

AMBIÊNCIA, REFLEXÃO E ESCRITA AUTORAL: A FORMAÇÃO CRÍTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA*

Allana Pessanha de Moraes¹
Simone Fernandes Gonçalves²
Rosane Celeste Dias Reis³

RESUMO

A produção do conhecimento na contemporaneidade necessita de metodologias de ensino que estimulem a participação ativa dos estudantes e promovam a construção do saber de maneira crítica e reflexiva. No contexto da pós-graduação, essa necessidade se intensifica, pois o aprofundamento teórico deve estar associado à vivência prática e ao desenvolvimento da autonomia intelectual. Partindo disso, este trabalho propõe apresentar um relato de experiência a partir da reflexão coletiva de três autoras – doutorandas – e de suas experiências vividas na disciplina Produção do Conhecimento na Contemporaneidade, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) no campus Seropédica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), evidenciando a importância das práticas educativas dialógicas para a aprendizagem significativa. A abordagem pedagógica adotada privilegiou a participação ativa, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de uma escrita autoral e reflexiva. Instrumentos como reações críticas, tabelas conceituais e diários reflexivos foram utilizados para fomentar o autoconhecimento e articular teoria e prática, permitindo aos estudantes se reconhecerem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. A análise baseia-se nos conceitos de dialogicidade e produção do conhecimento, além da escrita de si, conforme Foucault, e da valorização do emocional, proposta por Maturana e Zoller. A experiência revelou que a criação de um ambiente dialógico e acolhedor foi essencial para a construção de uma aprendizagem crítica e transformadora. Dessa forma, este artigo contribui para a literatura ao destacar práticas pedagógicas inovadoras voltadas à formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Ambiente; Escrita autoral; Aprendizagem significativa; Produção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento na atualidade requer metodologias de ensino que favoreçam a participação ativa dos estudantes e estimulem a construção crítica e reflexiva do

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC/UFRRJ, pedagoga e integrante da equipe Centro de Memória da Indústria Têxtil do IFRJ-Campus Paracambi. E-mail: allana.moraes@ifrrj.edu.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC/UFRRJ, Professora Universitária e integrante do grupo de pesquisa: Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional/ObEE/UFRRJ. E-mail: profsifernandes@gmail.com

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDUC/UFRRJ, Servidora Técnico-Administrativo da UFRRJ e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Educação Matemática - E-mail: zanecceste@gmail.com

* Versão preliminar deste texto foi apresentada no 6º Seminário de Estudos Contemporâneos sobre a Baixada Fluminense (VI SECBF), realizado no primeiro semestre de 2025, sob o título “Prática dialógica na construção do conhecimento: um relato de experiência”.

saber. No âmbito da pós-graduação, essa demanda torna-se ainda mais significativa, pois o aprofundamento teórico precisa dialogar com a experiência prática e com o desenvolvimento da autonomia intelectual.

O presente relato tem como propósito compartilhar experiências e reflexões vivenciadas na disciplina Produção do Conhecimento na Contemporaneidade, ministrada pelo professor Marcelo de Almeida Bairral, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A proposta pedagógica da disciplina baseou-se em práticas dialógicas que incentivaram a construção coletiva do conhecimento, a escrita autoral e a reflexão crítica. Foram utilizadas estratégias como reações críticas, tabelas conceituais e diários reflexivos, as quais favoreceram o autoconhecimento e a articulação entre teoria e prática — permitindo que os estudantes se reconhecessem como sujeitos implicados em seu próprio processo de aprendizagem.

Este texto tem por objetivo analisar essa experiência formativa à luz dos conceitos de dialogicidade e produção do conhecimento, buscando compreender de que modo a metodologia adotada contribuiu para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e reflexiva. A relevância da discussão também se sustenta na análise do papel da ambiência e das relações interpessoais no contexto educativo, evidenciando a importância de um espaço de formação acolhedor e dialógico para o fortalecimento da criticidade e da autoria discente.

Além disso, são abordadas as contribuições da escrita de si, inspirada em Michel Foucault, e do emocionar, conforme proposto por Humberto R. Maturana e Gerda V. Zoller, como elementos que potencializaram a experiência pedagógica, conferindo-lhe uma dimensão mais humana e transformadora. Desse modo, o artigo busca contribuir para o campo educacional ao apresentar uma prática que articula teoria, afeto e autoria, ressaltando a importância de metodologias inovadoras voltadas à formação integral dos sujeitos.

