

NEOFORMAÇÃO DOCENTE: QUANDO UMA VIDA TOCA A OUTRA

Delcio Antônio Agliardi ¹
Patrícia Giuriatti ²

RESUMO

Este trabalho está circunscrito aos estudos e às pesquisas de seus autores acerca da neoformação de professores, conceito concebido na Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2025; 2018a; 2018b; 2006). A proposta acolhe as experiências de formação docente, inicial e continuada, de professores em curso de licenciatura em Pedagogia do Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e cursos de extensão voltados à formação permanente de professores da Educação Básica. A neoformação é compreendida como uma nova estrutura de pensamento e ação humana, a qual se constitui como guia, uma linha central para o processo de desenvolvimento humano, caracterizada pela [re]organização da ação e do pensamento sob uma base nova, resultando em transformações no percurso formativo. Por isso, as trocas psíquicas e sociais decorrentes da relação com o meio, aqui entendidas como as relações do professor da educação básica com os professores formadores das instituições de ensino superior, criam novas formações em cada momento do desenvolvimento. Vigotski (2018), em seus trabalhos no início do século XX, buscou romper com as perspectivas de compreensão do desenvolvimento humano existentes naquele momento histórico. Nesta perspectiva, a neoformação fundamenta-se em uma "pedagogia outra", a qual envolve o ato criador docente e influencia a constituição de uma escola vinculada ao trabalho cultural e social, criativa e em sintonia com a vida dos estudantes. Ao refletir a partir da realidade da prática e da formação docente, observamos que os professores dessas políticas e programas têm a oportunidade de realizar trocas intersubjetivas, compartilhar experiências e vivenciar situações a que não teriam acesso sozinhos, ampliando o repertório de ação e criação. Os resultados estão organizados em três dimensões: a neoformação de professores como processo vivencial; as vivências como unidade afeto-intelecto, condição para a neoformação; e a atividade guia, que se modifica em resposta às diferentes fases da vida e aos contextos socioculturais.

Palavras-chave: Neoformação docente, Teoria Histórico-Cultural, Vivências docentes, Unidade afeto-intelecto, Atividade guia.

INTRODUÇÃO

O interessante era que o professor sempre respondia às questões e às problemáticas apresentadas a ele com uma história. Era impressionante como a história sempre casa com o anseio do queixoso.
(Brenman, 2011, p.9)

¹ Professor na Universidade Federal de Caxias do Sul, daagliardi@ucs.br;

² Professora na Universidade Federal de Caxias do Sul, pgiuriat@ucs.br.



O sábio professor da narrativa literária "O Alvo" nos inspira a pensar a inventividade docente. Cada um de nós, na condição de ser aprendiz, utiliza diferentes artefatos da cultura para construir os sentidos e os significados daquilo que irá ensinar. A narrativa de Brenman (2011) apresenta algo que para nós, professores pesquisadores e formadores, é essencial para pensarmos a formação docente para/no século XXI que é o papel da arte na construção do social. O arqueiro, ao pintar o alvo depois de ter atirado a flecha, reinventa os modos do agir humano nas situações do cotidiano. Assim, buscamos nas expressões e inúmeras linguagens artísticas os elementos socioculturais que nos ajudam a criar as condições do encontro como um ato pedagógico, o qual implica uma dialogia com o outro.

Essas palavras iniciais anunciam o que será desenvolvido ao longo do texto a partir da palavra-conceito neoformação. Ensinar em tempos tão disruptivos tem sido um convite a buscar aquilo que está na gênese do processo formativo quando se pensam os desdobramentos no social e na cultura de uma sociedade, no ofício de constituir-se docente. Uma responsabilidade ainda maior quando estes irão exercer sua profissão na relação com outros humanos no princípio da vida como é o caso de professores que atuarão na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Humanizar as relações entre docente e discente é o princípio do percurso formativo, pois é no acolhimento do outro que construímos as condições necessárias para a partilha; é no encontro com o outro que a vivência acontece em seu *continuum* movimento. Portanto, a arte tem potencial para criar um ponto de afeto no espaço para a [co]existência e [con]vivência entre as muitas vidas que compartilham o mesmo chão, porém vivenciam-no de forma singular.

Na arquitetura deste texto, desenvolvemos uma escrita narrativa e argumentativa, pautada em nossas investigações enquanto pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia das Infâncias (GRUPEGI), o qual se fundamenta em Vigotski (2025; 2018a; 2018b, 2006), na Filosofia da Linguagem bakhtiniana (Bakhtin, 2011) e na Teoria da Espacialização da Vida construída por Lopes (2024; 2021). Tais interlocuções teóricas nos ajudam a pensar a gênese da formação docente, com o propósito de compreender como ocorre a formação inicial e continuada da profissionalidade docente, considerando os cenários educativos para o século XXI, sobretudo o que diz respeito à educação e ao cuidado de crianças, estejam elas na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A música, a poesia, o filme, as histórias literárias, constituem-se em atividades estéticas, entendidas como uma unidade afeto-intelecto que cria possibilidades de diálogos a



partir da diferença e da multiplicidade de formas de existir no mundo, em que o ser humano ao ser afetado devolve para o mundo algo novo, fruto de suas reelaborações.

