, o qual torna oportuno desvelar as convicções dos/as formadores/as de professores/as acerca das suas predileções pessoais e como tais predileções se materializam na prática diária de sala de aula.

Priorizei, desse modo, nas questões desencadeadoras e articuladoras, o uso do termo “como”, visto que minha intenção era trazer à lume as práticas e sua descrição, assim, na medida em que certas análises se tornavam exaustivas, fiz um movimento permanente de reconduzir à descrição utilizando a partícula “para quê”, incentivando a auto percepção do entrevistado quanto ao motivo de constituir tais práticas. Evitei, tanto na formulação das questões motivadoras, bem como, nas retomadas reflexivas o “por quê”, visto que tal interrogativa leva, por vezes inconscientemente, a formulações teóricas e conceituais, evidenciando mais causalidades do que experiências (SZYMANSKI, 2004, p.30).

Outro cuidado assumido por mim na entrevista reflexiva, diz respeito ao princípio fundante desta forma de levantamento de dados, isto é, a interação com o/a entrevistado/a deu-se também em momentos de síntese de compreensão para afinar a inteligibilidade necessária por parte do entrevistador em relação aquilo que foi descrito pelo/a entrevistado/a. Se, descrever uma ação, uma prática, um fato e uma experiência equivale, em níveis de maior ou menor intensidade existencial, construir e reconstruir estes mesmo fatos, experiências, ações e práticas, aceito e incorporo, deste modo, a intenção de contribuir, assim, com o processo de reconexão das práticas, teorias e convicções estabelecidas pelos/as docentes entrevistados/as, como um dos objetivos relacionais e consequentes da pesquisa em educação.

Intento, neste momento, conduzir a análise desta tese para a contemplação do primeiro objetivo específico, a saber, mapear e categorizar elementos/conceitos que expressem as convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica. Tal capítulo será constituído com a intenção de explicitar, por meio dos documentos institucionais (PPCs), quais referenciais práticos referendam a ação docente dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, substancializada em suas convicções e concepções formativas. O mote do capítulo seguinte visa, com isso, identificar um postulado evidente e gerador de uma proposição epistemológica biocêntrica pautada na problemática aqui alavancada, isto é, quais concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica tematizam categorias epistemológicas acerca de uma possível configuração formativa biocêntrica?

2 DAS CONSIDERAÇÕES PRÉ-EPISTÊMICAS: AS EXPRESSÕES E AS CONCEPÇÕES

Proponho, neste capítulo, uma discussão ancorada nos elementos provenientes da pesquisa documental que referencia os contornos teórico-práticos desta tese, pois, ao articulá-la, busco responder o seguinte problema de pesquisa: quais concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica tematizam categorias epistemológicas acerca de uma possível configuração formativa biocêntrica? Tal problema assinala, como objeto de pesquisa, **as convicções que fundamentam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica no âmbito da epistemologia biocêntrica.**

Diante disso, resgato, neste momento, meu entendimento de método para uma compreensão mais abrangente da opção discursiva e estrutural na fluência e organização desta tese.

Como indicado no capítulo que tematiza o método e a metodologia, afirmo como pressuposto minha concepção ontodialética de método, a qual catalisa, agrega e incorpora a necessidade da constituição de um saber científico e epistêmico-analítico pautado no processo dialético – com suas bases categoriais fundadas na interdependência e retroalimentação, notoriamente características deste método – mas que exacerba as estruturas, as relações sociais e as lutas de classes, no tocante a inserção significativa do sujeito/indivíduo como produtor/criador de novas realidades pessoais, sociais e epistemológicas, isto é, um agente ontocriativo.

Desse modo, a ontodialética discerne acerca da deterioração histórica do papel do sujeito no significado dado à própria existência via práticas sociais, na comunidade humana e planetária, bem como, na possibilidade de recompor as relações e transformações sociais, econômicas, políticas e epistemológicas, que por sua vez, podem delinear-se como uma força motriz de resistência construtiva frente as estruturas de dominação e reprodução fortemente propagadas nas matrizes do saber científico, ainda hoje transpostos nas diversas ambiências educativas.

É nesse sentido que Martins (2003, p. 4), entende ser o sujeito no âmbito da produção coletiva do conhecimento, protagonista e cocriador de novas

realidades, pois este traz sua “individualidade [...] em função da sua experiência pessoal, da sua prática individual, como condições de criar, de produzir, enfim, de se colocar enquanto agente ator e autor do processo e do conhecimento”.

Este movimento constitutivo ontodialético valoriza, sobremaneira, a ação do sujeito que produz significados pessoais e sociais, referendando-o como agente e produtor da própria existência, na produção de si mesmo e na cocriação das coisas por meio do trabalho que media sua relação com o mundo. A teoria científica é, portanto, a interpretação da relação com o mundo realizada pelos sujeitos, pois, ao existirem, significam as lutas, as relações, a sociedade na condição de seres situados e materializados, inseridos num contexto específico.

A teoria²⁰, neste caso, reflete a vida vivida e produzida, prisma da prática que pode ou não ser transformadora e revitalizadora. Em outras palavras, aquela “é sempre a teoria de uma prática e não de qualquer realidade que transcende o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não praticada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo” (BERNARDO, p. 86, 1987).

Ao oxigenar a compreensão sobre o método ontodialético e o pressuposto da teoria como expressão da prática, reconduzo a discussão deste capítulo à sua centralidade, a saber: o exame das convicções que se materializam em categorias formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, presentes nos documentos dos Cursos de Licenciatura investigados. Para tanto, tenho por objetivo, neste momento, mapear e categorizar elementos/conceitos que expressem as convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, utilizando como ferramenta de análise de dados o Software Iramuteq.

²⁰ Gaston Bachelard, na sua obra *A Filosofia do não* (1974), ao perscrutar a condição da filosofia do conhecimento científico como uma filosofia aberta, assevera ser a experiência fundamento de novos conhecimentos e, por isso, incômoda aos filósofos que pretendem conceitos universalizáveis e fechados. Contudo, para o autor, existe uma ruptura necessária entre a experiência sensível e o conhecimento científico, isto porque, “sem teoria nunca saberíamos se aquilo que vemos e aquilo que sentimos correspondem ao mesmo fenômeno” (p. 7). Ainda, em Severino (2013, p. 9), ao propor a articulação necessária entre prática e teoria no campo educacional, concebe ser “as práticas concretas a base do fenômeno educativo que lhe dão realidade; mas a teoria dá a configuração ao objeto como tal, enquanto educação. A prática humana, em que pese a opacidade de sua gênese, só pode ser esclarecida e significada pela lucidez da consciência e pela expressão teórica da subjetividade. Não há outro caminho”. Pontuo tais perspectivas, no sentido de ilustrar ser minha preocupação, nesta tese, a articulação dos saberes da prática, considerando a teoria como elucidação das experiências do mundo sensível, grávidas de sentidos históricos e científicos.

Ao apresentar a intenção de descortinar os conceitos presentes nos documentos das instituições pesquisadas, já no segundo capítulo desta tese, indico a preocupação de considerar como construto da edificação deste estudo, o desvelamento de dados e teorias frutos da prática estabelecida por um conjunto de formadores/as de professores/as os quais, ao constituírem um documento referencial à formação nas licenciaturas, o impregnam com as experiências pessoais; com os processos existenciais; na adaptabilidade à dicotomia vigente entre aspectos e espectros subjetivos e objetivos da construção do conhecimento e das suas concepções de mundo.

Enfim, observo como inegociável a necessidade de, por meio do tratamento dos dados alavancados, compor um rol de categorias convergente e divergente no intuito de elucidar os próximos passos da formalização desta tese, solidificando, assim, o postulado da prática como terreno fértil de construções, desconstruções e reconstruções teóricas das convicções e novas epistemologias.

Desse modo, concordo com Romanowski e Martins (2005, p. 11), quando reconhecem que

[...] a teoria como expressão da prática não se resume ao confronto destes dois pólos (*sic*), teoria e prática, mas pelo **movimento** permanente de busca de respostas ao enfrentamento dos conflitos. Ambas constituem a possibilidade da elaboração dos saberes decorrentes da explicitação das contradições que as constituem. O movimento acontece como ponto de partida e de chegada, porque sempre renovado pelas lutas na busca de práticas que procuram resolver os problemas que se apresentam (grifo meu).

Insisto em apontar que minha opção de não estabelecer categorias iniciais de análise tem, por propósito, tornar palpável a assunção das convicções existente nos PPCs pesquisados. Isto possibilita, de acordo com a compreensão de método assumida neste estudo, a expressividade dos documentos na fluidez dialética das contradições, das permanências, das complementariedades, das ambiguidades e das interdependências próprias de um sistema formativo/educativo inserido na conjuntura de práticas, por vezes, predominantemente sociotanáctica²¹ pela perda de “sentido cosmológico” que estas essencializam (O`SULLIVAN, 2004, p. 33).

²¹ Refiro-me a um sistema produtivo-econômico, social, ambiental e existencial autodestrutivo. Sistema este o qual predomina as forças tanáticas, de destruição, em contraposição às forças

Focalizando o sentido das palavras nos documentos que refletem convicções formativas, estabeleço como questões geradoras neste capítulo: quais são os referenciais presentes nos documentos investigados que expressam as convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as, críveis à prática? Tais convicções tematizam categorias existenciais acerca de uma possível configuração epistemológica biocêntrica? Quais categorias podem ser desveladas nesses documentos no sentido de elucidar uma proposição formativa ontológica, cosmológica e ontozoética?

As questões supracitadas servem como rota para responder ao objetivo deste capítulo o qual intenta mapear e categorizar elementos/conceitos que expressem as convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica.

Para isso, indico como passos desta análise, num primeiro momento, a reflexão relativa à opção de desvelar as convicções dos/as professores/as formadores/as mediante documentos referenciais nos cursos de Licenciatura, destacando o papel da consciência enquanto categoria que encarna e emana sentidos e convicções existenciais, ao mesmo tempo que explicito a preferência teórica pela categoria convicção, naquilo que tematiza a aproximação das bases de ação/prática dos/as professores/as e a constituição pormenorizada de um referencial epistemológico biocêntrico que ultrapasse a homogeneidade²² da teoria em direção à interdependência teoria e prática.

Num segundo momento, apresento os dados e conceitos alavancados na análise realizada pelo Software Iramuteq. Nesse momento, farei a inquirição e discussão dos dados, mapeando, por meio do sistema gráfico de Nuvem de Palavras, elementos que trazem significado interno aos documentos preparados e expostos ao software, dando voz às convicções formativas, impressas nos documentos referenciais. Eventualmente, será necessário o diálogo com o PPC na sua integralidade, com o desígnio de destacar convergências de conceitos e concepções comuns a alguns documentos.

de vida, forças eróticas. Este sistema tem sua expressão máxima na desconsideração existencial da vida na sua amplitude cósmica, simetricamente externalizada pelo uso, exploração e aniquilação da vida considerada útil e consumível.

²² Equivale a compreensão de que a prática é mais complexa, significativa e diversa em relação ao enquadramento que a teoria, às vezes, tem a intenção de perpetuar. A homogeneidade teórica absoluta, a-histórica e a-contextual da realidade material, descaracteriza e desconsidera a heterogeneidade das práticas humanas em suas certezas históricas, por isso, provisórias.

Por fim, analisarei tais conceitos e concepções, agregando-os em uma categoria/evidência inicial que possa indicar os desafios, contradições, complementariedades relacionais e os possíveis movimentos que emanam desses dados em relação à delimitação dos indícios que estes podem traçar à constituição de uma proposta formativa biocêntrica.

2.1 DA CONSCIÊNCIA E DAS CONVICÇÕES

Atenho-me, neste tópico, a discutir as motivações teóricas que emergem da consideração de ser as convicções teórico-práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, objeto peculiar no descortinar dos referenciais propostos nos documentos orientadores das Licenciaturas. Cabe, deste modo, indicar o importante papel da consciência nos processos de formulação e reformulação da realidade o que, nesta tese, pressupõe a possibilidade da construção de algo significativamente novo no campo da existência, da epistemologia e da amplitude planetária. Digno de nota também, é o papel das convicções, alçadas ao âmbito da compreensão individual e relacional (sujeito/coletivo/cosmos) que perpassa as condições materiais de ser-no-mundo, e podem revelar práticas de vida e formativas planetárias.

Digo isto porque, se em Marx, por um lado, a consciência é um produto tardio do processo evolutivo da espécie humana, por outro, sem ela não haveria a possibilidade do humano constituir um significado teleológico daquilo que produz em vista da necessidade, do carecimento existencial. Nessa esteira teórica, os processos do pensamento são provenientes da consciência resultante da relação íntima e necessária do ser humano com a sua natureza e aquela externa a si.

O trabalho, assim, “é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios” (LUKÁCS, 1978, p. 5). Assim, o ser humano só consegue atribuir sentido as ações individuais e sociais, plasmadoras

da autoprodução existencial, isto é, no campo ontológico²³, quando da consciência de ser produto social e produtor de si e do outro.

Uma vez que a consciência se instala, evolutivamente, inaugura-se a capacidade humana de conhecimento e autopoiesis, pois o humano se destaca dos animais não-humanos como um ente que oferece respostas pessoais e sociais na medida “em que paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e as possibilidades de satisfazê-los (LUKÁCS, 1978, p. 8).

Entretanto, do mesmo modo que as respostas estabelecidas sócio historicamente são subprodutos de um nível maior ou menor de consciência – fruto da inter-relação dos sujeitos com as necessidades históricas de sobrevivência – as perguntas, por sua vez, também se caracterizam como produto imediato da consciência. Esta, enquanto categoria, lança luzes à opção feita aqui de cercar as convicções dos/as formadores/as de professores/as, pois ela, como apreendida neste estudo, pondera dimensões da existência num campo contextual de ação que aglutina aspectos de uma formação que, por ser evidentemente de caráter teleológico, mostra-se interlocutora de novas realidades na medida em que é capaz de efetivar o papel formativo do/a educador/a que é ajudar a “encontrar nosso lugar na história” (O`SULLIVAN, 2004, p. 39).

Contudo, Lukács (1978, p. 10) aponta que o sujeito, mesmo consciente da sua posição no mundo, age de maneira suscetível aos modelos socioeconômicos, sem, por vezes, ter as condições perceptivas globais dos condicionamentos que sua própria atividade carrega, isto sem considerar o fato deste ter parcial desconhecimento das consequências das suas ações nas assimetrias sociais.

Ora, se de acordo com esta assertiva, mesmo no âmbito da própria existência, o humano torna-se inconsciente da sua ação como agente potencialmente transformador da realidade, pela profusão de ideologias e condicionamentos sociais que esfacelam a sua integralidade como ser existente,

²³ Elucido minha intenção de utilizar, em toda esta pesquisa, o verbete ‘ontológico’ como referência explícita a condição de existência dos entes, sem agregar a esta análise qualquer arcabouço teórico-metafísico.

ao refletir tal fenômeno no campo formativo e educacional, esta cortina ideológica pode promover a reprodução promíscua e acentuada de posicionamentos práticos de autodestruição dos seres vivos de todo o Planeta, desnudando o predominate estilo reducionista existencial humano de colocar-se acima e superior as outras formas de vida.

Diante do debate até aqui realizado, aponto uma problemática pertinente ao conjunto de referenciais mencionados: qual o papel da consciência na complexidade unidual da ação formativa humana que, por vezes, deforma e conforma as consciências?

Penso que não há insolubilidade nesta questão. Se a consciência está grávida de incontáveis realidades, pois é por meio dela que o humano assume, mesmo que parcialmente, sua existência – torna-se possível também, por meio dela, a compreensão resolutiva das falsas realidades que contornam a vida, as experiências e as relações sociais nas quais estão imersas as condições relativas à própria sobrevivência.

Em outras palavras, todas as concepções, costumes, tradições hábitos, mitos e verdades absolutas tiveram, ao longo da história humana, subsequentes racionalizações fundadas em modelos sociais alienantes e manipulatórios, promotores de concepções e convicções individuais de abrangência universal e passíveis de transformação. Nesse sentido, concordo com Lukács (1978, p. 15) quando destaca que, se faz urgente,

descobrir a gênese, o crescimento, as contradições no interior do desenvolvimento unitário; mostrar que o homem, como simultaneamente produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero – nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido – não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se liguem “mudamente”; é mostrar que esses, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si.

O reconhecimento da individualidade como abertura, como oportunidade de superação das condicionantes formativas e de concepção universal; das convicções pautadas nas teleologias impregnadas da não-consciência ou da falsa consciência, leva a considerar a probabilidade de uma superação de preconceitos ontológico/existenciais milenares. Decerto, se os fundamentos

educativo/formativos hoje essencializam uma separação brutal entre a história natural e cultural; entre ser e ter, entre corpo e alma, entre humano e não-humano... é na perspectiva do sujeito, consciente de si e pertencente a uma coletividade consciente do todo que reside a oportunidade de reconexão entre as convicções e experiências individuais, humanas e planetária.

Por isso, é ineliminável a condição do sujeito que reage às determinações, tanto no campo do conhecimento, quanto no campo do trabalho – ambos embebidos das necessidades de sobrevivência humana como respostas ao carência existencial – isto porque, todo suprimento modular que reflete o caráter individual da ação repousa na viabilidade entre as alternativas, características da *práxis*. Dito de outra forma, qualquer indivíduo faz a escolha de realizar algo ou não, enquanto uma ação coletiva/social, é uma opção viável entre alternativas no tocante às necessidades futuras (LUKÁCS, 1978, p. 18).

Diante disso, entendo que uma visão, concepção ou convicção de mundo – aqui analisada a partir da ação formativa dos/as formadores/as de professores/as – que congregue uma perspectiva tecnoutópica, excessivamente globalizante e disfuncional do ponto de vista da recolocação do humano como ser entre os seres cosmológicos, refletirá de maneira antinômica nas consequências produtivas, existenciais e teleológicas dos/as professores/as da Educação Básica.

Aceito, desse modo, que as estruturas valorativas e ideológicas que presentificam os conhecimentos e verdades alargadas no âmbito da realidade material, sistematizadas e aplicadas no campo teórico via consciência são, de modo geral, tomadas como verdades científicas, e por isso, referendadas e aplicadas com base em certezas provenientes da esfera da convicção. Esta compressão se materializa facilmente na grande debilidade da formação do/a professor/a que, no contexto atual, ainda é desprovida de conhecimentos produzidos a partir da e na prática professoral.

Tardif²⁴ *et al.*, (1991, p. 221) aponta que mesmo os conhecimentos profissionais básicos – isto é, aqueles provenientes de teorias sistematizadas na academia – pouco refletem o significado vivencial e experiencial dos/as

²⁴ Apoio-me neste teórico, especificamente, no que toca a compreensão das subjetividades e da constituição dos saberes do/a professor/a. Contudo, reconheço ser este autor/pesquisador divergente acerca da opção de método utilizada nesta pesquisa.

professores/as que atuam na Educação Básica que estão centrados no processo de aprendizado de outros, mas também de si mesmos. Isto decorre do fato das concepções científicas, das visões de mundo, de ser humano e sociedade esboçarem concepções prontas que reverberam em conhecimentos professorais de segunda mão, pois “estes se incorporam efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por eles”.

Proponho, desse modo, que compreender as convicções dos/as formadores/as de professores/as significa, portanto, com base na perspectiva adotada nesta tese, apostar no resgate de verdades que se construíram ao longo da existência pessoal destes, aqui identificados como produtores de exemplares interpretativos peculiares, criadores de reconstituições teóricas por meio das práticas enfatizadas na pesquisa. Assim, ao penetrar as convicções, concebo o indicativo, ou não, do tangenciamento das evidências práticas de uma epistemologia que pressuponha a vida como centro do conhecimento e das relações científicas que também são relações de poder. As convicções estão interconectadas com categorias do intelecto e da consciência de si no conjunto de dimensões que sustentam nosso modo de ser no mundo. A liberdade é pressuposto e sustentáculo da formulação da convicção que se instaura sob a ótica do sujeito que experiencia modelos, formatos e sensações existenciais únicas. É genuína, portanto, a imperiosa percepção de ser “as nossas convicções mais profundas originadas ao longo do processo existencial, em um movimento de recriação de si mesmo”. (ARAÚJO, 2009, p. 83).

Japiassú e Marcondes (2006, p. 46), ao conceituarem o termo convicção, corroboram a asserção anterior, destacando ser a convicção um “grau bastante forte do assentimento que se interioriza [...]. Trata-se de um termo mais ou menos sinônimo de crença, frequentemente tomado como um eufemismo de certeza”. Por outro lado, importa aqui destacar a posição inequívoca de distinguir aquilo que se dogmatiza, enquanto crença, e a especificidade da terminologia convicção, pois esta, enfoca uma certeza profunda não necessariamente adquirida externamente, como é comum às certezas de cunho doutrinal.

A relevância do estudo das convicções nas ambiências formativas e educativas se justifica exatamente por estas serem certezas pessoais profundamente arraigadas nas interpretações individuais multifacetadas, partícipes do fundamento e sobreposição ideológica, prática, teórica e formativa

em detrimento dos axiomas científicos parcialmente comprovados. Brandão (2010, p. 850), ao debater os referenciais que fundamentam a visão da ciência em contraposição a perspectiva da ideologia, indica a necessidade de um distanciamento simétrico entre ambas, no intuito de salvaguardar os domínios de cada um desses conhecimentos. Para a autora, a ciência deve pautar-se no exercício permanente da indagação, visto que seus agentes participam de processos capazes de ritualizar e desarticular possíveis erros lógicos na composição e constituição dos saberes.

De acordo com a pesquisadora, a ideologia transpassa os agentes de diversos espaços, impossibilitando a rigorosidade necessária à proposição de verdades, no sentido de estar a ideologia situada na esfera da sociedade, por isso, marcada “por experiências, pela condição social e trajetória dos agentes em diferentes campos no espaço social; orienta-se pela ética da convicção e se caracteriza pela não formalidade e pelo seu papel na definição da ação social e política” (BRANDÃO, 2010, p. 852).

Em complementariedade a esta conceituação, Abbagnano (2012, p. 244), declara ser a ideologia, no seu uso comum, um termo que “significa uma crença que tem suficiente base objetiva para ser admitida por qualquer pessoa”, evocando, assim, uma perspectiva mais alargada desta terminologia. Concordo e acentuo a consideração de que a convicção lança raízes – mesmo sendo de caráter pessoal e de um devir íntimo – tanto no campo da vivência social, quanto epistemológico. Tal movimento é capaz de confluir numa gama considerável de relações, interdependências e miscelâneas no complexo sentido dado ao conhecimento e ao ser-no-mundo.

Anuindo com a importância da consideração desta categoria existencial na formação oferecida pelos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, Araújo (2009, p. 84), destaca que

a convicção porta dimensões **objetivas e subjetivas**, visto que não construímos convicções sem esforço próprio, isto é, para chegarmos a convicção de algo, nosso pensamento procede por idas e vindas, baseado em princípios que fundamentam racionalmente nossas escolhas, mas que são assumidos, convictamente, como um ato de liberdade. Assim, a convicção não é uma certeza que se instala logo ao nascermos e que continua a mesma durante toda a vida. Se assim fosse, o comportamento humano já estaria determinado ao nascermos. As convicções são construídas a partir de movimentos do nosso pensamento oscilando entre os princípios subjetivos e objetivos até chegar à certeza profunda sobre algo (grifo meu).

Apresso-me a constituir uma ponte analítica a respeito daquilo que a autora postula como fundamento da convicção representada pelos princípios da objetividade e subjetividade. Para isso, construirei esta ponte apoiando-me nas proposições de Tardif *et al.*, (1991;2000) que discorre sobre os saberes profissionais dos/as professores/as e, ao fazê-lo, contribui significativa e sensivelmente com as noções de subjetividade e objetividade plasticamente inseridas *nas* e provenientes *das* práticas dos/as professores/as.

De acordo com o pesquisador, os saberes e os conhecimentos dos/as professores/as são sempre de cunho interativo e predominantemente relacionais humanos. Mesmo sendo a formação/formalização da prática acadêmica e universitária do/a professor/a fomentada por teorias que ofuscam as conexões proveniente das relações subjetivas que a rede de vivências nos processos de ensino e aprendizagem exigem, estes profissionais se colocam diariamente em interações que ultrapassam os arcabouços teóricos reiterados permanentemente na formação acadêmica.

Esta controvérsia assenta, pelo menos, uma dupla problemática. A primeira delas refere-se ao fato da formação do/a professor/a ainda estar aquém das necessidades que envolvem o carácter da produção científica e na posição de protagonismo e autoria neste amplo campo de forças epistemológicas, mas também políticas, principalmente na consideração da sua prática, pois esta congrega fatores peculiares e inéditos, poucas vezes investigados pela academia e, de maneira equivocada, pouquíssimas vezes referendados teoricamente.

A segunda, equivale a carência acerca da inviabilidade formativa que, a rigor, desconsidera a indizível significância das emoções, motivações, sensações, desejos, volições... que permeiam as inesgotáveis relações humanas na produção e efetivação dos conhecimentos escolares. As subjetividades nos processos científicos e técnico-instrumentais são reduzidas, ocasionando campo fértil para estreitezas formativas. Isto ocorre exatamente porque a atividade professoral não está limitada a exames objetivos de fatos, datas, objetos..., mas nas relações entre subjetividades. Por isso, se faz necessário a estes profissionais, “não um saber [neutro e puro] sobre o objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática destinada a objetiva-la, mas

uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas (TARDIF, *et al.*, 1991, p. 228).

Assim, tendo as convicções como amálgamas das subjetividades e das objetividades, complexas em si mesmas e, ao mesmo tempo, sendo possível assinalar que estas direcionam práticas educativas – as quais os profissionais aprendem a lidar ao serem inseridos na profissão, muitas vezes, em uma nova configuração e condição existencial, sem as devidas práticas anteriores – pelo menos não relacionadas distintivamente a este contexto de ação profissional – cabe a importante deferência ao cuidado de perscrutar as convicções como centros motivadores e formuladores de novos saberes e práticas existenciais e educacionais.

Ao delinear os elementos centrais da discussão deste capítulo, sintetizo este tópico reiterando ser o aspecto da subjetividade central na reativação da clareza acerca daquilo que as convicções dos/as professores/as podem promover no campo epistemológico. Se os saberes objetivos são proveniente do distanciamento, da pseudoneutralidade, da racionalização técnica e da aplicabilidade de fórmulas e concepções de mundo aceitas como científicas – e, notoriamente importantes para a formação profissional – a subjetividade está insolavelmente pautada nos saberes locais e contextuais; nas representações e sentidos espirituais (existenciais) do ser ôntico; no pragmatismo das resoluções que se apresentam em situações imprevisíveis do cotidiano as quais a academia não apresenta soluções.

É neste sentido que Tardif (2000, p. 14) defende que

os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos. Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem [...]. Os professores são variados e heterogêneos, em três sentidos. Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de **sua cultura pessoal**, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia (*sic*) **em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade**, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia (*sic*) também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; **ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho**, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (grifo meu).

O binômio presente no domínio da prática e da teoria que interpenetra a existência/vivência e a profissão docente, lança possibilidades únicas no campo da reconfiguração metamórfica epistemológica que, nesta tese, acolhe a visão e as convicções dos sujeitos na intenção e objetivo de formular e propor uma prática formativa alusiva à centralidade da vida (biocêntrica), do cosmos (cosmocêntricas) e de ossatura ontozoética.

Ao concluir este sub tópico, reafirmo ser o passo seguinte, a saber, o mapeamento dos dados alçados pela análise realizada pelo software Iramuteq, fundante pelo seu caráter agregador e direcionador na proposição e discussão desta pesquisa. Assumo também, serem estes dados, conceitos e concepções, produtos não de lugares insituáveis, mas contextualizados e referenciados em existências, experiências e saberes provenientes de práticas dos/as agentes formadores/as de professores/as impelidos pela teleologia da ação educativa, os quais, mediados pelo trabalho – e aqui especificamente, realizável de modo subjacente ao trabalho formativo e educativo – criam, recriam e cocriam as suas vidas e as vidas a eles conectadas. Desse ponto de vista,

o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” (*sic*) a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam (TARDIF, 2000, p. 11).

Por fim, e articulando com o tópico seguinte, intento evitar polarizações enfatizando que mesmo sendo de natureza sistemática e científica, aquilo que emerge dos dados carregam em si a legitimidade e complexidade tangenciadas pelas dimensões que interpelam os seres humanos no uso das suas consciências, a produzirem algo autenticamente novo, tendo em vista que todas as existências estão impregnadas do modo como produzimos a nós mesmos na explícita inseparabilidade do ente com o mundo e com o trabalho.

2.2 DAS CONVICÇÕES AOS DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Ao me propor à investigação dos documentos institucionais dos cursos de licenciatura de 26 Universidades e 1 Instituto Federal que oferecem formação de

professores/as no território nacional, defini como intenção apreender concepções e conceitos destes, adentrando às convicções e epistemologias da prática dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, para destacar quais preferências são concebíveis e, possivelmente, praticáveis no espaço formativo dos/as futuros/as professores/as da Educação Básica. A concretude da prática dos/as formadores/as desses/as professores/as, propalada pelas concepções e convicções em interface com os projetos institucionais nos seus vetores metodológicos e mesológicos, são campo fértil de pesquisa e indagação sobre a prática.

Nesta dialogia, pressupus serem as palavras presentes nesses textos a materialização das necessidades formativas e sintomáticas, objetiva e subjetivamente estabelecidas, permeadas pelas condições das convicções que sedimentam as relações dos sujeitos formadores com o conhecimento científico e suas práticas.

Dito isto, quero resgatar meu objetivo central neste tópico, pois este prioriza o mapeamento para revelar, por meio de pesquisa documental, termos/conceitos fundantes às convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, compreendendo este como um momento primeiro da expressividade das convicções dos/as formadores/as acerca da perspectiva biocêntrica. Tal mapeamento se deu por meio do sistema gráfico de Nuvem de Palavras, alavancando aspectos, dados e significados que fundamentam as ações formativas dos/as formadores/as dos/as professores/as da Educação Básica, tarefa que culminará na busca por evidências que possam tipificar se tais convicções pautam-se em referenciais de cunho ainda antropocêntrico ou, mesmo que em condição preambular, instigam proposições voltadas à formação ecológica integral, com asserções biocêntricas.

Os dados, como anunciado anteriormente, foram tratados com base no foco dado nesta pesquisa, o qual cerca elementos teorizados nos documentos analisados, focalizando os objetivos do curso; concepção/relação teoria-prática, perfil do egresso e, em alguns casos, quando presente, as habilidades e competências dos formandos como elementos de análise. A opção por estes descritores avaliza minha preocupação em trazer à *lume* os fundamentos epistemológicos que se articulam com a prática efetivada nos cursos pesquisados (Pedagogia e Filosofia) e os referenciais utilizados em tal formação.

Por isso, para dar maior solidez à discussão, por vezes, será impreterível relacionar o gráfico estabelecido com o corpo complexo dos documentos dos cursos como um todo, além de incorrer também numa correlação entre documentos de dois ou mais cursos, bem como, de várias instituições destacando as permanências e inter-relações presentes nas Licenciaturas.

Se um dos vários questionamentos formulados no início deste capítulo discorre sobre se as convicções presentes nos documentos categorias indicam uma possível configuração epistemológica biocêntrica, cabe, ao longo da execução deste tópico, escavar, junto àquilo que os dados oferecem, as bases presentes na atualidade acerca de uma concepção mais ecologizada, sistêmica, cocriativa e biocêntrica de currículo, prática e formação professoral.

Após o recorte realizado nos documentos e sua exposição ao Software Iramuteq, fiz uma cuidadosa análise de cada um dos gráficos. Foram gerados 32 gráficos no formato de Nuvens de Palavras, contemplando os Cursos de Filosofia e Pedagogia – estabelecidos pelo sistema. O recurso navegacional oferece uma ampla visualização dos termos, os quais contribuem para, de maneira rápida, diagramar aquilo que é importante nos excertos analisados.

Fiz a primeira incursão nos gráficos gerados a partir dos documentos dos **Cursos de Filosofia**. Já num primeiro momento, ficou evidente que os termos e conceitos que aparecem em tamanho maior – ou seja, aqueles que têm grande frequência no documento – refletem os parâmetros mais estruturais e organizacionais do curso.

Os conceitos e termos mais relevantes nesta Licenciatura, evidenciados pela Nuvem de Palavra, equivalem aos processos e categorias que penetram a razão de ser do curso na Universidade, na perspectiva da racionalização formativa. Ao apurar positivamente os dados, aparecem com frequência os termos: **formação (como conceito mais forte); conhecimento; ensino; currículo; curso e pesquisa.**

Ao analisar o Parecer do CNE/CES 492/2001, que homologa as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia, este salienta como inerentes ao processo formativo do egresso da licenciatura em Filosofia, além das terminologias expressas nos gráficos, habilidade como a leitura da realidade histórica, política e socioeconômica; relações do saber filosófico com a arte e a produção científica, além do perfil formativo deste, contemplar o foco na

Neste sentido, Silva (2003, p. 864) aponta criticamente que o currículo e a formação pedagógica na modernidade estão contaminados por uma visão metodologicamente antropocêntrica, consequência de uma racionalização excessiva das produções da ciência, na medida que elimina do conjunto de certezas científicas qualquer dado que não seja estritamente lógico, com base em um método científico fundado na aplicabilidade, externalização e observação. Por isso, “o homem, ser biológico, opõe-se assim ao homem ser psíquico e cultural; a natureza se opõe à cultura; a razão se opõe aos instintos, às paixões e às pulsões; o espírito se opõe à matéria (SILVA, 2003, p. 865).

Ainda nesta conjuntura teórica, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada, substancia, em alguns dos seus artigos, os contornos existenciais na constituição de uma visão mais abrangente, sistêmica e ecológica da formação do profissional do magistério. Exemplifico isto a partir do Art. 7 deste documento, quando este afirma:

o/a egresso/a da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em **princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética** (BRASIL, 2015, p.16).

O assentamento dado à tentativa de reverter uma concepção de mundo que tem por centralidade o ser humano, elucidado na tendência deste se auto e hipervalorizar tangenciado pela racionalidade lógico-instrumental, ao meu ver, perpassa pela reconfiguração de modelos paradigmáticos e epistemológicos praticados na educação em seus diversos espaços.

Explorando ainda as noções trazidas pela análise do curso de Filosofia, entendi que alguns outros indicativos parecem significativos nesta discussão, isto porque, em contrapartida ao instaurado até aqui, na estrutura periférica do gráfico de algumas instituições que oferecem esta Licenciatura, verifiquei termos/palavras que aparecem com menor frequência, ou seja, aquelas que

Ao consultar, cercando de modo mais detalhado o PPC do curso de Filosofia na Universidade supracitada, encontrei a preocupação com uma formação do profissional da educação que permeia alguns princípios que são denominados como “inerentes” à formação do licenciado, isto é, o saber, o saber ser, o saber pensar e o saber intervir.

Tais elementos são assim sintetizados:

saber: conhecimento dos conteúdos de formação - específico, pedagógico e integrador; **saber ser:** pautar-se por princípios éticos (democracia, justiça, diálogo, sensibilidade, solidariedade, respeito à diversidade, compromisso); **saber pensar:** contextualizar, problematizar, criticar, questionar, refletir sobre a prática; **saber intervir:** transformar/mudar/melhorar sua própria prática, propor soluções, atuar crítica e criativamente (PPC Filosofia - Universidade 03, 2004, p. 90).

Além disso, algumas concepções convergem para a preocupação de formar os/as licenciados/as na perspectiva da *práxis*, como unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, bem como, o compromisso social que, em tese corresponde à “ênfase na concepção sócio histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores, articulados com os movimentos sociais” (PPC Filosofia - Universidade 03, 2004, p. 98).

Contudo, não há no PPC deste curso qualquer referência explícita à uma formação pautada em um referencial biocêntrico ou equivalente, nem enquanto concepções e epistemologia ecológica, nem como fundamento prático das teorias vivificadoras da formação. No entanto, o documento apresenta a estrutura básica de uma disciplina eletiva denominada ‘Filosofia da Natureza’, promotora de uma reflexão que referenda a preocupação específica com a formação dos/as professores/as no que tange a percepção ecológica, pois insere as problemáticas “ética e direitos humanos, ética e economia, ética e política, ética e cultura, ética e conflitos; ética, violência e mudanças sociais. Vida, amor, sexualidade e ética” (PPC Filosofia – Universidade 03, 2004, p. 101).

Após um cuidadoso delineamento dos traços referenciais presentes nos documentos dos cursos de Filosofia, faço, neste momento uma sondagem atenciosa, no que diz respeito aos documentos dos **Cursos de Licenciatura em Pedagogia** investigados nas diversas universidades aqui estudadas.

Torna-se, na perspectiva adotada por esta tese, imprescindível o debate sobre quais convicções perpassam a opção da centralidade do conceito/termo “Educação”, nos Cursos de Pedagogia, em relação à “Formação”, presente fortemente nos Cursos de Filosofia, visto que as opções conceituais carregam uma ampla carga de concepção de mundo e, neste caso, de referencial formativo caro a este estudo.

A simbiose vigente entre estes termos é de conhecimento comum, entretanto, ao investigar mais profundamente o sentido dado à educação no contexto histórico do nascimento dos métodos educativos dos gregos clássicos, por exemplo, aclara-se que, tal termo encerra em si o sentido da transmissão de todas as habilidades, técnicas, saberes e vivências, aspectos espirituais (artes), retórica e aquilo que se refere à virtude que serve ao ser humano na intenção de torná-lo melhor (JAERGER, 2011, p. 336).

Ainda de acordo com Abbagnano (2012, p. 357) a palavra educação deriva do termo em latim *educatio*, que em geral designa a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são técnicas de uso, produção e comportamento mediante os quais um grupo é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto de modo mais ou menos ordenado e pacífico. O Autor afirma ainda que a Educação pode ser caracterizada, especificamente, em duas sociedades. Na sociedade “primitiva”, a educação é vista como meio para garantir a imutabilidade das técnicas de que dispõe. Já na sociedade “civilizada”²⁵, a educação é utilizada como meio de mudança, tornando flexíveis e corrigíveis as técnicas de que dispõe.

Destaca-se ainda que a educação no segundo tipo de sociedade – predominante e característico da nossa (embora esses dois modelos possam existir concomitantemente) – é definida não do ponto de vista da sociedade ou do grupo, mas sim do indivíduo detentor do acúmulo cultural que o percebe como

²⁵ Os termos ‘primitiva’ e ‘civilizada’ inscritos no corpo do texto equivale a terminologia exata utilizada pelo autor citado. Empresto, contudo, a vertente antropológica para situar o leitor acerca da compreensão de que nenhuma sociedade pode ser considerada primitiva ou avançada culturalmente, exceto do ponto de vista do etnocentrismo (LARAIA, 2004, p. 38), algo teoricamente inaceitável e dissonante da perspectiva adotada nesta tese. Desse modo, ao aceitar este teórico como referencial para o cumprimento da conceituação exposta neste tópico, abstraio o sentido último destes termos referendados por Abbagnano, em prol da necessária elucidação do conceito “educação”.

possibilidade de transformação a partir de tal conhecimento. Contudo, a educação acentuou sua característica formadora, a partir da pedagogia do século XX²⁶, pois passou a ser vista como um processo de humanização, que não compreende apenas ao aspecto do crescimento e maturação biológica, mas como um processo global e constante, permeando a pessoa por toda a vida e como um todo (TORRA, 2014, p. 67).

A educação²⁷, portanto, é o processo, método e caminho desenvolvido em vista de formar o indivíduo para a vida em sociedade. Grosso modo, o que distingue o termo educação do conceito 'formação' equivale ao complexo processo de endoculturação²⁸ comumente estabelecido nos ambientes de ensino formal e informal nas sociedades modernas, tendo em consideração que a educação, por não ser um fim em si mesma, constitui conhecimentos dilatados à todas as esferas da existência, a qual damos o nome de cultura, culminando em processos formativos.

O binômio educação-formação que toma centralidade no exame dos dados dos Cursos de Pedagogia, concebe a unidualidade do humano, pois demonstra a preocupação em articular conhecimentos acumulados historicamente e o sentido dado ao próprio conhecimento social, ou seja, da *práxis*. Em contrapartida, é opaco o elemento da aprendizagem. Nas análises até aqui realizadas não há, em qualquer dos dois cursos investigados, atenção ou referência explícita, isto é, de maior frequência no que toca ao termo aprendizagem.

Embora seja papel da Universidade garantir os processos de Ensino, Pesquisa e Extensão, evidenciados nos termos/conceitos tão bem ilustrados nos gráficos, a relação imbricada entre os processos de Ensino e Aprendizagem, como movimento permanente da logicidade metodológica, mesológica e teleológica do conhecimento para a transformação sócio histórica – importa, também, não desconsiderar a preeminência do aprender que embasa qualquer

²⁶ Refiro-me aos movimentos educacionais que lançaram olhares e esforços à transformação das práticas pedagógicas tradicionais, àquelas de cunho progressista e democrática.

²⁷ O aprofundamento teórico do conceito de Educação/Formação nos seus pressupostos Antigos e Clássicos (Paideia), serão destacados no capítulo 3 desta tese.

²⁸ Termo concernente à compreensão de aprendizado humano postulado no livro *Cultura: um conceito antropológico* do pesquisador Roque de Barros Laraia. De acordo com o antropólogo, Endoculturação refere-se ao “uni processo de socialização e obtenção de conhecimento cabível aos processos existenciais e coletivos dos indivíduos humanos” (LARAIA, 2004, p. 46).

método de ensino, caso contrário, corre-se o risco de educar em processos essencialistas e, ocasionalmente, pautados em pressupostos da racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111).

Presumidamente autossuficiente, a razão na sua configuração iluminista, recebe críticas históricas de teóricos, tanto do campo filosófico, quanto da própria educação. Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento*, afirmam ser o próprio sentido de razão instrumental a condição da irracionalidade produzida pelos seres humanos ao longo da história. Evangelista (2003, p. 2) ao discutir o conceito de razão instrumental e indústria cultural na obra citada, reforça que, ao mesmo tempo que a razão foi elevada no contexto iluminista, ela trouxe, no seu bojo, a degradação da condição do ser humano, pois, esta provocou “não a razão, a irracionalidade; não o progresso, mas a regressão; a individualização, e não a individuação; a submissão, alienação, reificação, e não a emancipação do homem” (EVANGELISTA, 2003, p. 3).

Desse modo, o movimento de inflexão da razão, arraigada em princípios desumanizantes, toma vigor na medida em que esta torna-se ferramenta e instrumental ao processo de produção capitalista e domínio/exploração da natureza. Seu valor positivo integra o rol de contrassensos da modernidade, pois para evitar e recusar tudo aquilo que não se afina às definições matemáticas e à eficiência “a ciência moderna positivista busca um método para trabalhar o emaranhado do mundo factual a ser ordenado, classificado, unificado pela lógica formal e traduzido pela matemática e, dessa forma, permite a explicação, a previsão e o controle” (EVANGELISTA, 2003, p. 5).