1.1 Construindo o Conhecimento

Logo nas primeiras leituras e reações da disciplina, recordamos do texto impactante do filósofo Jorge Larrosa, “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” e percebemos que experienciar profundamente algo tem se tornado incomum, refletimos e nos inquietamos com o que verdadeiramente nos toca?

Segundo Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos

acontece”. E assim também remetemos ao educador brasileiro Rubem Alves (2001, P. 24), que nos diz que “o corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida”. Nos preocupamos com o *ter* e esquecemos do *ser*.

Desta forma, passamos cada vez mais uns pelos outros e, apesar de vivenciarmos muitos encontros passageiros, levamos para casa apenas vultos e nenhuma experiência que garanta a memória de rostos e histórias. O outro (seja ele uma coisa ou pessoa) só é sentido em sua verdade se nos permitirmos um momento de interrupção, para que se pare para sentir esse outro para além de seu invólucro existencial.

Para Larrosa (2002, p. 24):

[Estamos] sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.

O autor distingue ainda a Experiência de Informação. Vivenciamos a chamada era da informação, onde recepcionamos todo tipo de entretenimento, notícias, textos de todo lugar, numa instantaneidade nunca antes vista. Para Larrosa (2002, p. 22) este sujeito manipulado pelo aparato da informação e opinião é um sujeito incapaz de experiência.

O autor também aponta a falta de tempo e o excesso de trabalho como fatores que impedem experiências significativas. Isso nos faz questionar o ambiente escolar/acadêmico onde nos encontramos imersos em vasto conteúdo que não se acaba e sem tempo para um olhar mais profundo, tudo fica na mesmice cotidiana.

A maneira forçada para ser e ter o que a sociedade acadêmica exige de nós, pode nos fazer perder o prazer em aprender. Uma educação cuja finalidade está voltada fundamentalmente para a nossa formação ao trabalho, suprime sua própria razão de ser: a de nos permitir uma experiência mais ampla e significativa com os saberes que a vida pode oferecer e das muitas razões (sentidos) de ser da educação.

Por isso, como lembrará Rubem Alves, as escolas ocidentais contemporâneas estão repletas de estudantes que apenas passam pela sala de aula, já que nela veem tudo e nada enxergam, já que o tempo é tão acelerado e inviabiliza a experiência de sentir o conteúdo e de compreender o seu sentido, deixando-o transpassar sua própria subjetividade aprendente. Temos como exemplo, os vestibulares que vêm somar-se aos investidores desse modelo anti-

experiencial: ajudam a massificar as potencialidades dos sujeitos em sala de aula (ALVES, 2001 p. 43), obrigando-os a aprender as mesmas coisas, sem exigir que nelas se busque um sentido maior à vida para além da escola ou do futuro trabalho; os vestibulares são meros reprodutores do conhecimento, contribuindo à cultura – tipicamente moderna e ocidental – de se estudar apenas o que é útil.

Partindo disso, compreendemos que as trocas realizadas, os textos lidos, as propostas de atividades foi uma experiência que nos tocou. E reforçamos que a metodologia de ensino da disciplina contribuiu para a prática de nossa “escrita de si”, Foucault (2004, p. 146).

Assim, a escrita de si é uma forma por meio da qual podemos externalizar nossas experiências, concepções, relações que estabelecemos conosco mesmo, com os outros e com o mundo e, ainda, promove uma atitude de atenção e de ‘voltar-se para si mesmo’.

Foucault (2004) entende a escrita de si como uma prática de subjetivação, na qual o indivíduo reflete sobre sua trajetória e se reconhece como sujeito de sua própria história. Os diários, tabelas conceituais e as reações, funcionaram como espaços de subjetivação, onde pudemos articular nossas experiências pessoais com os conteúdos estudados. Essa prática também nos incentivou a assumir uma postura crítica e autoral em relação ao conhecimento.

