

Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica

Permanent self(trans)formation with teachers: in search of a political-epistemological understanding

Joze Medianeira dos Santos de Andrade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)

jozems@gmail.com

Celso Ilgo Henz

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

celsoufsm@gmail.com

Resumo

O presente artigo objetiva discutir o conceito de auto(trans)formação permanente que se constitui em um dos movimentos que vem sendo estudado, a partir de uma metodologia alternativa e proativa de pesquisa-formação com professores. Neste sentido, busca-se no texto construir uma compreensão político-epistemológica do conceito de auto(trans)formação permanente, tomando como base algumas dimensões que o compõe e o distingue, epistemologicamente, do conceito de formação continuada, sendo elas: 1ª) o *auto* não se constitui *ensimesmado*, mas se estabelece na relação *com* os outros; 2ª) compromisso da auto(trans)formação com a transformação social; 3ª) a conscientização como condição para a auto(trans)formação; 4ª) a *auto*, a *trans* e a *formação* como (cons)instituintes da auto(trans)formação e 5ª) o inacabamento como condição da auto(trans)formação permanente. O texto traz como principal referência teórica os escritos de Paulo Freire e Marie Christine Josso, entendendo a auto(trans)formação permanente como um caminhar para si, mas construída na relação com os outros. No processo de auto(trans)formação *com* professores, *ninguém (trans)forma ninguém, ninguém (trans)forma a si mesmo, os professores se auto(trans)formam entre si, mediatizados pelo mundo*. Esse movimento de constituir-se, formar-se, auto(trans)formar-se vai se construindo permanentemente; embora seja um desenvolvimento pessoal, também se estabelece fundamentalmente pela mediação com o outro. A compreensão de *permanente* pressupõe as *idas e vindas* de uma formação que está sempre em movimento e inacabada; que quanto mais avança mais percebe a necessidade de ser (re)pensada e, por vezes, de retroceder para (re)começar e refazer-se, em permanente processo de auto(trans)formação.

Palavras-chave: Auto(trans)formação. Permanente. Professores.

Abstract

This paper discusses the concept of permanent self (trans) formation, based on an alternative and proactive methodology of research-training with teachers. We seek to construct a political-epistemological understanding about permanent self (trans) formation, based on dimensions that constitute and distinguish it from continuous formation. They are: 1) the *self* is not *self-absorbed*, but establishes itself in the relationship *with* others; 2) commitment of self (trans) formation with social transformation; 3) awareness as condition for self (trans) formation; 4) *self*, *trans* and *formation* as constituents of the self (trans) formation and 5) the uncompleted as a condition of permanent (trans) formation. This manuscript uses as main theoretical reference the writings of Paulo Freire and Marie Christine Josso, understanding self (trans) permanent formation as a journey for oneself, but built in the relationship with the others. In the process of self (trans) formation with teachers, no one transforms anyone, no one transforms himself/herself, teachers become self-transposed, mediated by the world. This movement of being constituted, forming itself, self (trans) forming itself is built permanently, also by praxis; although it is a personal development, it is also established through mediation with others. The understanding of *permanent* presupposes the comings and goings of a formation that is always in movement and uncompleted; that the more it advances, the more it perceives the need to be (re) thought and sometimes to go back to (re) begin and redo, in a permanent process of self (trans) formation.

Keywords: Self(trans)formation. Permanente. Teachers.

I ntrodução

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2000, p 58)

Para situar os *andarilhos*ⁱ epistemologicamente curiosos que percorrerão conosco estes escritos, a tentativa é compreender conceitualmente o movimento de *auto(trans)formação* dentro de uma metodologia alternativa de pesquisa-formação com professores, buscando aprofundar alguns pressupostos teórico-epistemológicos que vem sendo estudados e utilizados nas pesquisas desenvolvidas com o Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freireⁱⁱ.

Cabe ressaltar que, na perspectiva dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a *auto(trans)formação* aparece como um dos movimentosⁱⁱⁱ da espiral que representa o processo dialógico-reflexivo que ocorre nos Círculos, visando a (re)construção de conhecimentos e novas práxis pedagógicas. Os movimentos presentes nos Círculos Dialógicos apresentam momentos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores e coautores que estão envolvidos no processo.

Partindo das inquietações e estudos, no que se refere aos delineamentos metodológicos da pesquisa *com e a partir* de Paulo Freire, é que surge a proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que não se constitui apenas em uma metodologia, mas se configura em uma proposta epistemológico-política que vem sendo construída e assumida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus* como processos de pesquisa-formação (JOSSO, 2010) e *auto(trans)formação* pessoal e profissional, orientando a dinamização dos encontros de estudo e pesquisa, bem como as formações permanentes com os educadores das escolas da Educação Básica e demais projetos. Além disso, por ser uma proposta que vem sendo construída e assumida cooperativamente com os diferentes interlocutores, muitas pesquisas de mestrado e doutorado já realizadas ou em andamento vêm estudando e aprofundando a sua viabilidade como *práxis* de pesquisa e formação *com* professores.