A irrazão, desse modo, perpassa as existências, a cultura e a indisposição do sujeito na sua limitada condição de agir autonomamente, visto que a razão instrumental, pretensamente libertadora, determinada pelos padrões e práticas do uso da razão por meio da conjuntura imposta pelo entrelaçamento entre conhecimento e domínio, produz aporias irreconciliáveis, determinantes no campo do pensamento crítico.

O uso técnico do conhecimento subjuga a natureza e impõe a ela as mesmas forças destrutivas que um tirano impõe aos seus governados. No plano político, estes se colocam em resignação crítica, por não aportarem mecanismos suficientes na resolução desta condição. A natureza, contudo, é inesgotável nos seus mistérios e, na medida que o humano aprofunda seus mecanismos de

exploração, o preço que este paga pela prática e uso dos recursos provenientes da natureza é o aprofundamento da limitação daquilo que a razão esclarecida quer conhecer.

A certeza, via práticas fundadas na racionalidade científica e calculante da compreensão da essência da natureza para uso e exploração, desqualifica a dimensão contemplativa e meditativa²⁹ da razão humana, promotora da capacidade de discernir acerca do uso adequado da vida do planeta em favor de uma existência comum. A nulidade da razão meditante, coloca em risco a vida no tocante a autodestruição humana e a destruição, por este, de outros seres vivos.

Desse modo, no campo da racionalidade instrumental, para o ser humano – vida consciente – a essência das coisas, dos objetos, das existências, se manifesta sempre da mesma forma, pois, estas são submetidas à manipulação daqueles, conhecendo-as e reconhecendo-as com a finalidade de penetrá-las e utilizá-las nas reproduções de valor social e industrial. Com isso,

o saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital [...]. O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 34).

Vale ressaltar ser a racionalidade técnica pujante, ainda hoje, nas esferas acadêmicas e universitárias de formação de professores/as, principalmente porque essas instituições estão inseridas em um sistema econômico porosamente revitalizado pelo interesse do capital financeiro, muitas vezes

²⁹ Pegoraro (2015), ao discutir as características da formação educacional moderna afirma que a sociedade, fundada no conhecimento técnico, perdeu a sua capacidade de meditar os conhecimentos pautados na experiência. Tanto as práticas educacionais, quanto as questões de base ética, precisam redescobrir a inteligência humana aberta ao todo, ao absoluto. O olhar meditante, desse modo, deve superar o olhar restritivo da inteligência calculante, pois esta não possibilita a significação existencial da vida de todos os seres.

revelado nas diretrizes, ordenamentos e determinações legais que balizam as práticas institucionais, tanto nas Universidades, quanto na esfera da Educação Básica.

Nesse contexto, por ter como mote a utilidade prática do saber e como máxima a tecnoutopia e a tecnocracia, estas organizações sofrem com a sagacidade de um ideal que se entrelaça aos valores da razão que, por sua vez, deveria proporcionar uma formação tendo por fim último a busca pelo sentido da existência e o conhecimento desinteressado do ser, no âmbito da contemplação racional. Em contrapartida, se sobrepõe a isto uma racionalidade instrumental pautada na relevância prática do uso da razão em prol de uma ação utilitária, exploratória e mantenedora do *status quo*.

Os documentos aqui analisados, por seu turno, também ressaltam aspectos instrumentais da prática formativa predominante nos Cursos investigados. Esta vertente formativa é descortinada nas concepções que trazem, no seu bojo, premissas focadas em referenciais mercadológicos e, por vezes neoliberais, presentes nos PPCs analisados. Termos como, por exemplo, flexibilidade (PPC – Filosofia - Universidade 02); eficiência (PPC – Filosofia - Universidade 12); gestão (PPC - Pedagogia – Universidades 7, 8, 12, 23, 3) participam de um ideário capitalista pouco a pouco inserido na metalinguagem acadêmica e formativa.

Incongruentemente, este modo de proceder formativo mantém uma estrutura restrita aos conhecimentos teóricos e racionalizáveis, em detrimento de uma formação crítica, consciente e transformadora. Anuindo a esta propositura, o Parecer do CNE/CP nº 3/2006, ao apresentar o Perfil do Egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia, indica em alguns dos seus parágrafos, ser competência do/a formado/a,

- a)** realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de **ensinar e de aprender**, em diferentes meios ambiental e ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.
- b)** atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- c)** reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza **ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões,

necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (grifo meu) – (BRASIL, 2006, p. 9).

Se o primeiro tópico /a da citação acima corrobora com a discussão acerca da necessidade de pensar e compor a aprendizagem no conjunto inaudito das práticas realizáveis nos procedimentos educativos, os tópicos dois (b) e três (c) apontam para uma necessária recolocação dos componentes viáveis à uma formação biocêntrica na perspectiva da convicção dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica. Esboço, com isso, minha intenção de retomar a discussão central neste item, pois esta cerca as bases referenciais das concepções dos/as formadores/as de professores/as, agora, visitando os tópicos que articulam e **convergem** entre si, na incursão analítica dos documentos das licenciaturas em Pedagogia.

Ao lançar um olhar mais criterioso nos documentos examinados, além de considerar mais metodicamente as Nuvens de Palavras agregadoras dos conceitos e termos do Curso de Pedagogia, verifiquei um mapa muito parecido com aquele presente nos documentos do Curso de Filosofia. Os termos, conceitos e concepções centrais, como destacado anteriormente, tiveram uma sensível divergência, contudo, em se tratando dos conceitos com menor frequência, ou seja, os periféricos, muitos revelam elementos associados a concepções sistêmicas e de possível abrangência biocêntrica. Realço a perspectiva sistêmica como suporte teórico-prático da possibilidade do referencial biocêntrico ser constitutivo de uma nova racionalidade formativa, por considerar que a razão instrumental humana eliminou historicamente da sua constelação paradigmática as dimensões do existir e pensar, as quais são indemonstráveis matematicamente.

O documento da Universidade 17, por exemplo, expõe um conjunto de conceitos periféricos que carregam um grau significativo de concepções que podem respaldar a perspectiva ecológica e biocêntrica, apesar de representar só minimamente a concretude formativa no conjunto teórico da PPC investigado. Alguns destes termos, inclusive, aparecem como periféricos também no Curso de Filosofia. São eles: existência; pessoal; experiência; dimensão; criação; coletivo; crítica; contexto; reflexão; ética; cultura.

A ilustração do documento ficou assim disposta:

referências, quatro delas relacionam o termo ambiental à sustentabilidade, no sentido de garantias de condições e reserva de recursos para exploração destes pelas gerações humanas futuras.

Este quadro toma corpo quando o documento anuncia os princípios que norteiam a formação do/a pedagogo/a na Universidade. Assim é exposto,

a escola como *lócus* de atuação profissional do Pedagogo/Professor, entendida como uma organização complexa, cuja função social e formativa é promover educação para a cidadania, constituindo-se como importante mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas, da **sustentabilidade** econômica, **ambiental** e territorial das comunidades, bem como da articulação entre os diferentes saberes, conhecimentos e modos de atuação social (PPC – Curso Pedagogia. Universidade 22, 2010, p. 13).

Depreende-se, ao meu ver, da investigação e diálogo inicial realizado até este momento, um axioma elucidativo que congrega os diversos focos aqui identificados, decorrentes dos diálogos teóricos e documentais. Este postulado assenta a Formação Antropocêntrica como inerente aos processos epistemológicos e científicos nos Cursos de licenciatura estudados, visto que a contundência dos conceitos e termos esboçados, tem por cerne as bases paradigmáticas geradoras do substrato que edifica as bases da ciência clássica concretizada na ciência moderna.

Em outras palavras, diante da busca pelo desvelamento das concepções e convicções presentes nos documentos que referenciam a formação dos/as professores/as da Educação Básica nos Cursos citados, mote deste capítulo, tais concepções ainda demonstram – de maneira inquebrantável – o referencial pedagógico, educativo e cultural antropocêntrico como corolário da cristalização de um paradigma secular, pautado nas ideologias patriarcais, especistas de domínio e exploração da vida e do ser, lugar de esquemas teórico-científicos situados, estatuídos e referendados na racionalidade lógico-instrumental servil à indústria e ao capital.

Nesta conjuntura, o ser humano é instalado no centro de todas e quaisquer condições de conhecimento, pois esta razão excludente e instrumental nega a todas as outras existências *status* de ser. Nesta esteira discursiva, o processo alienante da relação dos seres humanos com a matéria dominada, “com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens são enfeitadas; inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo, desse

modo, é verificável que, enquanto o animismo dotou as coisas de uma alma, o industrialismo coisificou as almas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 46).

Embora haja contra referências visíveis, a tensão existente entre a concepção tradicionalmente centrada no ser humano, polariza as práticas formativas e a concepção de mundo em dissonância aos escassos indícios integradores das concepções, termos e conceitos avalizadores de práticas viáveis, inovadoras e transformadoras, a rigor, limitadas, ainda, à margem das estruturas de trabalho dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, tão bem manifestos nos referenciais descritos e ilustrados nas Nuvens de Palavras que tornam periféricas estas concepções.

Desta consideração, destaca-se, como horizonte de investigação, estudo e fundamentação – mesmo sendo ainda objeto de verificabilidade no conjunto das disposições analíticas deste capítulo – a propositura de uma contraprova epistemológica, a saber, a epistemologia biocêntrica. Isto porque, ao passo que a pedagogia antropocêntrica gera continuidades científicas e ideológicas, as novas concepções, embora ainda de caráter embrionário, podem gerar descontinuidades genuínas no modo de elaborar, constituir e transmitir conhecimentos, além de promover uma formação docente selada pela premissa da epistemologia biocêntrica.

Esta, pauta-se na desafiadora reconsideração do humano como parcela da grandeza universal; um ser com os outros seres do universo. Parodiando Marx quando da percepção da necessidade de “desvirar” a estrutura filosófica idealista de Hegel, a formação biocêntrica³⁰ proporcionaria o “desvirar” das certezas científicas, não mais colocando os seres vivos nas condições de seres objetivados/coisificados, servis e úteis aos seres humanos, mas de entes incorporados à comunidade moral e epistemológica, de valor inerente pelo estado comum de senciência.

³⁰ Apoio-me nos estudos realizados por Carola e Constante (2005), pois estes classificam cinco vertentes antropocêntricas presentes no âmago pedagógico. Embora a análise seja, nestes autores, de cunho axiológico, considero pertinente à análise amplificada do problema desta tese, pois, este agrega uma perspectiva epistemológica, o que não encerra em si a pressuposição de uma condição valorativa latente. De acordo com os autores, é possível identificar cinco tendências pedagógicas antropocêntricas: a) a pedagogia antropocêntrica; b) a pedagogia antropocêntrica liberal; c) a pedagogia antropocêntrica científica; d) a pedagogia antropocêntrica conservacionista e; e) a pedagogia antropocêntrica preservacionista. Destaco estas configurações pois aponto ser a proposta desta tese a superação de um caráter prático pedagógico específico, para avançar a uma concepção cultural de reconstituição do valor inerente da vida como substrato das práticas formativas de característica biocêntrica.

Por fim, no tópico seguinte – proponho-me a desenvolver um exame crítico e sistemático no que toca ao componente precursor das demandas teórico-práticas desta tese no seu sentido lato. Tenho por meta, assim, discorrer sobre o significado e a compreensão definidas neste trabalho de doutoramento à propósito daquilo que entendo por Formação Antropocêntrica, cercando os autores e pesquisadores referenciais que importam no conjunto desta tese, além das evidências verificadas no estudo dos PPCs.

Adentro estes referenciais dialogando com os dados aqui inquiridos no intuito de, no próximo capítulo, reiterar aspectos centrais desta discussão, a partir daquilo que a pesquisa documental sublevou e os referenciais teóricos fomentaram, subsidiando a proposição de categorias formuladas tendo como *arkhé* as convicções e concepções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica na composição de uma formação docente biocêntrica.

2.3 DA EVIDÊNCIA INICIAL: A PREDOMINÂNCIA DA VERTENTE FORMATIVA ANTROPOCÊNTRICA

Como exposto anteriormente, este tópico visa categorizar e explicar focos teóricos que perpassam os termos indicadores de referenciais condizentes com as práticas formativas dos/as professores/as nas Licenciaturas. Esta tarefa tem por força motriz a preocupação, nesta pesquisa e especificamente neste capítulo, de revelar quais são os princípios e generalizações incorporadas coletivamente, frutos das convicções destes/as formadores/as expressos nos documentos orientadores da formação do licenciado. Para tanto, objetivei, neste capítulo, mapear e categorizar os elementos/conceitos que expressam as convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, empregando, para isso, as pesquisas documentais em diálogo com as teorias que interpenetram as concepções assentadas e aferidas no decorrer deste estudo.

As abordagens e levantamentos feitos neste capítulo, levaram-me a propor um postulado que emergiu com base na perspectiva e diálogo realizados, referência do paradigma fortemente evidenciado pela conjuntura da Ciência Clássica e Moderna, decorrente das metodologias e sistemas constituidores do conhecimento dito verdadeiro e confiável. Este postulado indica, assinala e

preconiza a predominância de uma Formação Antropocêntrica permeável nos documentos institucionais avalizadores das convicções formativas dos/as formadores/as nestes cursos.

Notoriamente, este termo infere uma prerrogativa categorial de caráter intrínseco, pois, ascende como pesquisa desenvolvida no campo da Educação, proveniente das formulações paradigmáticas fortemente fundadas no modo de proceder educativo nas instituições que formam professores/as da Educação Básica. Apresso-me a esclarecer que a discussão tem por problemática central as perspectivas, concepções e convicções presentes no âmbito da formação do/a professor/a e, mesmo que tal temática incorra em multifatores teóricos e práticos, debates que ecoam das indagações relacionadas às teorias animalistas, sensiocêntricas, utilitaristas, de cunho axiológico e classificatório acerca das críticas do uso da vida dos seres vivos em pesquisas científicas, não serão tratados nesta tese, exceto quando estes aludirem à problemática central desta reflexão que penetra, no seu todo, a constituição de um referencial epistemológico biocêntrico .

Quando postulo serem as evidências formativas estudadas preconizadoras de uma Formação Antropocêntrica, faço referência à disposição histórica do conhecimento humano de supor a inegável condição da razão como única capaz de dar significado ao modo de ser no mundo, protagonizando a infundável solidificação do *lógos* como ferramenta de compreensão, intelecção e domínio da natureza pelo viés lógico-instrumental. Por isso, desejo antepor à discussão do termo “antropocêntrica”, a teorização do sentido de “Formação” que compõe a categoria estabelecida no corpo deste capítulo.

Para mais, se aceito como parte conceitual desta categoria o termo “Formação” é por assentir que tal componente, consolidado no campo da educação, filosofia e da antropologia, caracteriza e viabiliza a materialização das múltiplas aprendizagens do ser humano que, por meio das instituições e estruturas (formais ou não) abrange a integralidade da aprendizagem humana – isto é, vivencial, teórica/cognitiva, emocional/afetiva, prática, criativa, ética/política... –, costumeiramente consideradas no amplo campo da cultura.

Assim, Formação³¹, neste caso, concerne ao resultado das aprendizagens desenvolvidas no âmbito civilizatório de um grupo humano específico, permeada e possibilitada pelos processos educativos aos quais os sujeitos são expostos, além de ser alimentada e retroalimentada pela cultura e sua mutabilidade histórica (ABBAGNANO, 2012, p. 359). Isto significa, portanto, que na medida em que as pessoas são inseridas em um sistema social, estas vão sendo formadas pelos padrões, processos, concepções e convicções fundantes e normatizadas desta mesma sociedade. Com isso, desde a mais tenra idade, a pessoa carrega consigo condicionamentos estruturais, cognitivos e interpretativos inexoráveis à visão de mundo que esta cria para si, fortemente objetivada, por vezes, mediante uma falsa consciência da realidade, como discutido no tópico anterior.

Em contrapartida, a formação do indivíduo não passa fatalmente à margem dos seus esforços cognitivos, epistemológicos e axiológicos. O protagonismo existencial pode corroborar, contrapor, ou mesmo, invalidar as convicções tão bem firmadas ao longo da história, das práticas e das compreensões de cada sujeito inserido na realidade dada e interpretada; o que referenda o papel cocriativo e transformador do ser humano frente às interposições e ambiguidades próprias do ser-no-mundo-com viciadas e estigmatizadas pelo paradigma formativo antropocêntrico.

Na esfera educacional, o termo “Formação” assume amplitude quando da preocupação dos pesquisadores da área em definir e enunciar premissas que contornam a Formação de Professores/as, trazendo para o campo teórico as perspectivas da subjetividade e práticas docentes e suas consequências no conjunto de metodologias, como efetivação dos conhecimentos acadêmicos. Essencialmente, a formação de professores/as é um campo de aprofundamento profissional que carrega em si a amplitude da existência e saberes pessoais, coletivos e societários, sedimentada e fomentada em paradigmas difundidos nas diversas ambiências experienciais de todos aqueles que passam ou não pela esfera escolar. A profissão docente, portanto, “é um renovar-se todos os dias” (NÓVOA, 1992, p. 21).

³¹ A formação do professor na sua complexidade existencial, que abarca um magma teórico-prático imprescindível para o seu desenvolvimento profissional será aprofundado no capítulo 3 desta pesquisa.

A partir disso, afirmo que o uso da terminologia “Formação”, objeto de definição deste tópico – está articulado à categoria Formação Antropocêntrica, exposta por meio da pesquisa documental – e que esta não possui o caráter restrito da filosofia clássica aristotélica. Saliento, ainda, que esta vertente teórica situa a forma como essência e condição da coisa na sua atualização, culminando na separabilidade entre a forma e a matéria; por aquela dispor de um valor eidético de ser (supor a condição de deter uma essência abstrata), enquanto esta encontra-se na esfera do não-ser e, por isso, relegada a passividade.

Ademais, se *morphé* como categoria científica aristotélica alicerça os determinismos ônticos e epistêmicos do ser, considero o termo formação, em outro âmbito – este constituído também por *metá* e *morphé*, ou seja, entrelaçamento sucessivo de formas, com estruturas mutáveis e transmutáveis, relacionadas e correlacionadas entre e através dos seres e atores incidentes no espaço cosmocêntrico da aprendizagem humana. Aqui, torna-se lúcida a afirmação de ser a categoria “formação” nesta tese, entendida como o resultado de processos metamórficos nas dimensões de vida e existência (significado dado ao ser no mundo); epistemológicos, afetivos, sociopolíticos e éticos..., substratos e essência na constituição de uma formação de professores/as e do ser professor/a.

Por fim, este termo consiste em articular e relacionar, como defende Guidini (2015, p. 66) “o sistema de valores, expressões, significações e manifestações de um determinado objeto” que, neste caso, refere-se à concepção formativa antropocêntrica, histórica e mutável no tempo, predominante como convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica. Tal posicionamento antropocêntrico, a rigor, como veremos nos próximos capítulos desta reflexão, é insumo da posição epistemológica, filosófica, histórica e econômico-produtiva nas sociedades modernas e contemporâneas ocidentais, principalmente no que toca a auto percepção do ser humano no mundo e no cosmos.

Faço, neste momento, a inserção do termo “Antropocêntrica”, na intenção de dilatar e compor o sentido de Formação Antropocêntrica como resultado inicial das investigações executadas nos PPCs dos Cursos de Licenciatura. Ora, se “Formação” tem como pressuposto conceitual a circunjunção das relações, aprendizagens e ideário humano – por isso, opção no conjunto teórico deste

capítulo – ao considerar o termo antropocêntrico, neste contexto, reafirmo e tipifico a preeminente unilateralidade praticada historicamente por parcela das sociedades humanas que, impelidas em responder aos mistérios da natureza e às carências da sobrevivência, formularam posicionamentos frente ao mundo natural dissonantes em relação à interdependência comum entre os seres vivos residentes no Planeta.

Na esteira da história, esta concepção de mundo se difunde no Ocidente³² exatamente na medida em que cresceu e se desenvolveu o Renascimento Cultural tendo por substrato a racionalidade científica moderna. Contudo a esta, remonta o posicionamento de alguns filósofos já na Antiguidade Clássica, embora não seja uníssona a proposição filosófica antropocêntrica dominante, hierárquica e especista, referendada, posteriormente, pela Ciência Moderna.

Neste tópico cabe, com efeito, elencar os traços que perfazem a perspectiva antropocêntrica na justeza das implicações observadas nos documentos analisados. Pois, ao indicar este postulado, isto é, as convicções dos/as formadores/as de professores/as como preponderantemente antropocêntrica, defendo ser a composição teórico-formativa desses/as formadores/as, aqui destacada pela análise dos PPCs dos cursos, reverberação de uma concepção de ciência e de paradigma epistemológico que sublinha a racionalidade instrumental em detrimento da possibilidade de um conhecimento integrador das realidades humanas e não-humanas, visto que todos os seres existentes oferecem perspectivas acerca dos conhecimentos ancorados – por isso, não restritos – à estreiteza racional do ser humano.

³² O Filósofo alemão, considerado um dos grandes mestres da suspeita, Friedrich Nietzsche, na sua obra “Além do bem e do mal ou Prelúdio para uma Filosofia do Futuro”, traça uma crítica sistemática aos valores solidificados e moralmente aceitos no ocidente. Contudo, chamo atenção para reflexões realizadas pelo autor no início desta obra, quando este faz refutações teóricas acerca daquilo que a filosofia clássica estabeleceu ao longo das eras como verdades. Assim, ao questionar a moralidade humana e seu constituidor filosófico, Nietzsche considera a predisposição humana a aceitar tudo aquilo que parece ininteligível e, simultaneamente, no contraditório e verdadeiro, ou seja, “nossas mentes rechaçam a idéia (*sic*) do nascimento de uma coisa que pode nascer de uma contrária, por exemplo: a verdade do erro; a vontade do verdadeiro da vontade do erro; o ato desinteressado do egoísmo ou a contemplação pura do sábio, da cobiça. Tal origem parece impossível: pensar nisso parece próprio de loucos. As realidades mais sublimes devem ter outra origem, que lhes seja peculiar. Não pode ser sua mãe esse mundo efêmero, falaz, ilusório e miserável, esta emaranhada cadeia de ilusões, desejos e frustrações. No seio do ser, no qual não morrerá nunca, num deus oculto, na “coisa em si” é onde deve se lobrigar seu princípio, ali e em nenhuma outra parte (NIETZSCHE, 2002, p. 12). Desse modo, atentar-se para a crítica da razão constituída é, no mínimo, reconsiderar os dogmatismos tão presentes no âmbito histórico com base nas formulações das verdades científicas e morais.

Tendo por foco a observação detalhada de alguns PPCs, assevero a incisiva preocupação dos seus autores de colocar no centro da construção do conhecimento o ser humano, por vezes, como único ser a abarcar as possibilidades de saberes frente à natureza. Destaco a compreensão óbvia de ser fulcro da cumulatividade histórica da ciência, a sistematização racional e lógica, possibilitada pelo ser humano. Contudo, afirmo que os saberes só são possíveis na interação recursiva entre os seres que vivem e se conectam no ambiente onde estão.

Importa destacar um excerto do **PPC da Universidade 11**. Esta apresenta no documento referencial do curso de Filosofia, uma disciplina com a seguinte nomenclatura: 'Ciência e Natureza'. Na descrição desta disciplina, fica explícita a seguinte compreensão sobre a ciência e a natureza: “*A ciência como atitude humana perante a natureza*”.

A dualização humano *versus* natureza exemplifica a cisão que advém da sensação de superioridade da humanidade em desfavor da grandiosidade ontológica da natureza. Neste elemento formativo, frisa-se a racionalidade limítrofe e unilateral subjacente ao poder humano diante da equivocada compreensão de ser a natureza um ente passivo, sem perspectivas e nula na condição de participante na produção de conhecimento.

Em outro PPC, o da **Universidade 2**, ao expor o foco de debate da disciplina denominada *Ciências Naturais no Ensino Fundamental*, a concepção apresentada reflete notoriamente o princípio da ciência como ferramenta de domínio da natureza, instrumento classificatório das existências, para uso do humano. Assim é explicitado na ementa:

A natureza enquanto objeto do conhecimento científico; a observação e a experimentação como métodos fundamentais no estudo da natureza; a Terra, o Sistema Solar e o Universo; os seres vivos e sua relação entre si e com o meio ambiente; o corpo humano: estrutura, funções e saúde; matéria e energia: fontes e transformações; a ação do homem sobre a natureza; os recursos tecnológicos e o meio natural (grifo meu).

Diante disso, concordo com Carola e Constante (2005, p. 363) quando defendem ser o “antropocentrismo a ideologia que justifica e legitima a violência e dominação da espécie humana em relação a todas as formas de vida não humana no planeta”. Com efeito, a formação que compreende o ser humano em

toda a sua complexidade dimensional resulta da perniciosa consideração destes de que as formas de vida não-humanas são sempre objetos de uso e benefícios dos seres humanos, mas não todos. Isto indica, pois, ser a formação antropocêntrica inspiradora e mantenedora de uma profusão de posturas axiológicas e epistemológicas sancionadas pela pseudo superioridade do humano, detentor da racionalidade instrumental, em prejuízo de outras formas de vida.

Em outras palavras, as pedagogias antropocêntricas incorporam aprendizagens estatuídas historicamente, transfiguradas em instrumentos de supremacia da razão, produzindo valores e verdades factíveis em ações antívidas. O estranhamento e a falta de familiaridade com o mundo natural são resultados de uma tradição científica ocidental moderna extremamente limitada na relação com a vida não-humana, pois todos os seres que valoramos e aceitamos como interlocutores são aqueles da comunidade moral humana. O antropocentrismo ou homocentrismo, é uma ilusão do ego humano sobre a importância apriorística que este tem “em relação a todas as outras espécies [...]”, e este é mais um exemplo da existência de uma cultura de dominação. Há um desejo profundo, no âmago da cultura científica ocidental, de dominar e de controlar todos os processos naturais” (O`SULLIVAN, 2004, p. 251).

As crises que assolam as sociedades contemporâneas no que diz respeito aos problemas sociais, de saúde pública e até mesmo de tendência econômica, tem sua raiz na degradação sem precedentes do ambiente natural e do seu uso à exaustão; da destruição de biomas inteiros em favor do crescimento econômico e do comprometimento danoso da sobrevivência das futuras gerações e da diversidade de seres vivos no Planeta. Ao destacar ter a base da crise ambiental nexos estreitos à racionalidade economicista, Leff (2006, *apud* CAROLA; CONSTANTE, 2005, p. 361), pondera ser aquela, o sintoma,

a marca no ser, no saber, na terra – do limite da racionalidade baseada em uma crença insustentável; a do entendimento e da construção do mundo levado pela ideia de totalidade, universalidade e objetividade do conhecimento que conduziu à coisificação e economização do mundo.

Ainda nesta linha reflexiva, uma vez que a proposição antropocêntrica destaca a separabilidade entre cultura e natureza³³, entre animal humano e não-humano, este aplica um postulado de existência solitária insustentável na sua prerrogativa prática. Grosso modo, ao rejeitar o pressuposto de ser a vida um sistema possível somente na condição de vivência solidária, sistêmica e interconectada, as estruturas formativas predominantes nas sociedades ocidentais colocam em crise – quiçá podem aniquilar – as condições de vida futura no planeta.

O paradigma antropocêntrico concebe a possibilidade de uma existência humana *apesar* do mundo natural. Sua propositura, tanto formativa, quanto cultural se apega à alegação de que o agir humano sobre a natureza deve estar sempre fundado na ordem instrumental e racional, com o escopo permanente de exploração e controle, da técnica como ferramenta de exploração, pois, cegos pelo excesso de luz provocada pelo esclarecimento que desvirtua a emancipação intelectual do ser humano, este nega o valor transcendente das suas ações no mundo, fingindo ser um devir independente do devir cosmológico, “justificando assim suas irresponsabilidades e confundindo a imagem que busca projetar, isto é, o papel que representa, com o ser que verdadeiramente constrói em seu viver diário” (MATURANA; VARELA, 1987, p. 253).

Por fim, concluo a análise deste tópico, trazendo à lume a primeira evidência alavancada nos documentos referenciais das convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, pois, ao coincidirem com um axioma formativo antropocêntrico, estes incorporam aspectos formativos referendados em associações técnico-exploratórias promovidas pela ciência moderna e contemporânea, perpetrada por séculos de domínio da razão, nas diferentes esferas da vida humana e não-humana no planeta.

Por isso, ao postular a Formação Antropocêntrica como inerente aos processos e documentos aqui investigados, opto por esta nomenclatura, pois

³³ Reforço, com base nas discussões realizadas por Viveiros de Castro (2002, p. 226), a legítima preocupação teórica e atual dos antropólogos/as, filósofos/as, epistemólogos/as e educadores/as no que diz respeito ao exame crítico da clássica dicotomização/separação entre Natureza e Cultura nos processos de conhecer fruto da investigação do ser humano sobre a natureza. Nesta tese, assumo a posição de compreender a urgência destas críticas, contudo, reconhecendo a existência dessa separação – pois esta parece inevitável no modo prático de estabelecer, cognitivamente os conhecimentos humanos. Assento, contudo, a necessidade de trazer uma perspectiva formativa não excludente, binária e englobante acerca da interpenetração necessária dessas categorias na formação do/a professor/a.

ela, na medida em que atesta e valida a complexidade metamórfica da interconexão das existências sociais, culturais, históricas, cosmológicas..., próprias do sentido de formação adotada nesta tese, destaca também os vícios da lógica arrogante, presente no modelo sóciocientífico predominantemente antropocêntrico e, por vezes, incrustado na academia e na estrutura curricular contemporânea.

É nesse sentido que conceituo a categoria Formação Antropocêntrica, como sendo todo o complexo educativo, formal ou informal, objetivo e subjetivo, mutável e transfigurado ao longo do tempo nas diversas sociedades e nas várias etapas históricas do conhecimento científico, ao qual os indivíduos são expostos ao longo da vida, assegurado pela gênese e manutenção da percepção de ser a vida não-humana recurso e objeto de uso e exploração da espécie humana.

Diante disso, procedo breve síntese do capítulo como um todo para, a seguir, reconduzir à discussão central, recentrando o debate ao objetivo estabelecido para esta fase da pesquisa, a saber, mapear e categorizar elementos/conceitos que expressem as convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, evidenciando o indício prático-formativo que referenda a perspectiva epistemológica biocêntrica nos documentos estudados em vista de garantir maior nitidez frente ao magma complexo e multidimensional materializado nos PPCs dos cursos de Licenciatura, objetivados neste capítulo. Desse modo,

- a investigação tecida até aqui teve por objetivo mapear as concepções e convicções correspondentes às práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica. Tal análise permeou um conjunto de documentos elementares como parâmetros de ações formativas destes sujeitos. O diagnóstico depreendido da pesquisa indicou uma importante confluência entre os aspectos da consciência – produto dos processos relacionais com o mundo material e com o trabalho – imperioso na construção da existência do próprio indivíduo e da transformação da realidade percebida – bem como, favoreceu a teorização das convicções, pois estas se afiguram na conjunção das ações/práticas como agregadora das visões e concepções fundadas num misto de objetividades e subjetividades pessoais, formativas e epistêmicas dos sujeitos formadores.

- ao instigar, inquirir e apreciar os dados da pesquisa/análise documental utilizando o software de análise estatística, foi possível averiguar as convicções que perpassam as concepções dos/as formadores/as de professores/as dos Cursos de Filosofia e Pedagogia em 27 instituições do território nacional. A análise contou com o gráfico Nuvem de Palavras, o qual destaca, com precisão as ocorrências conceituais dos termos/conceitos que aparecem com maior frequência.

- como evidência inicial, visível através do tratamento dos dados e por meio de um profícuo diálogo com os termos/conceitos presentes nos documentos – incluindo a perspectiva da literatura existente tanto na área da educação, como na área filosófica e antropológica – foi possível revelar postulados de valor inerente nos documentos que demonstram contornos antropocêntricos na formação de professores/as a partir dos cursos de licenciatura. Denominei, o agrupamento destes postulados, de ‘Formação Antropocêntrica’ que, ao meu ver, substancia e principia as práticas dos/as formadores/as, tangenciados pela cultura e lógica científica ocidental.

- por sua vez, como primeiro indício circunscrito aos processos teóricos e práticos avalizados pelos documentos referenciais dos cursos, alavanquei uma categoria de caráter integrador e realizador das práticas formativas dos sujeitos envolvidos na formação dos/as futuros/as professores/as da Educação Básica, por sintetizar e agregar a perspectiva objetiva e subjetiva do aprender a ensinar, no âmbito de uma epistemologia biocêntrica. Isto porque, as convicções desses/as formadores/as depõem sobre a consciência da *práxis* como condição do ser professor/a, isto é, abertura a uma parcela existencial pessoal necessária para a constituição de si mesmo/a e na sua auto revelação intelectual e deontológica para ser e existir como professor/a. Assim, a ontocriatividade expressa a relação entre os fundamentos, concepções e convicções que perfazem as práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, ao mesmo tempo que apontam para uma epistemologia de caráter biocêntrico, palpável em uma prática formativa ontozoética.

Isto posto, intento avançar na discussão proposta, concluindo esta seção apontando, a partir dos documentos institucionais interrogados, o primeiro indício estabelecido pela pesquisa e análise dos dados, acerca da proposta de um referencial formativo de professores/as da Educação Básica, fundado nas

convicções formativas desses/as professores/as. Para tanto, procedo à definição para posteriormente, aprofundar, sistematizar e tornar inteligível o indício que se evidencia na verificação documental como primeira inferência manifesta na pesquisa e, assim, conseqüentemente, articular e elucidar suas bases intentado desnudá-los por meio da pesquisa teórica, mas também e principalmente, nos postulados das práticas verificados nas convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, ensaio este, possível somente na perscrutação das entrevistas e questionário aplicados³⁴.

2.4 O PRIMEIRO INDÍCIO: A ONTOCRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Após uma intensa pesquisa que englobou amplo documental relacionado às bases conceituais e referenciais, bem como, aspectos prático-teóricos fundantes das convicções formativas dos/as professores/as da Educação Básica, ou seja, dos/as agentes/sujeitos envolvidos/as nas ações epistêmico-pedagógicas que dão corpo e significado às aprendizagens – processos hetero e ontoformativos³⁵ nos cursos de licenciatura – postulei, de modo explícito e categorial, uma inferência possível acerca daquilo que pude observar nos documentos institucionais das universidades destacadas neste capítulo, pela incidência de indícios reveladores de categorias e concepções de uma vertente formativa de marca biocêntrica.

Esta inferência se materializou na condição de contradição teórico-prática daquilo que parcela significativa dos cursos de licenciatura compreendem nos seus documentos, isto é, uma agregação de elementos teóricos e pedagógicos, como também, epistemológicos e técnicos, focados na percepção formativa docente imbuída de uma natureza absolutamente pautada na subserviência das dimensões da existência e da vida à racionalidade instrumentalizada.

Proveniente de um discurso de traço exacerbadamente técnico, de excessiva valorização da legítima e, inegavelmente necessária formação para a

³⁴ O diálogo deste primeiro indício, formulado substancialmente a partir da composição prático-teórico, permeado pelos documentos institucionais, se dará preponderantemente quando da investigação, estudo e definição de princípios originantes da formação ontozoética de mote biocêntrico, solidificados nos capítulos 4 e 5.

³⁵ Configuração e dimensão formativa discutida, sobremaneira, no capítulo 3.

competência técnica, científica e profissional, sobrepõem-se, nas considerações, convicções e fundamentos práticos presentes nos cursos de licenciatura, posicionamentos e tendências definidoras da permanência de uma compreensão fragmentada de ciência e conhecimento, revestidas de práticas formativas fracionadas, segmentadas e apartadas do conhecimento como interligação e religação do humano com o seu todo existencial e com o todo existente.

Ao verificar o movimento e diálogo de três instituições (**Universidades 03, 17 e 22**) acerca das prioridades formativas constituídas cuidadosamente em relação ao egresso do curso de pedagogia e filosofia, pude conceber a possibilidade de uma primeira inferência importante para a tese aqui defendida, a saber, a ontocriatividade. Digo isto, pois, ao pressupor a existência do sujeito/agente exposto a um processo heteroformativo ativo e ontoformativo, estas instituições geram como parâmetros e concepções para a formação dos/as professores/as da Educação Básica, aspectos como: (i) suas vivências sociopolíticas; (ii) suas categorias existenciais (dimensões do ser não absolutamente abarcados pela razão); (iii) as expressões da subjetividade e as histórias de vida; (iv) a posterioridade relacional gestada no ambiente escolar e, por vezes; (v) a pessoalidade e sua condição apriorística de ser no mundo – consciente ou não da recursividade essencial de ser pensante e da natureza como ente *poiético*.

Assim, a ontocriatividade, unida a uma preocupação constante nestas instituições à ontoformação e, pressupondo um humano que cria seu próprio ser – “como ser que cria a realidade (humana e social) e que, portanto, cerca a realidade humana e não-humana, na sua totalidade e, assim, torna-se capaz de ultrapassar o determinismo natural e conquistar a sua humanidade” (KOSIK, 1976, p. 26) – estas, alargam a compreensão da própria existência humana a uma realidade interligada com o todo e sua autogênese. Neste sentido, a ontocriatividade aproxima-se do sentido de ser aberto à reinvenção do próprio conhecimento, da própria vida, da sua relação com o cosmos e com a verdade, no desvelamento do ser em vista da *Alethéia*. Entretanto, tal conhecimento não se instrumentaliza na ação predominante do *pathós*, nem na tendência dominadora da essência das coisas enquanto *arkhé*, mas se revela como possibilidade *poiética*, criativa e autocriativa.

As nuances conceituais distintivamente constituídas nos referenciais dos cursos estabelecem estes contrastes, simetricamente oposto ao comum dos cursos analisados. O PPC da Universidade 17, por exemplo, traz o seguinte fundamento formativo, quando da caracterização prático-epistemológica do curso de Pedagogia:

A defesa da escola pública e democrática, criadora de direitos, tornou-se prioridade, e **o pedagogo foi entendido como um docente capaz de pensar, articular e recriar a teoria e a prática educativas**. As discussões ligadas às reformas curriculares do início dos anos 80 do século passado na [universidade] contribuíram para o debate nacional sobre a identidade do pedagogo e dos outros educadores. A docência, definida como a base dessa identidade, deu origem à luta por uma base comum nacional para a formação de todos os educadores brasileiros. [...] As “Atividades Complementares” surgiram como abertura de **horizontes culturais e humanos no processo de formação (PPC Pedagogia – Universidade 03, p.15 - grifo do autor)**.

Perpassa a preocupação formativa dos/as formadores/as dos/as futuros/as pedagogos/as nesta instituição, a compreensão do papel transformador que estes têm do amplo espectro político e científico, principalmente no que toca aquilo que é característico do contexto cultural e humano. Ao aprofundar a leitura deste referencial, pude verificar que a perspectiva do sujeito é largamente discutida. A premissa da ação ativa do egresso em vários espaços sociais, científicos, políticos e produtivos, referenda toda a prática proposta nesta instituição.

A consideração, desse modo, de um/a profissional inserido/a, situado/a e existencialmente comprometido/a, reverbera na personalidade do sujeito e do ser professor, visto que sua humanidade (sentido de partilha de uma essência comum) participa do processo de investigação, formação e preparação para a prática docente na referida universidade, tendo no seu bojo, a feitura e a realização de uma educação humanizadora e revitalizadora de vidas e existências, suscitada por um diálogo permanente entre conhecimento técnico-científico e sua propositura ecoformativa, isto é, de relação profícua entre conhecimentos formais e não-formais; científicos e extra científicos; existenciais e técnicos; subjetivos e objetivos, sintetizados e ressoados em práticas

formativas agregadoras dos processos heteroformativos referendados pelas convicções desses/as formadores/as de professores/as.

Ilustra precisamente esta posição, a seguinte citação:

por trabalho docente entende-se o processo pelo qual o educador e educando, compreendendo, de forma crítica, rigorosa e radical, o mundo natural e humano, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, **não como realidades separadas e autônomas**, mas como dimensões da totalidade, assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino, em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes (PPC Pedagogia – Universidade 03, p.17 - grifo do autor).

Em complementariedade a esta perspectiva, Martins (2012, p. 72), ao discutir as novas formas e objetivos da didática, aponta que as relações solidárias e humanizadas, no âmbito da produção do conhecimento, ressignificam as vivências produtivas dos sujeitos/atores acerca dos saberes sistematizados para avançar coletivamente, no que toca a reconstituições das realidades políticas, sociais e produtivas. Diante disso, o/a professor/a, possuidor/a de uma coexistência partilhada, referencia seu conhecimento além das sistematizações estabelecidas fora dele/a, pois, a razão que desconsidera a realidade mensurável na condição material de vida, descontinua e desqualifica o papel ontocriativo próprio do ser humano. Neste contexto, interessa aos/as professores/as, sujeitos do conhecimento científico, a superação do egoísmo funcional – que desarticula e nega a coletividade, em vista da reformulação da ação coletiva do aprender e realizar uma nova existência e uma outra vida política, social e produtiva, isto é, fazer o novo de modo a reinventar a própria vida e outras formas de ser e de pensar.

Todavia, o/a professor/a, é entendido como um/a profissional, sujeito social, cultural e político, “cujo trabalho se define pela [...] reconstrução da cultura e do conhecimento, voltados para favorecer a formação e o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões cognitivas, linguísticas, expressão corporal, estéticas, afetivas e sociais (PPC Filosofia – Universidade 17, p.19). Com base nisso, considero ser a ontocriatividade postulado e indício ontológico³⁶

³⁶ Heidegger na sua obra *A questão da técnica* (2007), discute a relação entre o conhecimento no sentido grego e busca pela *alethéia*, ou seja, o desocultamento da essência do ser pelo lógos humano e aquele constituído na perspectiva da ciência moderna, destacando ser este usado para aviltar o sentido ontológico do ser, pois, por meio da técnica moderna, o humano visa seu uso no que concerne a “tirar proveito” daquilo que a *techné* pode oferecer ao humano em vista

dos processos formativos aqui alavancados, pois estes exigem cuidados com a personalidade do ser, do humano, para transborda-lo e guia-lo ao outro existente, social, cultural, com foco no recentramento deste à sua inteireza cosmológica. Assim, mais do que conhecimentos racionalizáveis, os pressupostos contidos em uma acepção formativa transpassada pela categoria ontocriativa, tecem e são tecidos pelo ativo papel do ser pessoa consciente de si no conjunto de vivências, experiências e ações sociais – transformador e deformador de realidades, as quais precisam ser inventadas e reinventadas por uma razão desapegada das dicotomias perversas e perseverantes, presentes em algumas práticas formativas de professores/as.

Com o escopo de síntese e ilustração, apresento a seguir uma compreensão gráfica que exprime a percepção inicial deste indício primeiro, a saber, a ontocriatividade como categoria presente e estabelecida na análise realizada e alicerçada nas convicções dos/as formadores/as presentes nos documentos institucionais, com foco na perspectiva das instituições onde foram encontrados indícios de uma vertente constitutiva pretensamente biocêntrica, para a formação de professores/as da Educação Básica. Esta caracterização gráfica traz os primeiros elementos/aspectos verificados nos documentos, o que equivale a um momento inicial de sistematização, visto que seu aprofundamento, como indicado anteriormente, se dará na aproximação com os dados interpelados nos capítulos seguintes.