1.2. Ambiência e Amor

E, depois de experienciamos tudo isso, somos capazes de afirmar que a sala de aula está para além de um local de aprendizado acadêmico: é um espaço de convivência, formação cidadã e desenvolvimento pessoal, onde conseguimos perceber que a ambiência escolar, perpassa, sim, pelo ambiente físico, mas, também, pelo emocional e social, desempenhando um papel crucial na qualidade da educação oferecida.

De acordo com a PNH - Política Nacional de Humanização, Brasil (2017), a ambiência é definida como, mais que espaços físicos, um conjunto de elementos que compõem os espaços; onde se dão as relações interpessoais, tendo como ponto fundamental o pertencimento por parte das pessoas que os utilizam. A ambiência é orientada pelas ideias de conforto e acolhimento, e o entendimento do espaço como facilitador de processos e encontros. Dessa maneira, aspectos como as cores, a luz, os sons e os cheiros são tão relevantes como os aspectos físicos de um lugar.

Repensando nos elementos que constituíram essa atmosfera durante o período de lecionação da disciplina, aqui grifamos o cheirinho do café preparado pelo professor em todas as aulas e que hoje faz parte de nossa memória afetiva, e ratificamos: um ambiente acolhedor e

afetivo pode impactar significativamente na construção do conhecimento, no desempenho e no bem-estar dos estudantes, além de promover um clima acadêmico positivo, criativo e inclusivo.

Sabemos que são muitos os tipos de ambientes e suas formas de coexistência, onde as condutas humanas se processam nas mais diferentes, e específicas, formas de relacionamento. Por isso, neste Relato de Experiência, queremos ressaltar a importância da ambiência e também do amor no contexto escolar, vendo-os como Políticas de Educação, fundamentais para a aprendizagem.

De acordo com Lino Macedo, o tempo da aprendizagem é o presente, refere-se à entrega, ao processo de produzir ou adquirir coisas, de vivê-las e de aprender a partir desta experiência. Para o autor, o processo de aprendizagem é pessoal, de cada um, ainda que o objetivo de aprender seja de todos. Um professor pode ensinar, ao mesmo tempo, para muitos alunos, mas não pode aprender no lugar de cada um deles, ou de todos eles. O tempo de ensinar pode ser homogêneo, multívoco; o tempo de aprender é singular, diferente para cada um, unívoco.

Pensando nesse tempo, que se apresenta como único e também plural, relembramos o tempo durante nossas aulas, quando o professor nos apresentou o livro *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano*, de Humberto R. Maturana e Gerda V. Zoller, fora um tempo de amadurecimento da escrita, do ouvir, e, principalmente, do emocionar. Um tempo para aprender a coordenar nossas ações fora do autoritário e hierárquico. Onde os autores afirmam que, apesar de esquecido, o amor é a base para o convívio humano. Aprendemos que é o emocionar que nos leva adiante. É na emoção, afirmam, os autores, que a vida se constitui, a cada instante, partindo de nossas ações e das nossas emoções, e não da razão. É o emocionar que determina o que fazemos ou deixamos de fazer.

Nesse contexto, o amor, então, permite a liberdade de criação e expressão, e dessa maneira, podemos pensar que um ambiente educacional saudável precisa equilibrar rigor acadêmico com espaço para a ludicidade, o erro e a descoberta. Ou seja, aprender não deve ser um processo mecânico e rígido, mas um ato que envolve interação, prazer e acolhimento. Corroborando com a ideia de que a presença de educadores que valorizam o diálogo, a escuta ativa e a empatia, faz toda a diferença no cotidiano acadêmico.

Ainda falando sobre o amor, queremos trazer Bell Hooks para esta conversa. Bell Hooks, em seu livro *Tudo Sobre o Amor: Novas Perspectivas* apresenta uma narrativa diferente sobre o amor. Para a autora, o amor é ação. Está além do substantivo - amor, mas aparece como um verbo - amar, um ato consciente e transformador, que envolve responsabilidade e crescimento, desfigurando-o da ideia romantizada e infantil. O amor é uma

prática, tal qual presenciamos em sala de aula. Um amor autônomo, de um professor cuidadoso, zeloso, com o amor à Educação e à ação de educar. Talvez, não tenha sido essa a intenção primeira do professor, mas é inegável que ele provocará reações e reflexões profundas e transformadoras sobre o ato de ensinar, aprender e amar.

