

# PROFESSORES ACOLHEDORES: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES AO CONCEITO

## WELCOMING TEACHER: PRELIMINARY APPROCHES TO THE CONCEPT

Marina Patrício de Arruda **1**  
Rui Marques Vieira **2**

**Resumo:** A formação de professores para o ensino superior tornou-se foco de discussão para vários estudiosos que buscam uma proposta mais humana e solidária de formação. O objetivo desse artigo foi caracterizar o conceito de professores acolhedores a partir do entendimento de pesquisadores, professores e alunos integrantes de um grupo de pesquisa da área da educação. Tratou-se de um estudo de caso de metodologia qualitativa que teve como base a análise textual discursiva sobre relatos digitais dos participantes. Por essa caracterização, o professor acolhedor seria aquele capaz de favorecer a autopoiesis, mediar conhecimentos e emoções e de praticar a compreensão humana, características que fogem à tradição conteudista de formação e indicam a necessidade de práticas de ensino humanizadas.

**Palavras-chave:** Formação. Compreensão Humana. Práticas de Ensino Humanizadas.

**Abstract:** Teacher education for higher education has become the focus of discussion for many scholars seeking a more humane and supportive proposal for training. The aim of this article was to characterize the concept of welcoming teachers from the understanding of researchers, teachers and students of a research group in the area of education. It was a case study of qualitative methodology that was based on the discursive textual analysis on digital reports of the participants. By this characterization, the welcoming teacher would be the one capable of favoring autopoiesis, mediating knowledge and emotions and practicing human understanding, characteristics that are beyond the contentist tradition of formation and indicate the need for humanized teaching practices.

**Keywords:** Formation. Human Understanding. Humanized Teaching Practices.

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Aveiro/ Portugal **1**  
pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul(PUCRS). Pesquisadora junto ao Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação da Serra Gaúcha (GPFORMA SERRA), Universidade de Caxias do Sul (UCS).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/254146637381181>.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6648-0009>.  
E-mail: [profmarininh@gmail.com](mailto:profmarininh@gmail.com)

Doutor em Didática. Professor e pesquisador junto ao Grupo de **2**  
Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação da Serra Gaúcha (GPFORMA SERRA- UCS) em estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu-UCS).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4889513261562080>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-6896>.  
E-mail: [rvieira@ua.pt](mailto:rvieira@ua.pt)

## Introdução

O processo de formação de professores para o ensino superior tornou-se foco de discussão para estudiosos da área, como por exemplo Pimenta e Anastasiou (2002), Nóvoa (2007), Masseto (2003), Morin (2011) e Maturana (1999). Aos cursos de ensino superior cabe repensar a formação de professores com perfil e postura mais adequados às exigências atuais considerando o entendimento dos mecanismos promotores de aprendizado.

Alterações profundas e complexas desafiam o professor do século XXI à mudança e ao desenvolvimento profissional impondo-se como discussão central para estudiosos da área. Para Nóvoa (2007), o docente não pode mais se acomodar na preparação de uma mesma aula repetidamente, utilizando as mesmas referências e estratégias que observou em seus próprios professores, em outras épocas. De acordo com Callegari (2006), parece ser necessário desmistificar a ideia do professor reprodutor de conhecimento para então formar um profissional capaz de inovar e decidir, capaz de ter uma atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica.

O caminho para a promoção de uma formação de professores articulada ao mundo atual inclui uma reflexão ainda mais abrangente, registramos, portanto, a relevância do desenvolvimento de competências amplamente discutido por Perrenoud (2002) para quem, a noção de competência significa “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p.15). Nesse sentido, será necessário abordar o papel do professor de modo objetivo, apresentando um conjunto de competências que possibilitem de fato a renovação da docência. Nessa direção, o autor elaborou dez competências de modo a orientar um processo de formação continuada para a profissão docente.

Para que haja uma progressiva qualificação da profissão, os docentes são desafiados a construção de novas competências, que Roldão (2009) diz tratar-se de um conceito valorativo e polissêmico por incluir diferentes preocupações e ter o seu percurso associado às diferentes racionalidades. Para essa autora, a concepção de competência que se discute atualmente já se afasta da visão técnica e da aplicação funcionalista de saberes previamente adquiridos para permitir ao sujeito a mobilização adequada de diferentes conhecimentos prévios de modo a integrá-los para o enfrentamento e resolução de alguma situação ou problema. Desta forma, competência recorre a conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas (ROLDÃO; 2003).

A Comissão Europeia definiu em 2005, competências necessárias à qualificação de professores para o progresso da educação, meta a ser alcançada até o ano de 2010<sup>1</sup>. Os princípios estipulados pretendiam não só orientar os cursos de formação de professores, inicial e contínua, mas também a formação dos formadores de professores. No documento o papel dos professores é entendido como catalisador do potencial humano e como modelador das gerações futuras.

Concordando com essa preocupação comum a organismos e estudiosos, esse estudo buscou caracterizar, para melhor compreender, o conceito emergente de “professor acolhedor” pertinente ao processo de formação do século XXI. Esse estudo exploratório faz uso de metáforas para subsidiar reflexões sobre o processo de formação de futuros professores pois nos pareceu elucidativo, em termos de sentido, a idéia de “pôr andaimes”. Esta noção é utilizada na psicologia do desenvolvimento da linha vygotskyana para indicar as situações de apoio (presencial ou virtual), como destacam Alarcão e Canha(2013), que podem ser retiradas à medida em que não forem mais necessárias. Como afirmam Arruda e Ghiggi (2012, p.135): “A gama de informações distribuídas cotidianamente pelo mundo globalizado desafia-nos à revisão de conceitos, registros sobre a evolução e emergência da reconstrução de significados que respondam às condições contemporâneas da vida”. Nesse sentido, a caracterização de conceitos e suas transformações ao longo do tempo podem permitir novas reflexões a esse processo de formação.