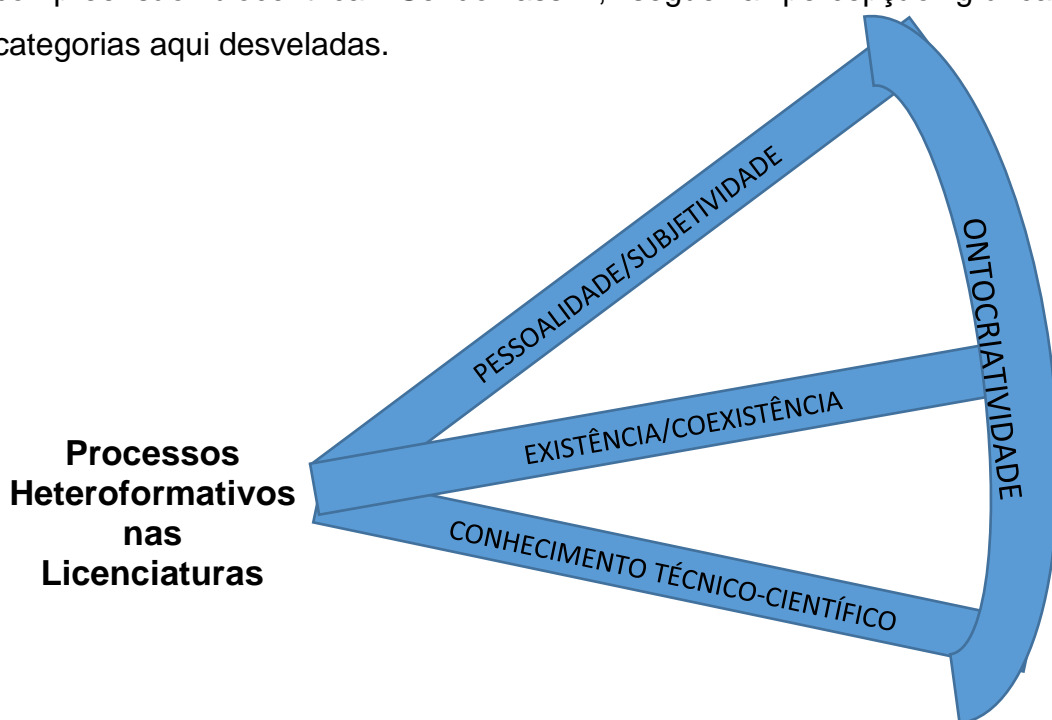
Assim, materializam-se e destacam-se os componentes **personalidade**³⁷ e **subjetividade**, no que toca à concretização de um sujeito ativo no processo

do domínio da natureza. Este uso instrumental da natureza já discutido pela perspectiva teórica realizada pela Escola de Frankfurt, traz um significado evidentemente antropocêntrico do conhecimento científico, alavancado pela Ciência Moderna. Todavia, o sentido ontológico do ser liga-se à *poiésis*, esta, instrumentalizada pela linguagem, tem como pano de fundo “o estudo da possibilidade de uma existência autêntica” (HEIDEGGER, 2007, p. 376). Aqui, importa indicar ser em Heidegger a possibilidade de uma existência autêntica somente na condição da compreensão de que a técnica na sua acepção moderna dispõe de uma peculiaridade: enquanto para a matriz grega a *techné* é *poiésis*, engloba a compreensão de ser a natureza autoprodutora de si, naquilo que significa “o florescimento da flor”; para a técnica moderna, em contrapartida, o ser humano desenvolveu meios, através daquilo que chamamos de *episteme*, de interferir nos processos naturais. Em resumo, “para a técnica moderna, não é a usina hidrelétrica que está no rio, mas o rio que está na usina hidrelétrica” o que dilata, ontologicamente, o valor instrumental da natureza.

³⁷ O termo destacado apresenta-se na condição de resultado material daquilo que foi alavancado na pesquisa/inquirições realizadas. Isto é, considera e contempla o sujeito e sua existência profissional, o ser professor/a, visto que sua humanidade (sentido de partilha de uma essência comum) participa do processo de investigação, formação e preparação para a prática docente,

formativo (hetero e auto formativo) – objetivamente verificável na concepção presente de ser o futuro professor/a, criador de novas realidades. Além disso, os documentos das três instituições analisadas catalisam aspectos da **existência e coexistência** do ser professor/a como condição de uma eco formação pois, de poros abertos, estes/a devem ressignificar a vida social e coletiva por meio dos saberes pessoais formulados no processo de conhecimento, no qual subjaz a perspectiva ontoformativa. A existência e a coexistência, por sua vez, contemplam a técnica e os elementos científico-epistêmicos imprescindíveis a toda formação para o ensino, pois sendo *continuum* formativo da prática educativa, este binômio possibilita a reflexividade e crítica constante à necessária prática professoral e científica.

A ontocriatividade perpassa os procedimentos heteroformativos nas licenciaturas, sem desconsiderar e desagregar a alternativa holística e complexa das relações entre o formar-se professor/a (auto formação); o formar-se com o todo, numa formação relacional com o todo ecológico (ecoformação) e o formar-se existencialmente, numa gramática intuitiva e de sensibilidade com a própria vida e a vida comum (como unidade plural - unidual) – passo significativo para a compreensão biocêntrica. Sendo assim, segue a percepção gráfica das categorias aqui desveladas.



(Fonte: o autor)

por meio de diálogo permanente entre conhecimento técnico-científico e sua propositura ecoformativa.

Com isso, concluo este capítulo visando, no próximo, a discussão aprofundada dos pormenores teóricos caros à análise abarcada na pesquisa documental desta tese, em diálogo com os dados referenciados neste capítulo. Cabe salientar, portanto, que o recurso metodológico bibliográfico utilizado na seção seguinte conduzirá a apuração verticalizada do tema, objeto e problema aqui alçados e exequíveis à tese aqui defendida, isto é, assentar as premissas de uma formação biocêntrica como garantidora de uma prática docente com prerrogativas ontozoéticas.

3 DAS INSERÇÕES TEÓRICAS: REFERENCIAIS EXPRESSOS NAS CONVICÇÕES FORMATIVAS DOS/AS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A discussão desenvolvida nesta pesquisa tem como problemática a concepção prático-formativa dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, no âmbito de uma epistemologia biocêntrica. Desse modo, a pergunta geradora expressa-se da seguinte forma: quais concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica tematizam categorias epistemológicas acerca de uma possível configuração formativa biocêntrica? Por isso, meu objeto cerca as convicções que fundamentam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica no âmbito da epistemologia biocêntrica.

Importa, desse modo, ao propor tal objeto, indicar que a problemática desta tese discorre sobre a possibilidade de um referencial epistemológico se constituir como base para a compreensão de razão, conhecimento, concepção de mundo e aprendizagem nas suas raízes existenciais, práticas e formativas. Para tanto, tenho por objetivo neste capítulo: **tematizar e analisar as bases teórico-epistemológicas das concepções e convicções que endereçam as práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica em sua proposição ontocriativa e biocêntrica.**

Se a prática do/a professor/a, como campo de estudo, depende de saberes solidificados e constituídos historicamente na dialogia sujeito-conhecimento-estruturas-políticas, apresento como perguntas geradoras para orientar a discussão deste capítulo: como o referencial antropocêntrico rigidificou as matrizes teóricas presentes, ainda hoje, na concepção formativa de professores/as, reverberando em suas práticas? Os princípios biocêntricos se evidenciam nas matrizes formativas dos/as professores/as subsumidas nas práticas que fundamentam esta formação tangíveis em um referencial inclusivo e ontológico? Como a categoria 'existência' pode consolidar uma prática formativa de respeito e consideração epistemológica da vida no amplo processo científico e epistêmico, os quais referendam a formação dos/as professores/as?

Tais questionamentos motivaram a reflexão que toma corpo neste capítulo, pois, a epistemologia como arcabouço teórico imprescindível no estudo

e análise do conhecimento, imprime, quando estabelecida dialeticamente e acerca dos parâmetros da rigurosidade lógica, caráter científico às práticas que se reconstituem plasticamente como conhecimento.

Desse modo, em um primeiro estágio, neste capítulo, resgato as bases teóricas do paradigma³⁸ antropocêntrico, pois este evidenciou-se como primeira categoria presente na abrangente estrutura formativa dos cursos de licenciatura – o qual nomeiei como Formação Antropocêntrica, destacada no capítulo anterior. Verifico, assim, sua incidência epistêmica ao tipo de perspectiva formativa e de conhecimento que se estabeleceu por séculos na sociedade ocidental, considerando os insumos presentes nos primórdios da teorização da razão/conhecimento como instrumento de dominação e cristalização da negação do outro – considerado não-ser, e da instrumentalização da vida.

Concomitantemente, pontuarei aspectos estruturantes da Epistemologia categorizada como referencial teórico-analítico do conhecimento, no tocante à necessidade de discutir o que garante o *status* de saber/conhecimento verdadeiro³⁹ a um referencial teórico, de modo a elucidar a viabilidade epistemológica biocêntrica.

Posiciono, na sequência, os elementos-chave do biocentrismo como horizonte epistêmico e formativo docente, pois implica conceber a formação biocêntrica como componente reflexivo que alude a uma visão de mundo, que penetra vertentes éticas/axiológicas, mesológicas, estéticas, assim como, epistemológicas.

Em um último estágio, discuto o referencial biocêntrico acerca da proposição ontocriativa docente, categoria palpável na investigação e observação dos dados documentais, presentes no capítulo 2, a qual estabeleci como primeiro indício de uma proposição biocêntrica. Diante disso, assento teoricamente as categorias que integram e alargam tal princípio na perspectiva da prática formativa e de uma epistemologia da vida. O escopo é constituir um

³⁸ Aprofundarei a compreensão no que tange aos termos paradigma e referencial epistemológico no decorrer deste capítulo.

³⁹ Destaco a terminologia “saber/conhecimento verdadeiro” no sentido de demonstrar que certos conhecimentos foram historicamente acantonados em âmbitos da feitura epistemológica de não viabilidade concreta por superarem as estruturas lógicas estabelecidas e, conseqüentemente, desconsideradas na compreensão da realidade existencial do ser humano e cosmos, bem como, da estrutura sociopolítica.

referencial que considere e abarque, por meio da *práxis*⁴⁰, os seres que interagem no mundo e na matéria diversamente, apesar de biologicamente inseparáveis.

Assinalo minha intenção de desenvolver este capítulo cercado as bases teórico-epistemológicas das concepções e convicções que endereçam as práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica em sua proposição ontocriativa e biocêntrica.

Com esse objetivo, sem desconsiderar a característica clássica da estrutura científica, insistirei na necessidade de um reposicionamento existencial e epistemológico frente ao conhecimento consolidado pela racionalidade antropocêntrica. Esta, detentora do *corpus* de verdades – embora anterior, mas adensada na Ciência Moderna em sua prerrogativa racionalista e racionalizante da realidade material e da vida. Com isso, ao desarticular tais possíveis e únicas verdades formativas, busco rearticular, por meio das categorias biocêntricas visíveis na pesquisa documental, uma epistemologia que reverbere a forma inclusiva das verdades científicas não dualizadas, mas configuradas por meio da imersão do ser humano ao mundo imediato e material.

3.1 O ANTROPOCENTRISMO E A SUBSTANCIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM DOMINAÇÃO

Ao resgatar elementos teóricos subjacentes ao conhecimento e epistemologia fundantes na concepção e convicções docentes, perscrutados no capítulo anterior, interessa discutir a constituição histórica do paradigma antropocêntrico desde a época em que tal compreensão e visão de realidade se estruturam. Concerne, *ab initio*, discutir como questões agregadoras: em qual momento histórico-epistemológico ocorre a percepção de que o ser humano é o único ser de direitos e, por isso, detentor da primazia na comunidade moral e política, possibilitada pela razão e pela educação? Quando o humano compreendido como ‘ser com o mundo’, como existência

⁴⁰ Embora este conceito tenha sido discutido sobremaneira no capítulo I, resgato aqui a perspectiva de *Práxis* como sendo a condição da prática que reconstitui as relações transformadoras subsumidas na formação das ideias com o intuito de explica-las. Desse modo, por meio da *Práxis Material* é possível “explicar formas e produtos da consciência que só podem ser eliminados pela ‘inversão prática das relações sociais existentes” (ABBAGNANO, 2012, p. 922).

cósmica/cosmocêntrica, cede lugar à estreiteza do ‘estar no mundo’, aprofundando o paradigma antropocêntrico e o viés subjetivo da noção de cosmos?

É, com os gregos antigos, que a acepção de conhecimento, no seu sentido lato, se desenvolve e impregna a concepção de realidade solidificada por séculos na sociedade ocidental. O homem grego concebia a *paidéia*, convencionalmente entendida por cultura e educação, como modelo formativo elementar na perspectiva de homem e humanidade em vista de uma formação que englobava “o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *Kalokagathia*, no sentido de uma formação espiritual consciente” (JAEGER, 2011, p. 335). Neste ponto, se essencializa uma *arete*⁴¹ pautada na ação política e pedagógica, reconhecida como necessária à ação livre daqueles que tinham como função as coisas do Estado, isto porque, a virtude dos que governam não deve se limitar ao cumprimento das leis, mas na qualidade de instituir legalmente a correta ação e vivência na *polis*.

É em torno do ensino da oratória e da retórica que o ideal político e educativo grego se organiza, pois, a virtude política era indispensável na formação daqueles que agiriam como promotores das decisões do Estado em nome de outros. Os Sofistas – mestres da sabedoria – foram os primeiros, por volta do século V a.C, a oferecer um modelo formativo que evidenciava a habilidade da eloquência na busca pela inteligência universal e da essência das coisas humanas (JAEGER, 2011, p. 340).

Tal racionalização da vida política encontra suporte em um movimento sociocultural e econômico grego determinante, principalmente, na preeminência e valorização do ser humano e suas qualidades. Os Sofistas incorporam e propalam o homem como referência para a ética e o conhecimento – temáticas, mais tarde, sistematizadas por Aristóteles. Nesse sentido, o *logos*⁴² encontra lugar privilegiado e se substancia na perspectiva de mundo que vai sendo

⁴¹ *Areté* - ἀρετή – designa o mérito pelo qual alguém busca a excelência. Aqui a virtude torna-se o termo mais próximo do sentido que desenvolvo nesta tese, isto é, uma virtude que atravessa a vida cultural e política (JAEGER, W. 2011).

⁴² Abbagnano (2012, p. 630), pontua ser o *Lógos* (λόγος) um conceito multifacetado na história do conhecimento humano. Contudo, nesta tese, embora *sub judice*, equivale a prerrogativa e qualidade humana de construir significado às coisas, passivas na sua existência. Enquanto princípio ativo, a razão/lógos organiza e guia a matéria, princípio passivo. O termo, em si, remonta a Heráclito de Éfeso, no século IV a.C.

gestada. Para Jaeger “era a primeira vez que o aspecto intelectual do Homem se situava vigorosamente no centro” (2011, 341), o que configura uma nova racionalidade pautada, agora, na prática e imersão do Homem nos problemas da ética, da moral, do sentido de verdade, da virtude e da retórica como expressão educativa da vida política. Os próprios sofistas são, por isso, considerados os fundadores da Pedagogia – da Ciência da Educação – pelo ineditismo estabelecido por eles no sentido de conceber uma prática de ensino que tinha por intenção o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso e a vivacidade da *areté* política.

Essa prevalência e centralidade do Homem na constituição do conhecimento encarnou, ao longo de muitos séculos no ocidente, uma axiologia justificada no *logos*, que submete a multidimensionalidade universal à unilateralidade da visão restritiva da lógica. Nesse aspecto, instala-se uma antinomia entre o ideal educativo sofista e a insolubilidade antropocêntrica circunjacente ao conhecimento humano, pois, aos poucos o significado abstrato concedido à razão, incorporou, por meio da sofística, a persistência dominante, não só do Homem, como espécie, mas do poder do gênero, visto que culturalmente o *status* político esteve predominantemente sob o julgo de um único gênero sexual, privilegiado educativa e socialmente.

Platão no diálogo Teeteto (152a), dá voz a Sócrates evidenciando a concepção de Protágoras de Abdera, considerado o maior de todos os sofistas, acerca do conhecimento do homem. Assim sendo,

Sócrates - perguntamos o seguinte a Protágoras ou a quem afinar com ele na maneira de pensar: O homem é a medida de todas as coisas, conforme afirmas?

Protágoras – do branco, do pesado, do leve, em suma: de tudo o mais do mesmo gênero, sem nenhuma exceção. Por trazer ele em si mesmo o critério decisivo de tudo, como ele percebe as coisas, assim acredita que elas sejam, considerando-as verdadeiras para ele e como existentes.

Embora seja imprudente desconsiderar que na proposição de Protágoras esteja o germe do paradigma antropocêntrico, é igualmente incoerente e reducionista supor tal axioma como vanguarda de um movimento histórico, pois este já encontra largo desenvolvimento nos filósofos naturalista (pré-socráticos) acerca do universo como problema filosófico. Todavia, foram os sofistas que preconizaram um ideal educativo interpenetrado pela referência exclusivamente

antropocêntrica, além de expor uma concepção de educação e conhecimento pautado no humanismo político⁴³.

Este constitutivo epistêmico não determina absolutamente a postura e a posição do Homem como centro do universo, negando aos outros seres protagonismo existencial. Se o pressuposto permeia um ideal subjetivo é o relativismo, na sua vertente gnosiológica, que referencia a dinâmica racional humana e, nessa conjuntura, o “antropocentrismo é tudo, menos relativista” (CORTINA, 2009, p. 24).

A filosofia racionalista e essencialista grega inaugura e aprofunda o logocentrismo, trazendo no seu cerne o empoderamento do gênero masculino e da espécie humana no que toca ao conjunto de ações políticas que se reinventaram nas diversas partes do mundo ocidental. O conhecimento aos poucos passa a expressar um tipo de poder que possibilita o domínio e a condução das existências em contraste com a aplicabilidade do valor do espírito, negado a todos aqueles seres que, por não serem classificados como racionais, são excluídos da comunidade moral e perdem seu valor ontológico. Desse modo, o *logos*, na vertente racionalista, constitui sentido ao ser humano na medida em que este gera conhecimento e, por meio dele, ressignifica o valor da própria razão produzindo epistemologias.

Nesse sentido, em Abbagnano (2012, p. 206) o conhecimento é entendido como “uma técnica de aferição de um objeto qualquer, ou a disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante [...] que não podemos presumir que são infalíveis e exaustivas”. Assim, tradicionalmente, a verificabilidade do conhecimento está simetricamente relacionada à capacidade humana de adaptar o objeto estudado ao seu intelecto que o avalia na estrita perspectiva da razão. Qualquer aspecto do objeto que esteja em desacordo com a base lógica e instrumental é desconsiderado no enquadramento valorativo da verdade.

Platão (*Rep*, VII), por exemplo, questionaria sobremaneira a possibilidade de conhecer algo que não se estabeleça de maneira estável, eterna, segura,

⁴³ O Humanismo toma corpo via concepção de mundo, técnica, cultura e compreensão política no Renascimento Cultural Europeu (séc. XIV-XV), na medida em que o ser humano alcança uma posição de domínio e prestígio frente a natureza, utilizando-se do conhecimento prático e técnico para explorar e extrair da natureza tudo aquilo que ela pode oferecer para o benefício humano. Assim, consequência da proposição sofisticada do humano como “medida de todas coisas”, este incorpora e desenvolve um papel ativo na sociedade, cultural e politicamente, reconhecendo sua historicidade e a sua naturalidade existencial.

imutável e racionalmente demonstrável. A realidade, para ele só pode ser conhecida por meio da dialética que implica na superação do mundo das imagens (*eikasía*) e das crenças (*pístis*) pelo conhecimento hipotético (*dianóia*) e, o mais importante deles, o conhecimento intuitivo (*nóesis*) – isto é, o saber puramente filosófico-racional.

Na perspectiva racionalista, portanto, a razão é o instrumento que afere valor à realidade na busca pelas essências e a projeta no intelecto daqueles que, uma vez capazes de avaliar e medir racionalmente algo, supostamente também se apresentam capazes de questionar a própria valoração dada pelo intelecto ao objeto verificado. Se conhecer supõe racionalidade, por vezes a própria racionalidade pode ser submetida ao conhecimento. Nessa vertente, a *physis*, bem como os atributos naturais dos seres humanos, por séculos considerados divinos, passam a ser ensaiados, na educação formal grega, como prerrogativas passíveis de controle via moral e ética do Estado, este que se insere preeminentemente como ente educativo.

Aristóteles foi, possivelmente, o primeiro filósofo a estreitar a diferença entre os animais humanos e não-humanos, utilizando como categoria modular a racionalidade que arvora a moralidade na *pólis*. O filósofo superlativa a racionalidade tratando-a como a substância específica do ser humano – sua essência – na medida em que aos outros animais lhe é negada tal característica.

Assim, desde os primórdios da filosofia e do pensamento humano sistemático, a razão é vista como a faculdade que liberta os seres humanos “dos preconceitos, do mito, das opiniões enraizadas nas aparências, permitindo estabelecer um critério *universal* ou *comum* para a conduta do homem em todos os campos” (ABBAGNANO, 2012, p. 970). Por outro lado, a razão constituiu diversos “mitos” que colocaram/colocam em crise nossa forma de vida e sociedade. Concordo com Boff (2009) quando afirma ser a potencialização e maximização do *logos* na sociedade pós-moderna a prossecução da estruturação do conhecimento científico característico da Ciência Moderna, pois nele está o motor desagregador que provocou alguns dos problemas possivelmente irreparáveis à vida que a humanidade enfrenta atualmente.

Na intenção de descortinar teorias geradoras de práticas docentes enraizadas por séculos no paradigma antropocêntrico, conduzirei, no próximo

tópico, a análise do referencial filosófico clássico que assenta no poder e prevalência da razão a matriz epistemológica atual.

3.1.1 Etiologia Da Dominação: A Prerrogativa Existencial Do Ser Em Detrimento Do Não-Ser

Com o intuito de dar corpo a esta pesquisa e com foco na discussão acerca da problemática das convicções dos/as formadores/as de professores/as e seus referenciais de conhecimento, retomo a pergunta geradora apresentada no início deste capítulo que versa sobre a análise do prisma antropocêntrico perpetrado por meio da categoria lógica, acerca da proposição da não condição de certas existências serem consideradas como parcela ontológica na produção do conhecimento⁴⁴. Cabe, neste momento, discutir as bases, isto é, a etiologia dos conceitos que sustentam, ainda hoje, a visão antropocêntrica e mecanicista de vida, mundo e ciência, objetivando assim, categorizar os aspectos teóricos que penetram nas práticas e transportam em sua sombra, uma compreensão de sociedade que se instala na articulação dos referenciais que foram estatuídos histórica e culturalmente na formação de professores/as, clarificados na composição formativa dos documentos institucionais analisados nesta tese.

Como se trata de um estudo teórico-prático, faz-se necessário um retorno estratégico às bases axiológica e epistêmica que fundamentam a concepção formativa dos/as professores/as da Educação Básica, no contexto atual – pontuando a dicotomia objeto-sujeito e moral-imoral no que toca ao alcance de sentido e consideração da vida, ora percebida como ser de direito, quando trata-se de alguns seres sencientes⁴⁵ e, ora considerada como objeto de exploração e coisificação quando não-humana.

⁴⁴ Oportunamente, aprofundarei esta discussão. Por hora, importa considerar que a potência criativa humana perpassa pela inter-relação travada com todos os seres (vivos e não-vivos) existentes no nosso planeta. Desse modo, conhecer pressupõe não somente uma operação racional restrita à mente, mas uma associação de corpos e mentes penetradas pela perspectiva do outro.

⁴⁵ Os conceitos senciência e não-senciência refere-se a uma linha de pensamento ético utilitarista que sugere que seres que possuem sensações, ou seja, aqueles que sentem, devem ser respeitados na sua vida. Aqui, de acordo com Felipe (2008, p. 1), o “juízo sobre o bem e o mal não pode ser engessado nos limites do que o agente moral racional considera bom ou ruim”, como condicionado pela moral antropocêntrica. Por outro lado, a perspectiva sensiocêntrica fundamenta a ação sobre a utilidade e serventia dos seres, o que limita a participação dos seres não sencientes, e, até mesmo, dos sencientes à comunidade moral. Autores como Jeremy Bentham e Peter Singer são adeptos desta vertente ética.

Como destacado anteriormente, foi com os gregos antigos que a pedagogia obteve estruturalmente, por meio da ação educativa inédita dos sofistas, caráter formativo amplo e irrestrito – agregador do exercício da retórica, da prática do corpo e da virtude política. Foi também, nos primórdios da filosofia ocidental que encontramos as bases axiológicas, epistêmicas e políticas que se estabelecem como substrato da composição de uma cosmovisão, que engloba a concepção dualista e dicotômica de ser humano e natureza, na hierarquização das formas de vida consoantes à percepção e categorização dos atributos essenciais que as compõem.

É em Aristóteles (séc. III a.C) que está fundada, sistematicamente, a perspectiva moderna, com eco aprofundado na visão pós-moderna antropocêntrica e hierárquica da manifestação da vida, pois é de onde deriva a concepção de que os animais humanos, por serem dotados da faculdade racional (*nous*) são superiores aos animais não-humanos, visto que aqueles, pertencentes a uma comunidade moral, são capazes de viver em sociedade, de fazer política, alcançar a *eudaimonia*⁴⁶, além de desenvolver o pensamento abstrato.

Na sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles agrega a observação às suas bases teóricas e define três diferentes tipos de atividade animal – categorias da alma que identificam os seres vivos – exemplificando a referência de superioridade do ser humano sobre os outros animais: assim, ele distingue a alma vegetativa-nutritiva (própria das plantas e animais humanos e não-humanos); a alma perceptivo-desiderativa (comum a humanos e animais sencientes) e; a alma racional (específico da natureza humana). Contudo, mesmo sendo a alma racional estabelecida pelo estagirita, como característica peculiar do ser humano que o eleva sobre os outros animais, esta faculdade não se estende a todos os animais humanos, pois, ele descarta a possibilidade da mulher, do escravo e da criança desenvolverem esta faculdade em seu sentido pleno, isto porque

⁴⁶ Na *Ética a Nicômaco* (1101a – 1102b) Aristóteles concebe a *Eudaimonia*/*Eudemonia* como sendo certa atividade da alma, realizada em conformidade com a virtude. Assim como Platão, Aristóteles compreende a *Eudaimonia* ou *Felicidade* como uma atividade da alma que não prescinde da ação virtuosa por ser aspecto da vida política. O político sendo estudioso da virtude é o único capaz de alcançar a felicidade enquanto virtuosidade.

[...] a natureza dos animais domésticos é superior à dos animais selvagens, e portanto, para todos os primeiros é melhor ser dominados pelo homem, pois esta condição lhes dá segurança. Entre os sexos também, o macho é por natureza superior e a fêmea inferior; aquele domina e esta é dominada; o mesmo princípio se aplica necessariamente a todo gênero humano [...]. Na verdade, a utilidade dos escravos pouco diferem da dos animais; serviços corporais para atender às necessidades da vida são prestados por ambos, tanto pelos escravos quanto pelos animais domésticos (ARISTÓTELES, 1985, 1254b).

A proposição e constatação científica aristotélica que corrobora a perspectiva do Ser e do Não-Ser, tem afluência na lógica da não contradição⁴⁷, bem como, do princípio de identidade que indica a impossibilidade de incluir o outro – pois predomina uma lógica de afastamento e superação da ideia do outro ser – não eu – como inferior na sua existência, valoração e dignidade.

No momento em que, partindo do princípio de identidade, afirma-se, inegavelmente a existência do Ser acerca da perspectiva existencial do Não-Ser, cria-se um fosso epistemológico e axiológico em relação aquilo/aqueles que não se encontram incluídos nesta lógica. Nicolescu (1999, p.43) demonstra que essa prerrogativa científica clássica, partindo da pressuposição da afirmação da identidade⁴⁸ do ser, ilustrada na afirmação de que uma coisa “é” o que ela “é”, unida ao Princípio de Não-Contradição, a saber, o que “é” não pode ser “não-é” (não-contradição), é fundamento de uma organização hierárquica dos conhecimentos estabelecidos, mais claramente, na Ciência Moderna. Além disso, tal concepção, se estende também como substrato ontológico, acerca do sentido da negação do outro existente pela sua não proximidade biológica/física e lógica (alma racional) próprias das faculdades humanas, no conjunto vital e complexo que é a natureza.

⁴⁷ Aristóteles na sua obra *Metafísica* indica duas características constatadas acerca do Princípio de Não-Contradição. Um deles está conectado ao aspecto lógico que pode ser resumido na frase “é impossível que a mesma coisa, ao mesmo tempo, seja inerente e não seja inerente a uma mesma coisa sob o mesmo aspecto”. E na sua perspectiva ontológica, sendo que, “nada pode ser e não ser simultaneamente”.

⁴⁸ Cabe indicar a percepção clássica da ideia de Identidade, visto que a formulação do seu princípio não deita raízes na teoria Aristotélica, mas é nela contemplada. Assim, a Identidade se refere, em Aristóteles que, “em sentido essencial, as coisas são idênticas no mesmo sentido em que são umas, já que são idênticas quando é uma só sua matéria (em espécie ou em número) ou quando sua substância é uma. Portanto, é evidente que a Identidade é, de algum modo, uma unidade, quer a unidade se refira a mais de uma coisa, quer se refira a uma única coisa, considerada como duas, como acontece quando se diz que a coisa é idêntica a si mesma” (ABBAGNANO, 2012, p. 982).

Outra faceta da perspectiva acima indicada, funda-se na lógica de exploração, domínio e superioridade estabelecida pela ciência clássica e antropocêntrica sobre os seres vivos – humanos e não-humanos; sencientes e não sencientes – que está ancorada no estatuto de naturalização da negação, visto que, como existências inferiores, a vida do animal não-humano, da mulher, do escravo, da criança... não é referência de valor em si mesmo, mas somente consoante objeto de pertencimento ao Ser – que por conta da sua capacidade racional e da negação lógica do outro, propõe a possibilidade de pensar o não-existente. Esta naturalização, embora pautada historicamente em um momento de formulação dos princípios e categorias promotoras do surgimento da Ciência Antiga, vai se solidificar na constituição da Ciência Moderna que, por sua vez, foi impulsionada pelo movimento científico-cultural do Renascimento.

Assim, se a vertente antropocêntrica se cristaliza no avanço pedagógico-científico, evidentemente iniciada pelos sofistas e plasmada pela inquebrantável sistemática lógica e empírica dos filósofos clássicos, torna-se irrestrita a consideração de uma configuração secular do Humanismo que toma corpo na história do conhecimento, principalmente no contexto do Renascimento Cultural Europeu.

Protágoras de Abdera, no seu “o homem é medida de todas as coisas”, já anunciava a até então inaudita existência do ser – natural e histórico –, em contraposição à concepção essencialista posterior e dominante em toda a tradição ocidental e cristã. Mesmo antiga, tal compreensão foi suplantada, pois o reconhecimento da totalidade do homem como ser formado de corpo e alma e competente em dominar a natureza se instala quase absolutamente na moldura teórico-epistêmica da Ciência Moderna.

O ser humano renascentista ainda se posiciona frente ao cosmo de modo quase mágico, pois a magia e a ciência não eram opostas, pelo contrário, nessa conjuntura, “a magia significava a união profunda entre teoria e prática” (ANDRE, 1987, p. 36). O Humanismo descortinado no Renascimento incorpora um desejo pulsante e contínuo do ser humano pelo poder substanciado pelo conhecimento e domínio da natureza. Coube, desse modo, à ciência moderna, o processo de desumanização da natureza e, ao mesmo tempo, a desnaturalização do homem, uma vez que a esperança no progresso cegou à razão pelo excesso de

arrogância e confiança no domínio sobre o mundo, debilitando as muitas existências cósmicas.

Com isso, intento progredir com o propósito de discutir o processo de domínio da epistemologia antropocêntrica na conjuntura formativa dos/as professores/as e suas percepções das práticas elaboradas na ação educativa, analisando como a concepção científica moderna aprofundou uma visão de natureza coisificada – como elemento a ser dominado, explorado e instrumentalizado para o uso ilimitado do humano, mesmo às custas do seu detrimento ontológico e da sua desconsideração epistêmica. Tal reflexão, pretende dar sentido e perceber as bases que se formaram em relação à organização, objeto e objetivo do conhecimento, consoante aos fundamentos educacionais atuais e o seu caráter epistemológico.

3.1.2 A Reificação da Natureza e o Adensamento Da Dominação

A relação ser humano e natureza se estabelece de modo paradigmático como consequência de diversos séculos de busca pela descoberta dos mistérios do cosmos/natureza. Tal necessidade verifica-se nas mais plurais formas de explicação que o ser humano encontrou nos últimos milênios, cercando os saberes míticos, filosóficos e científicos modernos, substrato dos saberes docentes atuais.

Tal paradigma acabou por formalizar, principalmente nos últimos cinco séculos, uma a-criticidade referente à necessidade de se repensar o próprio paradigma antropocêntrico que se caracteriza na atualidade, ao meu ver, como um subparadigma⁴⁹, pela incapacidade de se questionar e revitalizar os próprios referenciais e suas práticas. Embora alguns movimentos no âmbito científico-educativo têm sido feitos nas últimas décadas, pouco se reconstituiu das ações coletivas na transformação do paradigma dominante.

Mesmo na Antiguidade Clássica, encontramos filósofos que estabeleciam com a natureza uma relação de submissão parcial, principalmente no tocante a vida do animal. Pitágoras, por exemplo, com base na sua Teoria da Transmigração da Alma, concebia a possibilidade dos humanos reencarnarem

⁴⁹ Para uma discussão mais aprofundada deste conceito ver SANTOS, B. A questão do Socialismo, 1981.

em animais não-humanos, e por isso, estes não deveriam ser massacrados ou utilizados como não-seres – instrumentalizados. Essa relação íntima entre animal humano e não-humano, em Pitágoras, conecta o sentido de existir junto em um universo que tem a vida como *continuum*.

De acordo com Felipe (2009, p.08) Porfírio, filósofo que viveu entre 223-304 da nossa era, constituiu uma visão dos seres sencientes não-humanos como sendo “dotados de uma razão interna perfeita, ainda que externamente imperfeita por lhes faltar a fala para poderem expressar aos demais, isto é, tornar público, o raciocínio privado”. Plutarco (56-120), ainda nessa linha de raciocínio, percebe os animais não-humanos como seres vivos que buscam aquilo que lhes causam bem-estar e, ao mesmo tempo, se afastam e rejeitam situações as quais são postos em perigo.

Contudo, mesmo diante dessas vozes dissonantes, se instaura e perpetua, a partir da tradição antropocêntrica dos grandes filósofos gregos e, daqueles chamados físicos (pré-socráticos), uma visão de natureza como objeto a ser conhecido para ser dominado. Desde a *Arkhé* dos físicos antigos, passando pela busca da essência humana – a alma racional como essência do homem (Sócrates, Platão e Aristóteles); a dicotomização e dualização constante do ser natural-cultural até a consolidação da razão mecanicista e objetiva na Ciência Moderna, se acentuou, na perspectiva humana, a noção de que a natureza “oferecia-se ao homem como uma amante, para ser penetrada em suas profundezas, dominada, conquistada” (NICOLESCU, 1999, p. 22).

Santos (1981, p. 165), ao discutir a relação ser humano e natureza no conjunto de práticas políticas e sua estrutura econômica no século XX, adverte que o ser humano, alicerçado no movimento científico moderno, travou com a natureza uma relação estruturalmente pobre e desequilibrada. A harmonia – presente no pensamento alquímico medieval – cedeu lugar à prática exploratória pautada na unidimensionalidade da percepção de mundo. Por isso,

ao reduzir a natureza à matéria-prima sobre a qual o homem soberano inscreve o sentido histórico do processo de desenvolvimento, a ciência moderna provoca uma ruptura ontológica entre homem e a natureza na base da qual outras se constituem (ou reconstituem), tais como a ruptura entre sujeito e o objeto do conhecimento [...]. A natureza é desumanizada e o homem, desnaturalizado, e assim, se criam as condições para que este último possa exercer sobre a natureza um poder arbitrário, ética e politicamente neutro (SANTOS, 1981, p. 166).

Do modo de converter conhecimento em exploração resulta a condição de submissão, não só da natureza pelo ser humano, mas também, da inesgotável possibilidade de exploração dos seres humanos por outros humanos, bastante característico no sistema econômico vigente. Assim, ao impor resistência ao referencial de conhecimento estabelecido, muito provavelmente as práticas econômicas e sociais sofrerão transformações, pois ambas pertencem ao campo da ação do ser humano que produz sua própria realidade.

A concepção de domínio via conhecimento é refundada nos escritos do filósofo moderno René Descartes (França, 1596-1650), quando da sua visão de ser humano e de natureza, pois, para ele, enquanto a natureza e os animais não-humanos estão limitados a vida voltada ao mecânico, o humano, superior a qualquer outra manifestação de vida, tem a razão como substrato existencial. Assim, Descartes enquadra a vida humana em um patamar de superioridade visto que, para ele, a razão contrapõe a “coisa extensa” e, por isso, lhe é distinta. No Discurso do Método Descartes (1973, p. 29) concebe sua teoria, afirmando, não saber,

de quaisquer outras qualidades, exceto as que servem à perfeição do espírito; pois, quanto à razão ou bom senso, posto que é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais, quero crer que existe inteiramente em cada um, e seguir nisso a opinião comum dos filósofos, que dizem não haver mais nem menos senão entre os acidentes, e não entre as formas ou naturezas dos indivíduos de uma mesma espécie.

Aquiesço com Nicolescu (1999, p.69), quando este indica ser a moldura teórica cartesiana, causadora de um entendimento sobre a natureza como sendo passível de conquista e dominação pela metodologia científica, “definida de uma maneira completamente independente do homem e separada dele”, presente ainda hoje no modo como se faz ciência e como se forma a visão de mundo e de conhecimento estatuído, transmitida e apropriada.

Felipe (2009; 2010), em muitas das suas pesquisas indica que a constituição da sociedade e de um conhecimento pautado no domínio e reificação/coisificação da vida recebe oxigênio na estrutura e categorias/conteúdos disciplinares que contemplamos hoje nas instituições escolares e na formação dos/as professores/as nas Universidades. Isso se

evidencia, inclusive na perspectiva de alguns docentes, disciplinas e áreas de conhecimentos que julgam o aparato científico próprio como neutro e, por isso, alheio a escolhas políticas e valorativas de grupos que, não raro, influenciam e determinam até mesmo o que considerar como ciência.

Por isso, insisto que, propor uma prática social pautada numa teoria que enfatiza princípios os quais consideram como comunidade moral todos os seres vivos – animais humanos e não-humanos – seres sencientes e não-sencientes, supõe reconstituir uma epistemologia que vá além das antigas fórmulas de ensinar; fórmulas clássicas de conceber o aprendizado; da perspectiva racionalizante de um mundo dado, por isso, imutável e, nesse sentido, repensar categorias epistemológicas da formação de professores/as.

Se a instituição escolar é percebida por pesquisadores da educação como espaço de *poiésis*, ou seja, *lócus* de produção de conhecimentos historicizados e constituidores da interpretação humana que, ao perceber-se se produz e se reconstrói em sentido existencial pleno, sempre em relação com a totalidade e matéria, bem como, com o natural e orgânico – é preciso não prescindir da capacidade de criticar um sistema educativo que coloca o ser humano – por vezes somente o homem – num sexismo velado – como espécie acima de todas as outras. A pretensa superioridade do humano esbarra na não possibilidade de este sobreviver de modo desnaturalizado.

Com isso, aprofundo no tópico seguinte, a análise até aqui estabelecida, refletindo sobre o referencial epistemológico biocêntrico em suas bases. Intento categorizar elementos que corroboram e apontam para a reconstituição de um paradigma da formação de professores/as. Neste capítulo de fundamentação, investigo como, por meio desta propositura, torna-se exequível a fertilização das práticas nas quais a ótica inclusiva dos seres, no que concerne ao conhecimento humano, se integram e ecoam, provocando, conseqüentemente, uma revitalização das teorias aonde assentam a formação de professores/as no que toca ao referencial biocêntrico de evidência ontocriativa. Todavia, somente a contraposição e reestruturação teórica não são suficientes na edificação desse referencial, o que insere o indispensável estudo das concepções vindas das práticas, imprescindíveis no capítulo anterior e nos capítulos subsequentes.

3.2 O BIOCENTRISMO E A TRANSUBSTANCIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM ONTOCRIAÇÃO

Ao desenvolver, neste capítulo, uma análise que coloca em evidência o paradigma antropocêntrico no conjunto de teorias científicas e práticas educativas, as quais reverberam na formação de professores/as e na sua matriz de convicções, alavancada como evidência no capítulo 2, insisto no pressuposto de que tal base científica, que deita raízes na Antiguidade Clássica, encontra restrição epistemológica expressa na valoração negativa de não inclusão ontológica como necessária à estrutura de conhecimento, característica esta, adensada na modernidade e pós-modernidade. A demonstrabilidade desta análise, está na aplicabilidade histórica incongruente do paradigma antropocêntrico no âmbito da realidade material, da moralidade racionalista e da estrutura e superestrutura político-cultural, além de suas consequências socioambientais e econômicas.

Nas considerações iniciais deste capítulo, apresentei a seguinte questão geradora: como o referencial biocêntrico, fundado na lógica inclusiva e ecológica, possibilita a reestruturação e articulação do conhecimento humano, tendo como parâmetro de verdade científica as relações entre os seres cosmológicos em favor de uma epistemologia da vida?

Ao propor esta questão, resgato a discussão, até aqui desenvolvida, versando sobre como se constitui, teórica e historicamente, a vertente antropocêntrica no conhecimento científico. Nessa conjuntura, estabeleci simbioses conceituais e demonstrei a insolubilidade filosófica clássica que estreita sua raiz científica à perspectiva de domínio e submissão dos seres não racionais, principalmente aquela cristalizada no *hilemorfismo* aristotélico e na dualística teoria psicofísica cartesiana.

Em contrapartida, salientei que nem todas as tendências filosóficas antigas e clássicas consideravam, por completo, os seres não racionais como passíveis de jugo e, por isso, algumas tendências teóricas não abandonaram um certo grau de misticismo⁵⁰ no complexo discurso científico que aludia ao alcance da essência do universo, do ser humano, da sociedade e da natureza.