Entendemos que este estudo tem acabamentos provisórios, os quais sistematizamos em três dimensões: a neoformação de professores é processo vivencial; as vivências são unidade afeto-intelecto, condição para a neoformação; e a atividade guia se modifica em resposta às diferentes fases da vida e aos contextos socioculturais.

METODOLOGIA

Na coerência de nossa atuação docente, valemo-nos de uma metodologia que une três dimensões - ética, ontológica e epistemológica -, conferindo a este trabalho um caráter de natureza qualitativa. A partir da Filosofia da Linguagem bakhtiniana, assumimos a tríade do ato responsivo (eu para mim, eu para o outro e o outro para mim) como ato ético de nossa ação como docentes e pesquisadores, isto é, a vida e o viver do ser humano no mundo conferem-nos os elementos necessários para a compreensão daquilo que é eminentemente humano e relevante no processo educativo.

Encontramos na THC³ fundamentos para a singularidade do existir e do metamorfosear humano, cuja transformação ocorre no plano social. Essa metamorfose se dá no entrelaçamento da filogênese (a história de uma espécie animal), da ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e da sociogênese (a cultura de um grupo). Por isso, neste trabalho, a condição ontológica do ser humano é foco de interesse e compreensão, uma vez que a transformação ocorre no *intra* (plano individual) e manifesta-se no *inter* (plano social).

A docência como um ofício nos coloca na relação com o outro e nos convida ao exercício da coerência entre nossas crenças e valores, nossos conhecimentos e saberes e nossa ação prática. É o que Freire (2014) denominou como *práxis* e que, neste estudo, assumimos como uma ação situada no espaço-tempo. As vozes teóricas referenciadas conferem coerência ao nosso sentir-pensar-agir docente. A profissionalidade docente, na perspectiva da formação inicial e continuada, efetiva inclusive a ideia de que não há ensino sem pesquisa. As dimensões ética, ontológica e epistemológica, nesse sentido, tornam-se base de um modo de pesquisa denominado de heterociência, entendida também como ciência outra.

Valemo-nos de três estratégias articuladas entre si para compor o percurso metodológico: 1) o uso de livros literários para crianças, considerando as vivências dos

³ Teoria Histórico-Cultural.



professores na mediação de leitura (habilidade transversal da educação contemporânea); 2) as vivências espaciais em diferentes contextos educacionais; e 3) a inventividade docente como expressão da compreensão individual do conhecimento partilhado no coletivo.

Compreender que a aula é um acontecimento que implica as relações entre os pares, a escolha das materialidades estéticas e as relações nascentes do encontro. O livro literário na sala de aula é um artefato cultural com valor estético nas diferentes linguagens. Sendo o espaço uma dimensão do humano, entendemos que a organização do contexto de aprendizagem é fundamental no planejamento docente, por isso, os livros literários são disponibilizados de forma a seduzir o estudante para a experiência de ler. Desde o movimento de escolha das obras literárias até a construção do contexto de aprendizagem, levamos em consideração a curiosidade do sujeito que aprende. As histórias nutrem a curiosidade espontânea e estimulam um diálogo reflexivo e crítico que contrapõe a curiosidade ingênua e, na unidade afeto-intelecto, vai se constituindo a curiosidade epistemológica.

Como professores formadores, entendemos que o acesso ao livro literário e a experiência de leitura com múltiplas obras se fazem necessários na formação inicial e continuada, uma vez que, nem todo adulto constitui-se como um leitor literário, o que tem implicações na formação de novos leitores. Assim, a mediação de leitura acontece no contexto formativo como uma habilidade transversal da educação contemporânea.

No percurso metodológico, definimos que o encontro entre leitor, livro e leitura configuraria o primeiro ato da aula como nutrição estética para a humanização das relações. Nesse sentido, o texto literário cria uma ambiência que acolhe a polifonia de vozes que habitam o mesmo espaço-tempo da aula, a partir da estética da palavra, da imagem e do projeto gráfico do livro. A formação do gosto literário, que influencia o prazer e a fruição leitora, é também uma responsabilidade docente nas diferentes etapas da vida formativa do estudante.

Ler em sala de aula, na biblioteca da universidade ou nos diferentes espaços externos da instituição de ensino superior possibilita uma ampliação das vivências espaciais em diferentes contextos educacionais, nos quais as professoras em formação inicial experimentam uma outra forma de relacionar-se com o artefato da cultura e com os espaços de ensino e de aprendizagem, os quais não se restringem à sala de aula. A vivência singular de cada estudante tem se mostrado profícua para pensar outras formas de ensino com as crianças.