Para este estudo algumas questões fundamentais se apresentaram: Qual o entendimento de pesquisadores, professores e alunos sobre o conceito de professor acolhedor? O que

1 Documento disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/en/resources?search\\_api\\_views\\_fulltext=%22ice%2048th%20ice%202008%20conclusions%20and%20recommendations](http://www.ibe.unesco.org/en/resources?search_api_views_fulltext=%22ice%2048th%20ice%202008%20conclusions%20and%20recommendations).

pensam os professores do futuro?

Esse artigo tem como objetivo caracterizar o conceito de professores acolhedores a partir do entendimento de pesquisadores, professores e alunos inseridos em um grupo de pesquisa em educação de uma Universidade situada ao sul do Brasil.

### Contextualização teórica

Em 2006, o jornal Estado de São Paulo divulgou uma pesquisa sob o título: **Professor acolhedor, mas exigente, explica bom desempenho de alunos**. Essa reportagem de jornal chamava a atenção ao falar dessa temática<sup>2</sup> contando a história da professora Mabel Vitorino cuja turma onde ministrava aula havia impressionado o Ministério da Educação (MEC) pela pontuação surpreendente que sua turma havia obtido na Prova Brasil<sup>3</sup> ao medir os conhecimentos de 3.306.378 alunos brasileiros de 4ª e 8ª séries em português e matemática. O jornal destacava ainda que uma pesquisa coordenada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), havia divulgado que o fator de sucesso dessa e de outras 32 escolas com perfil socioeconômico semelhante, em 14 Estados e no Distrito Federal, foi ter professores capazes de escutar o que seus alunos querem dizer, de serem acolhedores e, ao mesmo tempo, exigentes ao impor limites e cobrar responsabilidades. Recentemente, estudo realizado em 2017<sup>4</sup> ao dar voz a estudantes de licenciatura em Pedagogia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sinalizou a necessidade de um processo de ressignificação de saberes e de ações pedagógicas que promovessem uma proposta mais humana e solidária para a formação de professores. A referida investigação ao buscar compreender os significados atribuídos por estas estudantes à docência, identificou um pensamento novo e a necessidade de formação de professores acolhedores como aquele que acolhe as crianças de maneira integral num ambiente amoroso e propício a seu desenvolvimento.

O futuro da formação de professores também ganha força na reforma do pensamento<sup>5</sup> destacada por Morin (2011) por indicar a necessidade de se pensar estratégias que permitam inovar a prática pedagógica. Essa mudança, conforme Behrens(2008), vai depender do entendimento que os educadores têm do paradigma da complexidade pois demanda uma reforma radical do pensamento, semelhante a reforma promovida pelo paradigma tecnicista que impôs técnicas para transformarem as ideias.

De fato, nessa primeira década do século XXI as discussões em torno da formação de professores indicam um ponto que parece convergente; educador não é apenas um instrutor, transmissor conteudista de conhecimento mas um aprendente do pensamento crítico e reflexivo como destacam Tenreiro-Vieira e Vieira (2005). Esses estudiosos mostram sua preocupação em relação às práticas docentes conteudistas e discutem a necessidade de se promover significativamente o pensamento crítico dos alunos para que se tornem cidadãos capazes de sustentar debates abertos a partir de argumentos complexos para a resolução de problemas.

Conforme sinalizam Pimenta e Anastasiou (2002), saberes didáticos configuram-se como uma competência de docência do ensino superior e indicam que docência e desenvolvimento profissional “não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior” (p.259).

Essa constatação mostra a importância da instituição de ensino na preparação pedagó-

<sup>2</sup> Reportagem disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/professor-acolhedor-mas-exigente-explica>.

<sup>3</sup> Configura avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>.

<sup>4</sup> Os sentidos atribuídos pelas bolsistas do PIBID ao fazer docente: modos de ressignificar a formação de professores, da mestranda Maria Karine Guasselli De Souza disponível em [https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado\\_educacao/dissertacoes/da352ffab240d9135a7608941cac5262.pdf](https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/da352ffab240d9135a7608941cac5262.pdf).

<sup>5</sup> No livro “A Cabeça Bem Feita” Morin (2011) explica que há uma inadequação cada vez mais ampla e grave entre os saberes separados, compartimentados e as realidades, pois nossos problemas são cada vez mais polidisciplinares e globais. Para o autor a hiperespecialização impede de ver o global pois parcela o conhecimento em disciplinas. Nosso desafio estaria então em distingui-las para imediatamente articulá-las.

gica e desenvolvimento da competência didática. Nesse sentido, o educador do ensino superior é constantemente desafiado à inovação e à criação de metodologias de ensino diferenciadas sem perder de vista a formação de um cidadão ativo e participativo para a aplicabilidade ética dos conhecimentos. Para Masetto (2003) as mudanças no ensino superior se associam às mudanças no perfil do professor que passa a ser coparticipante do mesmo processo pois se torna um aprendiz ao explorar com o aluno ambientes de aprendizagem, ao valorizar o aprendizado mútuo, incluindo pesquisas, reflexões críticas, produção de textos, preparação de trabalhos, dentre outras atividades.

Assim sendo, a formação de professores do futuro ganha força na reforma do pensamento defendida por Morin (2003). Para esse estudioso contemporâneo, nosso contexto de transformações intensas requer um sujeito interrogante e um pensamento cada vez mais complexo para promover a compreensão da multiplicidade e da diversidade: “temos o sentimento de que algo envelheceu irremediavelmente nos métodos que conheceram o sucesso, mas que hoje não podem mais responder ao desafio global – diversificado, multiplicado – da complexidade” (p.7).

Soma-se a esse argumento, nossa preocupação e estudos sobre a necessidade de uma educação para inteireza (PORTAL, 2007), capaz de considerar as inúmeras dimensões humanas, e a construção de um processo educacional capaz de reconhecer a complexidade Humana. Termo utilizado por Japiassu (2006), Morin (2003) e Portal (2006), inteireza diz respeito à

Qualidade do que é inteiro pois a educação não pode mais seguir produzindo consciências reducionistas e desprezando as mais variadas dimensões humanas em nome de uma ciência que priorizou a parte em detrimento do todo. Sendo assim, cabe aos professores/educadores acatar o apelo da reforma do pensamento (ARRUDA; PORTAL, 2012, p.201).