⁵⁰ Embora muitos pensadores na antiguidade considerem outros seres vivos dignos de cuidado e respeito pelo seu valor inerente, aqui, faço referência especificamente aos estudos a respeito

Indiquei também que, no arcabouço teórico moderno, houve um fortalecimento da ossatura antropocêntrica, avalizada pela inteligibilidade matemática e aceção quantificadora do real. Visto que, intento avançar na proposição de um referencial formativo docente por meio do estudo das matrizes que aludem à uma rearticulação teórica, no que tange ao fazer social e educativo, buscarei, nos próximos tópicos, a tangibilidade do referencial biocêntrico no campo formativo atual, através de uma análise criteriosa das categorias biocêntricas, para que a fruição do estudo em questão, cerque o exame das convicções e concepções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica.

Por esse motivo, ao longo desta tese, serão exploradas as relações de interdependência características da proposição ontocriativa do conhecimento humano na vertente biocêntrica e suas práticas sociais e educativas, como postulados na condição de evidência a partir da investigação dos documentos (PPCs) nos cursos de licenciatura. Assim, pontuo um nítido alargamento do debate até aqui elaborado, evidenciando-o nos tópicos seguintes.

Num primeiro momento, caracterizo o Princípio Biocêntrico, como elemento constituidor e categoria basilar de uma abordagem científica e conciliadora do real, na peculiaridade e inseparabilidade do humano e das perspectivas cosmocêntricas, visando propor um conhecimento que considere os diversas entes cósmicos. Conhecer, nessa lógica, significa desenvolver habilidades que só são possíveis em/na relação com todos os seres vivos – isto é, todo ser existente, pois tudo no universo está repleto de potência de vida – como também, seres humanos e não-humanos.

Em momento posterior, fundamento o Biocentrismo como referencial de conhecimento na formação de professores/as da Educação Básica, assinalando meu campo de estudo, os/as formadores/as dos/as professores/as, com foco na universidade. Aqui, o referencial apresentado será discutido a partir do conjunto de teorias que sustentam sua proposição, a saber: as rupturas epistemológicas

da filosofia Pitagórica que evidencia uma estreita plasticidade existencial do ser humano com o universo. Para muitos historiadores esta linha filosófica agrega conhecimentos matemáticos a uma concepção religiosa de mundo, pois sugere que a alma humana pode migrar em ciclos reencarnatórios, além de crer que a alma poderia passar por uma *Metempsychose*, o que indica a capacidade de, via meditação, a alma deslocar-se do corpo para viajar a qualquer lugar do Universo.

que deflagraram a superioridade da razão em detrimento das outras dimensões ontológicas humanas e dos seres não-humanos.

O reatamento da ontocriatividade, pautado na reconexão ser humano-natureza e, por fim, o traço educativo desta propositura, que revela sua originalidade formativa em associação com as Epistemologias Ecológicas é foco neste momento. Ressalto ainda, ser tal sustentação teórica penetrada pelas convicções formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, visto que seu alargamento será discutido e consolidado no conjunto de análises feitas nesta tese, a saber, o estudo dos documentos institucionais, os questionários semiestruturados e as entrevistas reflexivas, além, obviamente, dos referenciais teóricos já constituídos sobre esta problemática.

3.2.1 Princípio Biocêntrico: Um Constitutivo Axiológico

Todo magma teórico fundamentado nesta tese até aqui, tem por pressuposto o referencial biocêntrico como essencial na formação dos/as formadores/as dos/as professores/as da Educação Básica. Cabe nesta fase, apresentar o Princípio Biocêntrico e caracteriza-lo no campo hermenêutico e axiológico deste trabalho.

Se a formulação paradigmática antropocêntrica, petrificada em vários séculos de continuidades e discontinuidades científicas e tecnológicas, aponta o ser humano no centro da produção de conhecimento e, por isso, o único capaz de validar metodológica e logicamente os parâmetros da verdade científica por ser seu produtor, sua base e seu *telos*, estes aspectos, não só indicam, como tonificam um binômio de elevado valor cultural no ocidente, que está orientado pela relação entre conhecimento e seu valor ético/moral, social e transcendente do humano na medida em que este se torna construtor de significados e expressões para o mundo, para a vida e para o sentido de sociedade e ciência.

O paradigma antropocêntrico não se apresenta nos últimos séculos somente como um alicerce científico bem estabelecido, pois este é avalizado por um cabedal axiológico que reforça a estrutura social, econômica e educacional quase intocada nos séculos que sucederam a Revolução Científica, as Revoluções Burguesas e suas conseqüentes reorganizações socioeconômicas que levaram às diversas fases da Revolução Industrial.

Quando colocamos em pauta o debate sobre o valor ético das ações e aplicações da tecnologia concebida via ciência, importa indicar que a vivacidade, ainda atual da moral antropocêntrica, deve-se ao constitutivo epistemológico que concebe a razão humana como central no campo da moralidade, pois, nesta vertente, toda vivência moral só é possível na relação entre iguais que, por meio das considerações lógicas agrupam valores sociais e os aplicam às regras de convívio coletivo. Fazer parte ou não de uma comunidade moral implica pertencer a “comunidade de seres dignos de consideração e apreço, pela posse da razão, constituídas pela habilidade do pensar, raciocinar, inteligir e tirar conclusões lógicas a partir de premissas válidas” (FELIPE, 2008, p.1).

Nesta consideração, o antropocentrismo tem como valor absoluto a razão. Ou seja, tem valor inerente somente aqueles seres que pertencem ao grupo de seres com prerrogativas racionais. Esta estreiteza valorativa aplica-se àqueles pertencentes a uma comunidade moral, pois estes seres podem, via verdades culturalmente formalizadas, impetrar litígio contra outros seres pertencentes a essa mesma comunidade, caso alguma norma seja rompida.

Em se tratando dos grupos de seres não racionais, toda a impetração de descumprimento moral deve ser feita por terceiros – não por aqueles que sofrem a agressão – o que define o impetrante como um ser racional que julga a ação de outro contra um indivíduo que não tem caráter moral/racional para exigir cumprimento dessa norma. Neste caso, o limite e debilidade desse referencial epistemológico, bem como a sua concretização valorativa, está exatamente pautado no elemento referencial absoluto o qual preconiza e ampara o sentido dado a habilidade humana mais elevada, isto é, ser capaz de superar aspectos da sua natureza para alçar um elevado grau de consciência via espírito científico, tipificado pela arrogância e dominação da vida de outros seres.

No conjunto desta análise, torna-se evidente a contradição no campo epistemológico e axiológico do papel do humano no mundo e sua insistente necessidade de distinção perpétua, no que tange a vida e o valor dos seres que não pertencem à comunidade moral e racional definida pelos próprios humanos.

As condições de estabelecimento de uma aplicação social e educativa, da naturalização do desrespeito ao não-racional com base neste paradigma, protagonizou, historicamente, um biocídio quase generalizado, referendado pelo direito humano de negar o outro existente por não ser considerado seu igual. Na

axiologia antropocêntrica, o valor moral se mantém na condição do sujeito racional que, ao definir a boa ou má ação, através da lógica do igual, age pautado na exclusão do não-ser. O valor inerente⁵¹ da vida se esvai nas considerações lógicas que confrontam e instrumentalizam as existências pela serventia que esta tem àqueles com direito moral de utiliza-las.

Diante disso, em que medida a proposta biocêntrica reconfigura as epistemologias e axiologias antropocêntricas? Como, ao elaborar uma proposta formativa biocêntrica, esta contribuirá na qualificação da percepção do sujeito acerca das existências no seu reposicionamento frente ao conhecimento, à realidade material e às práticas morais?

A composição teórico-prática biocêntrica, pertencente ao conjunto das ecoéticas e éticas ambientais, intenta superar a controvertida fórmula racionalizante da moral, pois oferece bases teóricas para uma genuína epistemologia da vida. Na esteira desta reflexão, concordo com Boff (2009, p.64), ao demonstrar ser, na conquista da razão e na pseudo superação das demais dimensões existenciais humanas trazidas, principalmente, pela Ciência Moderna, que o *logos* – razão – tornou-se hegemônico e desconsiderador das multidimensões relacionais do ser humano, parte do universo. Por isso,

essa hegemonia acabou por se transformar numa espécie de ditadura do *logos* sobre as demais dimensões da existência e de sua compreensão, especialmente quando o *logos* foi afunilado numa compreensão utilitarista e funcional, a assim chamada razão instrumental-analítica, própria dos tempos modernos. O *pathos* e o *eros*, o *daimon* e o *ethos* foram postos sob suspeita; eram acolhidos somente na medida em que passavam pelo crivo da razão questionadora. Especialmente o *pathos*, como capacidade de sentimento profundo, de enternecimento e de com-paixão (sic) foi acantonado no âmbito da estrita subjetividade.

O referencial biocêntrico, acolhe e resgata ao reatar as muitas dimensões da existência inter-retorrelacionando estas a uma prática moral que prioriza a vida no modo de postular saberes e conhecimentos. A suspeição das categorias da existência humana desconsideradas na lógica clássica, devem cessar e dirimir o princípio racionalizante do mundo para prover uma epistemologia que

⁵¹ Destaco que este elemento teórico afirma ser categoria constitutiva do ser sua existência, não sendo possível qualquer definição de valor com juízo subsequente e dependente da lógica ou razão de outrem. O princípio de valor inerente contrapõe-se ao princípio de valor instrumental, objetivado na tendência ética sensiocêntrica.

compreenda a vida como potência originante do universo, independente da sua caracterização funcional.

No bojo desta análise, recorro às considerações de Coelho (2011, p. 189), que afirma ser o Princípio Biocêntrico

uma opção de vida. Um estilo de pensar e de sentir, cujo ponto de partida e referência existencial é a compreensão e a vivência de um sistema vivo mais amplo, o próprio universo. Esta compreensão resulta em uma atitude de respeito com tudo o que é vivo: o outro, ser humano e as outras espécies vivas no planeta. Na relação entre sujeitos, leva à relação de alteridade. Na relação com o planeta, leva a atitudes sustentáveis. Atitude e postura ética.

Embora a perspectiva ética⁵² conjugue elementos prioritários acerca da tese aqui defendida, o estatuto valorativo decorrido de uma prática que aponte para a árdua tarefa do respeito à vida, em todas as suas manifestações, incluindo seres sencientes e não sencientes, toma como extensão necessária ao objetivo desta tese, a importante consideração de que o referencial aqui debatido se configure como ossatura teórico-epistemológica, constituindo assim, organicamente, ao seu aspecto axiológico uma gama de procedimentos que valide sua asserção científica com desdobramentos políticos e culturais; existenciais-ontológicos; práticos-formativos.

Nesta direção, e oferecendo eco à sua validade teórica e prática, encontramos em países da América Latina, a restituição política da consideração da natureza como ser de direito. No Equador, por exemplo, em 2008 foi aprovada a nova Constituição, apresentada como sendo uma Carta Magna Biocêntrica. Nela se restitui o valor da natureza – Pacha Mama – como ente de direito inerente da qual todos fazem parte. O art. 71 indica: “A natureza ou Pacha Mama, onde se reproduz e se realiza a vida, tem direito a que se respeite integralmente

⁵² Explano, pois, ser a compreensão sobre a propositura ética que trata das condições existenciais e valorativas dos seres vivos, de grande pluralidade semântica. Isto se deve, principalmente, à compreensão de que a defesa da natureza pode assumir, de modo geral, três posicionamentos prático-teóricos. A saber: a) o chamado humanista-antropocêntrico: considera a natureza como um reservatório de recursos para uso do ser humano e garantia de condições futuras de sobrevivência do próprio humano – neste caso, usufruir exacerbadamente dos recursos naturais equivale a comprometer a vida dos seres humanos na Terra; b) aquele posicionamento que exige o cuidado e respeito de todos os seres sencientes (humanos, plantas, animais não-humanos...) – onde estão referenciados os movimentos dos direitos dos animais (denominados bem-estaristas), e; c) o posicionamento que rejeita o antropocentrismo e, desse modo, aceita todos os seres vivos – o universo como um todo – participantes universais de um valor inerente. Seu caráter, diferente dos dois primeiros de cunho reformista, visa um processo revolucionário no que toca à compreensão ontológica dos seres vivos (CORTINA, 2009).

a sua existência e a manutenção e regeneração de seus ciclos vitais, estrutura, funções e processos evolutivos”. Outros países⁵³, como França e Bolívia, intercalam aspectos jurídicos de cunho sensiocêntrico e biocêntrico nas atualizações realizadas nas suas constituições.

Desse modo, incorre a centralidade de análise desta tese que, em um sentido epistemológico, discute a contra referência biocêntrica no fluxo dos posicionamentos atuais acerca da tentativa de dirimir as antinomias próprias do referencial antropocêntrico – ainda válido e vigente no alicerce científico atual – pois, encontra oxigênio na envergadura moral que se propõe reestruturar, ao mesmo tempo que inaugura uma controvérsia de cunho epistemológico caro à feitura desta tese, pois esta defende ser prerrogativa, a partir de indícios expostos nas convicções e práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, edificar princípios prático-formativos docente nos cursos de licenciatura, os quais dialogam com o referencial biocêntrico como fundamento epistemológico na propositura de uma prática formativa ontozoética.

Se a verificação da verdade científica passou, nos últimos séculos, pela preocupação de comprovação lógica e empírica, cabe à proposição biocêntrica, compor um referencial que priorize a verdade mediante uma consubstanciação essencial desafiadora da própria razão humana, na superação da limitação lógica clássica e moderna, progredindo a um referencial que toma a vida, em seu pleno sentido – *Zoé*⁵⁴ – como referência para a configuração e instalação das verdades.

Por isso, cabe pensar o paradigma biocêntrico como agregador de aspectos da existência humana que articula e perpassa as existências cósmicas. A superação do paradigma antropocêntrico no seu caráter axiológico e epistemológico, fortalece sua essência englobante e totalizadora, sem desconsiderar as subjetividades, visto que tal posicionamento é um movimento interior.

⁵³ Alguns estudos atuais na área do Direito indicam na Constituição Brasileira de 1988, aspectos pontuais da perspectiva biocêntrica. Como não tenho, aqui, a pretensão de aprofundar fundamentos do direito constitucional sugiro pesquisa de aprofundamento. Sítio: http://www.abolicionismoanimal.org.br/artigos/constitui_ofederalumainterpreta_obiocentricadese_uartigo225aplicadoaodireitodosanimais.pdf Acesso: 28 de fev de 2017.

⁵⁴ O termo *Zoé* tem sentido de plenitude existencial - é a vida que nos atravessa a todos os seres. Unida ao termo *Bíos*, que se refere a vida na sua diversidade biológica, englobamos os dois principais sentidos da existência compiladas e significadas pelos gregos antigos.

O`Sullivan (2004, 29), ao discutir aprendizagens transformadoras, denuncia que a “modernidade, com as suas excelências, chegou à plena fruição das suas limitações”. A razão, no seu viés industrial-tecnológico, está se autodestruindo e destruindo a vida.

Correlaciono esta denúncia ao modo como desenvolvemos ciência e ao modelo moral executado pela prática de saberes historicamente postos. Embora não desejando uma rejeição sumária das forças e avanços preconizados pela modernidade, considero que, se a ciência moderna tem seu fulcro no antropocentrismo, esta não insere no seu processo de instituição das verdades às perspectivas de todos os seres, o que instala a negação de grande parcela das possíveis verdades que os humanos não alcançam pela cegueira da racionalização do mundo.

Visto ser, neste estudo, impreterível a articulação entre as categorias, conhecimentos e valores, pois são aqui necessários na elucidação dos construtos utilizados para o humano ser no mundo – retomo a extensão das existências individuais (humanas e não-humanas) como permeadas pelas subjetividades e referenciadas pela autoprodução concernente ao estar no mundo.

No que se refere especificamente ao ser humano, o modo de produção, a vida coletiva, seus referenciais axiológicos e de conhecimento, bem como, o todo produtivo – como ser que produz e se autoproduz ao transformar a natureza e a própria realidade, cabe, discutir, no tópico seguinte, o alcance necessário do biocentrismo como referencial epistemológico.

Se aqui, coube uma análise significativa do Princípio Biocêntrico – como substrato axiológico – sua circunjunção epistêmica promoverá uma horizontalidade conceitual na edificação de uma proposição teórico-prática da formação de professores/as com escopo do resgate da formação para a ontocriação.

3.2.2 O Biocentrismo Como Referencial Epistemológico

Discuto, neste tópico, o problema da tese, situando a categoria epistemologia, tangível à discussão contemplada nesta pesquisa, agregando, aos pontos de convergência teórica o aprofundamento da ruptura humano-

natureza, fortemente verificável na estrutura científica, produtiva e formativa da modernidade, avançando para o seu reatamento – pelo menos do ponto de vista teórico – no contexto do século XIX e XX.

Intento, no bojo desta discussão e com o objetivo de verticalizar a análise, compor uma reflexão acerca do caráter existencial do professor e sua íntima ligação com o conhecimento – sua concepção de mundo e aprendizagem, a partir da prática da sua profissão e seu sentido social, pois, concebo, como em Nóvoa (2002), que toda prática pedagógica reflete um jeito de propor/solucionar questões e dilemas de cunho pessoal e coletivo, gestadas na perspectiva da ontocriatividade.

A concepção pessoal/individual de conhecimento, de prática social, de ação política, de humanidade no seu sentido amplo e do humano como ser que produz e, como ente cultural, passa pelo construto social e histórico o qual este se vê imerso. A consideração de que as práticas perfazem e refazem a existência da pessoa, a multiplicidade das relações travadas pelo ser humano no âmbito do conhecimento e das práticas produtivas, indica ser a formação ideológica do sujeito resultado de infinitas relações deste com o coletivo e com as instituições sociais onde está, contextual e historicamente situado. Isto ocorre por meio das impressões pessoais sintetizadas na compreensão de realidade, mundo, cultura e vida produtiva decorrentes das interfaces comuns entre sujeito – sociedade – instituições sociais.

Entretanto, é no campo do conhecimento e da sua apropriação epistêmica, que o ser humano reconhece as peculiaridades das ações e compreende a realidade de maneira ordenada e sintética. Bachelard (2010, p. 17), ao discursar sobre o conhecimento científico e seu caráter primordial, a saber, garantir “a reforma de uma ilusão”, concebe a reflexão, e não somente os dados provenientes da percepção, como fundamentais para a constituição de um conhecimento epistemológico.

Por isso, ao buscar um referencial que seja pertinente ao processo de recondução da técnica e do saber histórico, científico e filosófico estabelecido no que toca ao princípio biocêntrico, insisto – ao considerar as novas relações entre sujeito e objeto e sua comprovada relatividade, assegurada na variabilidade dos princípios racionalistas, também abalados pela ciência contemporânea – na importante reestruturação da concepção formativa docente, ainda hoje

cambiante entre o continuísmo teórico-científico moderno e pós-moderno e as cisões teóricas e ideológicas motivadas pelos *déficits* axiomáticos que afirmam o domínio, uso e exploração da vida e suas conexões existenciais em favor de uma única espécie, a humana.

Esta constatação é corroborada pela elevada valoração da capacidade racional considerada, em último estágio, como aspecto essencial da ruptura existencial do ser humano com a natureza e consigo, trazida pelo corolário dos pressupostos da modernidade.

A descontinuidade histórico-epistemológica, nesta perspectiva, oferece campo fértil na constituição de novos conhecimentos científicos. Romper com a continuidade do conhecimento, como validado pelo positivismo comteano, suscita instaurar eficazmente, no conjunto de reconstituições necessárias, do ponto de vista da ciência, a “descontinuidade e a ruptura com o saber anterior como mola propulsora do progresso e do desenvolvimento da razão” (LIMA; MARINELLI, 2011, p. 399).

A física contemporânea e a revolução provocada pelas teorias pautadas nos estudos da física quântica – campo do saber científico que prenuncia a existência de um mundo desconhecido – questiona a racionalidade humana, principalmente quando julgamos que o arcabouço necessário para interpretar o mundo está, na perspectiva da ciência cartesiana e comteana, na razão técnico-analítica. A natureza, no âmbito da ciência contemporânea resgata seu *status* ilógico, pela incapacidade da própria razão de compreendê-la de maneira absoluta e perene. Contudo, as bases científicas contemporâneas não arrefeceram a intensa pressuposição prático/formativa estatuída pela concepção continuísta científica, por séculos vigentes.

Pautado no continuísmo teórico e prático, o caráter científico e formativo ocidental, no seu sentido lato, ainda evidencia a negação da compreensão de mundo e produção; de existência e valor inerente dos entes não-rationais e a não consideração do seu imprescindível valor para o desenvolvimento e concretização do conhecimento, em vista de um paradigma que não se renova, pois, sendo unidimensional, solidifica suas inferências na absolutização da razão.

Nesta vertente, o paradigma, fundamento para o conhecimento, descarta a comprovação das suas proposições, por meio das práticas sociais, visto que

tem, nas crenças compartilhadas o fundamento daquilo que é aceito por um número significativo de pessoas, no que toca e cerca a compreensão da realidade.

Para Platão, por exemplo, são as verdades justificadas racionalmente a chave para a verificabilidade do eterno e do imutável, idealizado no Mundo das Formas Perfeitas. Neste caso, acessar esta realidade exige uma ascensão do espírito racional, condição para obter o real via intelecção. O paradigma neste viés, estabelece a propositura de um saber pautado na crença justificada, mas não materializada.

De toda forma, o paradigma incorpora caracteres modulares que servem de referência na medida que são “modelos a serem imitados” (KUHN, 2011, p. 25). Em Kuhn, este termo é embebido de um caráter epistemológico, isto porque, tal categoria científico-filosófica alia-se a um processo revolucionário e descontínuo das produções culturais que pertencem à ordem das transformações paradigmáticas, pois estas “dependem de várias razões (científicas e extra científicas) e é semelhante a um ato repentino de conversão” (ABBAGNANO, 2012, p. 864).

Nas palavras de Boaventura de Souza Santos, todo paradigma que não interpõe a si mesmo a revitalização teórica necessária às transformações sociais, classifica-se como sub-paradigma, pois assemelha-se a um resultado atemporal de verdades localizadas fora do espaço-tempo no qual foi formulado e justificado. Na esteira desta análise, Bachelard (1974, p.162) no Prefácio da sua obra “A filosofia do Não”, destaca que qualquer que seja o sistema filosófico, o qual está sendo utilizado para justificar conhecimentos e práticas científicas, nunca deve estar desconectado do “espírito filosófico” o qual lhe atribuiu sentido. Existe um sentido espiritual que corrobora o sistema filosófico e, uma vez que este é negligenciado na discussão científica, a força desse conjunto de elementos filosóficos fica abalada.

É neste sentido que defendo ser o entendimento paradigmático antropocêntrico de homem e conhecimento, bem como de realidade, corrente na pós-modernidade, resultado da continuidade axiológica e epistemológica arrogantes promovidas pela moldura teórica, formalizada pelos axiomas da modernidade e seus incontestáveis desdobramentos na Ciência Moderna,

promotora do rompimento significativo do sentido de ser humano e sua conexão existencial com o cosmos.

Esta ruptura ocorre quando da aplicação da razão matemática, fundamentalmente verticalizada pela teoria cartesiana, à verificação da realidade, com base no projeto de dismantelamento, na conjuntura da Idade Moderna, do núcleo de pensamento medieval que tinha na natureza algo relativo ao mistério, com uma *ânima* - princípio vital – significando as existências por meio de uma força quase sobrenatural e animista (MESQUIDA, 2005, p. 102).

Neste contexto, René Descartes provoca duas rupturas com as suas proposições científico-filosóficas. A primeira delas refere-se àquela inerente ao modo de fazer ciência, pautada na substituição de uma materialidade universal, interdependente ao saber, agora fundada em uma “outra lógica, inteiramente humana: a lógica da razão matemática e quantificadora” (ANDRÉ, 1987, p. 56). Esta, provoca uma violenta separação entre ser humano e natureza, pensamento e corpo, caracterizada pela sensação de poder absoluto que este exerce sobre a natureza/cosmos – haja vista que ao constituir conhecimento sobre a matéria, o humano exerce o direito de possuí-la tiranicamente.

A segunda ruptura, refere-se de maneira ímpar, àquela estabelecida e decretada no interior do próprio ser humano. Descartes estabelece uma separação fracionada do homem, ou seja, um ser natural – materializado – e o diferencia da sua parcela não natural – isto é, seu pensamento – dicotomia corpo e alma racional.

Pautado na compreensão de certeza e resistência – princípios mais tarde questionados por epistemólogos como Karl Popper –, Descartes insere no contexto da revolução Científica no século XVI a prerrogativa da dúvida hiperbólica como pressuposto basilar na busca pelas verdades ditas científicas. A dúvida seria, com isso, a via da verdade que projeta no campo científico a tentativa de livrar a ciência do “ceticismo perturbante” (BURNHAM, D; BUCKINGHAM, p. 118, 2011), visão popularizada e comumente aceita no período da Renascença, quando o questionamento acerca da possibilidade de um conhecimento genuíno influenciava fortemente as consciências no entendimento de mundo.

Porém, qual verdade poderia ser evidente por si mesma a ponto de ser considerada indubitável o suficiente na consolidação da nova forma de produzir

conhecimento? Para Descartes, a certeza da existência é a inferência necessária no âmbito da condição do pensamento. Para ele, ‘ser e pensar’ apresentam-se como binômio da insolubilidade da razão efetivada no âmago daquele que é composto por uma razão/pensamento e um corpo/matéria, ilustrando aquilo que denominamos de dualismo psicofísico – *res cogitans* e *res extensa*.

Esta hipótese resgata e acentua o valor extremo da lógica na estruturação do saber humano, tornando espesso o posicionamento da ciência ao não admitir como verdade, qualquer explicação que não passe de forma clara e distinta pela razão.

Ao recolocar o pensamento humano no centro das definições e verdades lógicas – adensando, inclusive, o caráter dicotômico da existência física do homem – e, ao considerar a clareza e a distinção como substratos para a verificação do mundo como projeto de expansão do conhecimento sobre a realidade e o real, Descartes rompe com a perspectiva de dependência ontológica (homem – consciência - natureza/cosmos) no âmbito da construção do conhecimento científico. “O homem, ser que pensa e que se pensa, é o árbitro da inteligibilidade do real, apreendendo-o cientificamente” (MESQUIDA, 2005, p. 103). Tal substrato oferece primazia de domínio, via conhecimento, ao caráter prepotente da razão/logos que submete o mundo aos processos de verificabilidade.

Na esteira da reconfiguração científica antropocêntrica, André (1987, p. 23), ao explorar a temática do conhecimento medieval e suas transformações no projeto moderno, assevera que o ser humano, nesse constitutivo teórico-filosófico, abandona o poder da magia – pois esta definia o processo hermenêutico e o modelo relacional dos seres naturais com o sobrenatural – em vista da correspondência isomórfica acerca do micro e macrocosmos e as correlações entre corpo-espírito, enfatizado pela magia e pela alquimia.

Esse abandono é seguido pela articulação e fortalecimento daquilo que o autor chama de magia do poder, pois, a rigor, a ossatura do pensamento científico moderno antropocêntrico, realiza sua aspiração por meio do estabelecimento e solidificação do ser humano como único apto a compreender o cosmos/natureza.

O paradigma antropocêntrico imbricado nos processos científicos e formativos, remeteram à constituição de uma sociedade que naturalizou o afastamento entre sujeito e objeto, acantonando as dimensões humanas consideradas não observáveis, ilógicas e repletas de incertezas, no conjunto de práticas históricas geradoras do conhecimento científico. Este padrão sócio-científico-produtivo é fruto da sociedade moderna na qual Descartes estava inserido. Afinal, no seu contexto histórico, a burguesia, classe mais abastada economicamente, ambicionava também o poder político que lhe fora negado durante séculos.

Este movimento desfigurou o traço contemplativo/especulativo do conhecimento, hodierno na Idade Média, tornando-o estéril e, desse modo, passível de revitalização instrumental, utilizado agora, para a transformação da natureza no intuito de produzir riquezas. A classe que almejava o poder, também precisava de uma nova elaboração acerca da compreensão de mundo e natureza que lhe possibilitasse “assumir o poder político e desenvolver a sua potencialidade produtiva. Era necessário aliar a racionalidade teórica à racionalidade técnica, possibilitando ao homem burguês o exercício do poder político e a dominação da natureza (MESQUIDA, 2005, p. 104).

Se foi com Descartes e na configuração positivista comteana do século XVIII-XIX, que a tecnocracia atual encontrou bases paradigmáticas e sócio produtivas no seu imperioso estabelecimento político e formativo moderno e pós-moderno, foi com Marx, contudo, que a ruptura entre ser humano-natureza e entre humano-humano começa a perder força.

Isto ocorre porque, longe de propalar uma existência humana pautada na primazia das ideias⁵⁵ sobre as práticas, Karl Marx (1818-1893) concebe uma epistemologia da ação que evidencia os conflitos sociais por meio das classes que reconstróem as teorias e as superestruturas, presentes na compreensão acerca do real⁵⁶, da realidade e do mundo/cosmos.

⁵⁵ O alcance do sentido de Ideia na tradição filosófica ocidental, abrange, ora, aspectos da unidade na multiplicidade dos objetos que são intuídos pela razão, por isso, caracterizada como essência ou substância da ‘coisa’ (Platão, Aristóteles), ora, como representação geral daquilo que o intelecto consegue compreender ao torna-se ciente desta percepção (Descartes).

⁵⁶ Nesta tese, o entendimento acerca do real abarca o conhecimento dos objetos como estes são, pressupondo a possibilidade de a razão humana conhecer, mesmo que parcialmente, tais objetos. Embora costumeiramente exista contraposições referentes ao real e à realidade, aqui concebo que estes são complementares, visto que a realidade como condição observável do real, está em oposição à idealidade.

Toda perspectiva idealista de conhecimento acaba por tornar as vivências fantasmagóricas e, claramente, descaracteriza a força da coletividade no campo das lutas sociais. A matéria, neste caso, é vista como eternidade significada pela capacidade humana de encontrar nela sua essência, a qual, se mostra e se esconde, na medida em que o processo histórico de reconhecimento desta, exige a superação da percepção de que o ser humano é somente resultado de uma aplicação da teorização de saberes desencarnados da sua prática social.

Marx, na Tese III Sobre Feuerbach, discute a assunção de um materialismo que ultrapassa aquele chamado de tradicional, denunciando que este considera ser

os humanos produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquecendo que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado (Marx, 1845).

Ao mesmo tempo que denuncia o caráter a-contextual do materialismo tradicional, Marx propõe ser no campo da *práxis* social que o humano se faz, se constitui, conhece. A gênese humana condiciona-se a uma autogênese marcada pela relação matéria-consciência na *praxização* da vida. Essa autocriação de si perpassa pelo campo da produção/trabalho como necessidade para o conhecimento, pois na medida em que o ser humano cria, por meio do trabalho, as condições da própria existência, ele também oferece significado e subjetiviza sua ação no mundo.

Esta ação não está desvinculada da matéria que possibilita, nesta vertente, a união entre sujeito e objeto – não dicotomizando a relação necessária ao conhecimento e, principalmente, negando a supervalorização do sujeito em detrimento do objeto. Ao contrário, voltado ao reconhecimento do objeto como fundante na plasticidade relacional entre a matéria que, ao se concretizar na produção/trabalho humano, possibilita a este um constante processo de autoconstrução, na dimensão subjetiva e intersubjetiva.

Torna-se, portanto, ilustrativa a concepção de Marx para esta tese pois, ao tratar do vínculo gnosiológico e filosófico, e da interdependência do mundo físico com a existência humana, diante da necessária relação entre cultura-história-matéria-consciência, o filósofo religa o ser humano à sua significação existencial ao acentuar que é no âmbito da produção/trabalho que este constitui

sociedades, organiza a moral, compõe a superestrutura social, configura/reconfigura a história e, ao mesmo tempo, plasma seu jeito de ser no mundo evidenciando sua essência, isto é, criando a si mesmo e recriando a realidade através da transformação da natureza.

A reaproximação matéria-consciência na proposição marxista, corroborada por esta tese, intenta a recondução da humanidade como categoria de ser entre os seres. O conhecimento é consequência da interdependência sujeito-objeto intermediado pelo trabalho que, por sua vez, é ineliminável, pois caracteriza a própria essência humana quando este se autoproduz. Assim, “é o instrumento do trabalho, aliado ao conhecimento (teoria) que possibilita uma atividade criativa de produção” (MESQUIDA, 2005. p. 107), promovendo o que aqui entendo por ontocriatividade, fundante na concepção teórico-prática da epistemologia biocêntrica e delineada nas convicções dos/as formadores/as de professores/as nos documentos institucionais.

Nesta tese, portanto, a ruptura presente no campo epistemológico alavancado por Karl Marx, toma centralidade pela sua abrangência teórico-prática acerca da consideração de uma perspectiva não mais essencialista do humano – do ponto de vista do logos e da razão instrumental-quantificadora, pois a assunção de uma proposta prático-formativa biocêntrica revela a intenção de recolocar a matéria, na constituição do conhecimento – da *Alethéia* – não mais determinada pela lógica excludente, mas pela possibilidade das relações de interdependência do conhecimento com a prática social.

Aqui indico o importante e indispensável movimento fluído no campo da formação de professores/as, que ilustra as concepções práticas, epistemológicas e pedagógicas no intuito de redirecionar as convicções formativas de submissão e continuidade do paradigma dominante antropocêntrico, a um reposicionamento do ser humano frente ao mundo, não mais como dominante, mas ser-com e, principalmente, no tocante à percepção dos seres vivos como entes que tem suas próprias percepções sobre a totalidade das coisas.

Neste caso, o *lógos* não pode mais ser reverenciado como único construto delineador absoluto das verdades, principalmente porque esta categoria deve ser considerada com os demais seres existentes em suas formas peculiares de percepção do real.

Desse modo, entendo ser importante, neste momento, resgatar o problema desta tese, pois este indica a necessidade de debater o âmbito prático-formativo dos/as professores/as da Educação Básica, a partir da propositura biocêntrica como estatuto científico e epistemológico na formação de professores/as e na sua composição teórico-prática, acerca das razões que levam os/as educadores/as e formadores/as a proporem conhecimentos, a definirem metodologias e fundamentarem suas concepções. Nesta circunferência teórica, cabe recorrer ao sentido existencial e histórico, individual e coletivo da prática docente em seu escopo social e na sua condição de produtor de conhecimentos, visto que tal categoria constitui um binômio inseparável da perspectiva aqui desenvolvida.

Se a prática docente e sua formação pauta-se em princípios que abarcam o ser humano nas suas múltiplas dimensões existenciais, na medida em que estas dimensões são minimizadas e, por vezes, se tornam inexistentes, os aspectos formativos específicos os quais fundamentam a formação de professores/as passam a desconsiderar questões prioritárias que formam e reformam o ser professor/a.

Nóvoa (2002), discorre sobre a necessidade de a profissão do/a professor/a estar conectada ao componente prático no âmbito da própria teoria. A *práxis* educativa exige o criterioso cuidado com as práticas que são investidas do ponto de vista teórico e metodológico. Neste caso, o conhecimento docente tem, na auto e heteroformação, sua ideia-força, visto que, implica o reconhecimento das teorias, pois, a rigor, estas sistematizam e validam suas práticas. Destaco ainda que, sendo as práticas variações das percepções dos sujeitos sobre a leitura da realidade – em contextos específicos e materialmente determinados - estas práticas necessitam estarem grávidas do importante processo humanizador que a educação e o/a professor/a trazem no seu ser profissional.

Esta configuração teórico-metodológica é alavancada pela personalidade do/a professor/a que sugere a necessidade do conhecimento professoral sobrepujar os limites restritivos da teoria e da prática, pois, tal conhecimento precisa refletir acerca dos seus processos históricos e “da sua constituição, das explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos

indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc” (NÓVOA, 2002, p. 35).

A personalidade como parte da configuração epistemológica do ser professor/a instala a inevitável recondução de uma parcela formativa esquecida no rol de conhecimentos priorizados nos cursos de licenciatura, ou seja, a importante elaboração pessoal – do futuro docente – acerca da autonomia relacional própria da pessoa e seu elo interdependente com os outros e com o conhecimento de maneira crítica e superadora. A auto relação, o que pressupõe uma não polarização entre ser professor/a e existir, cria ressonância na heterorrelação, salientando a inseparabilidade entre ser pessoa e sua relação com o mundo e suas transformações, e as muitas formas de interpretá-lo.

Assim, se o trabalho docente está em íntima conexão com a existência do/a professor/a, todo conhecimento sistematizado na função engloba aquilo que Nóvoa (2002, p. 35) nomina de *transformação deliberativa*, ou seja, como concebido antes, sua prática pedagógica e formativa é sempre uma “resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

Diante disso, entendo centrais, na pesquisa até aqui realizada, as categorias ontocriatividade, personalidade e processo humanizador, destacados neste tópico da tese, acerca da necessidade de pensar o/a professor/a, na sua dimensão ontológica como ser em significação pessoal unido à coletividade, transpassado/a pelas dimensões da sua ação política instaurada dentro de um contexto peculiar que, ao promover práticas, instala conhecimentos que dirimem ou aprofundam a dominação e a subserviência. Concordo com Nóvoa (2002, p. 38) quando aponta:

o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que **ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos**. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (grifo meu).

Diante da abordagem de Nóvoa, que supõe ser o/a professor/a um formador de existências e não somente de intelectões deslocadas do real, porque este ensina aquilo que é, insisto e resgato a condição humanizadora da profissão docente. Sendo assim, ao afirmar esta necessidade, entendo ser substrato da busca de um referencial biocêntrico o resgate da razão dialogante

e incluyente, bem como, a premissa de ser parte significativa da formação do/a professor/a, para a compreensão ampliada da vida, uma perspectiva mais englobante e ecologizante de ser e de existir.

A epistemologia biocêntrica, ao incorporar a totalidade das coisas, entes e seres, não descarta a razão e seu importante papel na significação do real como construto da realidade material, mesmo diante da tônica presente no campo e no âmbito da profissão do/a professor/a acerca do processo de educabilidade – tão cara à cultura ocidental e, ao mesmo tempo, rejeitado e acantonado no rol de aprendizagens e conteúdos periféricos acerca das concepções formativas na pós-modernidade.

Ademais, a epistemologia biocêntrica, sugere ser a materialidade das coisas (entes e seres) não objetos passíveis de identificação absoluta via razão, bem como, considera todas as existências sujeitos do próprio conhecimento sobre a totalidade. Aqui, o humano toca a essência dos seres não somente pela via da inteligência, mas pela capacidade de reconstituir-se humanamente nos entes e seres que se apresentam parcialmente à razão humana, mesmo diante do fato de sermos incapazes de acomodar intelectualmente toda esta diversidade de existências e significados.

No que toca ao papel humanizador da educação, trago o iluminista Immanuel Kant (1999, p. 11) para esta tese, pois este assevera ser a educação o conjunto de práticas que possibilita ao humano retirar das forças da natureza e do instinto o que o humaniza. Neste caso, a disciplina é central na ação educativa, mas, insuficiente no processo humanizador da pessoa. Se a disciplina impõe o ordenamento da ação, a instrução, por sua vez, valida e viabiliza a cultura que avança e enobrece o ser humano de geração em geração. Assim, a categoria humanidade ilustra a capacidade de educar por meio das relações intergeracionais, pois, a pessoa é a única criatura que precisa ser educada. Por isso,

o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e instrução em certos homens os tornam mestres muito ruins de seus educandos (KANT, 1999, p. 15).

Nesta conjuntura teórica, o processo humanizador depende da constante busca que fazemos da reestruturação do nosso modo de proceder frente à herança oferecida a nós pelos/as educadores/as do passado. Kant aborda a

vertente teleológica da educação como caminho para felicidade do conjunto de seres que nominamos 'humanos'. Neste caso, o ideal de educação deve ser perseguido e o humano deve buscar nele a potencialização das suas capacidades naturais. O permanente avanço que esta traz é referência para a classificação qualitativa da prática educativa humanamente universalizada no pensar livre e na liberdade de ação.

Kant, ao pensar a instrução voltada ao ideal do bem social, característico do processo educativo moderno, evidencia a formalização de um processo contínuo de assunção qualitativa do instruir e educar. Importa, contudo, identificar a educação como arte, no sentido de que esta engendra o controle da natureza do sujeito para reordená-la e humanizá-la, firmada na instrução e, assim, na edificação da cultura e da moral. Nesse sentido, Kant distingue dois principais focos da educação, a saber: aquela ligada ao corpo – chamada por ele de educação física – de controle e disciplinarização; e aquela denominada de prática ou moral – que referencia o sentido de liberdade e seu valor intrínseco, bem como, sua materialização na prática cidadã, moral e política.

Severino (2006), na esteira desta análise, ao propor debate sobre a busca do sentido da educação humana e o papel da filosofia da educação neste campo do saber, interpõe a percepção da instrução como processo educativo central. Concordo com o autor quando este concebe a compreensão do processo educativo como devir característico de um ser em constituição cultural mediado pelas categorias naturais. A não completude absoluta do humano e sua permanente humanização está permeada pelo processo educacional, e o/a professor/a e o/a educador/a tem papel universal e insubstituível, condição da viabilidade da prática cultural do sujeito individual e coletivo.

Se no projeto iluminista kantiano o foco da educabilidade do sujeito tem como marca fundante o “social na efetiva realidade do ser humano” (SEVERINO, 2006, p. 628), a real constituição histórica e social do sujeito destacadamente está direcionada, na virada século XIX para o XX, à solidificação da percepção do sujeito autônomo que forma e se forma por meio das incompletudes existenciais, irremediavelmente conectadas à possibilidade de uma maior humanidade ligada à emancipação deste como autônomo e social.

Em contrapartida aos pensadores clássicos gregos que fundam a ciência da educação (Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles), bem como, daqueles

pensadores denominados medievalistas, por pautarem o valor da educação na harmônica relação entre Ética e Política – quando da busca permanente, via conhecimento, pela interioridade humana e na concretização do autodomínio – os filósofos modernos tangenciam o processo educativo incorporando a razão como promotora e ratificadora na legitimação do ato de educar. Por isso,

a razão é tomada na sua condição de potência natural, atuando por conta própria sem qualquer intervenção de ordem sobrenatural. O homem volta a ser a medida de todas as coisas e não mais Deus. Esse antropocentrismo radical, colocando o homem racional no centro e na direção de um mundo desencantado, laiciza o olhar e o agir das pessoas. Isso dá uma outra dimensão para a vida social e para as instituições políticas, modificando profundamente o sentido da educação (SEVERINO, 2006, p. 628).

Com isso, a educação como referencial humanizador teve, na condensação e sobreposição da razão aos demais aspectos formativos da pessoa, uma deliberada e rígida fecundidade lógico-racional em contraposição aos princípios existenciais de não formatação da razão e práticas que pressupõem a liberdade de ação, *conditio sine qua non* para uma razão emancipadora e dialogante, que agrega e congrega e não mais desagrega, consequência da razão instrumental.

Aqui reatamos fundamentos desta tese, fazendo uma incursão acerca daquilo que importa na consideração da epistemologia biocêntrica e o que ela congrega, pois, ao ser mote desta reflexão, a razão é considerada como agregadora e sintetizadora de ações formativas que praticam a vida humana em equilíbrio com as outras existências. Neste caso, suponho unidade, ou melhor dizendo, uma indivisibilidade entre as muitas formas do pensar humano, com as formas de ser não humano, utopia permanente do agir educativo que pode garantir/viabilizar, enquanto ressonância para a crítica e o exercício da auto-reflexão, fomentadora da eliminação do exclusivismo humano no processo de conhecer.