A proposta adotada nos Círculos Dialógicos segue a dinâmica e a intencionalidade epistemológico-política dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (2014a) em aproximação com a pesquisa-formação proposta por Marie-Christine Josso (2010), constituindo-se em

uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora.

No decorrer desta escrita buscaremos sistematizar alguns constructos sobre o movimento da auto(trans)formação, resultantes de muitos diálogos, de pesquisa e formação permanente com professores.

Auto(trans)formação permanente: buscando compreender este movimento

Historicamente a educação e formação sempre foram vistos como ações de fora para dentro, de uns sobre os outros (concepção bancária), na perspectiva heteroformativa, ou seja, processo de formação que se organiza e se desenvolve por outras pessoas, sem que os professores sejam envolvidos e comprometidos com as ações formativas em que estão inseridos; os processos formativos são organizados e propostos para os docentes e não com eles (ISAÍÁ, 2006).

Assim, as pessoas eram educadas, formadas, cabendo-lhes assumir uma atitude passiva, quase de submissão, para assimilar o que era ensinado e adequar-se aos moldes instituídos. Tudo isso gera resistências, principalmente em projetos de formação continuada para - e não *com* - professores, por muitos considerado algo enfadonho e de pouco aproveitamento para mudanças e empoderamentos pessoais e profissionais.

O Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus*, embora registrado junto à base do CNPq em 2011, já desde 2007 vem trabalhando com formações permanentes com professores, desenvolvendo uma proposta epistemológico-política de pesquisa-formação por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Com eles objetiva desafiar os professores a assumirem a autoria dos seus processos de (re)construção de conhecimentos e de autoformação, visando a transformação de si mesmos, na mesma dialeticidade que tornam-se coautores da transformação dos outros, da transformação das suas práxis e da transformação da realidade dos contextos educacionais e sociais. Essa trama de dimensões configura-se como *auto(trans)formação permanente*, que tem como premissa a condição ontológica de inacabamento do humano, em uma sempre possibilidade de *Ser Mais* (FREIRE, 2014a).

Nos processos dialético-dialógicos dos Círculos, a auto(trans)formação vai se tramando na dinâmica constitutiva interdependente com os outros movimentos: escuta

sensível e olhar/aguçado; emersão/imersão das/nas temáticas; distanciamento/desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro re-criativo e; conscientização. Todos eles vão contribuindo e realizando os processos de auto(trans)formação, na mesma trama em que esta também é constitutiva desses movimentos. Assim, os Círculos Dialógicos ganham nova dinamicidade, em que vão emergindo/constituindo outros desafios, dificuldades, possibilidades e, novamente, retoma-se a escuta atenta, o olhar aguçado, a emersão/imersão das temáticas e os demais movimentos, mantendo os Círculos como um espaço vivo e dinâmico de ouvir-se e dizer-se com os outros em ações-reflexões-ações reconhecedoras do inacabamento humano e da possibilidade de transformações auto-inter-configurativas.

Quando pensamos em processos auto(trans)formativos, logo de imediato, nossa mente se reporta aos processos de mudança que ocorrem em nós mesmos, processos de formação, de autoformação, de transformação; processos que se formam e se transformam. No entanto, poderíamos nos perguntar: o que de fato é transformar-se? Ou melhor, auto(trans)formar-se? Que processos são esses? Qual o entendimento a respeito destes conceitos? O que compreendemos sobre processos auto(trans)formativos? Quem é ou são os sujeitos autores e coautores de todos os movimentos que potencializam/constituem a auto(trans)formação?

Se realizarmos uma análise um pouco mais detalhada, ou se introduzirmos outras palavras que se (re)combinam, poderemos perceber que os próprios prefixos da palavra formação, já denotam a possibilidade de vários desdobramentos: “auto” formação; “trans” formação; “inter” formação; “hetero” formação; “con” formação ou “com” formação. Nesta dinâmica de compor e recompor palavras, podemos nos questionar: será mesmo que poderíamos desdobrar, ainda mais, a palavra formação na perspectiva de “conformar-se” ou “formar-se com”? Será que os processos implicados na docência podem ser, também, “deformadores”? A simples tentativa de compreender o significado desta palavra já denota sua complexidade, ainda mais, em se tratando da constituição pessoal e profissional da/na docência.

A perspectiva da auto(trans)formação, a qual vimos defendendo e construindo junto aos estudos, pesquisas e atividades realizadas com os professores, ultrapassa a concepção de que formação é algo que, *a priori*, é *dada* a alguém por meio de cursos de capacitação, palestras, ou até mesmo cursos de graduação e/ou pós-graduação. Os processos de *formar-se*, *constituir-se* educador não são algo que recebemos de alguém, pré-estabelecidos ou que adquirimos apenas com a formação inicial ou continuada.

Auto(trans)formação permanente X Formação continuada: distanciamentos e aproximações

Na busca por compreender os distanciamentos e as aproximações entre a auto(trans)formação permanente e a formação continuada, consideramos importante trazer a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) Nº 2, de 01 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 de professores traz um conceito que busca definir a formação continuada:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, art. 16).