Nessa direção, a educação superior pode ser vista como espaço singular e diverso para uma intervenção pedagógica intencional para a formação integral do cidadão. Ali se prioriza o aprender a aprender, visando o desenvolvimento de competências e habilidades (AZEVEDO; ROWELL, 2009). Por sua vez, Perrenoud (2002) foi ampliando aos poucos conceito de competência, associando a noção de conhecimento à saberes, capacidades, valores, atitudes, esquemas de percepção e de raciocínio, e sinalizando que, como as capacidades não são inatas (PERRENOUD, 1999), a escola deve então desenvolvê-las.

Em meio a esta mudança de paradigma acontecem as reformas educacionais e tendo em vista que a transmissão de conhecimentos não atende mais às novas necessidades da sociedade, Roldão (2003) passa a definir competências como a capacidade de consolidar e integrar saberes ao contexto e realidade na qual estamos inseridos. A autora evidencia a relação entre competências e complexidade, da mesma forma que Morin (2003) por considerar que o uso integrado do saber situa-se no domínio da ação, tendo como característica a transversalidade.

Ainda com essa preocupação, docentes, gestores, políticos e todos as pessoas que, direta ou indiretamente têm responsabilidades na educação se reuniram para a elaboração do **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** (MEC, 2017). Esse documento foi essencial para a consulta de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, nomeadamente da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Tratou-se de uma revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação sobre competências que as crianças e os jovens deveriam desenvolver como “ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (p.9-10). Essa construção levou em consideração textos análogos de diversos países, orientadores de entidades europeias e internacionais. A referência a um perfil não visou qualquer tentativa uniformizadora entre os alunos mas buscou criar uma referência de reflexão sobre o contexto da escola, ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvi-

mento de competências. Nesse sentido, as competências configuram-se como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, sendo centrais ao perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.

Por fim, de acordo com Grillo (2002), convém estar atendo à necessidade de atualização da própria mobilidade profissional pois a formação de professores é contínua e constantemente aprimorada tendo em vista a construção de novas competências ou o desenvolvimento e melhoria das existentes. Portanto, é por meio da educação que poderemos levar as pessoas a “compreender os problemas do mundo e a contribuir para a construção de propostas de resolução e cursos de ação que permitam minorá-los” (TENREIRO-VIEIRA;VIEIRA, 2014, p.8).

E ainda como destaca Ferreira (2007, p. 21) sobre as atribuições do professor,

[...] a possibilidade de desenvolver emoções, de reorientar saberes e de construir competências torna-o simultaneamente, *sujeito* e *agente* da sua transformação. É *sujeito* porque assume a capacidade de se transformar. É *agente* porque, voluntariamente, intervém na sua transformação.

Assim, a reflexão sobre professor acolhedor insinua-se nos pensamentos de autores contemporâneos e instiga-nos a buscar conhecer um pouco mais sobre as emoções humanas considerando que não há ação sem emoção e que ela guia nossos atos, “[...] quando falamos em emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move” (MATURANA, 1997, p. 22).

Entretanto, na maioria das vezes, nos processos formativos que participamos, razão e emoção têm sido tratadas como antagônicas e oponentes. A própria a história do ocidente apregou a existência de uma razão “sem ruídos” e por um longo tempo se apostou numa razão cuja neutralidade livrasse os processos de formação das emoções humanas. Estudos de Maturana (1999) propuseram o rompimento com a premissa ocidental baseada nessa dicotomia corpo/mente recomendando pensar o humano constituído pelo entrelaçamento do emocional com o racional. E aqui começa a ganhar força a ideia de professor acolhedor e “da necessidade contínua do exercício da amorosidade como atitude de mudança essencial à docência” (ARRUDA, 2018, p. 270). Assim, somos chamados a romper com esta visão estreita e linear baseada numa cultura que as desvaloriza, para compreender que qualquer atividade humana se sustenta na emoção, é ela que define o domínio de nossas ações. A inovação da prática pedagógica passa pelo professor capaz de assumir-se como mediador de emoções (ARRUDA, 2012). Num mundo cujas relações sociais apresentam-se cada vez mais complexas, o desafio está em conscientizar-nos de que somos a um só tempo razão e emoção para então buscarmos a construção de um conhecimento inovador para o processo de formação de professores do ensino superior. Acolhimento conforme dicionário de língua portuguesa<sup>6</sup> indica recepção, acolhida, receptividade, atenção, aceitação, adoção, consideração, respeito e outros significados que a estes se associam. Este seria, oportunamente, o caminho para a reflexão sobre a prática do acolhimento em sala de aula.

## Metodologia do estudo

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de um estudo de caso, cujo método, segundo Yin (2005), investiga um fenômeno contemporâneo no qual os comportamentos relevantes podem ser observados de forma direta. A estudo teve como instrumento de coleta de dados a escritura de relatos digitais e na impossibilidade de colher um grande número de relatos, nos restringimos a um grupo de estudos da área de Educação de uma universidade do sul do Brasil. Os relatos foram obtidos em forma escrita por correspondência em correio eletrônico, enviados por professores, pesquisadores e alunos que optaram em participar.

Duas perguntas guiaram a coleta dos depoimentos para esse estudo: O que é ser um

6 Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/acolhimento>.

professor acolhedor? Que tipo de estratégia de ensino-aprendizagem poderia ser utilizada por ele?

A metodologia para análise dos relatos digitais levou em consideração a análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2006). Trata-se de uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES; GALIAZI, 2006). Maior detalhamento sobre a análise textual discursiva pode ser encontrado no artigo “Uma tempestade de luz” (MORAES, 2003) disponível *on line*.

Após leitura atenta dos relatos procedeu-se a desmontagem dos textos e busca das unidades de sentido que reagrupadas permitiram o delineamento de três categorias para a construção do metatexto para a caracterização do conceito que objetivamos.

