

Suzanny Pinto Silva

SABERES EM MOVIMENTO:

a tessitura complexa emergente
de práticas de professores do Ensino Superior

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maximina Maria Freire.

São Paulo
2019

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

586 SILVA, SUZANNY PINTO
 SABERES EM MOVIMENTO: a tessitura complexa
 emergente de práticas de professores do Ensino
 Superior / SUZANNY PINTO SILVA. -- São Paulo:
 [s.n.], 2019.
 214p. il.; cm.

 Orientador: MAXIMINA MARIA FREIRE.
 Tese (Doutorado em Ling. Aplicada e Estudos da
 Linguagem) -- Pontifícia Universidade Católica de São
 Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ling.
 Aplicada e Estudos da Linguagem, 2019.

 1. epistemologia da complexidade. 2. saberes
 docentes. 3. ensino superior. 4. abordagem
 hermenêutico-fenomenológica complexa. I. FREIRE,
 MAXIMINA MARIA. II. Pontifícia Universidade
 Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-
 Graduados em Ling. Aplicada e Estudos da Linguagem.
 III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maximina Maria Freire
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Karlene do Socorro da Rocha Campos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Di Grado Hessel
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Ariane Macedo Melo
Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Marcelo Furlin
Universidade Metodista de São Paulo

TUDO É DO PAI.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, agradeço pelos exemplos de força, coragem e ética. À minha mãe, por seu companheirismo, vibrações, bênçãos e amor eterno. Aos meus irmãos, por compartilharem olhares e abraços cúmplices. Eu os amo infinitamente!

Ao meu esposo, pelas palavras de incentivo, admiração e por desejar ver sempre meu sorriso. Obrigada por sua alegria de viver!

À Universidade do Estado do Pará pela concessão de licença para estudos. Minha gratidão pelo incentivo à formação e à transformação de nosso estado.

À intelectual e admirável Prof^a. Dr^a. Maximina Maria Freire, minha orientadora, por compartilhar sua imensa sabedoria e por tecer este sonho de mãos dadas comigo em todos os momentos.

Em nome da sábia e intelectual Prof^a. Dr^a. Antonieta Alba Celani (*in memorian*), com quem tive a honra de compartilhar reflexões sobre a Linguística Aplicada transdisciplinar, agradeço aos docentes do LAEL pelos valorosos ensinamentos.

Aos professores Dr^a. Karlene do Socorro da Rocha Campos, Dr. Marcelo Furlin, Dr^a. Ariane Macedo Melo e Dra. Ana Maria Di Grado Hessel por aceitarem compor uma banca examinadora de muito respeito e admiração.

Aos professores participantes deste estudo por aceitarem compartilhar comigo suas histórias e experiências.

À minha querida Érica Nascimento, amiga há tantos anos e que acompanha minha trajetória, incentiva a busca e vibra com cada conquista.

Aos amigos do trabalho e da vida, que das firmes terras paraenses emanaram energia positiva carregada de luz para minha caminhada.

Aos colegas do GPeAHFC, por compartilharem leituras, discussões e experiências profissionais.

À Maria Lúcia, funcionária do LAEL, por seu carinho e trabalho em um Programa de Pós-Graduação produtivo e respeitado.

Aos amigos que fiz em São Paulo, os quais me acolheram com carinho e respeito, especialmente a Fernanda Guidi, Piedade Soares, Mônica Alves e Vilton Soares.

Aos queridos amigos presentes na reta final deste trabalho desejando luz e sabedoria. Obrigada a Ariane, Carla, Eliana, Karen, Karin, Marina, Marta, Simone, Priscila e Júlia. O incentivo de vocês foi fundamental!

SILVA, Suzanny Pinto. **Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduandos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

RESUMO

Este estudo apresenta uma possibilidade de interpretação do fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*. A pesquisa, desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, objetiva descrever e interpretar o fenômeno em foco, a fim de compreender sua essência, com base na pergunta: *qual a natureza da construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras?* A literatura acerca dos saberes docentes tem revelado que sua constituição abrange um conjunto de conhecimentos oriundos de meios diversos: científicos, pedagógicos e experienciais, os quais ressignificados no cotidiano do ensino alicerçam a prática pedagógica. Com base nessa orientação, este trabalho investiga, sob o viés da Epistemologia da Complexidade, a construção de saberes de três professores do Ensino Superior, entendendo-a como um processo de tessitura na qual a construção e reconstrução dos conhecimentos ocorre de maneira mútua, antagônica e complementar, intermediado pela relação entre sujeitos e fenômenos, a partir do contexto local e global. À vista disso, fundamenta-se na Epistemologia da Complexidade (MORIN, 2007, 2011, 2014a, 2014b, 2015b), formação de professores (CONTRERAS, 2002, SCHÖN, 1983, 2000; FREIRE, P., 1987; MORAES, 2008; FREIRE e LEFFA, 2013), saberes docentes (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012) e saberes necessários à educação (MORIN, 2007). A natureza da pesquisa é qualitativa-interpretativa e orientada pela abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa na qual são investigados fenômenos da experiência humana a fim de compreender sua essência (FREIRE, 2007, 2010, 2012, 2017a). Os registros textuais interpretados emergem de experiências vividas por três professores e pela pesquisadora. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observação de aulas, diários de campo, reflexões compartilhadas, conversas hermenêuticas e histórias de vida, os quais foram textualizados e dois desses selecionados para o processo de tematização do qual revelou-se a essência do fenômeno, por meio dos seguintes temas hermenêutico-fenomenológicos complexos: planejamento, experiência, interação e busca. Em consonância com os pressupostos desta tese, a leitura interpretativa da *construção de saberes de professores* corresponde a uma tessitura complexa, produzida com base nas relações antagônicas e complementares que são construídas e reconstruídas no cotidiano pessoal e profissional, de modo a ligar e religar os sujeitos à ecologia local e global.