A Epistemologia Biocêntrica, enquanto Epistemologia Ecológica, resgata a importante voz do mundo/cosmos na constituição das verdades científicas “considerando a autonomia das coisas e da Natureza em sua relação com o humano, evitando determinismos, sejam eles biológicos ou culturais (CARVALHO, 2016, p. 1), por isso, não mais em disfunção com o cosmos, mas em proximidade hologramática com os demais seres, intuindo uma verdadeira

consciência acerca do mundo, das relações com o cosmos e sociedade, bem como, com a própria interioridade do ser humano.

O eco da formação para a humanização encontra força na constituição biocêntrica de conhecimento na medida em que consolida a reaproximação existencial do humano com a matéria e o mundo onde este se encontra. Analogamente à sua autogênese por meio da ação laborativa – que também resgata o humano da abstração do intelecto e o reinsere na certeza da vida social e prática – o processo de humanização via educação cerca a percepção do real através da multidimensionalidade das não-razões, enquanto o ser humano opera sua abertura existencial penetrada pela ontocriação, reendereçada à reconexão dos saberes e das práticas; das verdades e não-verdades; da vida e da não-vida.

Assim, ao abrir-se para a realidade na medida em que não essencializa ou idealiza o real, o humano constrói seu ser social em unidade com o seu ser existencial. A ontocriação, desse modo, pressupõe a mediação do trabalho – da prática sócio existencial, como aspecto inerente à inventividade e criação humana de si e da realidade material, bem como, atua na invenção do próprio humano e sua subjetividade como processo permanente de reinvenção de si mesmo, do mundo, da sua existência comum das suas relações.

Aqui, a ontocriação torna-se autopoiesis⁵⁷, porque é solidária e humanizadora na medida que transpassa o caráter político e social do sujeito que cria a si mesmo e cria o significado para o mundo. Por não ser dissonante ao ser que age, na sua inconclusão, o humano cria, para além das matrizes paradigmáticas estatuídas, um processo educativo criticamente competente e epistemologicamente crítico. Tais são as condições que fundamentam a fluência metamórfica das aparentes ideologias manipulatórias e perversamente imbuídas de construtos segregacionistas, especistas, classistas e sexistas.

Assim, destaco a perspectiva da ontocriação humana, em Karel Kosik (1976, p. 183), fruto da verificação documental dos cursos de licenciatura de

⁵⁷ O pressuposto orientador da compreensão da ontocriação como autopoiesis é considerar que, qualquer sistema vivo perde e ganha energia num fluxo contínuo do seu uso para a manutenção das suas conexões. Ao operar em desequilíbrio e ao sofrer grande transformação nos seus pontos de conexão, o sistema vivo age para compor novos e diferentes pontos de conexão para garantir seu funcionamento. Assim “a dissipação de energia cria o potencial para o reordenamento súbito do sistema [...] assim, as partes se reordenam numa nova totalidade criativa” (O’ SULLIVAN, 2004, P. 307). Autopoiesis, portanto, é o movimento que um sistema vivo faz de se auto organizar, tornando-se auto criativo na sua organização, superando sua estrutura atual em favor da renovação e regulação.

mote biocêntrico, pois esta, incorpora, como força motriz a mediação dialética, que possibilita a transformação da natureza mediante a ação pelo trabalho como início de algo qualitativamente novo. Neste aspecto, ao criar a realidade, o humano cria seu intelecto e, se descobrindo no tempo produtivo e na dimensão da existência, recoloca na relação com o mundo sua sensibilidade ontológica, na produção da cultura e no reatamento humano de ser com.

Nesta mesma vertente, O` Sullivan (2004, p. 308) resgata e harmoniza os princípios da integralidade formativa humana com os fundamentos acerca da estrutura e da história evolutiva auto criativa do universo. O autor destaca três principais focos de análise sobre a consideração da ação humana no que toca ao desenvolvimento cosmológicos, centrais na reflexão desta tese, a saber: a diferenciação, a subjetividade e a comunhão.

O`Sullivan empresta de Thomas Berry (1989) da obra *Twelve Principles for Understanding the Universe and the Role of the human in the Universe*⁵⁸ tais princípios, indicando ser o ente Universo capaz de produzir-se a si de maneira integral e, na medida que a consciência humana se desenvolve na perspectiva da compreensão dessas transformações, esta se reconecta àquilo que caracteriza a dinamicidade e a emergência da criatividade possível por meio de uma educação que assegura o processo criativo fundamental interconectado ao próprio sistema universal.

Se a autopoiesis refere-se à capacidade dos sistemas vivos de se auto-regularem sem comprometer a integralidade da estrutura dos próprios sistemas, O`Sullivan, sublinha ser a compreensão da auto regulação universal, no seu permanente devir, parcela significativa da proposição formativa integral do sujeito como pertencente a um cosmos que criativamente se desenvolve em favor do todo e na promoção da vida, visto que a Terra é a nossa matriz. O isomorfismo entre universo/vida e humano gera, por meio da autopoiesis e sua caracterização subjetiva dos seres, a importante expressão natural de comunhão proveniente da proximidade com o mistério supremo. Assim, o princípio da subjetividade “expressa a natureza autopoietica dos seres vivos” (O`SULLIVAN, 2004, p. 308).

⁵⁸ Doze princípios para compreender o Universo e o papel do ser humano no universo.

Nesse momento importa indicar a não absolutização da subjetividade no conjunto de percepções ontocriativas universais e da integralidade formativa humana pois, diante da formação para a humanização e, conseqüentemente, para uma epistemologia biocêntrica, não cabe a percepção de totalidade da subjetividade como categoria especificamente humana. Isto ocorre porque o humano ainda não tem plena consciência das conseqüências da perda da comunhão da subjetividade no todo universal tangenciado na existência dos seres.

Por fim, cumpre debater, no tópico seguinte, a importante relação entre formação de professores/as e a proposta teórica de uma racionalidade sistêmica e integral, preconizando elementos arquitetônicos da pesquisa focalizada no questionário semiestruturado e nas entrevistas reflexivas, com sentido no conjunto teórico-prático desta tese. Enfatizo, contudo, que a formação de professores/as no amplo campo das reflexões que dão suporte a esta pesquisa, ao englobar como objeto de estudo as concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, pressupõe, impreterivelmente, a correlação entre as práticas dos/as professores/as, suas concepções teórico-metodológicas e as estruturas formativas estabelecidas nas Licenciaturas.

Por motivos didáticos, cabe, neste momento, aprofundar aspectos teóricos fundantes à perspectiva formativa integral do/a professor/a, os quais articulam processos intelectivos que agregam e reagregam, por meio de focos formativos conscientes e intencionais, as dimensões do ser pessoal-ecológico, do ser social-ético, do ser profissional-docente e do ser ontológico. Assim, no próximo capítulo – o qual versará sobre as categorias subjacentes às práticas dos/as formadores/as de professores/as, no seu sentido biocêntrico, ontoformativo e ontozoético – ensaio e conduzo inter-relações generalizáveis destas categorias, objetivando desenvolver e firmar princípios orientadores de uma formação docente no âmbito das licenciaturas, referendando, desse modo, a experiência e vivência dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, como pressupostos de uma proposição ontozoética, em contraposição à vertente estritamente antropocêntrica.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM SUA PLURALIDADE SEMÂNTICA

Tenho por escopo, neste estágio da fundamentação desta pesquisa, apontar referenciais imprescindíveis no tratamento e desenvolvimento dos dados da pesquisa documental e aqueles debatidos no diálogo acerca dos indícios verificados como suporte prático-pedagógico provenientes das convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica. Pretendo dar corpo a esta discussão, referenciando a concepção de formação de professores/as atualmente, verticalizando a preocupação com a perversa manutenção de uma perspectiva ainda antropocêntrica e, ao mesmo tempo, trazer dísticos formativos alusivos à reconexão existencial do ser professor/a, cercando a diversidade semântica presente neste campo de pesquisa.

Quando da composição da evidência primeira, no capítulo anterior, destaquei a Formação Antropocêntrica como foco ainda atual da formação de professores/as nos cursos de licenciatura em Filosofia e Pedagogia, bem como, alavanquei, da inquirição com foco na ampla pesquisa documental realizada, três instituições (das vinte e sete verificadas) as quais, de maneira implícita, tangenciam elementos/focos de mote biocêntrico. Diante disso, busco, neste momento, refletir sobre o campo da formação de professores/as e o necessário elo proposto entre a perspectiva biocêntrica e sua intencional reedificação do processo formativo docente que resgate a centralidade da vida, em todas as suas formas e em toda a sua complexidade cosmológica, como princípio científico-epistemológico.

Desta maneira, se é na materialidade existencial e nas condições básicas de sobrevivência que se define o modo de produção e conhecimento humano, sustentado pela autogênese laborativa, torna-se inegável supor tais estruturas e práticas como subsídios das concepções de mundo que os seres humanos constroem. A educação, como espaço e tempo a serviço da formação estabelecida por dicotomias gritantes de estrutura-desestrutura; de ordenamento-desordenamento; do coletivo-individual; da vida-não-vida; do natural-antinatural etc., não está alheia a este processo condicionante – embora não determinado – de concepções que agem, reagem e retroagem dentro do

espaço e tempo escolar e em todas as estruturas da instrução educativa humana.

Toda gama formativa – conjugada no ensino e aprendizagem – não prescinde do aspecto material, produtivo, individual e coletivo da sociedade em que está inserida, e isso acaba por retratar, na aquisição e formulação do conhecimento, um *habitus*⁵⁹ aceito como coerente, correto e moral, por vezes, sem criticidade suficiente no sentido de tornar a ciência do aprender mecanismo de transformação que compila a visão de mundo dos submetidos ao poder daqueles que se impuseram por séculos como dominadores.

Quando trato de formação, parto do princípio que toda a formação humana pautada na perspectiva do ensinamento está fundada nas relações travadas com o conhecimento – que também é uma relação de poder – desde o momento em que se inicia os procedimentos formais do aprendizado. Assim, o/a professor/a aprende a ser professor/a utilizando como referencial aquilo que conheceu, enquanto matéria (aspecto político do conhecimento) bem como, a forma (elementos didáticos, concepção de mundo etc.) no seu contexto escolar significados nas suas experiências e vivências com os outros e no espaço social onde se insere e realiza sua existência.

Marcelo Garcia (1999, p. 25) apresenta, nesta perspectiva, a “formação de professores” como sendo uma área de pesquisa e reflexão, em que os professores/as em formação ou em exercício se comprometem, individualmente ou em equipe, no aprofundamento dos seus conhecimentos, possibilitando, desse modo, ao docente intervir de maneira mais competente no seu jeito de ensinar e aprender. O autor destaca ainda quatro níveis principais no processo formativo do/a professor/a, a saber: a) Fase pré-treino: caracterizada pela experiência no processo de formação na Educação Básica que todos os/as professores/as vivenciam; b) Fase da formação inicial: relacionada a apropriação

⁵⁹ Setton (2002, p. 61-62) apresenta uma perspectiva histórica do conceito de *Habitus*, afirmando ser este um pressuposto teórico antigo na história das Ciências Humanas. “Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar a então característica do corpo e da alma racional adquiridas em um processo de aprendizagem. Este termo foi também discutido por Durkheim como estado geral e íntimo dos indivíduos, o qual direciona e move suas ações duráveis. Contudo, foi em Bourdieu (1983) que este termo toma um caráter inédito, sendo [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65).

do conhecimento pedagógico e específico, em uma instituição que tem como foco a formação de professores/as; c) Fase de iniciação: período de aprendizagem prática – período de sobrevivência; d) Fase da formação continuada: caracterizada pelo desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Diante disso, é possível pensar na Fase pré-treino com substrato para toda a prática docente que se constituirá atravessada pela vida acadêmica e formativa pessoal-existencial do “ser” professor/a. Em Felipe (2010), os referenciais formativos estabelecidos em toda matriz de conteúdos e práticas docentes, aplicados, neste caso, não somente à fase pré-treino, mas no processo de formação de professores/as como um todo, se estabelece frente a uma ideia de poder do ser-humano sobre toda a diversidade de vida, principalmente em relação aos seres sencientes não-humanos.

Examino que, para a autora, há um processo ortodoxo de irreflexão na instituição escolar acerca de temas que cercam o biocídio constante da vida de animais não-humanos e da natureza de modo amplo, reforço constante, via conteúdos e conhecimentos sistematizados⁶⁰, marcados pela postura antropocêntrica de uma racionalização arbitrária do ser humano diante do cosmos.

A escola e a universidade, além de outras instituições sociais formativas, assim como, paradigmas e projetos econômicos, políticos e educativos – reforçam valores e teorias que são referenciais clássicos, ainda hoje, impostos sob a tutela de agentes que os transmitem e reproduzem sem ponderação crítica e, simultaneamente, com pouca criatividade científica, metodológica e prática, pois, os limites da consciência da *práxis*, represam também a reinvenção da própria existência.

Em vista disso, é no sistema educativo escolar, espaço antinatural por excelência, que as crianças e jovens – futuros/as professores/as, médicos, cientistas, políticos, empresários, pais e mães – irão reproduzir a docilização e a submissão característica da teoria que conduz as práticas sociais e, possivelmente, reproduzirão na sociedade e nas práticas diárias, dentro e fora

⁶⁰ Tal crítica teórica encontra suporte prático na análise dos currículos que perfazem os processos formativos dos/as professores/as, como destacado na averiguação de alguns conteúdos utilizados para formar professores/as da Educação Básica no capítulo 2 desta tese.

dos espaços privados, a tradição moral e científica de dominação do outro ser e daqueles considerados não-seres. Os conteúdos e conhecimentos que formam esses sujeitos, estatuídos como matriz científica de valor inerente, reformar as mentes para que estas pensem em si mesmas como divindades plasmadoras e destruidoras da vida alheia com direitos absolutos sobre o outro, referendados pela capacidade lógica e pela superioridade existencial.

É nesse sentido que resgato um dos questionamentos centrais deste capítulo quando acentuo: como o referencial antropocêntrico rigidificou as matrizes teóricas presentes ainda hoje na formação de professores/as, principalmente na vertente universitária/formal, reverberando nas suas práticas? Ao destacar esta problematização aponto para a necessária ponderação sobre a formação de professores/as e o paradigma antropocêntrico, isto porque, se esta visão de conhecimento, que constitui a cosmovisão de dominação da vida, da natureza e do outro é ainda vigente, torna-se pertinente uma sub pergunta: o que sustenta esta perspectiva?

Como analisadas anteriormente, além das questões axiológicas enraizadas por séculos na sociedade ocidental, entendo ser todo o arcabouço epistemológico que subjaz na perspectiva de mundo e de ser humano até aqui estabelecido e reproduzidos nos espaços educativos no seu sentido lato, realizadoras de tais padrões de assujeitamento. Concordo com Felipe (2010, p. 3), quando afirma,

da pré-escola onde a pretensa inocente cantiga “atirei o pau no gato”; passando por um ensino fundamental que frisa sistematicamente uma divisão científica onde o homem colocou a si mesmo no topo de uma cadeia alimentar que na verdade ele reside na parte inferior, e que a história da humanidade é fundamentada no homem como medida de todas as coisas; e concluindo com um ensino médio onde a filosofia passada ao aluno é aquela que se orgulha de ser antropocêntrica; a história é a do homem, branco e burguês; a geografia é a que ignora a origem alimentar dos impactos sócios-ambientais; a biologia é a apologista da experimentação animal e da visão de que tudo que não é humano é um recurso para benefício humano; a química é a naturalizadora dos impactos ecossistêmicos pela industrialização, já que esse processo é facilitador da vida humana em sociedade.

Assim, a naturalização da ordem do domínio da vida ressignifica permanentemente um referencial epistêmico de conhecimento que privilegia a razão – enquanto categoria especificamente humana – em detrimento das outras dimensões e perspectivas da humanidade frente a vida e ao cosmos. Por isso,

o já enraizado sistema de exploração e extermínio – isto é, o conhecimento instrumental humano considerado na sua característica arrogante, se aprofunda, marginalizando a vida na inversão racionalizada de que certas manifestações existenciais são mais valorosas que outras.

A aprendizagem, desse modo, e a formação do professor/a precisam considerar criticamente que a tradição ocidental clássica de ciência e do conhecimento nos afastou sistematicamente da intimidade com a vida, dicotomizando o ser humano e natureza e, por conseguinte, supondo ser o universo, a vida e a natureza entes mecanizados, inorgânicos e desconexos. Com isso, “a educação não pode mais ser considerada um processo fechado de acumulação de conhecimento [...]. Novos desafios educacionais surgem com a evolução constante da vida” (O` SULLIVAN, 2004, p. 287).

Romanowski (2012, p. 194), ao discutir a formação de professores/as da Educação Básica, salienta aquilo que tenho apontado de maneira insistente nesta tese, ou seja, ainda predomina na formação dos/as professores/as nas Licenciaturas, a transmissão de conteúdos e paradigmas com *status* de verdade científica e de acumulação histórica em detrimento, principalmente, da produção de saberes pedagógicos e existenciais, tão caros ao ser e agir do professor/a. Para a pesquisadora, “os cursos de licenciatura expressam uma formação centrada na transmissão de conhecimentos”, precarizando, desta forma, ainda mais a autonomia docente, seu papel formativo humanizador e, decorrente disso, acaba por impossibilitar a necessária revitalização criativa e ontocriativa da formação dos docentes em vista da não dualização dos conhecimentos práticos em relação aos teóricos.

Ainda nesta ótica, Moraes (2007, p. 15), ao debater a aproximação necessária entre a formação de professores/as e a propositura teórica da complexidade, defende uma maior abrangência acerca dos significados presentes nos modelos formativos atuais, afirmando ser a problemática central neste campo, todas as vertentes processuais docentes, ou seja, “a formação inicial ou em serviço [...] tais modelos têm primado por uma ignorância explícita, um grande desestímulo em relação ao conhecimento e as experiências acumuladas ao longo da vida dos professores” (MORAES, 2007, p. 16). As premissas da reprodução e irreflexão ainda presentes no processo formativo docente, reverberam num permanente niilismo intelectual, que agrava e

neutraliza uma postura profissional docente consciente, autônoma e cocriadora de novas realidades e propositiva de demandas epistemológicas transformadoras.

O cânone educativo, desde as suas bases, referenda a simplicidade e a lógica binária dicotômica como parâmetro do pensar, do agir no mundo, do formar-se ser, do ser profissional, do experienciar-se como sujeito social. O modelo formativo docente atual tipifica ainda uma vertente pautada “por uma causalidade linear, do tipo causa-efeito, por uma linearidade docente do tipo estímulo-resposta, por processos do tipo início-meio-fim” (MORAES, 2007, p. 22). Os limites estão em toda parte, isto porque, a dinâmica existencial acompanha o fluxo da descontinuidade da vida natural em relação à cultural, pois aquela é sempre apresentada em todos os níveis e etapas formativas do/a professor/a como uma fronteira a ser transposta em vista da exploração via conhecimento para domínio. Isto se expressa, principalmente, na fase pré-treino (MARCELO GARCIA, 1999, p. 25), quando “desde as séries iniciais do ensino primário, começa-se a inculcar nas crianças a ideia de que os animais e plantas são seres vivos úteis ou inúteis aos humanos (CAROLA; CONSTANTE, 2005, p. 360).

Articular esta demanda crítica, autoconsciente e criativa, requer a promoção de novas semânticas formativas. Moraes (2007, p. 21), propõe a possibilidade de pensar a formação de professores/as com base no sistema tripolar de Gastón Pineau (2006), ou seja, recompor as dimensões do ser professor/a na condição deste formar-se por processos hetero, auto e ecoformativos⁶¹. Desse modo, mais do que constituir padrões de aplicação em larga escala dos conteúdos, práticas, teorias e perfis de profissional docente, a formação imbricada e articulada por estes aspectos, reconduziria a uma existência de valor epistemológico complexo, vital, acolhedor de perspectivas e

⁶¹ Os termos hetero, auto e ecoformação, equivalem aos focos formativos propostos por Gastón Pineau, citado por Moraes (2007), no sentido de ilustrar as ambiências passíveis de processos de aprendizagem perpassadas por programas de formação de professores/as. A heteroformação refere-se aos rudimentos teórico-práticos extrínsecos que interagem com o sujeito em formação, pois está no âmbito do externo, apropriado por aquele/a que se coloca numa condição de aprendizagem. A auto formação implica na condição do sujeito ser objeto de conhecimento de si mesmo, com o intuito de emancipação e autonomia intelectual. Já a eco formação significa o aporte e acoplamento do ambiente, contexto e conjuntura pessoal e social na constituição dos conhecimentos e das aprendizagens. Este quadro tripolar da formação docente é interdependente e orgânico, não sendo passível de compartimentalizações na sua aplicabilidade prática.

inventivo na própria busca da auto compreensão pessoal, imprescindível na remodelagem pessoal no tocante a visão aberta das realidades e dos sujeitos cosmológicos.

Se o humano na sua complexidade existencial converge e ressoa tudo o que é naquilo que faz, a opção de formação docente que se pretenda promotora da vida, da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do conhecimento comprometido e transformador, precisa pautar-se na premissa de uma gramática do sensível, da escuta cuidadosa do acorde dissonante das existências que gritam inaudíveis à insensibilidade da razão humana descomprometida e autoindulgente. Assim, ao compreender a experiência da existência como processo paulatino de identificação da estética do ser, das relações íntimas entre os seres – sencientes e não-sencientes – numa larga síntese pessoal com o todo, como unidade que se materializa na pluralidade da vida, o ser professor/a alargará seu campo compreensível também em reconexão com o seu eu-profundo.

Isto, porque, conhecimento, vida e psique interagem num *continuum* inominável de mudanças, ou seja,

biologicamente falando é possível perceber que tudo que forma, na realidade, se transforma dentro de cada um de nós, em função da bio-psico-sociogênese (*sic*) do conhecimento humano. Consequentemente, conhecimento e aprendizagem implicam processos auto-organizadores (*sic*), auto-reguladores (*sic*) e autotransformadores que envolvem uma cooperação global que acontece nas diferentes dimensões presentes na corporeidade humana. É esta consciência mais ampla a respeito dos processos de mudança que nos ajuda a construir e a reconstruir nossa autonomia na prática cotidiana dos nossos afazeres docentes. A mudança está, portanto, na raiz dos processos autopoieticos (*sic*), formadores e autoformadores (*sic*) que envolvem a complexidade humana (MORAES, 2007, p. 21).

A Intercomunicabilidade entre os seres existentes, humanos e não-humanos, sustenta a proposta de constituir, nesta pesquisa, um referencial epistemológico biocêntrico que avance na reformulação da concepção paradigmática da formação de professores/as, a partir da possibilidade desta agregar as dimensões ontológicas do humano, mas na condição de acolhimento ativo das percepções e expressões do ser-outro. O sentir-se vivo é prerrogativa essencial de todos os seres e, como compreendido pelo princípio biocêntrico,

“implica o ato de tecer a própria vida no cotidiano, estando dentro e fora do mundo – dentro como corporeidade amorosa e fora como significação e sentido” (GOÍS, 1995, p. 3), importando, por isso, a respeitabilidade das suas expressões como forma de incorporação das diversas subjetividades no ato de conhecer e formar-se.

Aqui, coloca-se em questão o princípio de identidade que exclui e, reforça a funcionalidade do conhecimento acerca do seu valor inerente, isto é, se conhecer significa compreender os processos naturais na sua essência, relações e reconstituições auto poéticas, o pressuposto gerador da motivação humana de conhecer precisa pautar-se na consideração de ser o universo/natureza movimento, fluência e auto-organização em busca permanente da geração da vida. Qualquer conhecimento, técnica ou saber científico que destrói, corrompe ou nega a vida dos seres existentes, provoca uma inversão de polos no que tange a importância de conhecer, aprender e ensinar.

Adentramos, desse modo, na possibilidade do humano incluir ao discurso científico e educativo a semântica dos seres na sua totalidade por meio da obtenção de uma verdade sobre o mundo não mais unilateral. Carvalho (2016, p.2) apresenta a afirmação a seguir:

o mundo cultural ou simbólico não existe à parte da matéria e das coisas. Por exemplo, concebemos, na epistemologia ecológica, que a aprendizagem humana é uma habilidade e uma relação que se dá com diversos organismos e outros seres que habitam o mesmo mundo que nós, contrário à compreensão de que existe uma prerrogativa racional do espaço restrito da mente humana.

Destarte, toda a vivência docente no tocante a sua função de ensinar e aprender empreende sentido quando da clareza da sua ação frente ao real e ao conhecimento em correlação com o todo. A dialogicidade pessoal-coletivo; cooperação-colaboração; sensação-razão; humano-não-humano; individuação-coletivização etc., sugere a necessidade de uma formação/função docente que define seu *status* não somente na estrutura societária, mas na superação desta na medida em que toca o ontológico, portanto, essencial à transformação social, existencial e paradigmática por meio do conhecimento refletido e crítico. Por que afirmo isto? Porque pressuponho não ser todo conhecimento campo fértil para a proposição de práticas transformativas, visto que nem todo conhecimento propõe aprendizagens.

Neste caso, quando da necessidade de transformação social, epistemológica e existencial, faz-se imprescindível a tomada de consciência crítica e a disposição de inspeção cuidadosa do/a educador/a, do sistema estabelecido e das epistemologias impressas pelos agentes do conhecimento para que tais aspectos, de fato, transformem as pessoas que agirão no campo social e ambiental.

Os espaços educativos, desse modo, são capazes de proporcionar, enquanto ambientes repletos de contrastes culturais, complexidades intelectuais e vitais, além de classes sociais convergentes e divergentes, as mudanças necessárias a um conhecimento reputado como base para a formação de valores de cunho social alimentadas por e pela prática, na interdependência formativa permeada pelo estudo da ação no contexto imediato e cosmológico.

É por isso que constituir uma perspectiva biocêntrica da formação e prática do/a professor/a supõe uma visão ontocriativa e ontoformativa própria da acepção de conhecimento aqui defendida, pois, a postura passiva, reprodutivista social e ideológica, por sua vez, não consciente das contradições e das diversas verdades que alicerçam o conhecimento histórico, não encontram base em um sistema formativo docente que incorpore o biocentrismo como concepção, método e prática formativa.

A ontoformação, por sua vez, elucida os contrastes da proposta formativa tripolar de Pineau, no sentido de dar ênfase aos aspectos dimensionais que formam o sujeito no seu Eu-eco-cosmológico. Ou seja, mais do que uma interação significativa do sujeito – agente da sua própria formação – com o ambiente que o cerca, nas relações com outros sujeitos (co-formação), ou mesmo em inter-relação com as teorias e práticas fornecidas na heteroformação; a ontoformação provocaria no ser-professor/a uma prática de ensino e aprendizagem polinizada como superfície sensível à vida – cognitiva e eticamente conectada aos demais, em sua abrangência cósmica, criativa e inventiva.

Procedo, diante do exposto até aqui, uma breve síntese do capítulo com a intenção de indicar, agregar e relacionar elementos e aspectos destacados na pesquisa realizada em interface com os documentos analisados no capítulo anterior e o aprofundamento teórico proposto neste capítulo. Ressalto que, o objetivo deste capítulo, visava tematizar e analisar as bases teórico-

epistemológicas das concepções e convicções que endereçam as práticas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica em sua proposição ontocriativa e biocêntrica.

Diante da fundamentação, reflexão e análise até aqui desenvolvidas, remeto às considerações desta tese projetando o aprofundamento acerca da prática e das concepções que entendo centrais para a composição do estudo aqui alavancado, no intuito de abordar e cercar, de maneira evidente, o meu objeto, que visa compreender as convicções e concepções epistemológicas que fundamentam as práticas pedagógicas dos/as professores/as que formam os/as professores/as da Educação Básica, acerca do viés biocêntrico.

Com isso, para além das relativizações conceituais, contextuais e científicas, entendo a propositura desta tese alinhada à compreensão de um conhecimento que, longe de objetivar, subjetiva para aproximar e significar espiritualmente⁶². Ademais, aceito como fundante um processo de indiferenciação entre as perspectivas humanas e não-humanas na proposição epistemológica biocêntrica, com base na manifesta necessidade da não unilateralidade do conhecimento enquanto inserção da inter-relação inextinguível da mobilidade dos seres nas configurações universais.

Assim, concluo este capítulo, afirmando:

- as bases científico-epistemológicas que referendam as convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica demonstram, na sua amplitude epistemo-metodológica, uma etiologia fundada na dominação da razão instrumental em vista da exploração da vida – na medida em que o conhecimento científico avaliza a postura logocêntrica arrogante e cristalizadora do papel do ser humano frente aos seres negados no seu valor existencial inerente. Tal prerrogativa teórica deita raízes na epistemologia antiga e clássica grega, mas encontra oxigênio no fluxo científico moderno, o qual reforça a

⁶² Refiro-me ao pressuposto integral da educação/cultura grega (Paidéia), pois esta considera a formação da pessoa em sentido amplo, perfazendo sua existência, sua dimensão cognitiva, cultural, política, ética, virtuosa e transcendente. Ou seja, aquilo que hoje podemos considerar ser o aglomerado de aspectos da vida que interliga e conecta o ser humano com ele mesmo, com o cosmos, isto é, sua dimensão espiritual. Ao mesmo tempo, dialogo com Nicolescu (1999, p. 139), pois este autor destaca ser o reconhecimento da essência do sagrado, elemento central na origem última dos valores humanos, sendo estes polinizados pela compreensão de uma realidade alargada “daquilo que une os seres e as coisas e, conseqüentemente, induz no ser humano o *absoluto respeito* pelas diferentes alteridades unidas pela vida comum numa única mesma Terra”.

distinção entre o ser e o não-ser mediante a conjectura prático-instrumental do uso da técnica como meio de explorar a natureza, retirando dela, recursos incontáveis em favor exclusivamente da vida humana.

- a debilidade da racionalidade instrumental, suplantou significativamente as dimensões existenciais do humano e, conseqüentemente, colocou em xeque a vida na sua perspectiva cosmológica. Nesse sentido, ao considerar os dados abrangente das vinte e sete instituições pesquisadas, pude arquitetar uma evidência prática, isto é, a Formação Antropocêntrica como predominante nas convicções formativas nas licenciaturas, categoria esta, penetrada, neste capítulo, nas suas relações teóricas concernentes à formação de professores/as em contraposição ao referencial ontocriativo e biocêntrico;

- ao ressaltar a evidência inicial, adentrei nos indícios reveladores de possíveis práticas formativas de cunho biocêntrico de extensão ontocriativa, verificadas nos documentos institucionais. Desse modo, pude enfatizar teoricamente as vertentes ontológicas agregadoras e vitais de valor unidual, isto é, dos seres vivos na sua integralidade valorativa, em relação íntima e conectiva à produção de saberes/conhecimentos significativos e transpassados pela perspectiva do ser não-eu, no tocante à tecitura de verdades superadoras de uma metafísica paradoxalmente constituidora de supranumerados, de não-existentes, marcada pela desconsideração do pertencimento do outro e do seu valor na propositura da multiperspectivada condição da verdade;

- o contraste entre a compreensão ocidental quase intocavelmente antropocêntrica e a vertente perspectivista⁶³ ameríndia, por exemplo, indica a condição de uma nova racionalidade agora implicada e metamorfoseada em um conhecimento subjetivado, ressoando em suma, a viabilidade do conhecimento como personificação, como modo de incluir o ponto de vista daquilo que é conhecido. Nesta incursão teórico-prática, a concepção paradigmática docente, consciente histórica, axiológica, epistêmica e ideologicamente, perpassa pela importante tarefa de revisão do conhecimento e do *logos* o que, aqui, implica a percepção da extensão das condições práticas e das convicções que cada formador traz no conjunto das ações docentes.

⁶³ A vertente perspectivista será abordada de modo significativo no capítulo 4, quando da análise e proposição de categorias formativas biocêntricas e ontozoéticas.

- por fim, importa não tangenciar, nesta pesquisa, somente a preocupação epistemológica – como já debatido, em razão da não separabilidade que as muitas dimensões da existência têm – mas compreender que esta afeta não só os pressupostos que implicam o conhecimento profissional docente, o contexto, o conhecimento prático e a carga de compromissos políticos, sociais, éticos e morais, mas também, as dimensões concernentes à unicidade do ser professor/a (IMBERNÓN, 2011, p. 60). Se o referencial paradigmático antropocêntrico, decorre de um momento histórico peculiar, este pode não responder mais adequadamente aos desafios e dilemas de uma educação transformadora, complexa, criadora da vida e ontocriativa de cunho existencial, intencionalmente geradora de uma nova realidade, como foi genuinamente constatado nos indícios pautados nos documentos e no referencial teórico assentado nesta seção.

Portanto, finalizo este excerto da pesquisa, propondo um passo seguinte na composição desta tese, o qual discutirá verticalmente as proposições postuladas no interior da prática dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, suscitadas por meio do tratamento das informações que emergiram do questionário semiestruturado e das entrevistas reflexivas. O escopo, portanto, é, no próximo capítulo, parametrizar e cercar focos prático-formativos, tendo como filtro primeiro aquele já verificado como indício no estudo dos documentos, isto é, a ideia-raiz de uma formação biocêntrica, para no último capítulo, sinalizar princípios epistemo-metodológicos formativos para os/as professores/as da Educação Básica.

4 PROPOSIÇÕES FORMATIVAS DOS/AS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CATEGORIAS POSTULADAS NO ÂMBITO DA EPISTEMOLOGIA BIOCÊNTRICA

Os capítulos anteriores tiveram, nesta tese, um importante papel elucidativo e articulador acerca da problemática e dos objetivos aqui definidos. Digo isto, porque, de maneira dialética e ascendente pude conceber, por meio da investigação, pesquisa e inquirição das convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica e através da multiplicidade de focos, análises, concepções e práticas envolvidas na ação educativo-formativa desses sujeitos, proposições delineadoras de uma nova ossatura epistêmica presente, mesmo em estado de latência, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Filosofia. Este movimento dialético tornou realizável e inteligível a materialização do objeto de estudo desta tese, pois este toca as convicções que fundamentam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica no âmbito da epistemologia biocêntrica.

Nessa conjuntura investigativa, demonstrei ser a preocupação/pergunta mobilizadora neste estudo, as convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica. Intentei compreender e acessar as práticas desenvolvidas por estes sujeitos, as quais interpelam e penetram um referencial de cunho biocêntrico de vertente ontozoética. Por isso, importa, no início desta seção, rerepresentar a pergunta geradora desta investigação – esta que tem a seguinte formulação: quais concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica tematizam categorias epistemológicas acerca de uma possível configuração formativa biocêntrica? Ao discutir os dados da pesquisa documental, fiz emergir indícios e evidências provenientes de um referencial de matriz biocêntrica. Contudo, precisei avançar e redefinir meus instrumentos para, de fato, alcançar o diálogo desejado e anunciado já no início da pesquisa no sentido de significar o objetivo geral aqui exposto. Na medida em que alavanquei elementos da prática desses/as formadores/as, potencializei as condições de ascender a este objetivo, verificando, a partir das práticas e convicções presentes na proposta formativa dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, indícios de categorias epistemológicas biocêntricas, manifestos nos Cursos de Licenciatura, a fim de contribuir para a

constituição de um referencial biocêntrico no campo da formação inicial de professores/as. Tais indícios se concretizaram e firmaram solidamente focos orientadores por meio do aprofundamento realizado neste capítulo, que tem como fusão prático-teórica os documentos analisados, as entrevistas reflexivas realizadas e os questionários aplicados.

Destarte, de modo retrospectivo, cabe neste momento, retomar a sequência didática estabelecida em cada uma das seções compostas na investigação, tendo em vista a relevância deste capítulo na articulação entre convicções formativas, referenciais predominantes na formação docente, categorias práticas biocêntricas e princípios epistemo-metodológicos referenciais na tecitura de uma formação ontozoética nas licenciaturas, ora como resposta à problemática gerada na investigação, ora como inteligibilidade oferecida ao meu objeto de pesquisa.

Advirto, contudo, ser a sistematização, compilação e categorização desses conhecimentos, concretização do desejo inicial desta tese, ou seja, estes são resultados de um movimento de apreensão daquilo que historicamente se estabelece como prática situada. Afirmo, assim, ser o conhecimento aqui produzido, fruto de um momento histórico que servirá de pistas para outros pesquisadores, sem a presunção de afirmar-se como conhecimento trans-histórico, pois, “toda explicação formulada pela subjetividade racional esbarra na radical contingência do conhecimento em sua historicidade (SEVERINO, 2012, p. 12).

Face a isso, compus, já no primeiro capítulo, a concepção de método e metodologia que direcionaria as reflexões e consecução, bem como, solidificaria os pilares desta pesquisa, a qual tem a teoria como expressão da prática. Trouxe, como pressuposto metodológico, a necessidade de dialogar com o objeto estabelecido de maneira dialética e, dentro dos limites comuns a qualquer pesquisa científica, fazer as inter-relações entre sujeitos, instituições, contexto, condição existencial e percepções da realidade material, como também, as ideias sobre a mesma.

Ainda neste capítulo, afirmei ser minha preocupação considerar o papel do sujeito, do ser existente, na composição da interpretação e compreensão da realidade e do real, como ser situado, produto e produtor de uma cultura peculiar e repleto de apreensões e ressignificações ontológicas. A ontodialética, assim,

foi assumida como fundamento de método por agregar e reintroduzir o foco existencial de um sujeito ativo, mediador de realidades a partir da transformação material através do trabalho. Nesse sentido, demonstrei ser premissa, nesta tese, a compreensão de ser humano como produtor de si mesmo e da realidade, como agente da sua autogênese – não aceitando, portanto, como condição de vida, de ação/prática pessoal, social, produtiva, cultural e existencial, o axioma essencialista de homem.

No segundo capítulo propus, cercando a concepção de método e metodologia, uma investigação cuidadosa dos documentos institucionais de vinte e sete instituições federais que oferecem formação em nível de licenciatura. Tive como preocupação interpelar tais documentos, considerando serem estes, resultados da sistematização dos conhecimentos, das concepções e das convicções dos sujeitos/agentes formativos atuantes nos cursos de licenciatura dessas universidades e do instituto federal destacado. Para mim, a produção coletiva de um referencial epistemológico, metodológico e formativo, como é o caso desses documentos, evidencia preocupações, utopias educativas, concepção de conhecimento e mundo, compreensão de pessoa, realidade, sistema produtivo e papel político e social do/a professor/a. Diante disso, procurei “ouvir” estes documentos, entendendo-os como expressão de uma realidade e necessidade formativa situada e prática – com uma lógica interna e de preocupações subjacentes, com projeções explícitas e práticas implícitas.

Ao estabelecer este diálogo, incorporei na verificação e tratamento dos dados uma ferramenta virtual – o software de análise qualitativa Iramuteq – para possibilitar a assunção de categorias, compreensões, aspectos e elementos epistemológicos e práticos imprescindíveis à ação formativa dos/as formadores/as de professores/as nestas instituições. Deste amplo trabalho de diálogo com os documentos, propus uma evidência acerca dos pressupostos formativos desses agentes, a saber, a clareza de ser ainda, de modo alargado, a formação antropocêntrica mote epistemológico e metodológico das inferências formativas e parâmetro de uso da razão no que toca a instrução na formação inicial. Em contrapartida, identifiquei indícios nestes documentos que direcionariam a uma propositura formativa de cunho mais ecológico, integral e sensíveis aos processos vitais, pessoais e universais, intrinsecamente biocêntricos e extrinsecamente ontocriativo.

Na medida em que avancei na identificação de um indício significativo à minha proposição preliminar, articulei, no capítulo três, aspectos teóricos para ventilar categorias permeadas por especialistas no campo da formação de professores/as, pesquisadores na área da axiologia e epistemologia biocêntrica, como também, estudiosos de uma educação/formação fundada em uma acepção transformadora de realidade, pautada na revitalização epistêmica e metodológica do ser professor/a. Neste capítulo, referenciei teoricamente a razão excludente e instrumental, onde se sustenta a percepção de que a identidade do ser se encontra na lógica do terceiro excluído, na medida em que apresentei uma proposta de formação biocêntrica pautada em uma nova racionalidade – inclusiva, sistêmica, ecológica, ontológica e cosmológica – elementos estes, presentes peculiarmente nos documentos institucionais interrogados.

Diante disso, ao propor este capítulo, tenho por foco estabelecer interfaces e interlocuções com as seções anteriores no sentido de aceitar a possibilidade – a partir da análise documental e da pesquisa teórica acerca de uma nova racionalidade formativa, perpassada pela configuração epistemológica biocêntrica – de introduzir e desenvolver proposições e categorias emergidas do questionário semiestruturado e das entrevistas reflexivas. Para tanto, objetivo neste capítulo, categorizar as convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, alavancando o substrato teórico o qual expressa a racionalidade presente nas bases formativas dos/as formadores/as dos/as Licenciados/as, considerando os indícios biocêntricos revelados pela investigação *in loco*. Este capítulo, deste modo, torna palpável, mesmo que parcialmente, o objetivo central desta pesquisa, pois ao sistematizar categorias, assento as bases dos princípios epistemo-metodológicos para uma formação de caráter ontozoético, respaldados na epistemologia biocêntrica.

4.1 AS CATEGORIAS FORMATIVAS E SUA INTERLOCUÇÃO COM AS PRÁTICAS DOS/AS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao dialogar com as inquirições/informações inscritas e discursadas no questionário semiestruturado e entrevistas reflexivas, pude verificar a logicidade

pertinente àquilo que se refere ao modelo⁶⁴ propositivo-formativo que referenda as categorias articuladas ao foco dado pelos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica. Quando da configuração do questionário e entrevista, intencionei perscrutar as convicções dos/as formadores/as sem, obviamente, contaminar possíveis respostas direcionadoras ao meu foco específico, mediante estrutura das perguntas formuladas.

Na medida em que os dados foram emergindo, avalei serem os aspectos implícitos das respostas, tratadas e analisadas posteriormente, subsidiadas por concepções que trazem no seu bojo preocupações abrangentes, complexas e superadoras da dicotomia entre teoria e prática. As convicções assentam relações de interdependência positiva, não obliteradas por teorias desencarnadas das práticas, bem como, movem-se, também, na reconsideração constante das teorias sustentadas por práticas reformadas. Fiz, assim, o exercício de identificar os aspectos, premissas e categorias atuantes nas falas e respostas desses/as formadores/as e, após análise cuidadosa, percebi ser substrato vigente dessas práticas e concepções teóricas, elementos formativos do tipo metodológico, mesológico e teleológico os quais se expressam sistematicamente, através de uma epistemologia formativa – de liame presumidamente biocêntrico.