Inegavelmente, a formação continuada compreende, sim, processos e dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, articulando saberes teórico-práticos, investigação e reflexão crítica da e sobre a prática, envolvendo *atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica*. Reconhecemos a importância da articulação de atividades como essas para a formação com professores; no entanto, restringir esses processos a atividades e ações esporádicas, para dar conta de uma formação mínima exigida para o exercício da docência, seria *amesquinhar* a atividade docente, a sua condição fundamentalmente humana que é o seu *caráter formador* (FREIRE, 1998).

Por vezes, a formação continuada é entendida apenas do ponto de vista do investimento de recursos à capacitação do professorado, propiciando a realização de cursos, seminários, ações isoladas do contexto educativo. Essas formações, no entanto, pouco têm garantido a qualificação profissional docente para atuação no contexto educacional onde se está inserido, gerando apenas o que Imbernón (2009, p. 34) vai chamar de *grande lixo da inutilidade*, uma vez que não se aproxima da realidade e das situações limite vivenciadas pelos professores, tampouco provoca mudanças. O autor

afirma que a dificuldade na efetivação de mudanças na educação “talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem [...]” (Ibidem, p. 35).

Evidentemente, na preparação formal vamos obtendo e construindo conhecimentos importantes para o exercício da atividade docente. No entanto, aceitar a ideia de que a formação com os professores se constrói, fundamentalmente, nesses momentos, cuja única forma de participação é na condição de ouvintes passivos e silenciosos, é ignorar o sentido formativo desses processos; entre-lugares, estes, que podem ser mais significativos se construídos por meio de relações dialógicas. Nesse sentido, o Professor Balduino Andreola (2010, p. 93) assim se manifesta:

Minha trajetória de 54 anos de magistério me pôs em contato com várias dezenas, senão algumas centenas de encontros, seminários, simpósios, congressos, colóquios, assembleias, fóruns e outras formas de agrupamento de pessoas, para debater, discutir, planejar, realizar ou avaliar diferentes tarefas em conjunto. Ao longo desses anos todos, aprendi muito coisa. Reuni uma riqueza enorme de experiências, mas extraí dessas experiências também numerosas lições de como não se deve fazer as coisas. Resumindo meu pensamento a respeito desse lado negativo das minhas avaliações, eu diria que muitos dos famosos eventos científicos primam por uma lastimável “pedagogia bancária”, segundo a denominação criada por Paulo Freire, para definir formas de relação autoritárias, antidialógicas, dominadoras e opressoras. [...] Quando se trata, porém, de congressos, colóquios, seminários ou simpósios destinados à atualização e formação de educadores/as, estou convencido de que o diálogo não pode ser atropelado (ANDREOLA, 2010, p. 93).

Recorrentemente é esse tipo de formação continuada de professores que conhecemos; formação que, muitas vezes, *enche de vazio* os professores que atuam nos mais diferentes contextos educativos, onde o espaço reservado para o diálogo é quase sempre muito pequeno e sempre ao final de uma exposição. Por vezes, ao concluir esse período de formação, os professores nem conseguem perceber qual a relação desses momentos com a realidade em que estão exercendo a docência; no entanto, continuam participando passivamente destes *pacotes* de formação, ingerindo doses homeopáticas de tempos em tempos. Infelizmente, o que podemos perceber é que

[...] muitos cursos de “formação de professores(as)”, tanto inicial como continuada, ainda centram seus programas predominantemente na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas... O que esses “aprendizes” de professor e professora aprendem é em boa parte o que vão continuar praticando, como “ensinantes”, no exercício da sua docência [...] (HENZ, 2007, p. 252).

Não poucas vezes, observamos professores reproduzindo modelos herdados dos seus antigos mestres, reproduzindo práticas no exercício da docência que, em muitos momentos, até condenavam. A ideia de que o formador é o sujeito e o formado é o objeto no processo de formação/formatação também é uma aprendizagem pautada numa concepção bancária de educação (FREIRE, 2014a), que não concebe a constituição da docência como um processo que vai sendo construído na relação em que ambos são sujeitos e autores proativos dessa trama complexa do ir se constituindo e assumindo como pessoa e profissional. Portanto,

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado* [grifos do autor], me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. (FREIRE, 1998, p. 24-25)

Mais uma vez aparece muito forte, nas palavras de Freire, a perpetuação de uma forma de compreender a docência que se reflete na constituição de muitos professores que, em alguns momentos, são formados (objeto) e em outros são os formadores (sujeito). Não é por acaso que, popularmente, os professores são (re)conhecidos apenas como profissionais cuja função é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e que, pacientemente, devem ser apreendidos pelos estudantes; concepção, esta, que apequena a atividade docente a repassadores de conteúdos alicerçada numa visão cartesiana do mundo.