A pesquisa qualitativa, além de possibilitar a investigação profunda do problema, é um processo dinâmico que permite ao pesquisador, a cada etapa do estudo, revisar e reformular o conhecimento produzido. Para Collado, Lucio e Sampieri (2013), essa abordagem apresenta diversas dimensões, pois é um processo interativo e recorrente, que exige do pesquisador, geralmente, voltar às etapas anteriores para avaliar o fenômeno, sendo contínua a tarefa de coletar e analisar dados. Nesse sentido, os dados são totalmente descritivos e interpretados.

As unidades com significados semelhantes fazem emergir categorias que de acordo com Moraes (2003, p. 88), “[...] é um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima [...]”. Essa disposição dos dados auxiliou-nos na descrição, interpretação e compreensão do objeto desse estudo.

### **Caracterização do conceito “professores acolhedores”: Aproximações preliminares**

Para essa caracterização consideramos o professor como o responsável pelo processo de ensino aprendizagem e para iniciar as discussões sobre os relatos retomamos o significado de docência afinal, como aprendemos?

Por Maturana e Varela aprendemos que:

O universo de conhecimentos, de experiências, de percepções do ser humano não é passível de explicação a partir de uma perspectiva independente desse mesmo universo. Só podemos conhecer o conhecimento humano (experiências, percepções) a partir dele mesmo (2001, p.18).

Assim, construímos o conhecimento a partir de nossa própria visão de mundo, de nossa percepção, de nosso sistema biológico. Temos possibilidades de aprendizados diferentes, como o professor cria condições para percepções tão diversas se, como diz Maturana (2001), aprender, pois conhecer é viver.

Nessa direção, também destaca Alves (2015, p.842):

Como dissemos, para que o aprender-ensinar aconteça é necessário que as coordenações das coordenações sejam consensuais. É necessário que as palavras toquem. Que sejam sentidas, percebidas. E, é no acolhimento das palavras que acolhemos a palavra. Com uma nova colheita, temos novas aprendizagens, novos processos de ensino e aprendizagem.

Isso porque sons e imagens podem desnecadear emoções que traduzidas por nossos neurônios podem ativar nossos pensamentos e ações. Isso porque, somos o que são os nossos pensamentos, sentimentos e emoções. Somos o que são as circunstâncias e os fluxos que nos alimentam (MORAES; TORRE, 2004, p. 61). É assim, que estudiosos contemporâneos como

Maturana (1999), Moraes e Torre (2004), Damásio (2006), Relvas (2009) e outros mostram que ambientes de aprendizagem estressantes não favorecem a aprendizagem. Construímos conhecimentos desde os primeiros anos de vida, mas de forma orgânica por isso necessitamos do contato sensorial, visual, sinestésico, afetivo, cultural (MATURANA, 1999).

Por esses referenciais após a primeira leitura para identificação das unidades de sentido, observamos que os relatos indicavam algumas categorias emergentes indicando o professor acolhedor como aquele capaz de **favorecer a autopoiesis, mediar conhecimentos e emoções** e de **praticar a compreensão humana**.

### Favorecer a autopoiesis de seus alunos

Nos relatos percebemos reflexões que apontavam na direção ao incentivo à construção de autonomia e ao gerenciamento da vida. Entendemos então ser inerente ao professor acolhedor a capacidade de “favorecer a autonomia de seus alunos”, desafio pouco discutido ao longo dos processos de formação de professores pois diz respeito à educação para a vida.

O termo autopoiesis também se refere às características desse sistema como a capacidade de auto-reprodução através de um sistema fechado de relações (MATURANA; VARELA, 1995). Autopoiesis diz respeito a essa nossa capacidade de auto-produção. Uma das principais características do sistema vivo são a autonomia, a circularidade e a auto-referência, o que lhes confere a habilidade de se autocriarem ou autorenovarem.

A idéia de favorecer a autopoiesis se insinua nos depoimentos dos participantes que selecionamos a seguir.

- **Part. 1:** *O professor acolhedor sabe e compreende as situações vivenciadas pelo aluno cotidianamente, e não se foca somente no seu plano de estudo, mas preocupa-se com o todo que faz parte da vida dele.*
- **Part. 2:** *professor que leva em consideração os sentimentos e experiências dos estudantes, e utiliza isso como uma colaboração às aulas.*
- **Part.6:** *Acima de tudo acho que é ter empatia pelos seus alunos, se preocupar com seu bem-estar e sua vida, sendo amigo de seus alunos.*

Educar para a vida longe de ser um modismo permite-nos afirmar que a “reforma do pensamento e da educação” inclui ferramentas cognitivas e pragmáticas essenciais para viver, conhecer e projetar possibilidades civilizacionais. A autoformação tem papel preponderante pois ninguém se transforma senão a partir de si próprio, é a partir de suas distintas experiências que vai aprendendo a ligar a vida e ideias. Dessa forma, o professor que entender que o conhecimento se organiza a partir da experiência do sujeito, de sua curiosidade, possibilitará a criação de um ambiente favorável capaz de favorecer essa construção.

Outros relatos dão conta do entendimento de que acolher não é apenas mimar, atender ou amparar, mas, acima de tudo, é estar atento a atitudes de acolhimento à vida (autopoiesis) e à humanização das práticas.

- **Part.8:** *ensina os seus alunos a aceitarem o diferente e incluírem os colegas. Deve ouvir seus alunos e ajudá-los mostrando interesse e vontade de ajudar, tanto em dúvidas quanto em assuntos fora da escola. Acima de tudo acho que é ter empatia pelos seus alunos, se preocupar com seu bem-estar e sua vida, sendo amigo de seus alunos.*

Edgar Morin (2003) lembra que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, e provocar a autonomia de espírito. Então ensinar não é mesmo transmitir um saber, mas apresentar uma cultura que permita compreender a condição humana e auxilie na formação de um pensamento autônomo e livre. O ensino superior então pode ser um espaço onde os alunos aprendem a pesquisar, a questionar para aprender, espaço para respeitar e humanizar-se. Aqui se articula também a defesa à construção do pensamento crítico para um mundo com excesso de informação, que pelos dizeres de Ennis (1996), possa ser utilizado num contexto de

resolução de problemas. A infusão de estratégias de pensamento crítico como afirmam Tenreiro-Vieira e Vieira (2005) contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas para a melhor compreensão dos conhecimentos científicos, dado que usar essas capacidades obriga a um domínio dos assuntos para a construção de argumentação e avaliação das situações.