Entendemos que ação do amor esperada por Bell Hooks, é que ele, o amor, vá além de emoções imediatas e passageiras, que traga comprometimento diário com o bem-estar do outro e com a construção de relações saudáveis e éticas. Essa visão se contrapõe à ideia de uma sala de aula comum, e também vai de encontro à Pedagogia da Pergunta (Paulo Freire), mas se correlaciona com o relato dessa experiência, porque envolve escolhas conscientes e práticas concretas, como a comunicação honesta, a empatia e o respeito mútuo.

Por fim, a didática desenvolvida durante a disciplina, nos fez desenvolver a criticidade, repensar o emocional, perceber a importância de relações que levem em consideração o saber do outro, e compreender a construção do conhecimento contemporâneo como um ato de coletividade, que promove a responsabilidade e a ética. E, principalmente, colocar a Educação como um lugar para todos.

METODOLOGIA

O estudo é caracterizado como descritivo, na forma de um Relato de Experiência (RE), e tem como foco a reflexão coletiva das três autoras – doutorandas a partir de experiências vividas na disciplina "Produção de Conhecimento na Contemporaneidade", integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ, com carga horária de 45h.

Para a coleta de dados, optou-se pela técnica de observação participante total, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. Nessa abordagem, o pesquisador se insere ativamente nas atividades cotidianas do grupo estudado, com o objetivo de compreender de maneira mais profunda e contextualizada as estratégias e dinâmicas empregadas. Essa participação direta permite capturar nuances e detalhes que enriquecem a análise e a interpretação dos dados.

A observação participante tem o intuito de oportunizar a inserção do pesquisador no campo, conforme sinalizada por Becker e Geer (1969, p. 322), como sendo:

[...] um método no qual o observador participa do dia a dia das pessoas que estão sendo estudadas, seja abertamente no papel de pesquisador ou secretamente em algum papel disfarçado, observando como as coisas

acontecem, ouvindo o que é dito e questionado pelas pessoas durante um período de tempo.

A estratégia da observação participante também pode assumir quatro situações que são teoricamente possíveis, mas que dependem da inserção do pesquisador no campo, conforme classificação proposta por Gold (1958): o participante total; o participante como observador; o observador como participante; o observador total e também utilizada pelos autores como Holloway e Wheeler (1996), Becker (1994), Minayo (1994), Cicourel (1990), Denzin (1989). Esse método exige que o pesquisador esteja realmente experienciando a realidade das pessoas e ações e que seja capaz de descrever as conclusões de forma clara e objetiva.

Nesse Relato de Experiência, a análise foi realizada com base em dois pilares principais: a observação participante (participante total) e os materiais produzidos pelos estudantes, como diários reflexivos, tabelas conceituais e demais registros formativos. A observação participante permitiu capturar as interações, dinâmicas e processos vivenciados e experienciados em sala de aula, enquanto a análise dos materiais produzidos ofereceu insights sobre suas reflexões, aprendizados e aplicações dos conceitos discutidos. Essa combinação de fontes de dados garantiu uma compreensão abrangente e contextualizada das práticas e dos significados construídos ao longo da disciplina. Mas cabe destacar que a elaboração desse RE ocorreu após a conclusão da disciplina, que ocorreu em dezembro de 2024. Trata-se, portanto, de uma análise *pós-facto*.

2.1 Exploração do campo/análises/resultados

A seguir sistematizamos a dinâmica adotada no Relato de Experiência, o qual evidencia a proposta da disciplina.

Sondagem: As etapas da dinâmica da disciplina foram planejadas com base em uma sondagem, onde os estudantes respondiam um questionário sobre um determinado conceito, poderia ser uma palavra e/ou uma frase. As indicações de livros e artigos científicos foram disponibilizadas no sistema acadêmico da instituição e complementadas por avaliações formativas (reações críticas, tabela conceitual e diário reflexivo), seguindo os passos descritos abaixo:

Leituras: livros e artigos: Os textos e indicações de livros foram disponibilizados previamente para leitura. Durante as aulas, o professor conduzia dinâmicas, trabalhando de forma individual, em duplas ou em grupos. A cada semana, os estudantes eram indicados para realizar a reação crítica e iniciavam a aula compartilhando suas próprias perspectivas. Especificamente nessa ação, os alunos puderam trazer dinâmicas, utilizar poesias, mapas conceituais, músicas,

colagens, jogos, usar ferramentas tecnológicas e demais recursos pedagógicos para ilustrar criativamente sua reação.