Partir e permanecer nessa concepção é não reconhecer que o professor, consciente do seu inacabamento, está sempre desafiado a buscar, a aprender coisas novas, a compreender os processos de ensinar-aprender, não como algo dado, mas que vai se construindo *na e pela* história, *com consciência e sensibilidade* (GADOTTI, 2005), buscando construir uma formação cooperativa com os outros professores, olhando para os problemas reais do contexto em que estão inseridos. Ao pensar a formação de professores,

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 22).

Ao investir na *construção de redes de trabalho coletivo* vamos assumindo, juntos, o compromisso político com os educandos (FREIRE, 2014a) e com os educadores, uma vez que os processos de ensinar-aprender precisam ser entendidos como algo que se faz junto, que exige parceria e cooperação, que provoca “uma mudança no tipo de formação individual e coletiva do professorado. A entrada com força no campo da teoria da colaboração como processo imprescindível na formação do professorado [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 40), ou seja, como uma processo auto(trans)formativo que se constrói permanentemente na (inter)relação com os outros.

Partindo desta compreensão, a formação inicial é apenas o primeiro movimento para formação do educador que vai se constituindo permanentemente, ao longo de toda a vida, uma vez que não nascemos humanos e nem educadores; precisamos ir *aprendendo a ser* (HENZ, 2003) na relação com os outros. Além dessa etapa, muitos outros saberes vão sendo construídos a partir da formação permanente, da ação e da reflexão *da e sobre* a própria prática:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1998, p. 43-44).

Quando falamos em auto(trans)formação permanente com professores, a preocupação central passa a ser *pensar criticamente* a prática para melhorá-la, recriá-la, reinventá-la de acordo com cada realidade, com cada nova situação limite. Pensar, esse, que precisa ser aprendido e vivenciado num espaço cooperativo, reflexivo, dialógico, com amorosidade e comprometimento das pessoas envolvidas nesse processo, uma vez que “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização” (BOLZAN, 2009, p. 134).

Diante deste cenário emerge a necessidade da instituição de uma outra docência, que transcenda o caráter formador, que coloca todos numa mesma fôrma, formatados, frios, como se a constituição da docência pudesse se dar numa produção em série. Uma formação que deixe “[...] de ser um espaço de ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo dos professores aprenderem” (IMBERNÓN, 2010, p. 94); uma formação de si mesmo na relação interformativa com o outro e que, nesse processo de *auto(trans)formar-se*, vai também possibilitando o auto(trans)formar-se do outro. Poderíamos, então, perguntar:

Entonces ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si puede decir así en español, pero formarse es “ponerse en forma” [...] Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. [...] Es importante ver la formación de esta manera: como **la dinámica de un desarrollo personal** [grifos do autor] [...] Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y un formado. [...] Nadie forma a otro. El individuo **se forma** [grifos do autor], es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma (FERRY, 2004, p. 53-54).

Na concepção de Ferry (2004), nunca estamos formados, mas permanentemente modificando as formas. Esse processo é uma construção individual, em que cada professor vai dando forma à sua maneira de constituir a própria docência, apropriando-se das condições necessárias ao exercício da prática profissional docente, como os conhecimentos, habilidades, as próprias concepções acerca da docência, dentre outras. No entanto, embora essa formação pressuponha um desenvolvimento pessoal onde nada nem ninguém pode formar o outro, o próprio autor vai afirmar ainda que:

Por un lado, **uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación** [grifos do autor]. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo (FERRY, 2004, p. 55)

Ou seja, embora a formação permanente seja um *ponerse en forma*, um desenvolvimento pessoal, esse processo só se estabelece na mediação com os outros. Partindo desse pressuposto é que a concepção de formação, ou melhor, de auto(trans)formação na qual nos respaldamos, se estabelece fundamentalmente na relação com os outros e, dado seu início, esses processos ocorrem permanentemente; algo que tem início mas não tem fim, pois ela vai se (re)construindo ao longo da vida e das relações que vão sendo estabelecidas.

Sim, ninguém forma alguém se este não desejar e se empenhar em, com os outros, reconhecer-se inacabado e colocar-se em permanentes aprendizagens pela ação-reflexão-ação pessoal e intersubjetiva. Para isso, são de suma importância os diálogos crítico-reflexivos a partir e sobre a realidade e as práxis em que vem se constituindo como pessoa e profissional. No nosso entendimento, isso é auto(trans)formação.

Nessa perspectiva, não há um formador que *dá forma* ao sujeito a ser formado, mas esse processo é uma via de mão dupla onde formando e formador vão se

(re)constituindo melhores, não do que os outros, mas melhores que si mesmos, numa relação sempre aprendente e inacabada; não há existência de uma relação fragmentada entre sujeito (formador) e objeto (a ser formado), mas de uma relação de reciprocidade dialógico-reflexiva, na qual ambos aprendem mutuamente e vão auto(trans)formando-se.

De acordo com García (1999), não podemos pensar nos professores como coletivo homogêneo, pois existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional. Essa maturidade vai sendo construída por meio de “um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica” (GARCÍA, 1999, p. 61 *apud* PICKLE, 1985), na (inter)relação com os outros que vão se auto(trans)formando reciprocamente.