- **Part. 9:** *Um professor dito “acolhedor” é um professor que incentiva seus alunos a serem pessoas melhores, que realmente se preocupa com o bem-estar dos seus alunos, que respeita as suas dificuldades e diferenças, que se mostra interessado em ser um grande mediador de grandes opiniões na vida dos seus alunos.*

Aqui, torna-se importante frisar que a compreensão de autonomia não é a da liberdade completa, mas implica em considerar o outro, pois se tem responsabilidade nas ações e decisões. Assim sendo, ao se pronunciar sobre o conhecimento necessário, deve-se atentar para o viver: “Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 12). Viver é aprender, vida como processo de conhecimento nos leva a refletir sobre como os seres vivos conhecem o mundo (MATURANA; VARELA, 2001). O ser humano como sistema autopoietico, engendraria o sistema circular que o produz. Não existe portanto, separação entre produtor e produto em uma unidade autopoietica.

Como seres vivos autopoieticos e inseridos num contexto histórico, somos passíveis, de modificações pela condição de sujeitos históricos. Aprendemos uns com os outros e para que a autopoiesis aconteça o professor precisa estar atento às interações, práticas e vivências de seus alunos colocando-os em permanente diálogo como destaca o participante a seguir;

- **Part.10:** *... proporcionaria diferentes movimentos em prol do diálogo, troca de experiências entre os estudantes, ... na área da educação infantil (onde me encontro atualmente), percebo que a interação entre criança e professor é constante e mútua, então, promover uma rodinha de conversa para o desenvolvimento social e interacional, propostas práticas, questionamento de vivências fora do ambiente escolar [...].*

O depoimento acima perpassa a questão da vivência dos alunos indicando a importância da atenção às experiências de vida de cada um.

As máquinas autopoieticas são autônomas (subordinam todas suas mudanças à conservação de sua própria organização), têm individualidade (mantendo invariante sua organização, conservam sua identidade) e não têm entradas nem saídas (mas podem ser perturbadas por fatos externos e experimentar mudanças internas que compensam essas perturbações) (MATURANA; VARELA, 1970/1994, apud ROSAS; SEBASTIÁN, 2001, p. 63).

Maturana explica que a célula é o exemplo paradigmático de uma unidade autopoietica definida como autoprodução entretanto, lembramos que embora seus principais questionamentos sejam dirigidos à biologia colaboram com a psicologia, sociologia, filosofia, antropologia e educação. Para o autor, não somos determinados apenas geneticamente, isso porque vivemos imersos na linguagem e por ela nos humanizamos e ampliamos as possibilidades de nosso cérebro.

- **Part.12:** *O professor acolhedor é atencioso, paciente, extrovertido, amigável e se preocupa com o que está passando para os estudantes. É muito esforçado em tudo o que faz e tenta ser o melhor, promovendo práticas diferenciadas em sala de aula. Procura ouvir e entender a todas as necessidades e dificuldades.*



- **Part.13:** ... o professor acolhedor é o professor capaz de fazer com que o aluno se sinta totalmente à vontade dentro de sala de aula. Seja para esclarecer dúvidas, falar que não está entendendo o conteúdo ou contar para ele suas coisas pessoais. O professor acolhedor é o professor que mostra que o aluno deve e pode contar com ele para todas as situações mostrando o vínculo que existem entre os dois. O mesmo deve passar segurança para que seus alunos se sintam seguros em estar dentro da sala de aula, principalmente para se sentirem amparados e inseridos no ambiente escolar.
- **Part.14:** Ser um professor acolhedor é ser paciente, ter domínio sobre o assunto que está falando, entender as diferenças dentro da sala de aula, ter um afeto ao falar com a turma. É ser um professor diferente, fazendo aulas diversificadas, chamando a atenção dos alunos para o assunto que está sendo tratado, procurar saber as opiniões de todos. Fazendo com que os alunos se sintam à vontade em sala de aula.

Maturana e Varela(1995) escreveram sobre a necessidade de ruptura com o pensamento moderno ocidental para que pudéssemos então estimular reflexões situadas a partir de um pensamento sistêmico. Consideraram que para conhecer não basta o processamento da informação que recebemos do meio exterior, para os autores conhecer é um processo orgânico e passa pela experiência do observador e da vida. Produzir conhecimento é uma atitude do ser vivo dotado da capacidade de criar, inventar e autoconstruir. Nesse sentido, o professor vive também a sua transição paradigmática por criar um ambiente educacional favorável á produção de sujeitos autônomo.

Somente os sistemas vivos possuem uma organização autopoietica, dinamicamente relacionada em uma rede de interações ou metabolismo, em contínuas transformações. E aqui entram as palavras do professor como incentivo `a autoprodução e a sua capacidade de promover a autonomia de modo responsável para a construção de conhecimento do ser vivo-aluno.

## Mediador de Conhecimentos e de Emoções

Essa seria uma outra categoria, aqui percebida como essencial ao professor acolhedor. Mediar emoções é um chamamento constante encontrado nos relatos enviados pelos participantes desse estudo o que nos leva a pensar na emergência de uma outra competência. Estes chamamentos veem sempre associados a conteúdos, razão e responsabilidade profissional. Como o relato a seguir;

- **Part.6:** Professor acolhedor não é aquele que pega no colo e beija. É aquele que para tudo para entender o que o seu aluno está dizendo, que se preocupa com suas ações e emoções. Para mim, o professor acolhedor é aquele que valoriza a formação integral do seu aluno, não só a curricular.