Avaliação formativa: Reação crítica

A primeira reação trazida por um dos estudantes foi uma poesia de Manoel de Barros, “Uma didática da invenção – XIX” após leitura do livro “O que é o contemporâneo” de Giorgio Agamben. Uma outra reação, uma das colegas trouxe provocações sobre o livro Amar e Brincar, onde levou o desenho de dois bonecos de papel simbolizando corpo e a alma, e realizou as seguintes provocações:

Figura 1: Reação sobre o livro Amar e Brincar



Fonte: Elaborado por um dos alunos

Quem morre, o corpo ou a alma? E de quem cuidamos mais? Qual nossa preocupação com o Sagrado, com aquilo que eternizamos? Entendemos que estamos insensíveis para as distorções que introduzimos em nossas vidas, e nas dos outros, com nosso contínuo intento em controlá-las.

Para finalizar a reação, ouvimos a música Epitáfio (Titãs), “Devia ter amado mais/Ter chorado mais/Ter visto o Sol nascer/Devia ter arriscado mais/E até errado mais/Ter feito o que eu queria fazer/Queria ter aceitado/As pessoas como elas são/Cada um sabe a alegria/E a dor que traz no coração”. A aula terminou com a sensação de que podemos mais. Essa sensação de deixar o inconsciente, o emocionar, falar.

Podemos compreender as reações críticas como uma experiência que nos provocou, na perspectiva de Larrosa (2002), ao mesmo tempo percebemos um jogo intelectual, com indagações constantes nos remetendo assim ao que Freire (2024) tanto nos instiga sobre o exercício de “espantar-se” e de sempre perguntar. Observamos também um movimento de que com essa atividade saíssemos de uma escrita acadêmica pré-determinada, instigando algo mais autoral, nos proporcionando autonomia e reflexão, valorizando nossas interpretações singulares e reforçando o caráter dialógico da disciplina.

Avaliação formativa: Tabela conceitual

Periodicamente, os estudantes compartilhavam a tabela conceitual (modelo previamente disponibilizado) contendo as ideias centrais dos temas lidos e discutidos, a qual era apresentada na aula designada.

A produção da tabela conceitual objetivou a sistematização de ideias centrais dos conteúdos discutidos e foi estruturada através de um quadro contendo: conceito, versão 1, versão 2, observações entre a versão 1 e 2, versão 3, observações entre as versões 2 e 3 e versão 4 (versão final). A tabela conceitual adotada é uma ferramenta pedagógica que tem o intuito de organizar e sistematizar ideias, conceitos e/ou informações relevantes de forma estruturada. Permite relacionar conceitos centrais, características, exemplificações de modo a facilitar a compreensão e a análise de uma determinada temática. Abaixo segue uma parte do modelo construído por uma das autoras durante a disciplina.