Estas categorias perpassam as práticas situadas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, pois, estes fundamentam suas ações em concepções e convicções ratificadoras de posturas críticas e inventivas do/no processo heteroformativo nas licenciaturas, compondo, simultaneamente, veredas multifatoriais concretizadas em um arcabouço epistemológico prevalentemente ontológico e valorativo da vitalidade dos seres em sua inseparabilidade bio-onto universal.

Diante do exposto, na estrutura deste capítulo, optei por aproximar e agregar os fatores conceituais, práticos e epistêmico-metodológicos verificados e dispostos nas análises realizadas, considerando esses três focos, a saber, o

⁶⁴ Com a intenção de evitar interpretações e compreensões dissonantes à defesa desta tese, apresso-me a indicar que este termo é aqui usado não no sentido de padrão a ser utilizado e aceito como pressuposto e reflexo da realidade, compilado pela razão humana, mas sim, como possibilidade interpretativa da materialidade do real. Digo isto, pois, não tenho por objetivo constituir verdades em desconexão com uma condição situada e contextualizada – isto é, um recorte da realidade sistematizada e alocada historicamente.

que se elevou com direcionamento específico acerca do caráter metodológico da formação, ou seja, as práticas reveladoras de processos, caminhos e objetivos educativos heteroformativos; os elementos construídos de valor inerentemente mesológico, isto é, de necessária apropriação, questionamento, verificabilidade e crítica propositiva da realidade e do contexto (político e educacional) e, por fim; dar substancialidade à prerrogativa teleológica dessas práticas. Os discursos e escritos desses/as formadores/as evidenciam sistematicamente – porém, nem sempre conscientemente – a preocupação com a busca pelo sentido de educar educadores/as formadores/as de pessoas/seres humanos. A perspectiva da formação humana, pessoal, íntima, subjetiva... é bastante presente e ampara o aprendizado necessário e valorado por estes/as formadores/as.

4.1.1 A Categoria Metodológica como Propositura Atitudinal da *Práxis Inventiva*

O pressuposto deste tópico fundamenta-se na problematização dos processos e estratégias colocadas em prática pelos agentes formativos identificados nas instituições e nos cursos de licenciatura, os quais foram selecionados para a investigação verticalizada através do questionário e entrevista. Ao destacar como primeiro foco categorial o **componente metodológico e sua condição de *práxis inventiva***⁶⁵, resalto que minha observação e sistematização dos dados alavancados é resultante da inteligibilidade prática desses/as formadores/as no que toca a novas formas de aprender e ensinar nestes cursos, em inter-relação com as pluralidades concernentes as individualidades, subjetividades e existências.

Ora, se é na vivência formativa do/a futuro professor/a que a metodologia aplicada nos processos heteroformativos e solidificados na academia, ensina na medida em que coloca em prática e referenda as prioridades curriculares; os esquemas epistemológicos e de aprendizagem; as estruturas políticas e os

⁶⁵ O foco analítico deste termo/conceito equivale, explicitamente nesta tese, à prática constituída pelos sujeitos da pesquisa, visto que tal postulado se destaca insistentemente nas convicções, formulações, práticas e projetos dos formadores de professores/as. Contudo, sua formulação teórica deita raízes históricas nos estudos de Kosik (1976). Assim, podemos sintetizar a *práxis inventiva* como sendo a produção de algo novo por meio da resolução de um problema que pode ser de índole prática ou puramente teórica.

significados existenciais e profissionais – entendo ser este elemento formativo, passo inicial de compreensão da possível ascensão superadora de uma formação de professores/as sedimentada na unilateralidade da dimensão do ser, objetivada pela razão humana. Na percepção e discursividade dos/as professores/as formadores/as envolvidos/as nesta conjuntura prática, a metodologia de ensino é utilizada para dar um enfoque voltado à autonomia do pensar e da instrumentalização do futuro/a professor/a da Educação Básica na crítica contundente às estruturas educacionais e econômico-produtivas predominantes na estrutura e organização societária.

A metodologia, desse modo, é realizada como caminho de interlocução entre razão, emoção e projetos de reinvenção da própria existência e do ser social. A estratégia metodológica articuladora da complexidade do real, englobantes do pensar, sentir, ser, existir e atuar social e eticamente, pressupõe a importância de garantir a esfera do sentir para ser. Na entrevista reflexiva, quando questionado/a sobre suas convicções acerca do modo deste/a ensinar e aprender, o/a formador/a entrevistado/a fez o seguinte relato concernente a este processo:

Na minha prática de ensino, parto do princípio que o ser humano é um ser que aprende, por isso, não posso exigir de todos os meus alunos uma totalidade. Cada um tem diferença um do outro [em relação ao conhecimento]. Por isso, tento fazer um trabalho que atinja a todos, mas buscando entender suas especificidades. Primeiro: rompendo aquela barreira do distanciamento do professor, no sentido do professor ensinante e do aluno aprendente, mas tendo uma relação **dialógica**, partindo do respeito, da educação, onde qualquer pergunta pode ser feita com liberdade. Segundo: evitando os rótulos que são comuns nos processos de aprendizagem e na visão dos colegas docentes. Ao conhecer os alunos, quero trabalhar o humano na sua individualidade e particularidade e naquilo que cada um busca. Isto é, **aquilo que ele quer aprender (Professor/a - Entrevista 2)**.

Percebo uma concepção metodológica, de trato com o conhecimento científico e no trato com o ensino desse conhecimento, voltada conscientemente ao humano – não somente como preocupação cognitiva, mas do sentido pleno de existir na condição de natureza consciente – de modo a significar as práticas formativas docentes permeadas por um inquietação teórico-vivencial dos/as estudantes – futuros/as professores/as – em relação aos projetos e objetivos destes que são, por um longo tempo, expostos a estes conhecimentos.

A premissa 'diálogo' é bastante presente nesta configuração metodológica, pois, para ser possível a relação interativa, inclusiva, respeitável e propositiva inventiva – sustentada por uma metodologia retro alimentadora de posicionamentos uniduais e complexos, nutridos por uma semântica agregadora de múltiplas perspectivas da verdade e da multifacetada contextualização e apreensão do real, torna-se imprescindível a condição dialógica dos/as agentes/sujeitos envolvidos/as na constituição das verdades científicas e formativas, bem como, na inovação constante pela necessidade da importante percepção de ser a “*práxis* inventiva complexa e transdisciplinar, mobilizadora dos sujeitos e de seus contextos [...], produtora de metamorfoses individuais, sociais e antropológicas (SUANNO, 2015, p. 218).

Desse modo, se a metodologia passa pela respeitabilidade ao humano e suas condições de existência, esta mesma proposição sugere ao estudante a verticalidade nas aprendizagens e na gestão do próprio ser em vista da transformação da realidade. Retomo, assim, a compreensão notória nesta tese de ser o sujeito, competente na crítica histórica às bases da razão e moral ocidental. Ser professor/a, portanto, de acordo com esta proposta, requer a necessária habilidade de autogênese pessoal e intelectual; produtiva e sustentável; axiológica e epistemológica, na reinvenção da própria existência. Sua gênese, portanto, ocorre no fluxo explícito da heteroformação – tendo a universidade como sua mola propulsora – mas, encontra oxigênio revitalizador, na auto, eco e ontoformação, por precisar dimensões modulares da existência do ser, indissociáveis na relação do existir com a profissionalidade do/a professor/a.

Suanno (2015, p. 280), ao analisar as práticas pedagógicas e didáticas voltadas à consideração complexa do aprender, indica como possibilidade estratégica o Sentipensar⁶⁶, pois aceita esta matriz metodológica, uma alternativa viável e criativa, capaz de exprimir sentido a *práxis* pedagógica como interstício de uma reconfiguração de vida, conhecimentos e complexidades formativas. Tal estratégia busca

⁶⁶ De acordo com Moraes e Torre (2004, p. 63) sentipensar é o [...] processo mediante o qual se colocam para trabalhar conjuntamente o sentimento e o pensamento, a emoção e a razão, evidenciando, assim, o quanto nossas estruturas cognitivas são irrigadas pelos nossos componentes emocionais, pelos nossos sentimentos e crenças.

“formar indivíduos não apenas profissionalmente competentes, mas, sobretudo, cidadãos eticamente bem formados, pessoas sadias, emocionalmente equilibradas e felizes. Sentimento, emoção e ação são processos integrados em nossa corporeidade e desempenham papéis importantes de auto-organização do sujeito (SUANNO, 2015, p. 281).

Nessa mesma vertente, o/a **Professor/a – Questionário 11**, afirma ser o memoria escolar uma proposta metodológica voltada à auto compreensão do sujeito envolvido nos processos do aprender acerca da dimensão, aqui aceita como ontozoética. Para ele/a é “necessário colocar o sujeito da ação, na ação”, o que significa proporcionar ao futuro licenciado um memorial da vida escolar, retomando sua história, sensações, sentimentos, emoções e afetos pela escola e sujeitos envolvidos historicamente neste processo. Tal memorial é elaborado com base no seguinte procedimento:

No começo eu faço com os estudantes um memorial, a partir da memória que eles têm da escola, desde o momento em que entrou, até o momento em que está. O que esta escola representou e a memória que eles têm dos professores. O que foi positivo e o que foi negativo. Com base nisso, eu peço que eles pensem e analisem: como vocês gostariam que fosse o professor? **Que professores você teve? E você, como futuro formador, como você quer tratar/ensinar seu aluno. Da forma como foi tratado/ensinado, ou de maneira diferente? Qual seria este novo modo?**

Assim, a metodologia disposta e exposta nas análises feitas nos questionários e entrevistas reflexivas, endossam a proposição formativa focada no *autoconhecimento* e na *proposição do novo*, por meio do *diálogo*. Todo o processo formativo avalizado nos procedimentos metodológicos destacados nos instrumentos da pesquisa, perfaz a intenção de recompor a história dos sujeitos nas suas vivências e subjetividades, caras ao processo de profissionalização docente, consciência e necessidade de reescrita da própria prática atual e futura. Ainda neste mesmo exemplo prático, o/a **Professor/a – Questionário 11**, segue dizendo ser este procedimento formativo

meio psicanalítico, porque, após o aluno verificar e trazer à tona sua experiência na escola, por meio do memorial, eu indico a eles várias teorias educativas para que possam avaliar, qual delas está mais relacionada à sua história e ao seu aprendizado. Isto torna muito significativa a relação deles com o conhecimento curricular trabalhado, sempre respeitando suas histórias e subjetividades.

É basilar, portanto, como indica também o/a **Professor/a Entrevistado/a 1**, ao ilustrar sua compreensão dos processos educativos, enquanto metodologia de ação crítica, pois este/a, lança mão da intencionalidade permanente de propor aos/as estudantes, interfaces que garantam três elementos com desdobramentos práticos:

a construção coletiva do conhecimento, a relação de autonomia e a relação de confiança dentro do grupo. Isto é, por meio do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos na produção do conhecimento, garantir a tomada de consciência coletiva com clareza de intencionalidade, numa relação entre teoria-prática e ação transformadora. É uma preocupação estabelecer diálogo entre os conhecimentos produzidos na escola com as problemáticas socioambientais, econômicas e políticas, quer dizer, produzir interfaces entre o tema e a realidade brasileira, ou a realidade local, ou a realidade planetária. Quero dizer... este coletivo **experimenta outros modos de fazer a escola; este coletivo produz outros modos de ensinar e aprender**; então este coletivo está se mobilizando com **autonomia, com estudo, com seriedade e com compromisso** frente aquilo que ele pretende produzir (**Professor/a Entrevistado/a 1**).

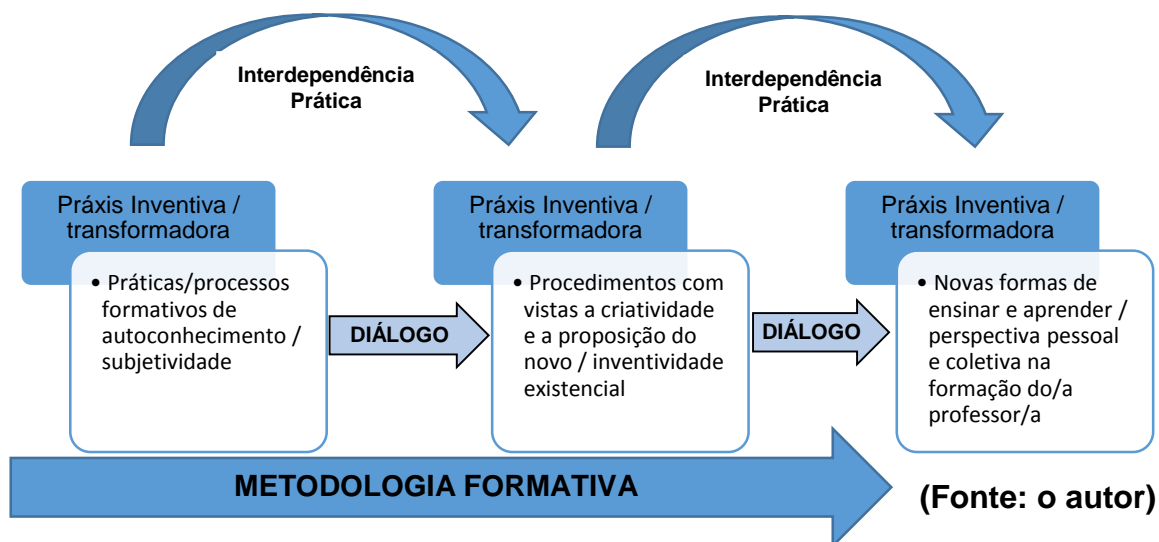
A acepção defendida nesta descrição, destaca uma compreensão metodológico-formativa impregnada pelo pressuposto da importância da coletividade na construção do conhecimento, em vista da autonomia dos sujeitos envolvidos nesta produção e do significado social realizável deste como produto de interfaces prático-teóricas consubstanciado e corroborado, assim, por estes mesmos sujeitos. Martins (2003, p. 41), referência na defesa da produção coletiva do conhecimento, torna este procedimento marco gerador de saberes/conhecimentos docentes. Recuperando seu texto, lê-se os passos desta propositura.

A caracterização e problematização da prática social: comum a professores e alunos; explicação da prática mediatizada por um referencial teórico; compreensão da prática no nível da totalidade; elaboração de propostas de intervenção na prática, tendo em vista a sua transformação.

Por fim, este primeiro tópico, nominado **categoria metodológica como propositura atitudinal para a *práxis inventiva***, reúne aspectos no âmbito do *autoconhecimento e subjetividade*, como pressuposto da *criatividade e inventividade* de novas realidades pessoais/existenciais, epistemológicas e formativas, centradas no agir constantemente reflexivo. Este movimento, a partir do diálogo realizado com base nos dados, não desconsidera os aspectos

estritamente teóricos do conhecimento. Ou seja, todos os procedimentos equivalem ao esforço de colocar as práticas como foco de pesquisa, análise, inquirição e reflexão para, a partir daí, recompor seus pilares em vista da qualificação do humano e sua ação no mundo.

Antes de discorrer sobre a categoria seguinte, proponho uma estrutura gráfica desta categoria na medida em que esta toma um significado estrutural e relacional no corpo desta tese. A funcionalidade metodológica é representada pela constante dos processos de ensino e aprendizagem, formalmente visualizada pela seta linear. Contudo, suas conexões e relações neste processo tem a amálgama do diálogo como premissa em todos as suas etapas. O diálogo, neste sentido, assume protagonismo como essência de uma metodologia assumidamente mediadora de concepções pretensamente contraditórias, integradora de práticas supostamente insuficientes e revitalizadora de teorias comprovadamente desconectadas da materialidade da vida, em um movimento ascendente de tese, antítese e síntese. A Práxis Inventiva e Transformadora compõe a acepção que incorpora a transformação social por meio da autogênese.



4.1.2 A Categoria Mesológica como Postulado Formativo Emancipador

O tópico anterior discursou sobre a relação entre a concepção e prática metodológica assumidas e desenvolvidas pelos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, no conjunto de proposições destacadas nos dados analisados. Ao referenciar esta categoria, imergi nos caminhos

estabelecidos por eles e concebi inter-relações teóricas importantes à inteligibilidade de uma proposta formativa que interligue saberes, processos educativos, vivências, práticas, existências, vidas e epistemologias. A tônica metodológica permeia fortemente o papel do sujeito, sua compreensão e peculiaridade, pautadas especificamente, na interface com a subjetividade. Os processos de ensino e aprendizagem nas licenciaturas investigadas têm, em suma, a premissa da centralidade no sujeito – professor/a em processo heteroformativo – em contraposição à razão técnico-instrumental. Isto significa, pois, que a pauta formativa é diversificada e configurada para reabilitar as dimensões do sentir e do pensar; do ser e do agir; do conhecer para humanizar os processos de aprendizagem.

Em contraste à Formação Antropocêntrica – petrificada na razão dominante, instrumental e técnico-destrutiva – estes/as formadores/as de professores/as praticam uma relação imbricada entre formação multidimensional e conhecimento científico, perfazendo o postulado do autoconhecimento e da autoconsciência, assim como, o respeito às subjetividades – humanas e não-humanas, tangenciados ao processo do aprender. Desse modo, entendo ser, cada vez mais genuína e intensa, a configuração epistemo-metodológica biocêntrica.

A simetria oposta relativa à exacerbação da razão, em detrimento das dimensões do sujeito – que corrói também a vitalidade da natureza em sua inerência erótica e autopoiética – pode ser minimizada por uma postura epistêmica e metodológico-formativa voltada à subjetividade em conexão profunda com a intimidade existencial dos sujeitos envolvidos nos processos heteroformativos, tendo a racionalidade como suporte fundante à compreensão do todo complexo e sistêmico, expresso na grandeza dos sistemas cognitivos, dos sistemas vivos e culturais e das perspectivas cosmocêntricas.

Afirmo isto por considerar ser a reconexão do humano consigo, com sua imanência e materialidade existencial, porta de entrada de uma formação docente que integre a vida de maneira ampla, irrestrita e com enfoque menos preconceituoso e mais afetivo. Tal proposta arquitetaria uma profusão de sentidos e significados provenientes da realidade vital do universo, como parcela necessária e insubstituível da certeza de que a vida é e deve ser força motriz de qualquer atividade intelectual-cognitiva; epistemo-metodológica e científico-

produtiva do ser humano. “Olhando desse modo, estaremos livres para pensar e viver de comum acordo com a realidade, inclusive ousar falar da vida de outro modo, sem medo da inquisição científica, religiosa ou social (GOÍIS, 1995, p. 2).

Diante disso, cabe, neste momento, consubstanciar a **categoria mesológica como postulado formativo emancipatório**, pois, a compreensão metodológica dos/as formadores/as discutida no tópico anterior, não extingue a condição de ser, este processo, vivificador de novas relações com o contexto, de superação dos determinismos sociais e da reprodutividade teórica, moral e ética persistentemente condicionante de processos e projetos educativos, formativos, societários e planetários, por vezes, simplificadores da realidade social, humana, científica e universal/cosmológica.

Por isso, ao propor indagações sobre a vertente mesológica elaborada pelos/as formadores/as de professores/as com base em suas concepções e convicções, proponho também, reagrupar e reendereçar às práticas que envolvem a formação docente no que toca ao meio e condições existenciais onde estes sujeitos estão imersos. Importa, também, elucidar que, tal categoria, visa responder ao objetivo deste capítulo, o qual focaliza as categorias que perpassam as convicções dos/as formadores/as de professores/as, na perspectiva biocêntrica. Com isso, ao fazer emergir a compreensão de contexto, práticas sociais e intervenção na realidade, objetivados por esses/as formadores/as, dou voz, codifico e significo, no corpo desta tese, a práxis formativa e transformadora.

Aqui concebo mesologia como tradicionalmente ela se apresenta, isto é, como conceito e expressão da aplicação de meios para alcançar um fim sobre algo, partindo de objetivos bem definidos. Ao mesmo tempo que a inteligência humana propõe a si mesma uma intervenção prática/material, com base em insumos científicos, pedagógicos e produtivos, esta simultaneamente e/ou conseqüentemente, edifica um fim como resultado do êxito desta intervenção. Contudo, tal êxito somente poderá ser conquistado quando da concretização dos meios os quais serão necessários para alçar este fim. Thums (2003, p. 73), ao discutir a problemática envolvendo os objetivos da educação, afirma que esta pode ser articulada e projetada com as mais diversas intenções. Isto ocorre, pois,

a educação é uma ação reguladora e estimuladora do processo de desenvolvimento humano e da personalidade humana. Educamos sempre em função de uma ideia de homem, de cultura, de sociedade. A principal preocupação reside no tipo de ser humano que queremos formar, suas características personalógicas (*sic*), seus comportamentos internos e externos. Podemos educar para o comodismo, para a acomodação ou podemos formar sujeitos voltados a uma dimensão mais ampla da vida e do mundo. Podemos também formar revolucionários. Mas, para qual mundo? Para quais propósitos? Para aqueles que já conhecemos? Para aqueles que prometem igualdade privilegiando uma casta? Para aqueles que prometem um mundo socializado? Para aqueles que não têm liberdade? Qual é o mundo, afinal? (THUMS, 2003, p. 74).

O tipo de educação/formação alimenta e é alimentada pelo referencial de sociedade e humanidade que temos e queremos. Os meios envolvem as ações em vista de um fim, movidos pelo desejo de transformação, de reformulação. Se uma metodologia ontozoética, deriva da junção e organicidade de processos de autoconhecimento e subjetividade, além da busca pela proposição do novo possível e existente em diálogo com os propósitos de uma formação mais ampla, pessoal, ontológica e ecossistêmica; a condição de uma mesologia de ossatura ontozoética, alude objetivamente à desafiadora e pertinente realização do novo na esfera societária, produtiva e contextual.

A mesologia aqui assumida como categoria essencial à tese da formação de professores/as de mote ontozoético, fundada na epistemologia biocêntrica, portanto, infere a necessidade de inserir num papel ativo os sujeitos formativos em movimento dialético e teórico-prático combativo, para transformar os paradigmas e posturas socialmente aceitas no que toca aos programas curriculares estabelecidos; às condições materiais e produtivas do/a professor/a; das macro políticas de estado que replicam erros históricos, além de corroborarem práticas culturais das elites; à reprodução do capital cultural presente na instituição escolar, por retirar do trabalhador o fruto do seu trabalho intelectual e manual, enquanto protagonista na produção de saberes. Em síntese, a mesologia ontozoética, mais do que uma faceta formativa promotora de conflitos, espaço onde se maximizam “as intrigas pedagógicas” (THUMS, 2003, p. 75), é uma categoria articuladora e revitalizadora de projeto de sociedade, de humanidade, do/a ser professor/a e da sua existência, enfim, de uma nova racionalidade no trato epistêmico dos seres vivos.

Destaco, desse modo, que o exame da compreensão dos/as formadores/as de professores/as os quais utilizei para delinear a categoria mesológica como postulado formativo emancipador, está focado na averiguação das convicções e práticas conectadas a este pressuposto, a saber, o meio onde se inserem os sujeitos do conhecimento é espaço de maleabilidade substancial, evocador de metamorfoses educativas, teórico-epistêmicas; sócio produtivas e ético-morais suficientemente suscetíveis à reformulações compreensivas de realidade, mundo cosmos e vida.

Diante do exposto, nesta conjuntura propositiva, **o/a Professor/a – Questionário 10**, ao ser indagado/a sobre seu contexto de ação formativa foi motivado/a, ao mesmo tempo, a expor como seu ser pessoa contribui na reconfiguração prática social dos estudantes da licenciatura onde atua. Para ele/a,

o formador, ele próprio, deve ter uma formação como *bildung*⁶⁷ que lhe possibilite trabalho formativo omnilateral, abarcando aspectos teóricos, políticos, ideológicos, éticos, estéticos, culturais, existenciais e afetivos. Deve estar voltado para a formação libertadora, contra hegemônica e transformadora.

Ao evocar a etimologia ‘omnilateral’ na sua composição teórico-prática acerca da formação engendrada nas vivências e postulados formativos dos/as professores/as da Educação Básica, este/a formador/a, considera enfaticamente a possibilidade de transformação social via produção da vida no plano do trabalho. Sua abrangência teórica equivale ao nexos crítico da sociedade produtiva e alienante a qual está sujeito o trabalhador na sua condição de realizador da sua existência por meio da transformação da natureza. Neste sentido, Manacorda (2007, p. 87), pondera:

frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

⁶⁷ Expressão/termo alemão que equivale à Paidéia Grega – formação cultural e educativa harmônica.

Em Severino (2012, p. 9), a racionalidade humana encontra limites na opacidade que esta possui em compreender a realidade em suas múltiplas relações. Contudo, a humanização é proveniente, somente, de uma educação “intencionalizada pelo conhecimento e pela valoração, desde que referidos à significação apreendida na existência histórico-social”. Esta predisposição à uma educação humanizadora, não alienante, libertadora e contra hegemônica, encontra oxigênio e lastro na convicção verificada **do/a Professor/a – Questionário 7**, pois, este/a afirma a importância da consciência de reconhecer o contexto de vida dos estudantes como primeira condição de relação aberta, dialogal e suplantadora de alienações no contexto formativo. Importa, então, ter clareza

dos problemas que afligem as relações humanas, suas raízes históricas e sociais e possibilidades de transformação da realidade, a partir da compreensão e desvelamento dessa realidade, mediante ferramentas teórico-práticas que se pautam pela crítica profunda das estruturas sociais que constituem os sujeitos e suas relações com o mundo e sua transformação.

A condição material de vida, trabalho e restrições de acesso aos bens sociais e a falta de estrutura econômica adequada, têm representado, historicamente, os principais motivos da evasão escolar no Brasil. Dados do INEP 2017 confirmam uma tendência decrescente na evasão escolar nos últimos anos, contudo, as causas dessa evasão ainda são bastante preocupantes. Estas, rondam a necessidade de aumento da renda familiar, comprometendo o tempo de qualidade dos estudantes que, por vezes, precisam frequentar as instituições a noite. Agrava-se, ainda, pela falta de interesse de algumas famílias dos jovens em idade escolar de garantirem sua permanência na instituição. Os meios de vida, produção e valores culturais perfazem aspectos da alienação, ora, provocados pela necessidade de sobrevivência, ora, aprofundados por uma educação ainda pouco emancipadora, reprodutora de valores sociais excludentes e desiguais.

A consciência instiga a renovação e a subversão das antigas e inflexíveis estruturas formativas e teóricas. O meio onde está inserido o/a professor/a, enquanto sujeito do conhecimento, é dialeticamente subvertido pela reflexão sobre as coisas do mundo, como espaço de interação dos saberes, das práticas em interface com as teorias na relação com o mundo que circunda as

experiências do ser. A consciência do mundo e a “consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra” (FREIRE, 1975, p. 9).

Nesse sentido, o rompimento com o estatuído, enquanto discurso e como práticas de submissão, requer um estágio de consciência da realidade material e histórica como passível de transformação, além da percepção clara e evidente de que o sujeito histórico é superfície sensível à emancipação individual – na superação das amarras ideológicas que o escraviza – como também, na compreensão da existência compartilhada em um vir-a-ser coletivo, humanizador de realidades objetivadas pela subjetividade da consciência que, dialeticamente, se reformula e se reforma em simetria oposta às condicionantes alienantes de teorias e práticas sociais supostamente intransponíveis.

Desta maneira concluo este tópico, reiterando o escopo de compreender como os pressupostos dos/as formadores/as de professores/as concebem a condição de vida no conjunto de ações reveladoras da transformação e recomposição do meio onde estão inseridos, formandos/as e formadores/as. Todavia, pude notar grande ingerência prático-teórica na problematização da realidade, fundada em uma noção materialista e transformadora – humanizadora e com foco na conscientização dos processos sociais, exploratórios e produtivos alienantes. Penso ser, estas acepções, substratos da compreensão do meio social, contextual e da mesologia, factíveis na composição da formação ontozoética.

Promovo, na sequência, a representação daquilo que aqui foi desenvolvido, no tocante à categoria mesológica como postulado formativo emancipador. Pretendo, assim, caracterizar, por meio das setas, o processo cíclico e retro alimentador das fases definidas como acepções do postulado mesológico na esfera e âmbito do contexto/meio – espaço de metamorfoses existenciais, sociais, políticas, epistêmicas, éticas e morais – composição palpável e prática da formação dos/as professores/as da Educação Básica. O meio ao ser espaço formativo é também território de análise crítica, onde as teorias se formam como capacidade abstrata do intelecto/razão humana em representar a materialidade do mundo, não como dogmatização do real, mas de uma abertura intelectual e existencial imersa, interdependente e transformadora, por meio da sua transitoriedade histórica.



(Fonte: o autor)

4.1.3 A Categoria Teleológica Como inferência Formativa Existencial

Destaquei, nas categorias anteriormente formuladas, aspectos presentes nas convicções e práticas dos/as formadores/as de professores/as, respaldando a análise naquilo que foi assunto no questionário semiestruturado e das entrevistas reflexivas. Os dados documentais exhaustivamente inquiridos e debatidos no capítulo 2 desta tese, também foram fulcrais para a percepção e delimitação da tangibilidade pertinente à compreensão das práticas geradas e sistematizadas neste capítulo, como categorias formativas em interlocução com o movimento realizado pelos/as professores/as universitários/as situados/as na condição de formadores/as de futuros/as formadores/as.

Priorizei, nos tópicos analisados até aqui, categorias catalizadoras de processos, conjunções instrumentais, funcionalidades e articulações realizáveis na formação inicial, bem como, alavanquei a preocupação e concepção de contexto e meio, onde ocorrem e de onde decorrem a formação destes/as futuros/as professores/as. Ao discutir, assim, nos itens anteriores, as características, pressuposições, procedimentos e significação metodológica e mesológica conectados aos processos formativos de professores/as, expus indícios e evidências de uma nova racionalidade, concretamente existencial e

vital; biológica e ontológica no campo da formação de professores/as. Diante disso, importa, avançar no entendimento da finalidade formativa agregada a estas práticas.

Evidenciei, ao relatar as vivências, concepções e convicções dos/as formadores/as no campo da metodologia que, esta, penetra plástica e simultaneamente a prática do **autoconhecimento e da subjetividade; da criatividade e a proposição do novo enquanto inventividade; e a promoção de novas formas de ensinar e aprender**. Reforcei ser a metodologia, não só um instrumental importante na efetivação de processos formativos, mas também, um aparato mediador dos modos de conhecer e ensinar na materialidade da ação cognitiva.

Por isso, ao perceber formas e processos metodológicos peculiares, pressupus esta evidência categorial explorada como cara à formação ontozoética. No mesmo sentido, travei diálogo com a categoria mesológica, deduzindo dos dados três focos relevantes, agregadores e questionadores do contexto. Estes foram definidos como **consciência das condições materiais e de vida dos sujeitos envolvidos no processo de conhecimento; interstício prático entre a realidade alienante e a emancipação humana** e, por fim, **a proposição insistente da análise do contexto na sua complexidade como proposição metamórfica da formação de professores/as**.

Face ao exposto, cabe, na intenção de parametrizar e direcionar a análise da categoria agora em foco, fazer os seguintes questionamentos: diante de tais práticas, qual o fim desejado para esta formação? Quais as intenções, metas, finalidades concebidas por estes/as formadores/as acerca da composição prática estabelecida? Qual o fim último – o *telos* – da ação desses/as formadores/as de professores/as da Educação Básica? É inegável que todo movimento educativo, tanto na Educação Básica, quanto na educação superior, está respaldado por uma gama legal e resolutiva ampla, definidas pelas macro políticas de estado, tanto no âmbito do estado enquanto ente federado, como também, das leis que se estabelecem em todo território nacional. Além disso, há os interesses próprios de cada esfera de poder presentes na sociedade que, ao seu modo, direta ou indiretamente⁶⁸, interferem, manipulam, excitam e

⁶⁸ Sem maior aprofundamento, refiro-me, principalmente, ao contexto sociopolítico brasileiro, onde tem emergido tentativas obstinadas de grupos de posicionamento político-partidário de

influenciam os sujeitos e as práticas políticas e pedagógico-formativas nas instituições formais, seja por meio de motivações de cunho mercadológico, seja mediante imposições de caráter ideológico, religioso, ético e moral.

Aqui, portanto, não se trata de resgatar e avaliar a amplitude da legislação⁶⁹ atual sobre os objetivos, focos formativos, competências e habilidades indispensáveis aos egressos dos cursos de licenciatura, mas de significar a prática formativa estabelecida pelos/as formadores/as situados/as nas instituições evocadas e analisadas pelos indícios presentes e revelados nas etapas anteriores desta pesquisa de doutorado.

Diante disso, antes de adentrar dialeticamente, via questionário e entrevistas, as noções e práticas dos sujeitos desta pesquisa, proponho conceituar e cercar o sentido de teleologia aqui assumido, evitando assim, ambiguidades e dissonâncias no que toca ao entendimento e motivo do uso deste termo na fluidez desta reflexão.

Teleologia, enquanto noção filosófica, compreende a junção de dois termos gregos, *telos* – equivalente ao sentido de fim, finalidade e propósito; e *logos* – referindo-se a razão, explicação. Assim, teleologia apreende sentido como estudo ou razão de algo em função do seu fim, da sua finalidade. No âmago de um sistema teórico, prático ou de compreensão e perspectiva de mundo, este termo sugere a noção de ser a natureza uma retroação eterna entre meios e fins, supondo ser toda existência universal uma consequência de eventos provocados para a composição e efetivação da sua finalidade (VASCONCELOS; JUNIOR, 2011, p. 2).

Ainda, de acordo com o Dicionário do Pensamento Contemporâneo, o verbete teleologia apresenta concepções semânticas diversas. Contudo, para o escopo desta tese e com o objetivo de contemplar a proposta da categoria exposta neste tópico, destaco a apreensão deste conceito como sendo a possibilidade de admitir que qualquer objeto a ser conhecido não é aleatório, por isto constitui-se com base em uma razão de ser. Em outras palavras, a “forma

direita e extrema-direita, em propor projetos legislativos, com apoio de parte significativa da mídia televisiva, acerca de uma educação/formação neutra, apartidária e meritocrática.

⁶⁹ Embora não seja foco nem objetivo deste estudo dar deferência às macro políticas de estado e suas reverberações práticas nas instituições formativas investigadas, realizei de modo dialógico, no capítulo 2, sensível análise e comparação das resoluções orientadoras da formação dos/as professores/as dos cursos de Pedagogia e Filosofia.

atual da totalidade ou estrutura em que se insere qualquer objeto não é o resultado de processos e acontecimentos aleatórios, mas pressupõe a existência de uma meta, fim ou propósito que constitui sua razão, explicação ou sentido” (VILLA, 2000, p. 724).

Com isso, o termo aleatório aqui é entendido como a não intencionalidade prática e de ação frente a um conjunto de coisas, vivências e ações, concatenadas para um fim. Não significa, portanto, a aleatoriedade dos processos complexos e mutatórios da realidade. Pois, aceito nesta tese, ser a realidade humana, produtiva, social, educacional, formativa e cultural fruto de longos processos históricos englobantes de práticas interdependentes de conhecimentos científicos e extra científicos, conscientes e inconscientes, relativos e absolutos..., o que leva por vezes, necessariamente, a imprevisibilidade de possíveis razões e finalidades das práticas humanas nas mais diversas relações e ambiências.

A escolha deste conceito que se estabelece como categoria, ambiciona, neste momento da pesquisa, avançar na configuração de uma formação de professores/as fundada numa racionalidade perpassada pela complexidade prática e teórica proveniente da realidade material, e não pela simplicidade das essências apreendidas parcialmente pela razão calculante depreciadora dos sistemas vivos, das subjetividades e das existências. Não almejo e nem corroboro com a ideia de moldar as práticas desses/as formadores/as através de um essencialismo teleológico, como é de praxe em alguns teóricos da filosofia. Além disso, tomo como premissa as inconstâncias das verdades historicamente constituídas, a ponto de identificar ser as próprias intenções desses/as formadores/as, no tocante a sua teleologia, uma construção relativa a um tempo e espaço específicos, por isso, não realizador de um fim exemplar – o que daria sentido perigosamente essencialista –, mas de significativo enquanto processo de aprendizagem e de formação.

Afasto, portanto, este possível equívoco acerca da minha opção terminológica e insisto, como intenção, em apresentar sistematicamente aquilo que a prática formativa traz de caráter inventivo acerca das opções dos/as professores/as da Educação Básica, tendo por objeto as convicções desse grupo de formadores/as e professores/as universitários/as, em relação a uma racionalidade inclusiva e alargadamente ontozoética.

Procuro, assim, ao emprestar este conceito filosófico, utiliza-lo para dialogar com as práticas dos/as formadores/as de professores/as e suas convicções, parturindo gradativamente os postulados presentes no interior das formulações práticas desses sujeitos, sem naturalizar a concretude da realidade desses sujeitos enquanto fim último, meta idêntica e necessária a todos os atores das aprendizagens da formação de professores/as.

No tratamento dos dados do questionário e entrevistas, examinei as nuances práticas dos/as formadores/as, buscando evidenciar assertivas da ordem da formação ontozoética e biocêntrica. Ao verificar as convicções e concepções tornadas *práxis* nas interlocuções formativas desses/as formadores/as em relação aos fins que os levam a agir em um contexto formativo específico, precisei uma aproximação entre a noção de ser/existência e a finalidade das ações que estes/as têm na cotidianidade profissional. **O/a Professor/a – Questionário 2** ao ser convidado/a a pensar sobre sua prática e a discursar sobre ‘como’ ele/a realiza sua ação, afirma,

ao me propor falar e a agir na formação dos alunos, procuro inserir-me na história de vida do ser professor e por meio das artes do conhecimento, da literatura e das humanidades, pretendo ajuda-los a desejar ser professor (no sentido mais material do termo desejar).

O postulado do desejo requer o ato de escolher e decidir. Os pressupostos do desejo e da volição se inserem como prerrogativas também formativas no conjunto de vivências e interlocuções destes/as formadores/as na dimensão da aprendizagem. O desejo mostra-se como finalidade e aposta formativa, ao ser explicitado como subjacente aos processos metodológicos e mesológicos dialogantes do fazer-se professor/a, pois indica a necessidade de mobilizar a vontade de ser ontologicamente professor/a para, de fato, atribuir-lhe moções pessoais e íntimas no ato de ensinar. Em Tavares (2001), os atributos do/a professor/a aprendente passa, necessariamente, pelos processos de reflexividade inerentes à dimensão interna do ser. Um/a professor/a disposto ao ato de ensinar e a constituir uma escola reflexiva exige a disposição interna, no sentido de impulsionar seus “construtos cognitivos, afetivos e volitivos, fazendo apelo a uma outra visão de realidade” (TAVARES, 2001, p. 31).

Este viés ontológico, como teleologia da formação dos/as futuros/as professores/as, retorna na exposição do/a **Professor/a – Entrevista 2:**

Para mim, o fim último da educação é formar o ser humano como pessoa para viver em sociedade e partir dos conteúdos e das aprendizagens do curso que ele fez, exercer isso na sociedade. Mas para mim, a educação é formar o ser primeiro. Aí é meio sócrático: é formar o homem para viver em sociedade. A partir do momento que este homem está formado para viver como sujeito na sociedade, o que ele aprender ela vai fazer, executar. Mas ele tem que ser um ser para viver em sociedade. Então, primeiro formar-se a pessoa, depois a formação profissional. Não o que está acontecendo no nosso país: primeiro formar-se o profissional, técnico e esquece-se o humano. Embora um e outro não se separem, mas primeiro você tem de formar o ser, uma vez o ser pronto, ele vai em busca desse ter. Então, o fim último, para mim é a formação da pessoa, de uma formação que dê conta, embora pareça redundante, da pessoa humana, mas num mundo de desumanização...

O excerto transcrito da fala do/a professor/a entrevistado/a, dialoga com Paulo Freire, quando da reflexão estabelecida em um artigo escrito em 1997 intitulado “Papel da Educação na Humanização”. Neste estudo, Freire pontua ser a educação um fenômeno humano e, para tanto, deve estar implicada à ação de ensinar a preocupação com o humano. Nesse sentido, perguntas do tipo “o que é o homem, qual é sua posição no mundo” são essenciais para “encaminharmos a educação para uma finalidade humanista (Freire, 1997, p. 1). Com base nisso, o/a formador/a, demonstra uma intensa preocupação, ora dualizada, ora sistêmica, de uma proposta formativa de professores/as sintetizadora da dimensão do existir, embora sua realização existencial não esteja em desconexão com o seu ser pessoa. Severino (2012, p. 48), referenda esta postura teórica, em harmonia com a teoria de Marx. Assim,

a esfera básica da existência humana é o trabalho, que alicerça e conserva a vida material, a qual depende da troca entre o organismo e a natureza física. Essa esfera integra o universo do fazer produtivo, cujos processos e produtos dão realidade à esfera econômica [...] O homem funda com a natureza uma relação marcada pela intervenção de um elemento novo, a subjetividade.

Em síntese, se em Marx (2006), o ser humano é materialmente relacionado à sua condição de ser biológico e por meio da prática do trabalho realiza a sua existência, em Freire (1997), o homem é um ser no mundo com o mundo e, por isso, a educação deve pautar-se nos aspectos humanizadores da ação do ensinar e aprender em mediatização com o mundo, palpável no cuidado

e respeito a individualidade e subjetividade, mas consciente da singularidade dos seres como parcela uni-existencial da universalidade do todo existente.

A percepção de um humano gerador de novas realidades ontológicas, mas também sociais, éticas e políticas ressoa no relato do/a **Professor/a – Questionário 9**. Este/a destaca:

Por fim último da formação, entendo ser o desenvolvimento do compromisso, responsabilidade, ética, respeito, estudo, conhecimento, disponibilidade para aprender e ensinar, numa perspectiva de que quem ensina aprende e quem aprende ensina, isto é, uma perspectiva dialógica.

Adentrando mais profundamente nas relações das convicções e concepções com as práticas elucidadas pelos/as formadores/as neste capítulo, sublinho que na organização e feitura do questionário semiestruturado, formulei uma questão de estrutura objetiva para resposta dos sujeitos, composta por cinco opções (com uma única opção a ser marcada), com base na seguinte questão motivadora, “utilizando suas experiências, práticas e vivências; considerando os saberes de vida, conhecimentos acadêmicos, teorias e epistemologias, além das inserções intelectuais próprias do seu campo de conhecimento, qual elemento você considera ser o ‘fim último’ do conhecimento humano?” As opções foram assim formuladas: (i) Conhecimento de si e transformação da sociedade humana para melhor; (ii) Sucesso na convivência social e nas práticas políticas; (iii) Cuidado e salvaguardo da vida humana (iv) Apropriação e produção cultural e; (v) Preocupação e cuidado para com a vida de todos os seres do planeta.

Em um universo de 15 respondentes, 72,7% optaram pela assertiva indicadora de **ser o conhecimento de si e a transformação da sociedade humana para melhor**, o fim último das práticas desenvolvidas por estes sujeitos acerca das proposições formativas de professores/as. O total residual dos respondentes optou pela alternativa que se refere à apropriação e produção cultural (27,3%). Ao meu ver, esta escolha coletiva denota a construção e apreciação coletiva das práticas promovidas por estes/as formadores/as, pois, todo o constituinte prático-teórico visualizado, alavancado e elucidado até este momento, preconiza a tecitura de uma base referencial formativa de professores/as alçada pelo tripé autoconhecimento/subjetividade – promoção da

personalidade/humanidade na formação – prática social e situada inventiva/transformadora.