Já há algum tempo chama-nos atenção estudos sobre a necessidade de revisão da escola como espaço educacional de maior complexidade de modo a privilegiar a articulação entre raciocínio lógico (razão) e sensibilidade humana (emoção) (ARRUDA, 2012). Nossa preocupação caminha ao encontro das ideias Morin e seu convite para “Educar para a era planetária (2003)” e vem de lá o alerta sobre o paradigma da simplificação que ainda hoje permeia nossas ações. O defensor do pensamento complexo mostra-nos que os conhecimentos que construímos não se articulam, pois há muito aprendemos a separá-los para a análise mas ainda não aprendemos a junta-los. Nesse sentido, esse autor chama a nossa atenção para o fato de que não há só razão na prática do ensino, há também o desejo, a política, a crença e as emoções.

- **Part. 3:** o professor acolhedor é o professor amigo... tira um tempo para conversar e ver o que pode fazer para ajudar. Ele deixa o aluno a vontade em sala de aula, para que possa tirar suas dúvidas e fazer comentários.
- **Part. 10:** [...] e também, outro método pedagógico que vejo fortemente é o Emocionômetro, que estimula a própria criança a fazer sua auto avaliação perante suas emoções do dia, promovendo um espaço de conversa sobre o porquê desses

*sentimentos. O professor precisa ser disciplinador, ou seja, ter domínio sobre a turma e estar consciente que, apesar de atualmente trabalharmos fortemente com a questão de professor-aluno e não mais sujeito-objeto, precisamos continuar nos mantendo em postura de professor. Mas, ao mesmo tempo, ser acolhedor e querer também ser ouvinte, estar disposto para entender e analisar toda a complexidade de uma turma ser formada por diferentes indivíduos, com diferentes realidades/vivências que interferem em seu processo educativo, às vezes positivamente ou não. Não ignorar ações, comportamentos e linguagens. Estar sempre ativo, presente e não somente participar de uma educação conteudista e prescritiva. [...] desenvolver um grande “método pedagógico” que une a razão e emoção.*

- **Part.11:** *Ser uma professora acolhedora é isso, fazer com que os estudantes queiram voltar à escola, instigá-los a querer aprender sempre mais. Dar exemplo de aceitação e também deixá-los a vontade para que mostrem os seus sentimentos.*

Maturana e Rezepka (2000) destacam ser tarefa da escola orientar os estudantes a ampliarem seus conhecimentos reflexivos e sua capacidade de ação. Sugerem a criação de um ambiente capaz de propiciar condições de respeito e aceitação de si mesmos longe de exigências externas ou comparações. Mas como desenvolver um “grande método pedagógico para unir razão e emoção” como sugere a Participante 10?

Para Masetto, os professores universitários começaram a se conscientizar da exigência de uma capacitação própria e específica, ou seja, a construção da competência pedagógica do educador (2003, p. 13). Aquela que se constrói na prática pela capacidade criativa de promoção do aprendizado, pela capacidade de diálogo, pela clareza na apresentação das informações, se expressa na preocupação com os alunos e com seus interesses, no incentivo à participação, na capacidade de coordenação de atividades, no relacionamento pessoal e na paixão que o professor tem pela docência. Nesse sentido, por certo, o professor será chamado a assumir a mediação de conhecimentos e de emoções.

Arruda (2012) define a palavra mediação aproveitando o termo usado por Maturana para a palavra “conversar” (cum versare) para defini-la como “dar voltas juntos”. Porque vivemos às voltas com os outros e nossas emoções surgem em meio à nossa história de convivência com outros seres humanos. Assim, nosso emocionar se dá em meio a diferentes redes de conversações e relações. Ao mediar emoções o professor tem a oportunidade de romper com a prática prescritiva e autoritária para “dar voltas com” universos de emoções, captando assim novas possibilidades para o aprendizado.

Como orienta Behrens (2008), é necessário renovar a ação didática para que os educadores encontrem uma metodologia articulada a paradigmas inovadores. Segundo Assmann (1998), um paradigma não dura para sempre, são historicamente construídos, mutáveis. A Educação e a prática pedagógica são influenciadas por eles e o paradigma conservador determinou a reprodução e a fragmentação do conhecimento estruturando a prática pedagógica de muitos professores a partir de ações e processos de memorização e repetição. Uma Educação assim conteudista retroalimenta pressupostos tradicionais e tecnicistas excluindo propostas de uma formação humanizadora e acolhedora tão importantes quanto a formação técnica.

## Praticar a Compreensão Humana

A terceira categoria ou ideia que emerge dos relatos nos remete à prática da compreensão humana. O embasamento teórico amparado em Morin (2003), destaca “a compreensão do outro requer a consciência da complexidade” tendo em vista que as dimensões que envolvem o ser humano que como um sistema vivo é capaz de se autoorganizar exigindo uma reorganização de todo saber profissional. A “reforma do pensamento” surge então como possibilidade de estimular revisões de posturas profissionais e pessoais. Outras reflexões organizadas a partir de leituras de Maturana (1997, 1999, 2001), Moraes e Torre (2004) também indicam a necessidade de compreender a complexidade humana e consideram que as emoções não são limitações, mas condição para aprendizagem. Nesse entrelaçamento cotidiano entre racionalidade e emoção está a constituição da própria vida. Em meio à complexidade desse contexto o

professor é chamado a praticar a compreensão humana a partir de questões como diferença, necessidade de escuta e de construção de confiança mútua como destacam alguns relatos.

- **Part. 5:** *Acredito q esse profissional deve ser flexível a todos os seus alunos (as), deve entender a necessidade de cada estudante, explicar de maneira clara a atividade solicitada pra que todos entendam o problema solicitado. Além disso, deve também ser compreensivo em todos os sentidos, deve ouvir seus alunos e também dar conselhos. Acredito que esse seja um bom perfil para o professor acolhedor.*
- **Part. 6:** *Para mim, o professor acolhedor é aquele que tem a habilidade da escuta. Uma habilidade difícil de desenvolver, mas que todos nós precisamos, não só como professores, mas também como seres humanos.*

É aquele que para qualquer coisa, inclusive o conteúdo, para ouvir o seu aluno. Escuta essa que muitas vezes é um pedido de socorro, na realidade das escolas atuais.

No livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” escrito por Morin (2003), a compreensão humana é apresentada como o sexto saber. A compreensão intelectual “considera o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento” (MORIN, 2003, p. 94). Dessa forma a explicação torna-se necessária para a compreensão intelectual ou seja objetiva. Mas o autor distingue que a compreensão humana vai além da explicação, e “inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção” (MORIN, 2003, p.94). A compreensão humana como aquela que possibilita identificar, ao mesmo tempo, a semelhança de si e a diferença de si, semelhança como espécie e diferença devido à singularidade e cultura de cada um (MORIN, 2015). Assim sendo, o ensino da compreensão deveria se destacar nas matrizes curriculares das escolas, “seria necessário poder ensinar a compreensão desde a escola primária estendendo-a ao ensino médio e à universidade” (MORIN, 2015, p. 82).

Essa seria a possibilidade de elevação do nível de compreensão à autorreflexão, ou seja, à consciência compreensiva cuja ética seria a base constitutiva de um espaço de diálogo, seja entre estudantes, como entre docentes e estudantes. Nesse caminho, faz sentido os apontamentos encontrados no relato abaixo.

- **Part.7:** *Para mim, professor acolhedor é aquele que desde cedo ensina os seus alunos a aceitarem o diferente e incluírem os colegas. Deve ouvir seus alunos e ajudá-los mostrando interesse e vontade de ajudar, tanto em dúvidas quanto em assuntos fora da escola. Acima de tudo acho que é ter empatia pelos seus alunos, se preocupar com seu bem estar e sua vida, sendo amigo de seus alunos.*
- **Part.8:** *Em minha opinião pessoal um educador deve passar confiança os seus alunos, tentar melhor o vínculo através da relação afetiva e construtiva.*
- **Part.10:** *[...] ensinar sobre o afeto nos ambientes escolares. ...por motivos divergentes, o professor precisa ter sensibilidade e contribuir de forma acolhedora, zeladora e cuidadora, mas talvez com atitudes diferentes para cada caso.*
- **Part.11:** *Para mim um professor acolhedor é aquele que primeiramente ama o que faz, e não aquele que está na sala de aula apenas por uma obrigação. ... como aluna na educação infantil, onde a minha professora foi realmente acolhedora! Ela nos mostrou o quão bom era estar na escola, sempre demonstrou carinho, afeto e compreensão. Além disso, não deixava de cumprir o seu papel como mediadora de saberes, aquele ano foi realmente inspirador.*

Marcas de um professor que acolheu e mostrou a escola como espaço de compreensão e de aprendizado. O ensino da compreensão humana deveria ocorrer em todos os níveis de ensino mas seria necessário reformar as mentalidades dos professores que formamos e a nossa própria.

determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN,2001, p.81).

Pode-se afirmar ainda que o ensino da compreensão como propõe Morin exige comprometimento dos docentes capazes de criar estratégias diferenciadas de ensino que permitam reflexões, diálogos e trocas de experiências.

- **Part.14:** *Ser um professor acolhedor é ser paciente, ter domínio sobre o assunto que está falando, entender as diferenças dentro da sala de aula, ter um afeto ao falar com a turma. É ser um professor diferente, fazendo aulas diversificadas, chamando a atenção dos alunos para o assunto que está sendo tratado, procurar saber as opiniões de todos. Fazendo com que os alunos se sintam à vontade em sala de aula.*
- **Part.15:** *É aquele que abre espaço para a escuta de si e do outro, que permite e valoriza a participação dos discentes, que não se considera “dono de nenhuma verdade absoluta e aproveita do espaço de suas aulas, ou dos encontros, para problematizar situações e despertar o senso crítico dos discentes.* Professor acolhedor é aquele que não se acomoda e não desiste de investir no outro, pois acredita no potencial e na bondade do ser humano, independentemente da situação ser favorável ou não.

E se considerarmos as características e finalidades atribuídas ao ensino retroalimentam diretamente a prática docente, a inovação que se espera dos professores e demais profissionais da educação estão estritamente ligadas ao tipo de cidadão que se pretende formar; um cidadão passivo ou um cidadão ativo. Para tanto, as capacidades definidoras de um pensamento crítico defendidas por Tenreiro-Vieira e Vieira (2014, p. 15), “seriam as “capacidades do pensamento” mais comumente aceitas entre teóricos e referenciais que o estudam”. Para esses autores, o pensamento crítico está focado no pensar e decidir. Neste sentido, articulado ao desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico está o papel do professor em ensinar a pensar a partir de novas estratégias de ensino que possibilitem desenvolver seu lado crítico reflexivo acrescido da compreensão humana.

Associa-se a essa ideia os dizeres de Maturana (1998), de que lidar com as emoções é a forma mais clara de lidar com as “questões reais” da vida. A emoção pode revelar pontos de vista e informações úteis para fomentar o processo educacional. Entender que todo sistema racional tem um fundamento emocional é aceitar que determinadas situações emocionais abalam sobremaneira a razão. Enquanto prescrevermos o conteúdo estaremos desconsiderando as emoções, mantendo ambientes autoritários de ensino e uma racionalidade apenas técnica.

## Considerações finais sobre o estudo

O objetivo deste artigo foi caracterizar o conceito de professores acolhedores a partir do entendimento de pesquisadores, professores e alunos integrantes de um grupo de pesquisa da área da educação do sul do Brasil. Ressalta-se que não há pretensão de apresentar um estudo conclusivo sobre o assunto, mas contribuir ao sinalizar dimensões que insinuam a emergência de práticas de ensino humanizadas para a educação pois um dos dilemas educacionais é seguir separando discurso e prática. Por um lado, ampliamos as reflexões sobre as necessidades de transformação dos modelos de ensino-aprendizagem tendo em vista uma educação para inteireza do ser humano e desenvolvimento integral dos estudantes, por outro, a conservamos a tradição de ensino conteudista.