García (1999) ratifica, ainda, que a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que assume uma dupla perspectiva: individual e coletiva; um processo sistemático e organizado que não acaba nos professores. Por isso, segundo o autor, é importante compreender alguns princípios (*ibidem*, p. 27-30):

- 1º) a concepção da formação de professores como um contínuo;
- 2º) a integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- 3º) a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola;
- 4º) a articulação, a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores;
- 5º) a integração teoria-prática;
- 6º) a necessidade de procurar a simetria entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que, posteriormente, lhe será pedido que desenvolva;
- 7º) a individualização: o processo de aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos;
- 8º) a possibilidade dos professores questionarem suas próprias crenças e práticas institucionais.

Em nossa concepção, todos esses princípios apontados por García precisam fazer parte dos processos de auto(trans)formação permanente com professores, contemplando ainda outras dimensões e aspectos.

Auto(trans)formação permanente: algumas dimensões

Com o propósito de buscar maior clareza e aprofundamento sobre a perspectiva da *auto(trans)formação permanente com professores* é que procuramos delinear alguns princípios orientadores que nos ajudem a compreender as diferentes dimensões que envolvem este conceito, apoiando-nos na epistemologia de Paulo Freire. Para isso, apresentamos algumas delas:

1ª dimensão: O *auto* não se constitui *ensimesmado*, mas se estabelece na relação com os outros

Ao tentarmos compreender o significado do prefixo “auto”, a partir de uma análise prévia da etimologia da palavra, sem maiores dificuldades conseguimos encontrar seu significado: *auto* é um prefixo de origem grega (*autós*) que significa si mesmo, si próprio. No entanto, ao referirmo-nos a *auto(trans)formação*, a partir de uma perspectiva freireana, o significado atribuído ao prefixo *auto* ultrapassa esta perspectiva um tanto simplista, ao mesmo tempo em que é ampliado, contemplando outras dimensões e aspectos.

Uma das premissas iniciais ao falarmos sobre a *auto(trans)formação* é compreender que o prefixo *auto*, na perspectiva aqui defendida, não se constitui em um *auto de si mesmo*, um *eu sozinho*, na sua ipseidade, mas em um *auto* que sempre se estabelece na relação e no reconhecimento com o outro (que também vai se *auto constituindo*); um *eu* com outros *tus*, que não busca apenas sua transformação, mas de todos os sujeitos que, conscientes do seu inacabamento, *auto(trans)formam-se* em comunhão, pelo diálogo como ação-reflexão-ação sobre suas práticas e o contexto vivenciado. Por isso mesmo, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014a, p. 96).

Parafraseando Freire, ousamos afirmar que, quando se trata de *auto(trans)formação com professores*, *ninguém (trans)forma ninguém, ninguém (trans)forma a si mesmo, os professores se auto(trans)formam entre si, mediatizados pelo mundo*. Esse movimento de constituir-se, formar-se, *auto(trans)formar-se*, embora seja um desenvolvimento pessoal, também se estabelece fundamentalmente pela mediação com o outro, onde um vai se constituindo e se reconhecendo como *eu* que está em permanente processo de *auto(trans)formação*. Nessa dinâmica,

Não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. É a partir da descoberta de *você* como não eu *meu* que *eu* me volto sobre *mim* e me percebo como *eu* e, ao mesmo tempo, enquanto *eu de mim*, eu vivo o *tu de você*. É exatamente quando o *meu eu* vira um *tu dele*, que ele descobre o *eu dele*. É uma coisa formidável (FREIRE, 2014b, p.185).

Essa relação de reconhecimento do eu, a partir do outro, é que vai dando movimento aos processos auto(trans)formativos; o *auto* vai se construindo a partir da relação estabelecida do *eu com o outro*. Portanto, a auto(trans)formação não implica um *auto* ensimesmado ou no isolamento, mas significa auto(trans)formar-se em comunhão com os outros.

Nessa comunhão, também está implicado o compromisso com a auto(trans)formação do *não eu, do tu de você*, para o que ganha importância ímpar a prática da escuta sensível e do olhar atento ao outro, como reconhecimento do mesmo como condição do meu eu em auto(trans)formação. Escutar e reconhecer esse *não eu* é ir escutando e reconhecendo a mim mesmo. Por meio destes processos intra e inter pessoais, cada outredade vai se constituindo pela dialogia dialética, intersubjetivamente, como singularidades, desenvolvendo-se interformativamente sempre com a mediação da realidade e dos diferentes contextos.

2ª dimensão: compromisso da auto(trans)formação com a transformação social

Ontologicamente somos seres que vamo-nos constituindo em homens e mulheres pela interação com os outros e com o mundo. A realidade circunscrevente condiciona o sentir/pensar/agir (HENZ, 2003) pessoal e profissional de cada um, em determinado tempo e lugar. A mera adequação ao instituído sócio-histórico-culturalmente não gera processos de autoria, tampouco criação e construção de *genteidades* (Ibidem); é pela leitura crítica da realidade que os seres humanos tornam-se sujeitos da sua própria história, intervindo para torná-la componente da sua auto(trans)formação, sempre em solidariedade cooperativa com os outros e com o mundo.