Para além das vivências espaciais com o livro literário, agregam-se visitas à galeria de arte do *campus* universitário e a participação em eventos envolvendo artes plásticas e música. A ideia de experimentação contemplativa a partir de vivências espaciais em diferentes



contextos educacionais (galeria, teatro, ambientes externos, exposições, biblioteca, livraria) possibilita o encontro entre a objetividade e a subjetividade que forja o humano.

À medida que compreendemos a unidade afeto-intelecto, reafirmamos a relevância da unidade entre teoria e prática, ou seja, os objetos de ensino previstos nos planos de ensino de cada disciplina ou estágio estão contextualizados nos movimentos da vida das estudantes e dos professores formadores, situados histórica, social, cultural e geograficamente.

Tais aspectos teórico-metodológicos são amplamente discutidos na perspectiva da educação e do cuidado de crianças, que estão presentes na prática docente das próprias estudantes em formação. No cenário educativo no ensino superior, sobretudo, na Pedagogia, como formação inicial, encontramos estudantes que já estão inseridas, em grande parte, em escolas de educação infantil.

Na THC, abre-se mão de uma ideia de “dar aulas” em favor de “criar aula”, ou seja, os aspectos teóricos precisam ser metodologicamente compreendidos e vividos em um movimento de não transmissividade de conhecimento, mas da partilha daquilo que historicamente foi construído. Isso permite que o sujeito, situado no tempo-espaço, possa, com sua autoria, criar algo novo capaz de transformar a si mesmo, o outro e o mundo. Para tanto, os professores formadores mobilizam, tanto na formação inicial como na continuada, a participação das estudantes ou das participantes de cursos de extensão em vivências de uma prática denominada “inventividade docente” como terceira estratégia metodológica. A inventividade se materializa em uma ação a ser partilhada no coletivo, como expressão da compreensão individual acerca do objeto de conhecimento construído.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho compõe-se de um referencial construído sob a mesma perspectiva. A THC, a Filosofia da Linguagem bakhtiniana e a Teoria da Espacialização da Vida cumprem uma dupla dimensão: fundamentação teórica e metodológica. Na coerência de Vigotski (2018a; 2018b), ao construir uma teoria que rompe com binarismo e defende uma perspectiva de unidade vivencial, o autor cria simultaneamente uma teoria e um método.

A palavra método, em sua origem grega, significa “caminho”. Tal sentido metafórico foi assumido por Vigotski (2018a, p. 37) na construção do método na pedologia⁴, como “o

⁴ Novas traduções de obras literárias do russo para a língua portuguesa têm nos possibilitado o encontro com conceitos históricos ainda desconhecidos acerca do legado de Vigotski. Um deles é a Pedologia, a ciência da criança (Gomes, 2021).



modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade, é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo”.

Para compreender o método genético-instrumental concebido por Vigostki, cabe-nos esclarecer o sentido de algumas palavras. A palavra “genético” está vinculada à gênese dos processos, como forma de buscar compreender aquilo que dá origem ao surgimento do novo no ser humano. Enquanto a palavra “instrumental” refere-se a todos os instrumentos da cultura que foram criados socialmente; nesse sentido, a palavra também é um instrumento de cultura.

Para Vigotski (2018a), é a unidade vivencial existente na fronteira entre o sujeito (plano individual) e o meio (plano social) que possibilita a construção da consciência. Esta surge dos sentidos e das relações (afetivas e intelectuais) com um acontecimento, por isso o autor afirma que a vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia e, por outro lado, o modo como eu vivencio isso.

Ancorado nesse conceito central da THC, Lopes (2021) cria o conceito de “vivência espacial”, o qual é assumido por nós, pesquisadores do GRUPEGI, como um processo humano marcado por relações presentificadas no espaço, “toda vivência espacial é sempre uma vivência interespaçial” (Lopes, 2021, p. 130). É no chão comum que habitamos, ali nossa existência toca outra e as vivências e existências são compartilhadas. É pela dimensão do espaço que configuramos relações intercorpóreas, interdiscursivas, intertemporais e interamorosas, nas quais o social e o pessoal se fazem em cultura.

A vivência espacial é marcada pela produção do inexistido (Lopes, 2021, p. 87), pois o ser humano se singulariza ao nascer no interior da sociedade e do mundo social, no limiar entre o plano individual e o plano social. Ou seja, a humanização do humano nasce na cultura existente e na vivência espacial.

Segundo Vigotski (2008, p. 36) “do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato”. Por isso, ele defendia a brincadeira como a principal atividade guia geradora de desenvolvimento na infância. Na concepção teórico-metodológica assumida por nós, a atividade guia (Vigotski, 2008) está vinculada a uma atividade humana com potencial para gerar desenvolvimento, a qual pode ocorrer em qualquer idade.