Figura 2: Tabela conceitual - atividade prática

Tabela para orientar instrumento avaliativo sobre o seu desenvolvimento conceitual (individual), em 4 versões				
Conceito	Versão 1	Versão 2	Suas observações entre a versão 1 e 2	Versão 3
C O N T E M P O R Â N E O	Processo ou situação que acontece em nosso tempo. Complexo e mutável.	É ter estranhamento, ter atitude e um olhar reflexivo em relação ao tempo presente ou não. O olhar deve ser fixo, mas as reflexões perpassam esta temporalidade presente. Aquele ser humano que está em luta e não aceita passivamente seu tempo. Considero poético como Agamben traz o contexto de contemporâneo, como aquele que olha para a escuridão e consegue ver e se há alguma luz presente que podemos nunca alcançar. Assim, somente o contemporâneo é capaz de questionar seu passado e presente, pois consegue perceber luz na escuridão. O contemporâneo "fratura vértebras de seu tempo" e os "coloca no lugar", tem um "compromisso" de um encontro entre os tempos e gerações... (p. 71). O contemporâneo é um inconformado com os contornos que sua época assume. Implica de certa forma que é preciso ter aversão a seu momento histórico, mas ao mesmo tempo tem plena lucidez de que se está inevitavelmente preso a sua época, não sendo-lhe permitido outra escolha senão a de problematizar cada aspecto produzido por sua cultura, sua história e sua sociedade. Chat GPT (23/09/24), às 21h19: O termo "contemporâneo" refere-se ao que é atual ou que pertence ao tempo	De certa forma a versão 2 complementa a versão 1. A versão 2 traz uma análise mais detalhada, após a leitura da obra "O que é contemporâneo" e outras leituras. Observa-se na versão 1 uma pequena frase mais generalista, mas que corrobora com a versão 2. Ao analisar essas versões recordei-me ainda da leitura de Zygmunt Bauman em sua obra "A modernidade líquida", onde a contemporaneidade é marcada pela busca incessante de segurança e garantias, mas que segundo este autor é impossível, pois encontramos num período marcado pelo fim da segurança e das certezas. Nossa sociedade encontra-se numa fluidez, sendo volátil e dinâmica. Não é fixa. Essa visão contrapõe a de Agamben?	Para realizar esta terceira versão pensei em pesquisar a origem da palavra "contemporâneo", a palavra tem origem no latim medieval "contemporaneus" e significa "do mesmo tempo". Analisar a contemporaneidade não é tarefa fácil, dado sua complexidade e mutabilidade e pela "dificuldade" de nos distanciarmos de nosso próprio tempo. Assim, Agamben analisa o contemporâneo como alguém com capacidade de romper as amarras de seu tempo e olhar além da realidade aparente. Retomando ao sociólogo Bauman que nos faz refletir sobre a marca da contemporaneidade que nos traz o fenômeno da velocidade do tempo, a instantaneidade das relações e assim nos faz refletir sobre como a mudança tecnológica promove uma cultura de gratificação instantânea que nos desafia a manter conexões humanas significativas. Segundo Agamben "essa mudança tecnológica" trata-se de um tipo de dispositivo (irei falar sobre nosso próximo tópico, que tratará mais especificamente disso). Chat GPT (30/10/24), às 17h08: O termo "contemporâneo" se refere, em essência, ao que é atual, ao que

Fonte: Elaborado por uma das autoras

Percebe-se que na tabela acima construímos nossas percepções através dos textos lidos, conectando com outras leituras que não necessariamente era relacionada com a disciplina, o professor também nos sugeriu a utilização da Inteligência Artificial (IA), onde deveríamos inserir qual IA utilizada, data e horário da pesquisa. O desenvolvimento desta atividade ao longo da disciplina nos permitiu a construção/produção do conhecimento numa perspectiva freiriana,

pois aqui também podemos exercer nossa autonomia e nos transformamos em sujeitos de nossa produção. “O que é preciso na nossa produção do conhecimento na universidade é, na verdade, conhecer, produzir, construir o conhecimento e não memorizar um certo discurso do conhecimento” (FREIRE, p. 190, 2020).

Avaliação formativa: Diário reflexivo

Ao término da disciplina, entregamos um diário reflexivo com anotações sobre impressões, sentimentos e aprendizados.

O diário reflexivo foi adotado pelo professor como um instrumento de registro, promovendo uma transformação discursiva que busca não apenas avaliar, mas também fomentar a reflexão crítica e o desenvolvimento contínuo no decorrer da disciplina, além do desenvolvimento da escrita autoral. Por meio dessa prática em sala de aula, os estudantes foram incentivados a pensar, refletir, (re)avaliar, (re)construir discussões analisando ações, reflexões e pensamentos.

Esses registros individuais estimularam o exercício da escrita de si, proporcionando momentos de introspecção e análise crítica sobre nossas experiências vividas. Assim, a escrita de si é uma forma por meio da qual podemos externalizar nossas experiências, concepções, relações que estabelecemos conosco mesmo, com os outros e com o mundo e, ainda, promove uma atitude de atenção e de ‘voltar-se para si mesmo’.

O encerramento da disciplina foi em um espaço arborizado na UFRRJ, conhecido como “Museu Casa do Reitor - Centro de Memória da UFRRJ” (anexo a um espaço de convivência para confraternizações/piqueniques). Fomos convidados a fazer as apresentações individuais sobre o desenvolvimento conceitual da tabela e o diário reflexivo construído ao longo da disciplina. O momento foi marcado por um lanche compartilhado e por uma discussão dialógica na qual refletimos sobre a importância da disciplina em nossas práticas educativas.