O compromisso com a transformação social significa assumir-se em seus processos de auto(trans)formação. Assim, a mediação com o mundo enquanto intervenção e transformação cooperativa, solidária e proativa aponta à outra perspectiva que dialeticamente se faz presente: o compromisso com a transformação da realidade e dos contextos educacionais e sociais. Os processos auto(trans)formativos emergem, assim, como problematização sobre as situações-limite e para essas retornam, emergindo como inéditos viáveis das mudanças necessárias para um mundo com condições de mais boniteza e dignidade para todas as pessoas.

Nesta perspectiva, assumir uma pesquisa-formação permanente com professores implica o comprometimento com a mudança nas *práxis* educativas e sociais, que se estabelece na dialética teoria-prática. Trata-se de romper com concepções heteroformativas e, predominantemente, bancárias (FREIRE, 2014a), chamando a cada

participante para sentir-se sujeito de si mesmo, da sua *práxis* epistemológico-pedagógica e da realidade em que está inserido. Auto(trans)formação, esta, que não se restringe apenas à aquisição de um conhecimento específico e/ou pedagógico, mas um conhecimento que, ao empoderar o sujeito, o desafia a comprometer-se com a ação-reflexão-ação transformadora do seu contexto. Então, estudar e pesquisar é também sentir-se capaz e comprometido em transformar a realidade, auto(trans)formando-se!

Assim, a auto(trans)formação não pode dar-se alheia a esse engajamento sócio-político-cultural para mudar os contextos, o que implica um processo de conscientização, sem o qual não há transformação de si mesmo e, tampouco, do mundo.

3ª dimensão: a conscientização como condição para a auto(trans)formação

Ao defender a perspectiva da auto(trans)formação permanente com professores, partimos do princípio de que esse processo - que não se constitui linearmente, mas dialeticamente, em forma de espiral proativa - não pode dar-se alheio ao processo de conscientização. Somente quando nos assumimos como seres inacabados e/em constantes processos aprendentes é que podemos caminhar para isso. Um dos movimentos que se inter-auto-constitui pela dinâmica de *idas e vindas*, possibilitando a dialética do afastamento/aproximação da realidade, é a tomada de consciência, se radicalizando como conscientização.

Quer dizer, passamos a *ad-mirar* a mesma realidade, a olhar de novo, de outra forma, talvez melhor, o que potencializa a passagem do nível da consciência ingênua para o da consciência crítica. Implica, portanto, aprender, reconhecer e assumir um novo jeito de constituir-se professor diferente do que vinha sendo. Esse aprendizado implica a conscientização, implica entender que “o aprender a aprender do processo de aprendizagem, encarado como mudança inclui um desaprender para ‘aprender a’, que é objeto de menor atenção por parte dos professores, formadores, educadores” (JOSSO, 2010b, p. 233).

É a partir desse movimento que vamos tomando consciência da nossa ação *no* e *com* o mundo, o mundo da vida, o mundo da docência. Portanto, “conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade” (FREIRE, 2008, p. 33). Cabe ressaltar que esta aproximação não é uma aproximação espontânea do homem à realidade, uma vez que *tomar posse da realidade* implica uma posição crítica, e não ingênua, sem a qual não existe a tomada de consciência, predispondo-se desaprender para aprender (JOSSO, 2010).

A conscientização consiste no envolvimento em diálogos críticos-reflexivos que partem da escuta sensível e do olhar aguçado para com uma primeira leitura ingênua, espontânea, mas que precisa ser problematizada e ultrapassada para que alcancemos de fato, a conscientização. Nas palavras de Freire:

a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (2008, p. 30).

Pensando a partir dessa conceituação, podemos afirmar que na formação com professores o momento da tomada de consciência autêntica, ou seja, da consciência crítica é pressuposto básico para a auto(trans)formação com professores, uma vez que “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (*Ibidem*, p. 30).

Ao refletir, dialógica e cooperativamente sobre a prática, vamos conscientizando-nos de nossas situações-limites como professores e nos dando conta das (trans)formações necessárias ao contexto da realidade e da própria auto(trans)formação. Daí o desafio de assumirmos a reflexão sobre a prática como uma ação permanente para o processo de conscientização, para tomada de uma *consciente ação*, o que vai dando dinamicidade e organicidade ao próprio processo auto(trans)formativo e permanente. Nesse sentido, Freire ratifica que:

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (*Ibidem*, p. 31).

Assim, a conscientização é um movimento inacabado, permanente e intencional que se (re)configura e se (re)significa nos diferentes tempos e lugares com outros homens e mulheres. O reconhecimento da conscientização como processo permanente de *leitura de mundo-leitura da palavra* (FREIRE, 1990) torna-se condição para o professor assumir-se como sujeito-autor da sua auto(trans)formação, que também é inacabada e vai se (re)constituindo por meio de movimentos interdependentes dialeticamente, os quais se reconfiguram a cada novo tempo, novo lugar e novas gentes. Podemos dizer, então, que

“a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (IMBERNÓN, 2010, p. 94), a partir do desvelamento de outras necessidades e desafios que vão surgindo no exercício da docência e da constituição do ser professor.