As linguagens da arte (livro literário, música, teatro, cinema, poesia) configuram-se como instrumentos culturais capazes de mobilizar a criação e a imaginação dos/as professores/as em formação. Nesse sentido, a mediação de obras de arte carrega em si o potencial de uma atividade guia nos processos formativos.



Problematizar a formação docente no mundo contemporâneo e o uso de material didático pelas instituições de ensino, que universaliza a existência, invisibiliza a espacialização da vida dos sujeitos em processo formativo e inibe a autoria docente, são movimentos necessários na perspectiva da neoformação.

Diante de tudo isso, a formação de professores é concebida como uma vivência espacial com potencial transformador. É no meio que a vivência acontece, ou seja, é no espaço da sala de aula que a vida humana se enraíza e se transforma. A compreensão acerca das transformações humanas é possível quando não as olhamos de forma aprisionadas em uma lógica evolucionista de desenvolvimento. Ao contrário, ao defender a ideia de que o ser humano está sempre em processo, olhamos para a pessoa em desenvolvimento, situada em sua temporalidade e espacialidade. É no espaço-tempo da vida humana acontecendo que podemos ver as neoformações emergirem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em três dimensões: a neoformação de professores como um processo vivencial; as vivências como unidade afeto-intelecto, condição para a neoformação; e a atividade guia, que se modifica em resposta às diferentes fases da vida e aos contextos socioculturais.

Nas disciplinas e estágios da formação inicial de professores da Educação Básica, bem como nos cursos de formação continuada, estão presentes concepções que influenciam a prática docente. Ao criar as condições de ensino por meio de uma Situação Social de Desenvolvimento, o professor, pela unidade vivencial, reelabora seus saberes e conhecimentos e [re]constrói suas práticas.

No ambiente acadêmico, planejar a organização do espaço com a intenção de reconfigurar a dimensão espaço-tempo para desacostumar as relações, colocando em dialogia as pessoas, os artefatos culturais e o meio é ponto de partida para que o processo vivencial possa acontecer na perspectiva da neoformação.

Ao longo deste texto, apresentamos o conceito de vivência vinculado à unidade afeto-intelecto, a partir dos estudos vigotskianos, como condição para a neoformação. Diante da mediação cultural de obras de arte, percebemos o estranhamento que as materialidades artísticas desencadeavam pelo seu potencial emotivo-volitivo, o qual abre a possibilidade do estupor e maravilhamento geradores de reflexão e pensamento. Ao deixar-se transformar pela



vivência, a transformação ocorre no sujeito que, por sua vez, a devolve ao social, para fins desse estudo, circunscrito ao contexto da escola.

Considerando que a atividade guia se modifica em resposta às diferentes fases da vida e aos contextos socioculturais, buscamos, na arte e na cultura, instrumentos com potencial de [re]conectar o adulto com aquilo que é mais intenso na infância: criação e imaginação. Entendemos que a neoformação docente envolve o [re]encontro do adulto com o seu potencial criador. Assim, as práticas docentes desenvolvidas com bebês e crianças exigem constante inventividade docente como expressão da compreensão individual do conhecimento compartilhado no coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, entendemos que este trabalho possui acabamentos provisórios, em resposta ao chamamento do V Encontro Regional das Licenciaturas (V ENLIC). Trata-se de uma produção que dialoga com outros trabalhos submetidos ao evento, visto que a formação de professores tem se mostrado desafiadora no contexto contemporâneo.

O cenário educativo do século XXI está sendo construído em meio a múltiplos usos de inteligência artificial, de material didático e apostilas com conteúdos universalizantes, de mercantilização do ensino e aceleração de processos, de superficialidade e de modos de prescrição das práticas de ensino e de currículo generalista. Assim, o sentir-pensar-agir na neoformação docente parece-nos urgente.

As relações humanas entre docentes e discentes é um princípio formativo, pois é no acolhimento do outro que construímos as condições de partilha gerada pelo encontro. Uma vivência que acontece num *continuum* movimento. Assim, a arte tem potencial para a criação de relações de afeto-intelecto no espaço do [co]existir e do [con]viver em que, embora ambos habitem o mesmo chão, cada um os vivencia de forma singular.

Por fim, reconhecemos o esforço dos processos formativos contemporâneos em responder às demandas da formação de professores no contexto da Educação Básica. Fica a esperança de que uma nova epistemologia docente possa brotar da reflexão, quer seja na sala de aula, quer seja em eventos acadêmicos.

REFERÊNCIAS



BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRENMAN, Ilan. **O alvo**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Atrás da porta: Vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio**. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Bauru, SP: Mireveja, 2025.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Imaginação e criação na Infância**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [S.I.], jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006