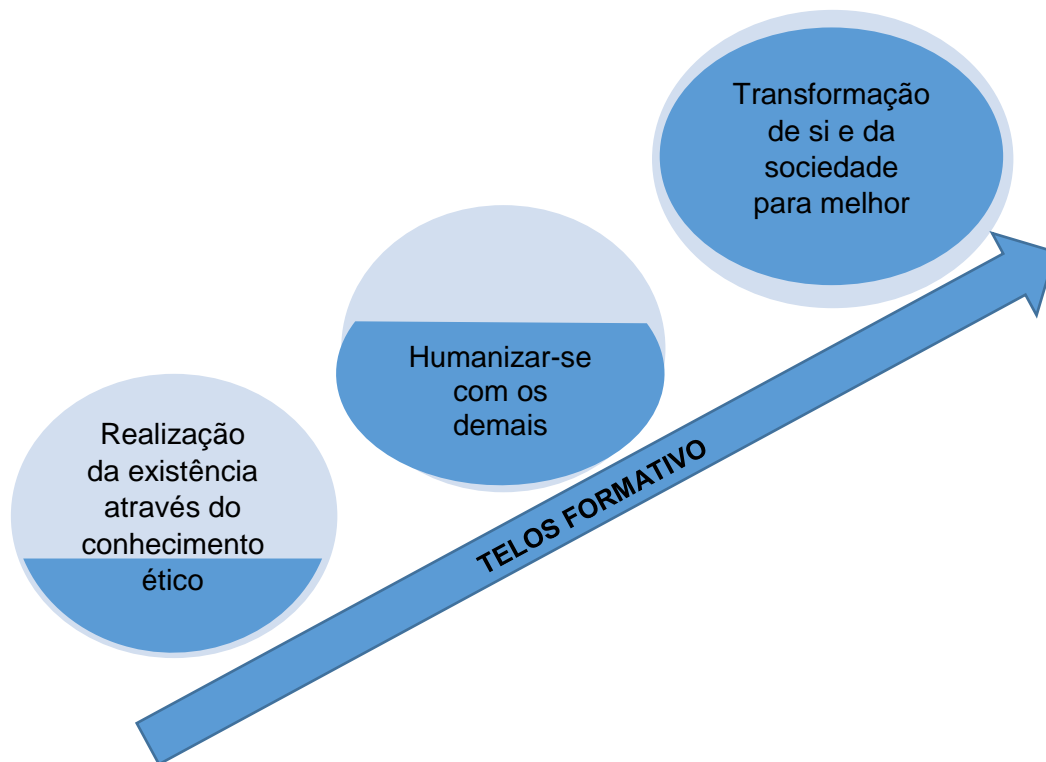
No lastro dessa análise, proponho ainda uma última inserção factível à compreensão da finalidade, do *telos* da formação de professores/as para o grupo de sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Transcrevo a narrativa do/a **Professor/a – Entrevista 1**, quando, no momento da entrevista reflexiva, fiz pergunta relativa à qual seria, para o/a formador/a, o fim último da educação/formação praticada por ele/a na universidade. Assim, ele/a declara:

tenho isso pouco claro na minha cabeça. Se o meu aluno, se ele conseguir reformar o seu modo de pensar, se ele conseguir, de algum modo, pensar complexo, lançando mão de múltiplas dimensões, múltiplas referências para problematizar, para pesquisar, para estudar uma temática e, ao fazer este estudo, numa relação entre teoria e prática, ele der conta de produzir algo novo, como Paulo Freire propunha, ou seja, uma práxis inventiva, por meio de um estudo teórico, capaz de inventar ações transformadoras, produzir novas realidade para o seu trabalho, para vida social... acho que a universidade cumpre o seu papel.

A práxis inventiva recentra, na compreensão do/a formador/a citado/a, o imprescindível papel da consciência transformadora, transpassada pelo aprofundamento científico e pela prática da pesquisa, alusivas à finalidade última da formação docente. Este postulado articula e faz interlocuções com as práticas de ensino, enquanto metodologia já destacada na primeira categoria sistematizada neste capítulo. Ressalto ainda, a preeminente ação retroalimentadora visceralmente verificada nos processos e categorias investigados aqui.

Encerro esta análise, efetuando a tecitura de um desenho ilustrativo acerca da categoria teleológica formativa discutida neste tópico. A imagem significa o *telos* da formação dos/as futuros/as professores/as da Educação Básica, enfatizando a centralidade do ser humano, praticado pelos postulados da **realização da existência / humanização / transformação de si**, entendidos como fulcral e, por isso, persistente em todos os círculos. O movimento de dependência e complementariedade ocorre na condição do acúmulo gradativo do círculo que se enche na medida da abertura e apreensão da finalidade anterior. Quero, com a seta ascendente, não absolutamente voltada para o alto, demonstrar a característica comum à busca pela finalidade de todo processo

formativo, isto é, alçar novas formas de agir no mundo em vínculo estreito, mas incondicional, com a realidade física e social.



(Fonte: o autor)

Caminhando para a conclusão desta seção, apresento e discuto, no tópico seguinte, a categoria epistemológica em sua constituição ontozoética. Pretendo formalizar e firmar postulados conectores de uma formação perpassada pelas categorias anteriormente discutidas e, assim, constituir pistas para solidificar termos/focos direcionadores indispensáveis a uma formação ontozoética, considerando as categorias instituídas nesse capítulo em sua configuração epistemo-metodológica.

4.1.4 A Categoria Epistemológica Biocêntrica em sua Proposição Formativa Ontozoética

A categoria que ora componho, congrega as anteriormente discutidas na convergência de ser a condição epistemológica, a qual se estabelece como aplicabilidade orientadora da prática formativa, pressuposição inteligível da reestruturação de uma nova racionalidade nascente, notável no bojo da formação dos/as professores/as da Educação Básica erigida, veementemente, através da não absolutização da razão, em contraste ao valor da vida e das

existências em seu estado de subjetividade. Na gênese desta discussão, apontava o escopo de cumprir a análise dos dados, penetrando categorias e focos formativos indicadores de práticas concretamente estabelecidas, concernentes a uma reavaliação epistemológica do jeito/modo de conceber a formação de professores/as de cunho biocêntrico. Por serem, muitas vezes, inaudíveis no cotidiano da universidade – ou descontinuadas por projetos pessoais e pressões políticas internas e externas – desejei representar estas convicções epistemo-metodológicas, postulando indícios de uma nova possibilidade e racionalidade formativa, adentrando e instituindo, mesmo que de maneira cientificamente provisória, princípios reveladores e direcionadores da prática heteroformativa inicial dos/as professores/as da Educação Básica.

Esta categoria denominada “epistemológica”, congrega e acolhe as outras porque concretiza e assenta a característica cosmo-ontológica da formação de professores/as alimentada:

- (i) por uma metodologia centrada na condição do sujeito como ser aprendente, pois o conhecimento visto como processo e sujeito, descentra a razão instrumental, costumeiramente desconectada das muitas dimensões do ser;
- (ii) do estudo, aprofundamento e análise do contexto como nutridor da ação formativa – negador de fórmulas universais, atemporais e trans-históricas fundadas, também, nas condições de vida dos sujeitos envolvidos no processo de aprender, além da desafiadora condição da realidade material ser substrato formativo e metamórfico dos processos heteroformativos dos/as professores/as e;
- (iii) pela compreensão não essencialista do imprescindível papel de um *telos* intencional na prática formativa, visando as aprendizagens e o tipo de professor/a necessário/a para a desconstrução de verdades enganosamente inquebrantáveis; modelares e demasiadamente rigorosas, a ponto de desconstituir a vitalidade do universo, na condição de extração e domínio das existências universais em favor da técnica avalizadora da razão instrumental, determinada pela separação dicotômica entre sujeito-objeto; ser humano-natureza; bío-onto.

Todavia, julgo pertinente, já no prelúdio do estudo desta categoria, transcrever pontualmente os autores balizadores utilizados pelos sujeitos da pesquisa, no que toca a suas preferências teóricas no trato com as práticas formativas que estes/as enfatizam no cotidiano da universidade. Visto que a categoria aqui concebida perfaz a identidade epistemológica desses/as formadores/as, cumpre, além de mapear, travar breve diálogo destacando convergências e/ou divergências, ventiladas pelas categorias até aqui constituídas.

Concernente a esta prioridade investigativa, adentrei às bases referenciais dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, instigando-os/as a destacar, tanto no questionário semiestruturado, como nas entrevistas, quais são os/as autores/as que estão em interlocução com suas práticas. Evitando repetições, concebo serem centrais estes exemplos:

Basicamente, me norteio por referenciais originários da Sociologia Francesa-Canadense, principalmente os expressos pela Rede OPEN (Observatório de Práticas Pedagógicas), como Marguerite Altet, (Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas). Também identifico o meu trabalho como relacionado ao Clermont Gauthier, Maurice Tardif (em Pedagogia) e Claude Lessard (O trabalho docente). Baseio-me em um olhar para a pedagogia que compõe as ciências da educação de forma interdisciplinar, como Libâneo apontou em um capítulo publicado por ele no livro organizado por Selma Garrido Pimenta (Didática e formação de professores) – **(Professor/a – Questionário 2)**.

Abordo a educação, a comunicação e a tecnologia a partir das referências da Indústria Cultural, sintetizada pela Escola de Frankfurt, principalmente por Adorno. E a referência para situar essa indústria cultural na sociedade contemporânea, é a compreensão marxista do capitalismo **(Professor/a – Questionário 5)**.

Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Lev Vigotski, Alexei Leontiev, Vassili Davidov, Edson Schroeder, Demétrio Delizoicov **(Professor/a – Questionário 6)**.

Referenciais críticos, especialmente de abordagem marxista, que compreendem categorias de análise que permitam a compreensão da sociedade contemporânea e os seus desafios no âmbito da coletividade e da subjetividade **(Professor/a – Questionário 7)**.

Utilizo referenciais do campo da história e memória da vida escolar e referenciais do campo do materialismo histórico e dialético **(Professor/a – Entrevista 2)**.

Utilizo a matriz fenomenológica para compreensão dos fenômenos; a matriz psicanalítica para compreensão do ser humano. Não centralizando em apenas um tipo de conhecimento ou matriz de conhecimento, apresentando as diversas teorias e correntes/escolas

de pensamento teórico, pontuando a importância, divergência e alcance de cada teoria, dando margem ao aluno de se posicionar e fazer sua escolha teórico-metodológica (**Professor/a – Questionário 8**).

É oportuno, acerca dessas descrições, apreender amplamente as principais linhas teóricas balizadoras das práticas desses sujeitos formadores, pois estas cumprem função articuladora entre prática e ação formativa, visto serem reflexo das convicções destes sujeitos no que concerne à viabilidade metodológica, compreensão do meio formativo, sociocultural e teleológico da formação docente em sua prerrogativa prática.

Embora de grande pluralidade teórica, os referenciais utilizados pelos/as formadores/as de professores/as perpassam a preocupação com a leitura crítica da realidade social e cultural, produtiva e comunicativa, além da percepção na importante apreciação permanente e contundente do saber científico como espaço repleto de ideologia e processos neutralizadores da potencialidade e criatividade humana. Outra linha teórica contemplada é a perspectiva do sujeito, da pessoa na sua conexão existencial e auto perceptiva. A tônica da subjetividade e sua correlação com o ser pessoa e o ser professor/a, provoca a centralidade do exercício do autoconhecimento válido na não cisão entre a história de vida de cada um/a e sua prática profissional docente; na relação vida e profissão; conhecimento da prática e conhecimento teórico; autoconhecimento e ação consciente de si no respeito ao outro em seu contexto e condição de vida.

Outro foco instigante na formação destes/as futuros/as professores/as, é a construção de uma perspectiva teórico-analítica referenciada por autores e pesquisadores da educação e das práticas pedagógicas e educativas, bem como, da Didática e da Filosofia da Educação. Tais linhas demonstram e promovem focos críticos aos sistemas formativos vigentes, à passividade reprodutiva da ação do/a professor/a e a desvalorização do ofício do/a professor/a em sua especificidade de saberes.

Em vista disso, e em continuidade à intensão de constituir uma epistemologia factível ao processo formativo de professores/as da Educação Básica, é lícito destacar que ao redigir as questões para o questionário e as entrevistas, propus uma indagação em consonância com a prática e convicções dos sujeitos em estreiteza teórica com os fundamentos epistemológicos e sua

aplicabilidade formativa, verificados nos documentos institucionais. Solicitei que estes identificassem, por meio de uma lista prévia de opções, quais convicções epistemológicas se concretizam no trato com o conhecimento e formação dos/as futuros/as professores/as em sala de aula a partir da ação docente de cada um/a - respondentes e entrevistados/as. As alternativas além de estarem conectadas aos indícios e indicações teóricas amplamente verificados nos documentos institucionais – referenciais teórico-práticos da formação destes/as futuros/as licenciados/as – tiveram também, como ideia-raiz, mapear tendências teórico-epistemológicas balizadoras das práticas desses/as formadores/as.

Em vista disso, estabeleci como possíveis respostas no questionário, a seguinte formulação pautada nas premissas mais genéricas presentes nos documentos. Assim se materializaram as opções: (i) aquelas convicções que expressam ser o conhecimento científico condição para a construção/sustentação de uma sociedade democrática; (ii) aquelas convicções que compreendem o conhecimento científico como ferramenta para a superação das desigualdades socioeconômicas, bem como, fundamental na resolução dos problemas socioambientais; (iii) aquelas convicções que entendem ser o conhecimento científico humano necessário ao cuidado da vida e das existências partilhadas no Planeta; (iv) aquelas convicções que penetram o conhecimento sistematizado e acumulado ao longo da história na relação com a vida diária, em suas necessidades práticas e; (v) aquelas convicções que perpassam pela crítica ao modelo científico moderno, e da própria construção do conhecimento humano atualmente.

A estrutura aplicada a esta pergunta, peculiar em relação às demais, indicava a necessidade de cada formador, precisar uma sequência hierárquica (de 1 a 5), da menor para a maior relevância na sua perspectiva, acerca das convicções que estes/as consideram nas suas práticas. Este procedimento foi fundamental para a compreensão mais clara da relação teoria-prática, visto que a ideia semente da formação evidenciada como biocêntrica e ontozoética, tão-somente fundamentada teoricamente nos PPCs dos cursos, precisava de verificação prática, e esta interface foi possível no questionário aplicado.

Diante disso, pude observar no tratamento dos dados, a interlocução da teoria estabelecida com a prática constituída e defendida pelos/as formadores/as. Tal enfoque foi verificável na medida que a alternativa de maior

frequência – e com incidência hierárquica mais significativa dentre os/as formadores/as de professores/as – aponta para a convicção cristalizada na visão de ser o **conhecimento científico ferramenta para a superação das desigualdades socioeconômicas, bem como, fundamental na resolução dos problemas socioambientais**, alternativa esta, equivalente a 65% dos respondentes. Nesse lastro prático-teórico, importa destacar a preocupação nos documentos institucionais analisados em referendar uma postura crítica acerca do saber científico, em todas as suas conexões com a realidade como ferramenta transformadora do mundo.

A codificação e decodificação das realidades vividas e projetadas, exigem posturas críticas e de reflexividade ativa frente à realidade pretensamente naturalizada em torno de problemas sociais aparentemente intransponíveis. Vivenciar uma (hetero)formação pautada na consideração axiológica e epistemológica de ser o saber científico ferramenta de transformação/mudança social, ambiental e econômica, instiga a consciência de um conhecimento prático e formativo docente, comprometido com a estrutura social desigual e excludente, ainda muito intensas no contexto brasileiro. Este projeto desfoca o caráter estritamente lógico do rigor científico e avança para a subjetivação e humanização do pensar adequado a outras racionalidades; numa lógica centrada na abertura dos aparatos cognitivos ao mundo/seres vivos diversos como subjetividades necessárias à constituição de qualquer conhecimento humano. Em outras palavras, a formação biocêntrica no seu viés epistemológico e ontozoético, acerca da sua precisão prática, sugere a interpenetração dos saberes de vida com a consciência da autogênese humana, no contexto das relações sócio-cosmológicas, por meio dos conhecimentos científicos situados e históricos, em vistas do fim último de recompor a subjetividade das existências planetárias como participante do fluxo processual e interdependente do conhecimento humano.

Desse modo, o/a **Professor/a – Questionário 7** mobiliza esta noção em vinculação com a utilidade do conhecimento científico no que tange à formação de professores/as. Quando perguntado sobre quais referenciais são sustentáculos para sua prática e suas prioridades na composição desses na integração da formação dos/as futuros/as professores/as da Educação Básica, assim ele/a se expressa

aqueles referenciais garantidores do conhecimento acadêmico e pedagógico, com responsabilidade e comprometimento com o ser humano, valorizando a docência como ponto fundamental do trabalho do professor e ter conhecimento das diversidades pessoais e culturais dos indivíduos em formação (**Professor/a – Questionário 7**).

Nessa seara, os processos sociais, como mesologia própria do espaço e tempo mutatórios das relações formativas, firmam-se como realidade condicionada, mas não determinada e passível de revitalização e desconstrução, na intenção de descortinar a realidade para contribuir na recomposição do humano do mundo e da própria compreensão do ser humano sobre o mundo físico, percebido e afetado pelas nossas práticas socioambientais.

Ainda nessa esteira teórica, a segunda concepção, destacada do questionário sobre as convicções dos/as formadores/as de professores/as, considerada no conjunto de práticas estabelecidas, é aquela que prioriza a ideia de ser o **conhecimento científico sistematizado e acumulado ao longo da história, instrumental na relação com a vida diária, em suas necessidades práticas**. A relação conhecimento científico e vida prática, pressupõe a real aplicação e uso do conhecimento que tem na realidade humana, planetária, física, material, produtiva..., sua força e motivo de ser. Na formação de professores/as a aplicabilidade de conceitos, práticas idealizadas e projetos apreendidos e absorvidos, apenas reforçam estruturas e paradigmas educacionais e formativos desprendidos da vida na sua essência e subjetivação universal.

Ouso afirmar, inclusive, ser a inaplicabilidade de certas ações, saberes e conhecimentos ditos científicos e válidos na formação humana e professoral, evidentes, exatamente por ainda encontrar base em um sistema epistemológico pautado na separação entre senso-comum e ciência, corroborando aquele como mera ficção cômoda, “adotado quando o comportamento do objeto-alvo é complicado demais para ser decomposto em processos físicos elementares” (VIVEIROS DE CASTROS, 2002, P. 232), conduzindo, inevitavelmente, à conclusão de ser científico somente os resultados provenientes de uma investigação que promove uma cadeia de eventos causais. Em contrapartida, a este conjunto de coisas, a formação ontozoética gestada nesta pesquisa, ressignifica esta percepção epistêmica, supondo ser a subjetividade humana,

sua inter-relação com o todo. Somente por meio da personificação do “objeto” é possível conhecer mais amplamente a realidade em sua multiperspectivada condição de ser.

O/a **Professor/a – Questionário 6**, ao ser convidado a pensar sobre estes mesmos referenciais, converge suas análises para o âmbito da prática docente enquanto momento adequado de reflexão em vista da reconfiguração da ação. Para ele/a, seus referenciais tendem a contribuir na propositura de um fundamento teórico que alavanque uma ação professoral capaz de criar soluções com base na prática. Assim, este/a, propõe

um referencial para desenvolver um bom fundamento teórico e capacidade de criar soluções a partir de situações novas decorrentes da prática pedagógica (**Professor/a – Questionário 6**).

O estatuto da teoria como principal orientadora da inserção transformadora da realidade do/a professor/a, da própria ação docente – como da realidade social – ainda é, de maneira dicotômica, definidora da prática. No exame dos dados do questionário e da entrevista, mesmo sendo fundante a preocupação com a prática do ser professor/a– do seu agir; da sua reflexão sobre a ação e da importante incidência deste/a no mundo como agente capaz de transformação consciente e aberta ao novo possível – nota-se a preocupação com a perspectiva da teoria como subsídio, quase com exclusiva condição afiançadora inerente à ação formativa.

Ao verificar o *status quo* da teoria nesse âmbito, por meio do questionário – em uma pergunta específica sobre qual competência o/a formador/a deseja formar no/a estudante de licenciatura – pude perceber a preocupação dos/as formadores/as em considerarem inegociável, como parte do processo formativo e desenvolvimento do egresso, uma **competência última**, isto é, aquela que valoriza **o conhecimento teórico como único foco para a garantia da prática do ensino** (54, 5% dos respondentes). Outros 27, 3%, indicam que o **conhecimento teórico**, em articulação direta com o desenvolvimento da **criatividade e inventividade**, são competências importantes para o ensino, tendo em vista a convivência democrática.

Neste momento da pesquisa penso ser essencial apresentar o **primeiro postulado**, a ser exposto neste tópico, em vista da tecitura de um referencial

formativo biocêntrico em sua prática formativa ontozoética, pois este, equivale a concepção de ser a vida – na sua subjetividade e materialidade existencial, contextual, situada e autopoiética – premissa e *telos* da formação de professores/as, denominado aqui como **razão recursiva e dialogante**. A propositura de uma Formação de vertente Ontozoética, viabiliza a relação permanente dos processos integradores da objetividade e subjetividade do conhecimento, da cocriatividade e ontocriatividade, sem desqualificar o magma teórico imbricado nestes. À teoria cabe a síntese e inteligibilidade das percepções da realidade, quase sempre obliteradas pelas variáveis condicionantes da razão que encontra oposição na sua própria estrutura e contingência irracional.

Visto dessa maneira, a tensão entre a razão e a desrazão predomina na história da humanidade, bem como, na intencionalidade formativa do ser humano. O “conhecimento – que deveria intencionalizar a existência humana na dimensão teórica e nas aplicações éticas, políticas ou pedagógicas – é atravessada por percalços, num caminho repleto de promessas e de muitas desilusões” (SEVERINO, 2012, p. 11). Tais percalços tem por consequência a insustentabilidade da convivência do humano com a vida no planeta. Sua prerrogativa racional, de maneira arrogante e pouco reflexiva, combate a vida como um soldado frente a um inimigo mortal. Opera sua animosidade frente à Natureza, afirmando ser necessário à sua sobrevivência, enquanto compromete a vida na sua integridade planetária.

A proposição nesta tese visa não a inversão dos polos, isto é, desconsiderar o ser humano e sua evolução como vida consciente, mas a reintegração da vida nos processos do conhecer. A razão recursiva e dialogante, tem a vida como amálgama do subjetivo – enquanto subjetividades ativas no âmbito do conhecer; com o objeto – que se faz sujeito, pois, na perspectiva do conhecer e da epistemologia biocêntrica, a vida é centralidade subjetiva e pulsante, com um ponto de vista a ser expresso. Por isso, o neologismo Ontozoético, cunhado no interior desta tese, deriva de *Onto* – aspecto e condição da existência e predomínio da substancialidade do ser na sua história situada e expressa; e *Zoé*⁷⁰ – materialidade e concretude do existir na determinação vital

⁷⁰ Em Jaeger (2011, p. 967) existem mais de dois termos que conceituam vida. Assim, ele relata: “Existem em grego várias palavras para exprimir o que nós chamamos ‘vida’: *aion* designa a vida

de ser com e para. Traduz-se, especificamente, na expressividade da **vida comum a todos os viventes (homens, animais, plantas, deuses)**. A Formação Ontozoética, coloca no centro das práticas do conhecimento efetivadas na formação do/a professor/a, a percepção de ser a **natureza a educadora suprema**. Isto porque, cuidar da formação, da educação

é cuidar da vida em germinação humana. Não é um caminho fácil, é preciso sentir o coração da natureza e perceber a profunda e sutil realidade do desdobramento da vida em mais vida. Entendemos a educação biocêntrica, desse modo, como um vínculo de diálogo e amor gerado e sustentado na vida. Educar assim é participar inteiro da vida. Quem educa é Mestre e este, antes de qualquer outro, é a Natureza em nós (GOIS, 1995, p. 4).

Para tanto, supor o referencial epistemológico biocêntrico – inerentemente vital, dialogante e recursivo – como princípio e fundamento da Formação Ontozoética, coagulada no desdobramento de um processo formativo amplo, crítico, reflexivo, prático, inventivo e ontocriativo no tocante aos constituidores comuns à metodologia, mesologia e teleologia da formação de professores/as, categorizados nesta tese – significa recuperar a premissa da inseparabilidade da existência do ser particular como átimo da vida universal. Exige um exercício intelectual, racional e lógico de recolocação da vida no centro das práticas formativas, do pensamento científico, da estrutura socioeconômica, da formação da pessoa, da cultura de valorização da existência dos seres pelo seu valor inerente, de uma axiologia penetrante propalada em epistemologia da vida. Tal proposta almeja, desse modo, uma postura humana de humildade intelectual, ao perceber no erotismo universal um espaço e tempo comprometido com a vida. Um Universo que possui lógica e sabedoria. Universo este, cuja potencialidade é infinita, enquanto importa a criação das existências. Entidade substancial nutritiva de um planeta habitado por “diferentes espécies de sujeitos ou pessoas,

considerada como duração e tempo delimitado de viver; **zoé** significa antes o fenômeno natural da vida, o fato de estar vivo; **bíos** a vida considerada como unidade da vida individual, a que a morte põe termo, e também como subsistência: é, por conseguinte, a vida enquanto qualitativamente distinta daquela de outros seres humanos”. A opção por esta composição neológica remete e exterioriza a necessidade de repensar a vida humana na sua relação existencial e material conectada a todas as outras formas de vida. Isto não significa acantonar as características da vida política, ética, objetivada na unidade de cada ser humano, mas sim, recentrar a vida como um todo e, ao mesmo tempo, reintegrar o humano enquanto vida consciente à esfera das existências cosmológicas – não dicotomizado / desintegrado, mas conectado transcendentalmente.

humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vistas distintos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 225).

Isto porque, o referencial biocêntrico pressupõe que todos os seres vivos surgem da vida universal, tem nela sua fonte permanente, pois o vivo “nasce quando emerge da Vida e morre quando mergulha novamente nessa Vida” (Lao-Tsé, 209, Aforismo 6). A vida, portanto, é sem princípio e sem fim, enquanto, os vivos experimentam um princípio e um fim. Sendo infinita, a vida não se perde na inexistência, ela se renova nas existências partilhadas dos seres que vivem uma jornada comum – a de cumprir a vida plenamente. Em síntese, a vida não tem começo nem se encerra, ela se renova; se consubstancializa na eternidade dos seres que são quando deixam de ser, ao mergulharem no infinito da não-existência.

Por isso, nesta tese, é crucial formalizar categorias formativas no sentido de reconduzir o estatuto da prática docente como legitimador da vida, da existência partilhada e valorada como unidade plural. Reconhecer no outro não-humano sua condição existencial de sujeito, numa semântica inclusiva do não-eu sujeito-objeto universal – não como objeto de domínio da razão. Tal empreendimento se faz não somente desafiador, mas ossatura de um conhecimento revelado por meio da pluralidade e complexidade das existências participantes na tecitura de qualquer saber sobre a vida, a matéria e as existências parciais e universais. Desarticular os saberes e práticas formativas ontotánicas e sociotánicas, em favor da formação de sujeitos ontozoéticos é a linha-mestra da proposta defendida nesta tese e verificada nas ações dos/as formadores/as circunjacentes às licenciaturas.

Nessa linha prático-teórica, insiro um **segundo postulado**, caro às análises aqui realizadas, a saber, a harmonia das perspectivas na relação do conhecimento humano e não-humano na feitura e interpretação da realidade viva e material. Este postulado incorpora sentido ao ser compreendido como **correspondência subjetiva** entre os sujeitos humanos e não-humanos na construção dos conhecimentos científicos e formativos.

A configuração epistemológica biocêntrica, construída a partir das práticas de professores/as, referenda a opção procedimental, formativa e inventiva, metodológica e concreta na formação de professores/as, que salienta as subjetividades e as condições materiais da existência como superfície

sensível e necessária à reconstrução das realidades pessoais como condição do ser professor/a. Em outras palavras, as categorias esboçadas até aqui, sugerem a imprescindível percepção dos/as formadores/as de reprogramarem, inevitavelmente, suas convicções no intuito de trazer a realidade material, teórica e prática para o campo do debate e das bases formativas no contexto atual. Isto refere-se, inclusive, à verificação da vida em sua imanência, inequivocamente relacionada à complexidade de manifestação que esta carrega, bem como, a aceitação de ser o intelecto humano incapaz, por vezes, de compreender plenamente as coisas como de fato são. Se a razão tende a acantonar verdades em vista da sobreposição desta a outras percepções, de outros seres, de outras verdades – cabe à formação ontozoética possibilitar a simbiose entre a razão e a desrazão; a vida e a des-vida; a perspectiva do humano e do não-humano; da natureza e da cultura.

Tudo indica, portanto, que a base referencial biocêntrica, orientada ao importante movimento prático, epistemo-metodológico, que inclua e revitalize as ações formativas agregando/incorporando a semântica do outro não-ser na constituição de verdades científicas, reivindique a simetria entre as coisas/matéria e o pensamento humano e não-humano na constituição das mesmas.

O arranjo da racionalidade humana tangível à proposta epistemológica biocêntrica e à Formação Ontozoética, pressupõe, *ab initio*, a adesão imperiosa da razão de que a mente humana é um elemento natural (O` SULLIVAN, 2004, p. 148), por isso, capaz de organicidade lógica, e sujeita as incongruências reducionistas e unilaterais da realidade material e imaterial. Assim, na medida em que o conhecimento moderno, pautado nas certezas lógicas irrestritas, substancializa e consolida o sujeito como supremo na formalização das verdades científicas via sobreposição do inteligível ao sensível, radica a desumanização dos processos educativos/formativos e científicos, bem como, desnaturaliza o humano ao coisificar o universo vivo. Assim, ao propor a constituição de uma nova racionalidade que supere o fosso alienante da dicotomia natureza – cultura; imanente – transcendente; matéria – espírito; sujeito – objeto, corpo – mente...; categorias tão caras à filosofia/pensamento ocidental, proponho a dessubstancialização da verdade científica como resultado absoluto do exercício cognitivo e lógico exclusivamente do humano, no

intuito de recombinar a dinâmica das verdades como um grau necessário de relações entre e com os seres humanos e não-humanos que realizam suas existências no cosmo.

Contudo, o que significa, em última instância, propor um conhecimento humano em interface com a perspectiva dos seres não-humanos, numa correspondência subjetiva? Significa, em síntese, propor práticas e saberes referenciais formativos que atribuam aos seres não-humanos subjetividades e pontos de vista tangíveis ao conjunto de teorias e epistemologias fundantes à formação. Ao ser humano, com isso, cabe mover-se existencialmente, cognitivamente, política e contextualmente; criticamente e subjetivamente na direção de compreender que todos os seres, sendo subjetividades ativas, “veem (representam) o mundo da mesma maneira que os humanos – o que muda é o mundo que eles veem” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 235). Este postulado, pressupõe ser o ato de conhecer estado singular da relação do ser e do não-ser – este que na vida e na subjetividade é, em vista da condição partilhada com aquele. Embora muito comum às epistemologias ameríndias, tal distintivo teórico tornou-se inaplicável às práticas científicas ocidentais históricas, ficando relegadas a processos extra científicos, por conta do nosso hábito moderno inepto, para não dizer perverso, de pensar de maneira dicotômica, excludente e unilateralmente.

A Formação Ontozoética, portanto, contrariamente à formação antropocêntrica, simplificadora e unilateral, contribui, por meio de práticas não absolutamente racionalizáveis, na configuração de ações formativas de professores/as criticamente estabelecidas e questionadoras das verdades impostas acerca da cultura do poder do homem e do humano sobre a vida; do binômio ser - não-ser; dos valores morais – absolutamente antropocêntricos – presentes nos procedimentos, pesquisas e investigações científicas. Em suma, ao formar-se considerando a perspectiva da vida/subjetividade dos outros seres como parcela significativa na constituição dos saberes humanos, a pesquisa e a ciência humanas tornar-se-iam construtos coletivos, de existências amplas, subjetividades interpenetradas, culminando, efetivamente, em um sistema epistemológico contemplativo da vida, irremediavelmente conectada em todas as suas formas, numa relação de não-externalidade ao saber/conhecimento

sobre o todo, mas de intimidade existencial e vital, perpassada, mas não anulada, pela racionalização dos currículos e ideologias vigentes.

Em continuidade a esta propositura, para Viveiros de Castro (1996), o perspectivismo é referência explícita do modo de pensar e ser/existir dos povos nativos ameríndios que, em sua conjunção teórico-epistêmica suplanta a separação entre as subjetividades humanas e não-humanas na possibilidade do conhecimento. Este salienta que a separação entre os seres humanos e não-humanos não corresponde à realidade existencial para estes povos, isto porque, no contexto cosmológico nativo de vida, o humano e o não-humano, convergem para características comuns permeadas pela extensão categorial de humanidade em completa interconexão e intercomunicabilidade.

Desse modo, se na explicação mítica de diversos povos na história humana, sobre o início, permanência e condição imanente e transcendente da vida, torna-se evidente o não acento de prerrogativas únicas de alguns seres em detrimento de outros, esta concepção explicita que a condição comum entre os humanos e os animais não é a animalidade, mas sim a humanidade. Por isso,

a grande divisão mítica mostra menos a cultura se distinguindo da natureza que a natureza se afastando da cultura: os mitos contam como os animais perderam os atributos herdados ou mantidos pelos humanos. Os humanos são aqueles que continuaram iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos ex-animais (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 230).

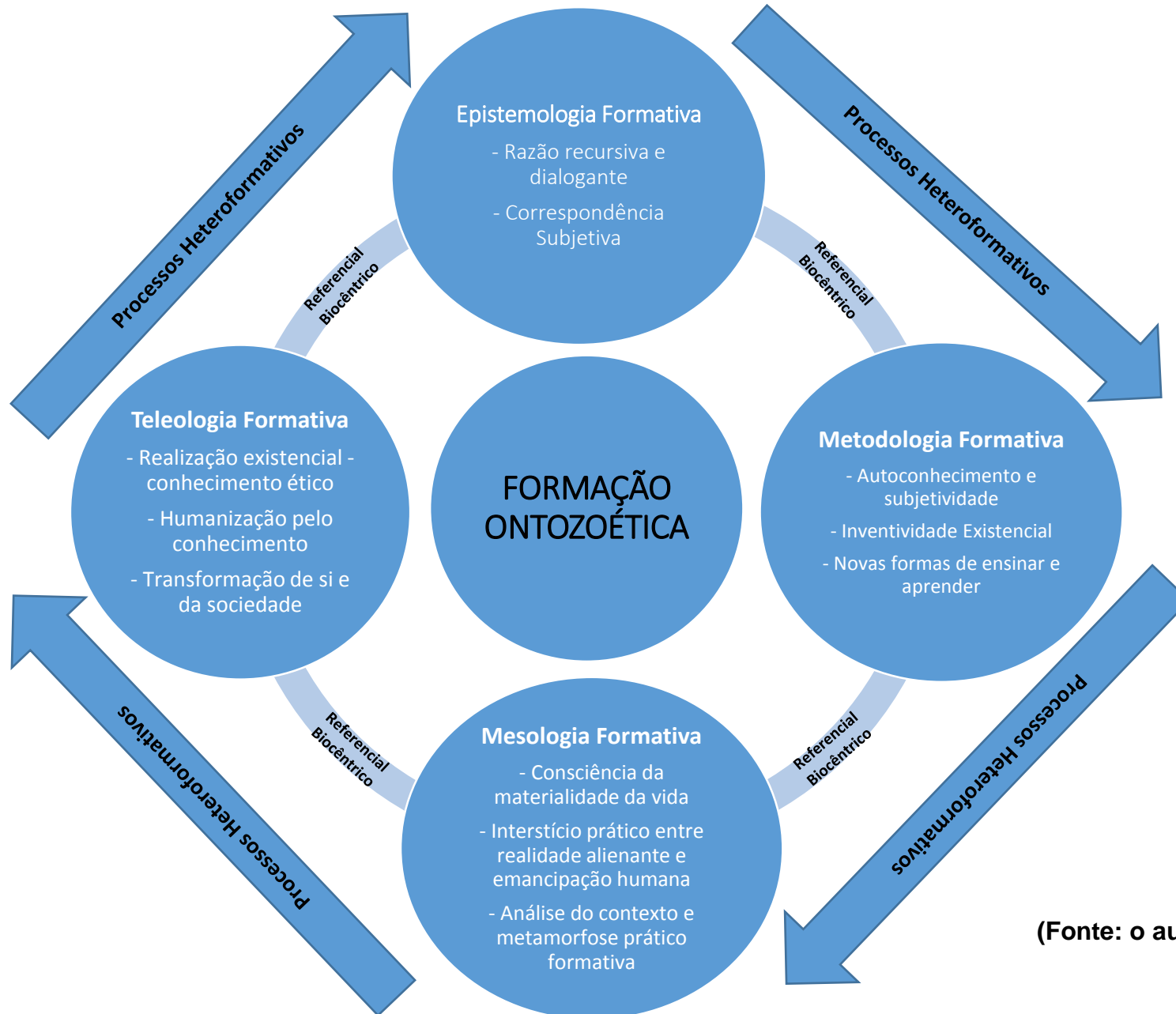
A humanidade como condição existencial inicial a todos os seres que habitam este planeta, indica a possibilidade da subsunção generalizante do conhecimento como sendo um conjunto de relações entre os seres que, tendo cada qual sua perspectiva sobre o todo, podem e devem ser considerados no conjunto de verdades que são propostas acerca da consideração do real. Ora, se a objetivação do conhecimento como condicionante à compreensão lógica, desconsidera e reduz os seres naturais que são considerados como objetos a serem conhecidos, no perspectivismo ocorre o oposto: os seres vivos são objeto, sujeitos e dotados de uma razão interna capaz de oferecer sua perspectiva sobre o real, o humano, sobre si mesmo e sobre as condições da sua existência. Viveiros de Castro (2002, p. 232) ao depor crítica à epistemologia vigente, reforça que, enquanto no mundo naturalista ocidental “um sujeito é um objeto insuficientemente analisado, a convenção interpretativa ameríndia segue o

princípio inverso: um objeto é um sujeito incompletamente interpretado”. Nestes termos, a razão humana não age sozinha, ela está em interdependência com o todo, às subjetividades dos seres em sua relação íntima com a lógica humana, mas, em sua forma peculiar de olhar as coisas e o ser humano. O conhecimento sintetizado na razão não é via de mão única, ele exige a materialidade dos seres observados para que tais compreensões ocorram internamente.

Concluo, assim, esta seção, destacando a preocupação deste capítulo que cercou a categorização das convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, alavancando o substrato teórico o qual expressa a racionalidade presente nas bases formativas dos/as formadores/as dos/as Licenciados/as, considerando os indícios biocêntricos revelados. Esclareço que, ao empreender esta pesquisa, precisei redirecionar minhas análises projetando um último capítulo com foco na sintetização de princípios epistemo-metodológicos – que se dará na seção posterior. Por ter sido a categorização das convicções insumo infindável de significações formativas dos/as professores/as, sujeitos desta pesquisa, teci a proposta formativa ontozoética como passo seguinte e necessário à composição desta tese, pois somente a expectativa inicial de conceber um referencial epistemológico biocêntrico não respondeu à riqueza das práticas verificadas na pesquisa como um todo.

Contudo, antes, proponho uma síntese geral do capítulo, diagramando os postulados formalizados neste tópico em relação as quatro categorias constituídas anteriormente. Busco demonstrar por meio da circularidade do processo heteroformativo nas licenciaturas, as categorias emergidas das práticas, tendo como substrato relacional o referencial biocêntrico e sua proposição prática ontozoética. Faço isso, no escopo de contemplar meu delineamento inicial, visto que este projetava a relação interna e holística das categorias, coagulando-as acerca da categoria epistemológica, pela sua importância elucidativa nesta tese.

QUADRO SÍNTESE – ESTRUTURA EPISTEMO-METODOLÓGICA DA FORMAÇÃO ONTOZOÉTICA



(Fonte: o autor)

5. PRINCÍPIOS EPISTEMO-METODOLÓGICOS PARA LICENCIATURAS ONTOZOÉTICAS

Este capítulo articula, significa, propõe e conclui, a partir da problemática e objeto discutidos nesta tese, a tecitura de princípios os quais podem servir como direcionadores da formação/heteroformação de professores/as da Educação Básica nos cursos de licenciatura, aportados em uma epistemologia de cunho biocêntrico e de prática ontozoética. Ao propor como problema de pesquisa quais as concepções e convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica tematizam categorias epistemológicas de cunho biocêntrico, desejei discutir categorias e postulados acerca de uma possível configuração formativa ontozoética, no escopo de mapear e questionar os paradigmas estabelecidos e solidificados historicamente como matriz formativa docente em suas bases epistemológicas.

Com isso, trouxe o campo da formação de professores/as como espaço e tempo de ampla análise formal e política, mas também, como substrato ontológico/subjetivo, pois considerei na gama de condições e determinações existenciais, formativas, políticas e ideológicas, o papel dos sujeitos constituidores de verdades e saberes que, na prática, formulam e reformulam caminhos; desestruturam e reestruturam conhecimentos e, por fim, a partir de convicções alargadas internamente, promovem práticas heteroformativas na atuação como formadores/as de estudantes na Educação Básica.

O movimento cambiante entre teoria-prática em sua significação social e produtiva de permanente ação-reflexão-ação como *práxis* promovida pela dialética, possibilitou a compreensão, apreensão e sistematização de projetos, estruturas e processos evidentes e vivenciados no interior dos cursos de licenciatura como espaço privilegiado da formação de professores/as.

Nesse sentido, pude verificar como pesquisador e professor, que a conjuntura sóciopolítica e capitalista pressupõe, costumeiramente, que formar professores requer anular, por vezes, a consciência de sermos todos nós, humanos, existências incompletas e carentes de uma identidade cosmológica sensível e conectada. As dimensões de cunho não quantificável são acantonadas na condição de subconhecimentos, por isso, compreendidos como

não válidos no conjunto de verdades assumidas como referência epistemológica na formação de professores/as.

Ao elucidar e atentar-se para tais aspectos da formação docente, pude delinear esta pesquisa – no tocante ao percurso epistemo-metodológico – tendo por objeto as convicções que fundamentam as práticas formativas dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica, no âmbito da epistemologia biocêntrica. Este foco analítico reverberou em uma primeira evidência acerca do caráter paradigmático da formação dos/as professores/as, visto que, utilizando a ontodialética como método de pesquisa, foi possível verificar as dicotomias presentes e petrificadas nas práticas dos/as formadores/as de professores/as, as quais se materializam em pressupostos prevalentemente antropocêntricos.