4ª dimensão: a *auto*, a *trans* e a *formação* como (cons)instituintes da auto(trans)formação

A processualidade da ação-reflexão-ação que vai se tramando na/pela complexa e dialética auto(trans)formação com professores, não limita-se a uma aglutinação de prefixos ou sentidos. Antes, parte da tomada de consciência de que toda formação com professores precisa, necessariamente, partir de um movimento que é individual, pessoal, intrapessoal, mas que se (re)constrói proativamente de maneira cooperativa, na relação com os outros, de forma intersubjetiva.

Nessa direção, compartilhamos a perspectiva defendida por Ferry (2004), quando ele afirma que a formação é um “trabajo sobre si mismo”, é um “formar-se” por meio de reflexões-ações, sobre as vivências e experiências pessoais e profissionais, pelas quais vimos nos constituindo professores. Sob esse viés, as ressignificações dos diferentes saberes e conhecimentos potencializam as condições e as intencionalidades de cada professor “ponerse en forma” (Ibidem). Só há formação no momento em que há reflexão, e esta reflexão caracteriza-se como um trabalho sobre si mesmo: **“reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación (grifos do autor)**. Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo” (Ibid, p. 56)

A reflexão que se refere Ferry é um elemento importante para os processos auto(trans)formativos que, ao articularem-se dialeticamente com a ação, a modifica, provocando mudanças na maneira de compreender e exercitar sua própria docência. O trabalho sobre si mesmo, auto(trans)formativo, jamais pode ser concebido como um trabalho para os outros, mas que é construído, fundamentalmente, *com* os outros, o que em nossa concepção distingue e define a perspectiva da auto(trans)formação, ou seja, “[...] fazer com... para se dar forma; fazer com... no tempo para transformar o meu tempo em experiências formadoras de competências e de qualidades” (JOSSO, 2010b, p. 237).

Assim, Josso retoma e amplia o que Ferry afirma, quando diz que só há formação quando se tem um tempo, um espaço, um lugar para o *trabalho de si mesmo*. A tomada de consciência necessita desse tempo para que possa ocorrer o processo de conscientização para a auto(trans)formação, uma vez que “se essa temporalidade perturba o meu próprio ritmo implicado na mudança e se consigo, por meio de uma

tomada de consciência, localizar o que está mal, talvez eu possa introduzir uma mudança na mudança” (JOSSO, 2010b, p. 233). No entanto, a possibilidade da novidade não esgota e, tampouco, encerra a construção de novos horizontes para o *quefazer* pessoal e profissional; ao contrário, “a nova realidade deve tornar-se como objeto de uma nova reflexão crítica” (FREIRE, 2008, p. 31).

No momento em que o professor consegue alcançar essa tomada de consciência, ele não apenas se forma, mas também se transforma, e também forma ao ser formado, num movimento de si, para si, mas fundamentalmente com os outros que, com ele, passam a vivenciar essas mudanças dentro do contexto educativo e, nessa dinâmica, também vão auto(trans)formando-se. Portanto,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1998, p. 25)

Nesse movimento, que não se prende a mera cientificidade ou atualização pedagógica cria, pelo diálogo crítico e reflexivo, possibilidades a partir do qual o *auto*, o *trans* e a *formação* se articulam e se fundem, num processo permanente de auto(trans)formação, processo, este, sempre inacabado.

5ª dimensão: o inacabamento como condição da auto(trans)formação permanente

A perspectiva da auto(trans)formação permanente assume uma compreensão e significado diferentes da formação continuada, pois parte da condição humana de inacabamento e da necessidade de estar aprendendo sempre. Ninguém nasce homem ou mulher, tampouco, se torna professor de uma hora para outra; na inteireza da nossa *genteidade* (HENZ, 2003). Daí que, como seres incabados, professores estão permanentemente em formação, muitas vezes, tendo que romper com concepções e práticas aprendidas em outros tempos-espacos. Assim, partimos do entendimento de que *continuado* é algo que segue, tem uma continuidade e avança, em busca de um objetivo, mas segue seu curso até que se conclui e acaba.

A perspectiva da formação permanente envolve, mas também ultrapassa a perspectiva da formação continuada, uma vez que aquilo que é permanente permanece, se mantém e refaz, mas não em fluxo linear-contínuo. A compreensão de *permanente* pressupõe as *idas e vindas* de uma formação que está sempre em movimento e inacabada; uma formação que quanto mais avança mais percebe a necessidade de ser retomada, refletida, repensada e, por vezes, de retroceder para (re)começar e refazer-se,

para permanecer novamente viva, latente, dinâmica e significativa, sobretudo no que diz respeito às práxis político-pedagógicas com os estudantes.