Por essa reflexão, observamos que os relatos indicaram o professor acolhedor como aquele capaz de **favorecer a autopoiesis, mediar conhecimentos e emoções** e de **praticar a compreensão humana**, capacidades que fogem à tradição conteudista e nos fazem avançar rumo à práticas de ensino humanizadas.

Em relação ao **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** (MEC,2017), des-

taque na elaboração desse texto, encontramos aproximações importantes. A primeira diz respeito às competências associadas a Relacionamento interpessoal pois indicam que os alunos tenham a capacidade de - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; além de interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Competência que se associa à indicação atribuída pelos participantes do estudo à prática de mediação de emoções.

A segunda aproximação se volta às competências na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia que diz respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente. São aproximações que colaboram na articulação das ideias que brotaram do estudo em questão; favorecer a autopoiesis, mediar conhecimentos e emoções e de praticar a compreensão humana, fundamentais para que alunos sejam capazes de estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Por fim, retomamos a ideia de andaime sinalizada no início desse artigo para destacar esse aparato como um ponto de partida para nos ajudar a “ir mais longe”. Construção de um processo de formação se comparada á arte da construção de um edifício, poderá tornar esse andaime do acolhimento desnecessário com o passar do tempo. Dos andaimes dependerão sempre a complexidade da construção, mas que depois de um tempo, poderão ser retirados deixando à mostra uma construção firme. Nesse sentido, espera-se que o “professor acolhedor” funcione como andaime, ponto de reflexão, para o processo de formação de futuros educadores. Pelos relatos aqui considerados há indicadores de que surgem outras competências a serem construídas e discutidas. Com base no exposto e em relação à docência, valeria a pena introduzir essas reflexões, fazendo despontar novas possibilidades para esta formação.

Entretanto, estas são discussões preliminares que jogam luz sobre a complexidade de um processo de formação que ancorado por andaime tende a se tornar prática incorporada como sugerem estudiosos contemporâneos. Acreditamos ainda ter contribuído para ampliar reflexões e esperamos que mais estudos sobre este tema surjam permitindo o aprofundamento da discussão sobre a formação de professores do futuro.

## Referências

ALARCÃO, I.:CANHA, B. **Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento.** Porto: Porto Editora, 2013.

ALVES, MDF. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento eco-sistêmico e transdisciplinaridade.** Rio de Janeiro: WAK, 2009.

ARRUDA, MP. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. *ETD - Educação Temática Digital*, 14(2), 290-303, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v14i2.1235>.

\_\_\_\_\_. O Exercício da Amorosidade como Atitude de Mudança Paradigmática para a Docência. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 1, p.257-273, Jan./Abr., 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5760>.

\_\_\_\_\_; GHIGGI, G. Conversações sobre educação popular e educação permanente – propostas concorrentes e complementares? *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 135-150, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_; PORTAL, LLF. Saberes e Fazeres Docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI. **Revista Percursos Florianópolis**, v. 13, n. 01, p. 199 – 210, jan. / jun. 2012.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação – rumo à sociedade aprendente**, Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.

AZEVEDO, T; ROWELL V. **Competências e habilidades no processo de aprendizagem**. Caxias do Sul, Brasil, 2009.

BEHRENS, MA. **A formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno**. IN: MASETTO, M. (Org.) *Docência na Universidade*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002. p.57-68.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas da complexidade. Metodologia de projetos, Contratos didáticos e Portfólios**. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 2008.

CALLEGARI, K. **As implicações da percepção da corporeidade no processo de formação de professores**. Passo Fundo: UPF, 2006.

DAMÁSIO, AR. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 2ª ed. Trad. Dora Vicente & Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ENNIS, R. **Critical Thinking Dispositions: Their nature and assessability**. 18 (2), 165-182, 1996. Disponível em: [http://tngpapers.uwindsor.calojs/leddy/index.php/informal\\_logic/article/view/2378](http://tngpapers.uwindsor.calojs/leddy/index.php/informal_logic/article/view/2378). Acesso em: 26 ago. 2019.

FERREIRA, C. A. **A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GRILO, M. **Desafios da educação. Ideias para uma política educativa no século XXI**. Lisboa: Oficina do Livro, 2002.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. e tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Psy, 1995.

\_\_\_\_\_. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, MC; TORRE, SL. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis –RJ: Vozes, 2004.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. *Ciênc. educ.* Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas rostos**. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abril de 2006.

Ministério da Educação (2017). **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retrieved from: <http://dge.mec.pt/perfil>.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 09. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2011. p.128.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 08. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p.118.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**: Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTAL,LLF. **Educação para a Inteiraza**. IN: MOROSINI, M. C. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário vol. 2; Brasília: Inep/MEC 2006 p. 77.

\_\_\_\_\_. **Educação para inteireza: um (re)descobrir-se**. In Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 285-296, out. 2007.

RELVAS, MP. **Neurociência e Educação ? Potencialidade dos generos humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wark ed., 2009.

ROLDÃO, MC. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências**. São Paulo: Editorial Presença.2003.

\_\_\_\_\_. **O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências?** Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.11, n.3, pp.585-596, 2009.

ROSAS, R. Y. & SEBASTIÁN, C. **Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces**. Buenos Aires: Aique, 2001.

SAMPIERI, RH; COLLADO, CF; LUCIO, MPB. **Metodologia de Pesquisa**. In: SAMPIERI, RH; COLLADO, CF; LUCIO, MPB. **Definição do alcance da pesquisa a ser realizada: exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa**. 5ed. Porto Alegre: Penso, 2013, v. 1, p. 99-110.

VIEIRA, R. M. & TENREIRO-VIEIRA, C. **Estratégias de ensino / aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico**. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget, 2005.

Tenreiro-Vieira, C. & vieira, r. M. **Educação em ciências numa perspectiva de literacia científica crítica** In: Documentos de trabajo de iberciencia | n.º 02 construindo práticas didático-pedagógicas promotoras da literacia científica e do pensamento crítico, madrid, españa, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.