Contudo, ao me debruçar sobre o conhecimento sistematizado via práticas formativas desses/as formadores/as, encontrei indícios de novas ações, inventivas e de característica criativa – existencial e política; axiológica e epistemológica; metodológica e teleológica – indicadoras da proposição de um novo referencial de conhecimento prático-formativo. Aprofundei, assim, minha análise utilizando instrumentos de coleta de dados, além de um alargado referencial teórico que ajudaram a elucidar, a partir dos dados da pesquisa (questionário, documentos e entrevista reflexiva), um indício estruturante para a defesa desta tese, a saber: um princípio formativo fundado na ontocriatividade em simbiose com a personalidade e subjetividade do/a professor/a.

Nesse movimento da *práxis*, conduzi minha atenção a este elemento integrador da heteroformação proposto no âmbito das licenciaturas pesquisadas e, assim, mergulhei nos relatos dos/as professores/as formadores/as no que tange às práticas capazes de exemplificar como o elemento ontocriativo se faz presente nas estruturas científico-acadêmico-formativas desses/as futuros/as professores/as. Ao avançar no exame da prática desses/as profissionais compus, com base naquilo que emergiu das narrativas e relatos, dois postulados formativos referenciais provenientes do exposto pelos sujeitos da pesquisa. Estes postulados consideram categorias conciliadoras de uma metodologia formativa, dialógica e interdependente entre prática e teoria, bem como, inventiva e transformadora; de uma mesologia propositiva e de superação da realidade alienante, através da consciência das condições existenciais e da

metamorfose do complexo tecido social e educativo-formativo; de um telos fundado na realização de um conhecimento prático-científico ético, humanizante e transformador da realidade sóciopolítica e, por fim, de uma epistemologia de caráter biocêntrico, isto é, propositalmente prático, axiológico e ontozoético.

Nesta conjuntura teórica, desenvolvi dois postulados sintetizadores daquilo que pude inteligir e depreender da prática desses/as professores/as, ou seja, aspectos generalizáveis e passíveis de verificação *in loco*, articulados à feita diária do ser professor/a na universidade e, posteriormente, na escola de Educação Básica. O primeiro postulado traz à luz a amálgama do sujeito como ser complexo que age ativamente na formulação e reformulação da própria existência, na existência de outros e na construção/produção de novos conhecimentos. A esta categoria chamei de Razão Recursiva e Dialogante. O segundo postulado equivale a condição desta mesma razão humana – em sua condição interativa e interdependente com as muitas razões universais – conceber-se como necessária à volatilidade e constituição de verdades mais abrangentes e inclusivas.

Ao compor este mapa de significados discursivos e aprofundamento das práticas desses sujeitos, cheguei à proposta a qual darei fluidez neste capítulo por meio do seu objetivo específico, a saber, constituir e firmar, com base em inferências prático-epistemológicas, princípios referenciais orientadores para a propositura de Licenciaturas Ontozoéticas, assentados na racionalidade biocêntrica, factíveis às práticas formativas.

Diante disso, postulei elementos epistemo-metodológicos, como expressividade das convicções dos/as formadores/as de professores/as da Educação Básica no âmbito da racionalidade biocêntrica, considerando serem as convicções desses sujeitos o que fundamenta suas práticas formativas. Assim, nesta tese, importa destacar a compreensão de ser toda ação desses/as formadores/as fruto de convicções pessoais – reflexos manifestos do seu campo ideológico pessoal fundado numa prática social, existencial e econômico-produtiva. Depreende-se, também, da matriz das convicções, a prefiguração de uma estrutura formativa que abarca as categorias epistemológicas e metodológicas, pois, se a epistemologia pressupõe a posição do intelecto de ir a fundo nas raízes do conhecimento científico – origem, natureza, possibilidades e limites – o aspecto metodológico evidenciado aqui, promove a proximidade e

interdependência real do saber/conhecimento teórico com a prática – visto ser todo conhecimento teórico proveniente da ação do ser humano no mundo.

Por fim, indico que os princípios sistematizados a seguir, só apreendem sentido na medida em que são situados histórica e contextualmente, por isso, motor gerador de novas problematizações em outros contextos, mas também possível ponto de partida nas reconduções teórico-práticas da formação de professores/as nas licenciaturas.

5.1 DOS PRINCÍPIOS FORMATIVOS ONTOZOÉTICOS

A tecitura de princípios formativos ontozoéticos perfaz uma alternativa teórico-prática articulada ao campo da formação de professores/as na compilação de ações – sistematizadas nesta tese – acerca das bases paradigmáticas referendadas pela racionalidade biocêntrica, identificável nos cursos de licenciatura aqui inquiridos. Tais princípios sintetizam focos dimensionais formativos que vão além das dicotomias vigentes na educação formal atual, bem como, aproximam noções, por vezes reputadas na formação docente como contraditórias. Isto se dá, por exemplo, pela consideração de ser o conhecimento das subjetividades central na formação do professor/a, pois é característico da ação docente contribuir na formação de subjetividades – saber este pontuado como imprescindível na ampla gama de conteúdos nos cursos investigados.

Ao compor os princípios – que serão expostos nos tópicos seguintes – julguei pertinente aceitar como referência de análise o cerne daquilo que os/as formadores/as de professores/as trouxeram na pesquisa realizada como foco nas práticas estabelecidas nos cursos analisados. Elaborei o entendimento da centralidade destes elementos nos seguintes tópicos: **(i)** suas vivências sociopolíticas e consciência da ação como transformação social; **(ii)** suas categorias existenciais – saberes e dimensões do ser não absolutamente abarcados pela razão; **(iii)** as expressões da subjetividade e as história de vida; **(iv)** a posterioridade relacional gestada no ambiente escolar e, **(v)** a personalidade e sua condição apriorística de ser no mundo – consciente ou não da recursividade essencial de ser pensante e da natureza como ente poiético.

Diante disso, a tônica firmada na tecitura dos princípios epistemo-metodológicos ontozoéticos, orientadores para uma formação de professores/as da Educação Básica aqui formulados, cerca categorias de natureza antropológica; ontológico-subjetiva; epistemo-valorativa e cosmocêntrica, compreendendo, portanto, os postulados concebidos no âmago das práticas dos sujeitos envolvidos relativos à Razão Recursiva e Dialogante e a Correspondência Subjetiva.

5.1.1 Constituição Inventiva e Ontocriativa do Ser Professor/a na sua Prática Formativa

O primeiro princípio apresentado, com foco na formação ontozoética, destaca a prerrogativa **antropológica** da formação de professores/as evidenciada de modo bastante intenso na constituição das práticas formativas pautadas nas convicções dos/as professores/as da Educação Básica. Desse modo, este princípio traz como axioma a condição de ser o/a professor/a agente livre e autônomo frente aos determinantes formativos docentes e sóciopolíticos, acerca daquilo que cada um/a pode fazer de si mesmo. Em outras palavras, se por um lado, os condicionamentos culturais, produtivos e legais interferem na composição da autogênese humana, por outro lado, a existência humana na sua base afetiva, emocional, espiritual – enquanto dimensão cultural – torna-se ativa na reinvenção dos/as professores/as para a recolocação do seu ser subjetivo e da objetividade do mundo de maneira ontocriativa.

As condições materiais, de vida e realidade produtiva, significativas nas práticas formativas aqui pesquisadas, concebem ser o humano – futuro/a professor/a – unidual, pois, dimensiona estes/as como entes natural e cultural – produto e produtor de uma sociedade culturalmente técnica, mas que pode promover, na sua significação pessoal e antropológica dos conhecimentos praticados, a racionalidade meditante, conectada à competência de ser agente auto formador de si e formador de outras existências. No seu **sentido prático**, foi possível identificar na descrição das ações dos/as formadores/as, principalmente no que toca à compreensão de qual ser humano estes/as professores/as querem formar, que a inserção permanente de práticas

promotoras de uma **Crítica Profunda**⁷¹ das estruturas sociais é amálgama para a reinvenção humana do agir no mundo em vista das transformações necessárias por meio do conhecimento dos processos de exploração do humano pelo humano, bem como, a exploração da natureza pelo ser humano.

5.1.2 Consciência Crítica para a superação das Práticas Formativas Antropocêntricas no âmbito da Ontoformação e Heteroformação

Este princípio está solidificado numa perspectiva **ontológico/subjectiva**, pois assume caráter existencial na abrangente condição de ser/existir no mundo. Com base nos dados, inquirições e análise dos projetos, convicções e concepções no campo da formação de professores/as, foi possível evidenciar a imprescindível reavaliação da existência do humano frente aos conhecimentos e seus equivalentes sociais práticos em vista de uma reestruturação do sentido de ser-no-mundo, dos seres sencientes e não sencientes. Isto importa porque ainda prevalece um modelo/padrão acerca do conhecer e formar que separa história natural e história cultural, reforçando um perfil tradicional voltado ao antropocentrismo, o que conseqüentemente provocou e provoca uma visão do humano acerca de si mesmo extremamente limitada.

O ser humano, por isso, tem modelos de vivência social centrados no próprio ser humano que desloca conscientemente para a marginalidade a preocupação e a vivência conjunta com o natural, desconectando o humano da sua subjetividade a qual oferece sentido a sua existência coletiva e cosmológica. Nesse sentido, a visão limitada do humano (ser cultural) sobre sua própria forma de ver-se na relação com o natural, desenvolve modelos de dominação que destila o racismo, o homocentrismo, o sexismo e o especismo como referenciais para estruturação ontológica, mas também axiológica e epistemológica.

Diante disso, nas práticas formativas avalizadas pelos/as formadores/as de professores/as nos cursos pesquisados, emergiu como **significação prática**

⁷¹ Trago o exemplo estabelecido pelo professor/a Questionário 7, quando intenta citar como procede a aproximação e consideração epistemológica de formar sujeitos situados e contextualizados, antropológicamente conectados com a materialidade de ser e estar no mundo. Assim, ele/a diz: "dos problemas que afligem as relações humanas, suas raízes históricas e sociais e possibilidades de transformação da realidade, a partir da compreensão e desvelamento dessa realidade, mediante ferramentas teórico-práticas que se pautam pela crítica profunda das estruturas sociais que constituem os sujeitos e suas relações com o mundo e sua transformação.

da reconstituição ontológico-subjetiva – fundante na formulação deste princípio – a estratégia do **Memorial Existencial**⁷² como caminho epistemo-metodológico ímpar na avaliação e ressignificação do ser professor/a, na sua constituição existencial, bem como, alternativa da reconfiguração pessoal e da classe professoral, não deslocada dos contextos da materialidade e carências próprias de existir como professor/a.

5.1.3 Reformulação Epistêmica e Valorativa do Cosmos/Natureza nas Práticas Formativas de Professores/as: Razão Recursiva e Dialogante

Se o princípio formativo ontozoético anterior promove uma compreensão acerca da dimensão ontológico/subjetiva, este envolve e ilustra o caráter **epistemo-valorativo** das práticas alavancadas na pesquisa realizada. Isto se dá, pois por ser notória a tendência do ser humano, na história do conhecimento, de dualizar as relações travadas entre este e a natureza, como também, sobre a tendência de separação/divisão do ser humano entre corpo e alma; acerca do modo de se conhecer o sujeito que conhece e o objeto que se deixa conhecer. Nesse sentido, em se tratando da ressignificação da dualização entre ser humano e cosmos, importa compreender que, há muitos séculos, o ser humano busca um eventual isolamento da natureza, principalmente quando da reviravolta cartesiana que sobrepôs a razão ao mundo orgânico e natural. Com isso, uma mudança paradigmática e formativa de cunho ontozoético, projeta uma recondução à acepção aberta e dinâmica da relação ser humano e natureza que constitua uma *episteme* agregadora e interativa.

Sendo assim, a natureza, a vida e todas as suas manifestações, seriam consideradas enquanto parte de um todo orgânico, vivo e sujeito de direito. Se diante do Princípio da Identidade de Aristóteles há a tendência em afirmar uma existência negando a outra a possibilidade de existir conjuntamente, na concepção formativa com base na perspectiva ontozoética, os seres podem ser e não ser ao mesmo tempo, inclusive com a predominância da sua essência no resguardo de uma reconstituição permanente enquanto se reconstrói nas relações travadas entre os seres. Por ser um todo complexo, a natureza e o ser

⁷² Para verificação e detalhamento daquilo que identifico como Memorial Existencial, ver relatabilidade da estratégia no capítulo 4.

humano travam relações – mediadas pela razão humana – que potencializa, com base na referência moral de valor inerente ao ser a condição de interdependência vital, base fundante de uma nova racionalidade e constituição epistêmica na formação de professores/as.

Promover, assim, uma crítica contundente ao formato educativo antropocêntrico é fundamental, mas não o suficiente para efetivar tal proposta, pois, esta evidencia-se na transformação epistêmica e prática do/a professor/a potencializada pela formação que pode se estabelecer pela ontoformação biocêntrica. Ao apontar ser a razão recursiva essencial a uma formação de cuidado com a vida de toda a natureza – acerca do cuidado e compreensão do seu valor inerente – pressuponho uma ética que reforça o indicativo o qual, sendo o humano um ser ecológico, demonstre a necessária prioridade de uma educação que focalize a superação de uma consciência meramente moral, em favor da tendência naturalmente correta de cuidado e respeito à vida. Isso possibilitaria uma postura de responsabilidade por todos os seres vivos que fazem parte da Terra, como superorganismo vivo, ao qual pertencemos.

Com base nisso, surge como **significação prática**, solidificada nos dados desta pesquisa: a preocupação estratégica da promoção de conhecimentos e valores coletivos com foco na produção **Dialogal e Coletiva de Referenciais Formativos**⁷³, intercalando e articulando focos práticos-teóricos de abrangência local e global, bem como de cunho epistemológico e axiológico.

5.1.4 Indiferenciação e Interpenetração das Subjetividades Humanas e Não-humanas: Correspondência Subjetiva

Princípio síntese, este considera o papel do ser humano na sua relação com o conhecimento, com o mundo material, a cultural e a ontocriação;

⁷³ Assim é o relato desse foco epistemo-valorativo: “a construção coletiva do conhecimento, a relação de autonomia e a relação de confiança dentro do grupo. Isto é, por meio do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos na produção do conhecimento, garantir a tomada de consciência coletiva com clareza de intencionalidade, numa relação entre teoria-prática e ação transformadora. É uma preocupação estabelecer diálogo entre os conhecimentos produzidos na escola com as problemáticas socioambientais, econômicas e políticas, quer dizer, produzir interfaces entre o tema e a realidade brasileira, ou a realidade local, ou a realidade planetária. Quero dizer... este coletivo experimenta outros modos de fazer a escola; este coletivo produz outros modos de ensinar e aprender; então este coletivo está se mobilizando com autonomia, com estudo, com seriedade e com compromisso frente aquilo que ele pretende produzir” (**Professor/a Entrevistado/a 1**).

ressignifica as subjetividades humanas por meio da composição ontológico-subjetiva que alça, na produção e reinvenção de si mesmo, um papel consciente para a não reprodutibilidade epistemológica, valorativa, produtiva e sociocultural e; também, reconstitui as bases epistemo-valorativas numa proximidade conectiva entre humano e natureza, não mais dicotômica e excludente, promovendo, assim, uma mudança paradigmática docente que projeta e reconduz à acepção aberta e dinâmica da relação ser humano e natureza que constitua uma *episteme* agregadora e interativa. Em outras palavras, **é princípio síntese** pois articula os outros princípios por meio da racionalidade aberta biocêntrica e agrega o sentido prático **cosmocêntrico** à formação de professores/as.

No cerne desse princípio, de cunho cosmocêntrico, importa destacar ser a Natureza a Educadora Suprema de todos os seres vivos, tanto nos processos cognitivos de existência e compreensão dos objetos, quanto da própria natureza humana e não humanas, como razão universal, por isso, central na composição teórico-prática da formação das existências, subjetividades e valores morais – os quais, no contexto atual, estão fundados explicitamente no antropocentrismo arrogante. A natureza, como suprema educadora, toca a necessária epistemologia e axiologia prática na qual a formação epistemo-metodológica dos/as professores/as da Educação Básica se formaliza como prática ontozoética. Nesse processo, cabe à razão humana deslocar-se existencialmente, cognitivamente, política e contextualmente; criticamente e subjetivamente na direção de compreender que todos os seres, sendo subjetividades ativas, são capazes de representar a matéria e o mundo onde vivem; não de modo diverso dos humanos, pois o que diverge é o que estes seres veem pela semântica comum a existência partilhada. Em suma, este princípio pressupõe ser o ato de conhecer condição ímpar da relação do ser e do não-ser – este que na vida e na subjetividade é, em vista da condição partilhada com aquele que ao não ser possibilita ao ser racional a compreensão e a inteligibilidade sobre o mundo.

Por fim, na sua significação prática, ao formar-se considerando a perspectiva da vida/subjetividade dos outros seres como parcela significativa na constituição dos saberes humanos, a pesquisa e a ciência humanas tornar-se-iam construtos coletivos, de existências amplas, subjetividades interpenetradas,

culminando, efetivamente, em um sistema epistemológico contemplativo da vida, irremediavelmente conectada em todas as suas formas, numa relação de não- exterioridade ao saber/conhecimento sobre o todo, mas de intimidade existencial e vital, perpassada, mas não anulada, pela racionalização dos currículos e ideologias formativas vigentes.

Por que se chamava moço, também se chamava estrada, viagem de ventania. Nem lembra se olhou para trás, ao primeiro passo, aço, aço, aço, aço...Por que se chamavam homens, também se chamavam sonhos e sonhos não envelhecem. Em meio a tantos gases lacrimogênicos, ficam calmos, calmos, calmos. **E lá se vai, mais um dia!** E basta contar compasso, basta contar consigo que a chama não tem pavio. De tudo se faz canção e o coração na curva de um rio [...].

(Clube da Esquina nº 2 – Lô Borges)

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. 2.ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986.

ALMEIDA, A. **Como se posicionam os professores perante a existência e utilização de Jardins Zoológicos e parques afins?** Resultado de uma investigação. Revista *Educação e Pesquisa*. [online]. 2008, vol.34, n.2, pp.327-342. ISSN 1517-9702. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200008>>. Acesso: maio/2017

ANDRE, J. M. **Renascimento da Modernidade**: do poder da magia à magia do poder. Coimbra, Minerva, 1987.

ANDRIETA, T. C. **Formação inicial de professores da Educação Básica**: a construção dos saberes profissionais. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2014.

ARAÚJO, T. C. dos S. de. **Os caminhos da formação das convicções pedagógicas do professor do curso de Pedagogia**. 2009. 228 f. *Tese de Doutorado* – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3910/1/arquivo3399_1.pdf>. Acesso em: maio/2018.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Victor Civita. 1973.

_____. **Metafísica**. São Paulo: Loyola. 2002.

BACHELARD, G. **A Epistemologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A Filosofia do Não**. São Paulo: Abril, 1974.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDO, J. **Depois de Marx, o dilúvio?** Revista *Educação & Sociedade*, 1992, ano XIII, n. 43 – publicado em 1993.

_____. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 1987.

BOFF, L. **Ética da Vida: a nova centralidade**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Z. **Indagação e Convicção: Fronteiras entre e Ciência e a Ideologia**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.849-856, set./dez, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a09.pdf>>. Acesso em: junho/2018

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Processo n. 23001.000126/2001-69. PARECER CNE/CES 492/2001. Aprovado em: 03/04/2001. p. 3-4. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: maio/2018

BURNHAM, D; BUCKINGHAM, W. **O livro da Filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais**. Revista Temas em Psicologia – 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518. DOI: 10.9788/TP2013.2-16. ISSN 1413-389X. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>>. Acesso em: out/2017.

CAROLA, C. H.; CONSTANTE, C. E. A. **Antropocentrismo pedagógico e naturalização da exploração ambiental no ensino de ciências (Brasil, 1960-1970)**. Revista do PPGA/FURG-RS, ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5167/3277>>. Acesso em: maio/2018.

CARVALHO, A. D F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 239f. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORTINA, A. **Las fronteras de la persona: el valor de los animales, la dignidade de los humanos**. Madrid: Taurus, 2009.

COELHO, C. J. H. **A ética biocêntrica como encarnação alteridade: na vivência das transformações existenciais à mudança paradigmática**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2011.

CUNHA, M. I. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. **O delineamento de pesquisa qualitativa**. In: POUPART, J. et al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p. 127-153.

EVANGELISTA, E. G. S. **Razão instrumental e indústria cultural**. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 28 (1): 83-101, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1442/1445>>. Acesso em: maio/2018

FELIPE, S. T. **Antropocentrismo, sencientismo e biocentrismo: perspectivas éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos**. Revista Páginas de Filosofia, v. 1 n.1, jan-jul/2009.

_____. **Educação de Dominação**. Revista Pensata Animal. Janeiro de 2010.

FEYERABEND, P. K. **Adeus à Razão**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. Revista da FAEEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Ano 6 n. 7, Jan. a Jun. 1997, - Edição de Homenagem a Paulo Freire. Salvador – BA, ISSN 0104-7043 – UNEB – p. 9-32. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero7.pdf>>. Acesso em: dez/2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Educação. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>>. Acesso em: junho/2017.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2015.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GOÍS, Cezar Wagner de Lima. **Biodança: Identidade e vivência**. 2ª edição, Fortaleza: Edição Independente, 1995.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUERTA, R.; CAMARGO, C. C. **Comunidade de Aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório**: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. Revista Ciência & Educação. Bauru, v. 21, n. 3, p. 605-621, 2015. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0605.pdf>>. Acesso em: maio/2017.

GUIDINI, F. **Os referenciais epistemológicos**: a formação pedagógica dos professores da Educação Básica. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

HEIDEGGER, M. **A questão da técnica**. Revista Scientiae Studia, v. 5, n. 3, p. 375-98. São Paulo: 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11117/12885>>. Acesso em: junho/2018.

JAEGER, W. **Paidéia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KANT Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 6. Ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANZA, R.; BERMAN, B. **Biocentrism**: How life and consciousness are the keys to understanding the true nature of the universe. Benbella Books, 2009.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARAIA, R. B. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LEFF, H. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Tradução de Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. **A Epistemologia de Gaston Bachelard**: uma ruptura com as filosofias do imobilismo. Revista de Ciência Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2011.

LOPES, R. P. **Da licenciatura à sala de aula**: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. Revista Educar, Curitiba, n. 36, p. 163-179,

2010. Editora UFPR. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a12n36.pdf>>. Acesso 20 de agos/2017.

LUKÁCS, G. **As bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. In: **Vários autores, temas de ciências humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, V. 4, 1978.

MANACORDA, M. A. L. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Editora Porto, 1999.

MARTINS, P. L. O. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas: Papyrus Editora, 2003.

_____. **A relação conteúdo-forma**: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. de A. **Didática: o ensino e suas relações**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

_____. **A relação conteúdo-forma**: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Didática teórica, didática prática – para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Relação teoria e prática na formação do professor universitário**: princípios e metodologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.10, p.131-142, set./dez. 2003.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Psy, 1995.

MESQUIDA, P. **Epistemologia e educação**: Uma reflexão sobre as bases teóricas da educação em Descartes e Marx. In: III Congresso Nacional da Área da Educação e V Educere da PUCPR, 2005, Curitiba. Episteme. Curitiba: Champagnat, 2005.

MORAES, M. C. **A Formação do Educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set/dez. 2007.

_____; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. 12. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre. Sulina. 2006.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal**. 2. ed. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

O` SULLIVAN, E. **Aprendizagem Transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

OLIVEIRA, A. M. de. **Identidade, movimento e não-contradição em Platão e Aristóteles**. 2013. 117 f. *Dissertação de Mestrado* – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2013/241.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2015.

OLIVEIRA, J. A. de. **IGARA, UKA, MAKIRA IRÚMU (A CANOA, A CASA E A REDE): epistemologia e barbárie na Amazônia em sete ensaios irredentos**. 2011. 220 f. *Tese de Doutorado* – Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2011. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6202/5/Tese_Jos%C3%A9%20Alcimar%20Oliveira.pdf>. Acesso em: janeiro/2018.

PEGORARO, O. **Existência Humana é Existência Cuidadosa**. O Mundo da Saúde São Paulo: 2005;33(2):136-142. Disponível: https://www.saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/67/136a142.pdf. Acesso: jan./2017.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dezembro, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: dez/2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINEAU, G. **Investigaciones transdisciplinarias em formación**. In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD. Universidade de Barcelona, 2006, Anais.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PINTO, M. P. **Fundamentos ético-epistemológicos das propostas em torna da Ecologia Humana**. Tese de Doutorado e Educação. Universidade de Brasília, 2012.

PLATÃO. **A República**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. São Paulo, Faculdade de Educação, 2002. Tese de doutorado.

_____.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: fevereiro/2017.

_____.; WACHOWICZ, L. A.; MARTINS, P. L. O. **Saberes docentes e os determinantes da prática social**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n.16, p.11-23, set./dez. 2005.

SANTOS, B. S. **A questão do Socialismo**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 6. Maio, 1981.

SANTOS, O. J. **Fundamentos Sociológicos da Educação**. Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2014.

_____. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, n. 20. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, maio/jun/jul/ago 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>. Acesso em: janeiro/2017.

SEVERINO, J. A. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.

_____. in FAZENDA, I. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

SHÖN. D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, “Os professores e sua Formação”. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

SILVA, A. T. R. da. **Currículo e representações sociais de homem e natureza: implicações à prática pedagógica**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 55

out-dez, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/04.pdf>>. Acesso em: dez/2017.

SUANNO, M. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan.-abr. 2000. Disponível em:<http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: janeiro/2017.

_____; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre, Teoria da Educação, n. 4, 1991.

THUMS, J. **Ética na Educação: a filosofia e valores na escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

TORRA, C. H. M. **A formação continuada dos professores da Educação Básica no espaço da escola na concepção coletiva e colaborativa de conhecimento e sua articulação prática com a base epistemológica transumanista**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.

VASCONCELOS, V.; JUNIOR, P. **A teleologia e o estudo das ciências da natureza – contribuições da filosofia**. Revista Ambiente & Educação, vol. 16(1), 2011. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1676/1199>>. Acesso em: novembro/2017.

VILLA, M. M. (coord.). **Dicionário de Pensamento Contemporâneo**. São Paulo: Ed. Paulus, 2000.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da Alma Selvagem**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: COSACNAIFY, 2002.

_____. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Revista Mana vol.2 no.2 Rio de Janeiro Oct. 1996. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005>. Acesso em: dez/2017

GLOSSÁRIO

Autogênese:

Equivale, nesta tese, a autoprodução existencial e intelectual humana que se dá, no Materialismo Histórico-Dialético, por meio da ação laborativa. Esta resgata o humano da abstração do intelecto e o reinsere na certeza da vida social e prática.

Autopoieses:

Pressupõe a condição de que todo sistema vivo perde e ganha energia num fluxo contínuo do seu uso para a manutenção das suas conexões tendo como fim a garantia da vida. Ao operar em desequilíbrio e ao sofrer grande transformação nos seus pontos de conexão, o sistema vivo age para compor novos e diferentes pontos de conexão para garantir seu funcionamento. Assim “a dissipação de energia cria o potencial para o reordenamento súbito do sistema [...] assim, as partes se reordenam numa nova totalidade criativa” (O` SULLIVAN, 2004, P. 307). Autopoiesis, portanto, é o movimento que um sistema vivo faz de se auto organizar, tornando-se auto criativo na sua organização, superando sua estrutura atual em favor da renovação e regulação

Biocenose:

Empresto esse termo/conceito da área biológica e do campo da ecologia para expressar a condição de existência dos seres em múltiplas relações numa comunidade biológica (biota) acerca das associações que estes travam em um ambiente de vida comum.

Biocentrismo:

Conceito discutido e ressignificado por vários pesquisadores atuais tanto no campo da Filosofia e Bioética, quanto na área Educacional (FELIPE; LANZA; SINGER; O` SULLIVAN, entre outros), o qual tem por foco a Vida com centro das práticas, relações cosmológicas e consciência. Nesta tese, este termo alcança as análises éticas e morais (axiológicas), mas avança para a possibilidade de superação de uma prática existencial estritamente antropocêntrica. Nesse sentido, o Biocentrismo valora as práticas existenciais com base na vida de todos os seres do planeta como possuidora de um valor inerente – e não como valor instrumental (uso e exploração). Na semântica biocêntrica a vida gera/constitui o universo e não o contrário, assim a consciência é um produto tardio da evolução.

Bio-ontológico:

Termo cunhado no interior desta tese. Equivale à relação íntima e profunda entre as dimensões e categorias de vida e sobrevivência que perpassam todos os seres vivos – sencientes e não-sencientes – na sua configuração biológica – necessidade natural de sobrevivência determinada pela estrutura biológica e sua configuração existencial.

Categorias Epistemológicas Biocêntricas:

Postulado articulador nesta tese. Sua consideração científica permeia a possibilidade de constituição de possíveis princípios epistemológicos formativos no campo da formação de professores/as. De acordo com Lanza e Berman (2009), são sete os princípios biocêntricos: **a)** o espaço e tempo não são realidades absolutas – mas criação da percepção e consciência; **b)** as percepções internas e externas humanas estão profundamente conectadas; **c)** sem um observador consciente, as partículas subatômicas pouco refletem a possibilidade de criação da realidade; **d)** sem a consciência a matéria permanece indeterminada; **e)** a vida cria o universo; **f)** sem a percepção humana o tempo não tem existência real e; **g)** o espaço e tempo existem como condição da consciência. Nesta tese, contudo, estes princípios são conhecidos, mas não referenciam a base metodológica aqui adotada. Assim, as categorias epistemológicas biocêntricas, como expresso no verbete, sugere elementos da prática formativa professoral revitalizadora de uma prática fundada numa nova racionalidade, a saber, a biocêntrica.

Consciência:

Esta não equivale à uma perspectiva estritamente subjetiva do sujeito que age pela significação interna dada por este/a ao seu lugar no mundo, mas ilustra a percepção da consciência de classe em contraposição específica à falsa consciência. Neste caso, a consciência de classe consiste em uma ação situada e racional à condição social da classe trabalhadora no processo de produção. Assim, essa consciência não é a soma nem a média do que é pensado ou sentido pelos indivíduos isolados, pois as ações dos indivíduos só podem ser significadas pela consciência de classe, diferente da condição/situação material específica de uma classe (LUKÁCS, 1978).

Convicções Formativas:

Composição de termos referentes às razões utilizadas pelos/as formadores/as de professores/as para fundamentar suas práticas formativas na universidade acerca da formação dos/as futuros/as professores/as da Educação Básica. Cerca, portanto, as razões que levam os educadores/as e formadores/as a proporem conhecimentos, a definirem metodologias e fundamentarem suas concepções. Nesta circunferência teórica, cabe recorrer ao sentido existencial e histórico, individual e coletivo da prática docente em seu escopo social e na sua condição de produtor de conhecimentos, visto que tal categoria constitui um binômio inseparável da perspectiva de método (ontodialética) aqui desenvolvida – distanciando o caráter das representações e de cunho psicológico e fenomenológico.

Epistemologia da *Práxis*:

Se em Marx (A ideologia Alemã) a *práxis* é um conjunto de relações, produção e trabalho que afiança a estrutura social e se essa estrutura deve ser revolucionada pela inversão práticas das relações existentes, aqui, a epistemologia da *práxis* pressupõe e sugere a “inversão da racionalidade de produção do conhecimento” com base na tecitura de uma racionalidade ecológica e autogeradora da vida.

Erótico/forças eróticas:

Refere-se à força da vida; energia criadora que dá poder e autoridade. Segundo O`Sullivan (2004) “essa energia capacitadora chega a nós de forma encarnada [...] é uma força propulsora que leva todos os seres vivos a saírem de um estado de mera potencialidade para a realidade”.

Etiologia:

Termo utilizado para ilustrar a busca da causa das coisas na sua condição essencial e fenomênica.

Expressividade Epistemo-metodológica:

Propositura destacada e constituída no corpo desta tese que equivale às bases referenciais práticas e teóricas da formação de professores/as da Educação Básica, gestadas no bojo das metodologias de cunho formativo (técnico, teórico, prático e existencial), promotores de conhecimentos, bem como sua composição crítica e formativo-educativa.

Formação Ontozoética:

Neologismo desenvolvido no interior desta tese. Corresponde ao sentido existencial (ôntico) dos seres vivos, permeado pelas relações entre os seres que, conectados à realidade fenomênica, possibilitam ao *logos* humano, o recentramento da vida (*zoé*) como paradigma formativo biocêntrico. Neste sentido, a vida, os seres naturais, os animais, a natureza e o cosmo como um todo, é (unitariamente) não só objeto do conhecimento científico, mas também e principalmente, deve ser reconhecido pela perspectiva humana como sujeito ativo na construção do conhecimento humano sobre si e sobre a própria natureza.

Hologramático:

Princípio operador da teoria da complexidade pautado na compreensão de que as partes contêm a quase totalidade da informação sobre o objeto representado, ou seja, “não só as partes estão no todo, mas também nas partes estão inscritos elementos do todo” (MORIN, 2006).

Logocentrismo:

Termo/conceito presente nas análises feitas por Jacques Derrida, filósofo franco-argelino (1930-2004), no que toca às

características da ciência/pensamento ocidental herdado dos gregos, o qual se caracteriza pela lógica da negação/identidade, oposição e justaposição.

Ontocriatividade:

Embora este termo seja contemplado nos estudos de Kosik (1976), nesta tese este toma um caráter categoria formativo docente, ou seja, cerca a possibilidade de constituição das práticas formativas que transcendem as teorias a-contextuais e alienantes que corroboram as opressões sociais e existenciais por meio de um conhecimento pretensamente lógico-científico. A ontocriatividade pressupõe a reinvenção do humano pelo próprio humano, bem como, a reinvenção da vida social e dos modelos produtivos e científicos, não de modo alienante, mas de modo essencialmente inovador e criativo.

Ontoformativo:

Termo/Conceito que elucida os contrastes da proposta formativa tripolar de Pineau (2006), no sentido de dar ênfase aos aspectos dimensionais que formam o sujeito no seu Eu-eco-cosmológico. Ou seja, mais do que uma interação significativa do sujeito – agente da sua própria formação – com o ambiente que o cerca, nas relações com outros sujeitos (co-formação), ou mesmo em inter-relação com as teorias e práticas fornecidas na heteroformação. A ontoformação provocaria no ser-professor uma prática de ensino e aprendizagem polinizada como superfície sensível à vida – cognitiva e eticamente conectada aos demais, em sua abrangência cósmica, criativa e inventiva.

Ontotanático:

Predominância da perspectiva do conhecimento humano sobre a vida como condição de objeto a ser explorado, consumido, destruído, como *thanatos* – força de morte em contraposição à vida como grávida de existências em todas as suas formas cosmológicas. Este princípio do ser tem sua expressão máxima na desconsideração existencial da vida na sua amplitude cósmica, simetricamente externalizada pelo uso, exploração e aniquilação da vida considerada útil e consumível.

Princípio Biocêntrico:

Equivale ao elemento teórico/existencial fundante na proposta axiológica e epistemológica do biocentrismo, isto é, a Vida na sua universalidade cósmica e erótica como substrato do conhecimento e condição da própria essência unidual humana.

Sociotanático:

Referência a um sistema social e produtivo-econômico; ambiental e existencial autodestrutivo. Sistema este o qual predomina as forças tanáticas, de destruição e morte, em contraposição às forças de vida, forças eróticas.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Contato com os sujeitos da pesquisa por e-mail (coordenação dos cursos de Licenciatura)

Senhora Coordenadora; Senhor Coordenador

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná / PUC-PR. Realizo minha pesquisa no campo da Formação de Professores, sob a orientação da Profa. Dra. Pura Lucia Oliver Martins. Investigo a relação Educação Básica e Universidade no que tange as propostas formativas dos professores dos/as licenciados/as nos cursos de graduação oferecidos pelas Universidades Federais no Brasil, especificamente as bases prático-teóricas, substratos na formação dos egressos dos cursos de Filosofia e Pedagogia. Ao realizar uma pesquisa documental, identifiquei referenciais epistemológicos fundantes presentes na configuração do curso de Filosofia e Pedagogia na Universidade onde o sr./a atua, que indicam foco formativo o qual visualizo como inferência/proposição no campo formativo docente, caro à minha tese.

Deste modo, venho solicitar, mui respeitosamente, apoio à minha pesquisa no sentido de possibilitar uma investigação mais efetiva acerca das práticas dos docentes que atuam no curso de Licenciatura em Filosofia e Pedagogia nesta Universidade. Isto se dará por meio de questionário semiestruturado e/ou entrevista, considerando a melhor alternativa para os docentes. Informo também que, após realizar uma extensa pesquisa documental (em 26 universidades federais), encontrei indícios desses referenciais somente em 3 universidades no Brasil. Por isso, torna-se muito importante para a conclusão da minha pesquisa, o apoio dos docentes desta Universidade.

Desde já, sou muito grato.

Atenciosamente,

Carlos H. Martins Torra.

APÊNDICE B

Contato com os sujeitos da pesquisa por e-mail (formadores/as de professores/as dos cursos de Licenciatura)

Prof/a, boa tarde!

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná / PUC-PR. Realizo minha pesquisa no campo da Formação de Professores, sob a orientação da Profa. Dra. Pura Lucia Oliver Martins. Investigo a relação Educação Básica e Universidade no que tange as propostas formativas dos/as licenciados/as nos cursos de graduação oferecidos pelas Universidades Federais no Brasil, especificamente as bases prático-teóricas, substratos na formação dos egressos dos cursos de **Pedagogia e Filosofia**. Ao realizar uma pesquisa documental e exploratória, identifiquei referenciais epistemológicos fundantes presentes na configuração do curso de **Pedagogia e Filosofia nesta Universidade**, que indicam um foco formativo o qual visualizo como inferência/proposição no campo formativo docente, caro à minha tese. A pesquisa documental contemplou 26 universidades federais, contudo, encontrei indícios desses referenciais somente em 3 universidades no Brasil, dentre elas onde o sr./a atua. Deste modo, venho solicitar, mui respeitosamente, através da mediação da coordenação do curso, apoio à minha pesquisa no sentido de possibilitar uma investigação mais efetiva acerca das práticas dos docentes que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia nesta instituição, através de respostas a um questionário semiestruturado (link abaixo).

O questionário foi pensado para ser respondido em, no máximo, 20 minutos e o anonimato do questionário é garantido. Peço também que o questionário seja respondido até a data limite do dia 01 de junho. Desde já sou grato e coloco-me à disposição para, caso se faça necessário, trazer maiores informações sobre minha pesquisa.

Link Questionário semiestruturado no Google Docs:
<https://goo.gl/forms/SXtprUH66VdVufOz2>

Desde já, sou muito grato.

Atenciosamente,
Carlos H. Martins Torra.

APÊNDICE C

Questionário semiestruturado aplicado por meio do Google Docs

Bloco 1: Dados sócio demográfico:

1. **Data de Nascimento:** ____/____/____

2. **Gênero:** _____

3. **Estado Civil:** Relação Estável () Solteiro/a ()

4. **Formação Inicial:** Licenciatura () Bacharelado () Bacharelado e Licenciatura ()

Área de Concentração: _____

5. **Formação Atual:** Especialização () Mestrado () Doutorado () -

Área de Concentração: _____

6. **Atuação Profissional:** Professor Ens. Superior () Professor Ens.

Superior e Educação Básica () Professor/Formador/a de professores/as da Educ. Básica () Coordenador de Curso Superior () Professor e Coordenador de Curso Superior ()

7. **A Qual classe social você pertence (de acordo com classificação estabelecida pela Abep/IBGE):**

A () B1 () B2 () C1 () C2 () D () E ()

Bloco 2: Perfil sócio profissional

8. Marcar todos os itens que correspondem a sua vida/experiência profissional.

Tempo dedicado ao Ensino (Educação Básica e Ensino Superior)	Menos de 5 anos ()	Até 10 anos ()	Até 15 anos ()	Mais de 15 anos ()

Tempo dedicado somente ao Ensino Superior	Menos de 5 anos ()	Até 10 anos ()	Até 15 anos ()	Mais de 15 anos ()
Tempo atual (em horas semanais) dedicado à pesquisa científico / acadêmica	Até 2 horas semanais ()	Até 4 horas semanais ()	Até 8 horas semanais ()	Mais de 8 horas semanais ()
Exerce outra função / trabalho remunerado além da docência no Ensino Superior	Sim () Qual _____	Não ()		
A disciplina que ensina no Curso Superior tem caráter	Pedagógico ()	Optativo ()	Específico/Área ()	

Bloco 3: Concepções e Convicções Formativas e Pedagógicas

9. A partir da sua vivência como professor formador/a de professores/as da Educação Básica, que características você entende como essenciais na composição do perfil desse formador?

10. Na sua prática docente/formativa de futuros/as professores/as, quais convicções regem suas inserções epistemológicas no trato com o conhecimento na sua aula?

() Aquelas convicções que expressam ser o conhecimento científico condição para a construção/sustentação de uma sociedade democrática.

() Aquelas convicções que compreendem o conhecimento científico como ferramenta para a superação das desigualdades socioeconômicas, bem como, fundamental na resolução dos problemas socioambientais.

() Aquelas convicções que entendem ser o conhecimento científico humano necessário ao cuidado da vida e das existências partilhadas no planeta.

() Aquelas convicções que penetram o conhecimento sistematizado e acumulado ao longo da história na relação com a vida diária, em suas necessidades práticas.

() Aquelas convicções que perpassam pela crítica ao modelo científico moderno, e da própria construção do conhecimento humano atualmente.

11. Na organização do seu Plano de Ensino e no desenvolvimento da sua prática formativa, quais os referenciais você se utiliza para compor sua matriz teórico-prática?

12. Ao propor um o estudo com os seus alunos/as, estudantes da Licenciatura na qual leciona, qual competência/conhecimento você considera imprescindível para que estes(as) se preparem como futuros/as professores/as da Educação Básica? (*opte por apenas um tópico*).

Conhecimento teórico como referência para a prática do Ensino ()
Conhecimento teórico como referência para a prática de ensino, tendo em vista o autoconhecimento e cuidado para com os outros e a vida ()
Conhecimento teórico, Empatia, cooperação e criatividade na resolução de problemas para a prática do Ensino ()
O desenvolvimento da ciência para o cuidado com o humano e suas necessidades no planeta, por meio da prática do Ensino ()
Conhecimento teórico, criatividade e inventividade na convivência democrática para a prática do Ensino ()

13. Utilizando suas experiências, práticas e vivências; considerando os saberes de vida, conhecimentos acadêmicos, teorias e epistemologias, além das inserções intelectuais próprias do seu campo de conhecimento, qual elemento você considera ser o 'fim último' do conhecimento humano?

Conhecimento de si e transformação da sociedade humana para melhor ()
Sucesso na convivência social e nas práticas políticas ()
Cuidado e salvaguardo da vida humana ()
Apropriação e produção cultural ()
Preocupação e cuidado para com a vida de todos os seres do planeta ()

14. Explícite a percepção que você tem de como a sua existência, sua trajetória pessoal e profissional influencia na constituição do seu ser formador/a de professores/as. Destaque aspectos que considere relevantes.

15. Quais valores/princípios formativos você destacaria como foco da sua prática educativa na formação dos/as professores/as da Educação Básica?