A processualidade da auto(trans)formação permanente ora avança, ora retorna e, a partir do distanciamento da realidade e da tomada de consciência, replaneja sua ação e volta a avançar, sempre pautada na relação teoria-prática, na ação-reflexão-ação, uma vez que “a formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria” (FREIRE, 2013, p. 117). Nessa dinâmica, o movimento da *práxis*, da articulação entre teoria e prática, da ação-reflexão-ação, pelo diálogo rigoroso e afetuoso com os pares, são companheiros permanentes e inseparáveis deste processo. Desta forma, os professores também vão descobrindo-se capazes da autoria, como sujeitos da sua própria formação permanente.

Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. [...] Este conceito parte da base de que o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Entender a formação como um processo permanente e coletivo pressupõe que o docente também se assuma e se reconheça como ser inacabado, com possibilidades de ser autor de si mesmo para *ser mais*, de mudar e provocar mudanças nos seus próprios processos constitutivos, no papel que assume como professor, sem, contudo, abrir mão dos saberes científicos, didáticos e pedagógicos necessários à construção do conhecimento que envolve a formação docente. É preciso, no entanto, que o professor esteja aberto e disponível à mudança, reconhecendo o seu inacabamento e a importância deste movimento: “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me”. (FREIRE, 1998, p. 44).

Essa *disponibilidade para* é um das diferenças entre as concepções de formação continuada e auto(trans)formação permanente, sendo que o querer é um elemento importante para que os processos de mudança ocorram, ou seja, “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. (Ibidem).

No entanto, esse *querer*, esse *desejo* não é inato, nem gratuito; precisa ser fomentado e aprendido, consciente e intencionalmente, nas relações estabelecidas com os outros professores que também estão envolvidos nesses movimentos aprendentes, muito embora saibamos que “é o sujeito que aprende com a sua experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende” (GADOTTI, 2005, p. 49). É importante que esse coletivo esteja disposto e articulado para aprender juntos, permanentemente, o que faz da auto(trans)formação também um processo cooperativo e intersubjetivo.

Nesses processos de auto(trans)formação também nós, ao tecermos estes escritos de maneira cooperativa, fomos nos provocando a vivenciar e estabelecer outras possibilidades a partir do que o texto e os diferentes contextos provocam em nós, assumindo a autoria e coautoria como processos que vão se (re)(des)construindo permanentemente.

Partindo desta concepção, os processos de auto(trans)formação primam por pressupostos teórico-conceituais como práxis em permanente (re)construção; também as nossas últimas palavras não querem ser conclusivas, fechadas. Assim, reiteramos aqui algumas perspectivas para que não só a auto(trans)formação seja permanente, mas que outros estudos e pesquisas possam avançar, talvez rompendo ou ampliando, o que até agora conseguimos sistematizar neste nosso constructo epistemológico e político.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. Pedagogia bancária ou metodologia da práxis na formação de educadores? In: ANDREOLA, Balduino Antonio; PAULY, Evaldo Luis; KRONBAUER, Luiz Gilberto, ORTH, Miguel Alfredo. *Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante*. Unijuí, 2010.

BOLZAN, Dóris Pires de Vargas. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. p. 131 a 147. In: ISAÍÁ, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires de Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (orgs.). *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: UFSM, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução Nº 2, de 01 de julho de 2015*. 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. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2016.

FERRY, Gilles. *Pedagogia de la formación*. 1. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FREIRE. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *A Educação na Cidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Curitiba: Positivo, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação século XXI, vol. 2. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

HENZ, Celso Ilgo. *Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Identidade, autonomia e cidadania: professores lendo o mundo e a palavra. In: SILVEIRA, Fabine Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro (org.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Formação Continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed.

2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAÍÁ, Sílvia. Heteroformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário*. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006.

JOSSO, Marie-Chistine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

_____. *Experiências de vida e formação*. 2.ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

Submetido em 30/03/2018, aprovado em 29/05/2018.

ⁱ O significado da palavra *andarilho da utopia*, atribuído a Freire, é cunhado por Brandão (2010a, p. 41) no Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKY, 2010), para caracterizar as andanças deste grande educador brasileiro, nas suas idas e vindas, o que demonstra o seu engajamento com a educação. Essa *andarilhagem* que caracterizam os movimentos constante de ir e vir que vai nos constituindo, nos auto(trans)formando é, segundo Brandão, o que nos caracteriza humanos.

ⁱⁱ O Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire* é coordenado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFMS), registrado junto à base do CNPq desde 2011; o Grupo busca ampliar, problematizar e aprofundar questões que foram/vão emergindo na concretude dos estudos *no e com* o grupo e os professores das escolas de Educação Básica.

ⁱⁱⁱ A partir da continuidade e aprofundamento dos estudos sobre a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, atualmente, trabalhamos com oito diferentes movimentos que os constituem: a escuta sensível e o olhar/aguçado; a emersão/imersão das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores; o registro re-criativo; a conscientização e a auto(trans)formação, que vai se potencializando e se constituindo nos demais movimentos, podendo acontecer em diferentes momentos, sem a necessidade de uma ordem pré-estabelecida.