2.2. Atuação docente no processo de ensino a aprendizagem

O professor atuou como mediador fundamental no processo de ensino, criando um ambiente acolhedor e colaborativo que garantiu o alcance dos objetivos da disciplina. Suas principais ações foram: colaboração, facilitação ativa, estímulo ao pensamento crítico, avaliação formativa contínua e valorização da preparação.

Como facilitador da aprendizagem, o professor, orientou na leitura dos textos, na dinâmica adotada, direcionando os alunos na elaboração da tabela conceitual e no diário

reflexivo. Promoveu a todo instante um ambiente de diálogo e troca de ideias, estimulando a participação ativa e reflexiva.

No que se refere a reflexão crítica, incentivou a reflexão através de impressões, experiências vivenciadas, sentimentos e aprendizados, além de promover discussões que conectam os conceitos teóricos às nossas práticas educativas.

Outro aspecto fundamental foi a escrita autoral estimulada continuamente por meio das dinâmicas e das avaliações formativas, valorizando a expressão de ideias e reflexões pessoais, baseadas em experiências, sem depender exclusivamente de citações ou referências externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação não precisa ser um ato engessado, mas um ato de amor, de cuidado e acolhimento, que produza, para além do conhecimento científico e acadêmico, memórias afetivas e percepções acerca de si mesmo, e do outro. O ambiente acadêmico esperado é aquele que traz pertencimento, inclusão, diversidade e sucesso ao educando. Percebemos que a criação de um ambiente escolar acolhedor e afetivo é fundamental, assim como transformar a ambiência e a amorosidade em políticas de educação, promovendo um espaço onde os alunos se sintam respeitados, seguros e motivados a aprender.

Esse Relato de Experiência reverbera a ideia de que a Educação vai além do ensino de conteúdo, configurando-se como uma prática que envolve o desenvolvimento integral do ser humano, individual e coletivamente.

Assim, a disciplina *Produção do Conhecimento na Contemporaneidade* contribuiu para a formação de estudantes mais críticos, autônomos e engajados, apontando caminhos para uma educação que promova a integralidade e a autonomia no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Ambiência e Educação Integral: Acolhimento e Intencionalidade no uso dos Espaço Escolares. Secretaria Municipal de Educação/Diretoria da Educação Integral/BH-MG. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/627230917/Ambiencia-e-educacao-integral>>. Acesso em: 19/02/2025.

BECKER, H. S; GEER, B. Participant observation and interviewing: a comparison. In: McCall, J. G; Simmons, J. L. (Ed) Issues in participant observation: a text and reader. Reading: Massachusetts Addison-Wesley, 1969. p. 322-331.

BECKER, H. Métodos de pesquisa em ciências sociais. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.



BECKER, H. S; GEER, B. Participant observation and interviewing: a comparison. In: McCall, J. G; Simmons, J. L. (Ed) Issues in participant observation: a text and reader. Reading: Massachusetts Addison-Wesley, 1969. p. 322-331.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização: Humaniza SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, A. Z. (org.) Desvendando máscaras sociais. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. cap. 4, p.87-121.

DENZIN, N. : The research act: a theoretical introduction to sociological methods. 3.ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989. Cap.7, p.156-181. Participant observation: varieties and strategies of the field method.

FOUCAULT, M. A Escrita de si. In: Ditos e escritos V. Ética, sexualidade, política Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Pp. 144-162.

FREIRE, P. Pedagogia da Tolerância. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. 7ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. Por uma pedagogia da pergunta. 13 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GOLD, R.L. Roles in sociological field observations. Social Forces, v.36, n.3, p.217-223, mar. 1958.

HOOKS, Bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

HOLLOWAY, I.; WHEELER, S. Qualitative research for nurses. Great Britain: Blackwell Science, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/02/202.

MACEDO, Lino. Ensaios pedagógicos: Como construir uma escola para todos ArtMed. Porto Alegre. 2005

MATURANA, H. e VERDEN-ZÖLLER, G. Amar e Brincar - fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena Editora, 2011, 3ª Edição.

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.