Palavras-Chave: Epistemologia da Complexidade, Saberes Docentes, Ensino Superior, Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa.

SILVA, Suzanny Pinto. Knowledge in movement: the complex interweaving that emerges from Higher Education teaching practices. (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies) 2019. Doctorate's Thesis. Graduate Program of Applied Linguistics and Language Studies. Catholic University of São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This study shows one possibility of interpretation of the phenomenon knowledge construction of Portuguese Language and Linguistics professors in a Language and Literature Degree course. The research, which was performed in the Applied Linguistics field, aims to describe and interpret the phenomenon under investigation, based on the question: what is the nature of the construction of knowledge of Portuguese Language and Linguistics professors of a Language and Literature Degree course? Literature about the teaching knowledge has revealed that it emerges from a variety of sources: scientific, pedagogic and experienced and, when this knowledge is re-signified on a teaching daily basis, it provides support to pedagogical practice. Taking that into account, this study investigates the knowledge construction of three professors, under the Epistemology of Complexity, which is understood as an interweaving process. In such process, construction and reconstruction of knowledge happen in a mutual, antagonistic and complementary way, mediated by the relation of individuals and phenomena, from a local and global context. To this end, it is based on the Epistemology of Complexity (MORIN, 2007, 2011, 2014a, 2014b, 2015b), teacher development and education (CONTRERAS, 2002, SCHÖN, 1983, 2000; FREIRE, P., 1987; MORAES, 2008; FREIRE e LEFFA, 2013), teaching knowledge (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012) and complex lessons for education (MORIN, 2007). The nature of the research is qualitative-interpretative and guided by the complex hermeneutic-phenomenological approach in which human experience phenomena are interpreted in order to comprehend their essence. The texts that were interpreted emerged from experiences lived by three professors and the researcher. The research instruments were: class observation, field diary, shared reflections, hermeneutic conversation and life history. They were textualized and two of them were chosen for the thematization. From these ones, the essence of the phenomenon was revealed through the following complex hermeneutic-phenomenological themes: planning, experience, interaction and quest. In accord with the assumptions of this thesis, the interpretative reading of the professors' knowledge construction corresponds to a complex interweaving, based on antagonistic and complementary relations, which are constructed and reconstructed on a personal and professional daily basis aiming to connect and reconnect the subjects to the local and global ecology.

Keywords: Epistemology of Complexity. Teaching Knowledge. Higher Education. Hermeneutic-phenomenological approach.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapa do estado do Pará	19
Ilustração 2 – Concepção de sistema	62
Ilustração 3 – Tetragrama da Complexidade	63
Ilustração 4 – Dimensões da auto-heteroecoformação em movimento	67
Ilustração 5 – Fios condutores e tipologia dos saberes docentes	80
Ilustração 6 – Tipologia dos saberes docentes	84
Ilustração 7 – Tipologia dos saberes da docência	87
Ilustração 8 – Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro	90
Ilustração 9 – Organização dos registros para tematização 1	129
Ilustração 10 – Organização dos registros para tematização 2	130
Ilustração 11 – A partida	134
Ilustração 12 – Tema – Planejamento	163
Ilustração 13 – Tema – Experiência	176
Ilustração 14 – Tema – Interação	188
Ilustração 15 – Tema – Busca	195
Ilustração 16 – Leitura do fenômeno	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos caracterizadores do paradigma tradicional e da Epistemologia da Complexidade.....	44
Quadro 2 – Oferta de Programas de Pós-Graduação na área de Letras.....	74
Quadro 3 – Oferta de Programa de Pós-Graduação em universidade particular.....	74
Quadro 4 – Oferta de vagas de mestrado e doutorado na UFPA – <i>Campus</i> Belém.....	74
Quadro 5 – Oferta de vagas de mestrado na UFPA- <i>Campus</i> Bragança.....	75
Quadro 6 – Oferta de mestrado e doutorado na UNAMA – <i>Campus</i> Belém.....	75
Quadro 7 – Rotinas de organização, interpretação e validação da AHFC.....	109
Quadro 8 – Perfil profissional dos participantes.....	115
Quadro 9 – Perfil dos participantes: motivações para a docência no Ensino Superior.....	120
Quadro 10 – Instrumentos de geração de textos.....	121
Quadro 11 – Identificação de observação de aulas.....	122
Quadro 12 – Tematização.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHFC	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa
CESUPA	Centro Universitário do Pará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
DINTER	Programa de Pós-Graduação de Doutorado Interinstitucional
Fapespa	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas
FIBRA	Faculdade Integrada Brasil Amazônia
FIT	Faculdades Integradas do Tapajós
GPeAHFC/CNPq	Grupo de Pesquisa sobre Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPA	Instituto Federal do Pará
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PA	Pará
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
1 NAVEGAR É PRECISO	18
2 SABERES PARA A NAVEGAÇÃO: A REPRODUÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	29
2.1 Ciência e transmissão/reprodução de saberes: a unidade do paradigma tradicional	30
2.2 Ciência e construção de saberes: Epistemologia da Complexidade.....	34
2.2.1 Operadores da Complexidade.....	39
2.3 Formação de professores.....	45
2.4 Formação de professores e Complexidade: o professor complexo.....	54
2.5 A formação do professor universitário de línguas e o cenário de sua formação no contexto amazônico	70
3. CAIS DE PORTO: O LUGAR E O MOVIMENTO DOS SABERES	77
3.1. Concepções e tipos	77
3.1.1. Maurice Tardif	78
3.1.2 Clermont Gauthier	83
3.1.3. Selma Garrido Pimenta	86
3.1.4 Edgar Morin.....	89
3.2 Uma possível tessitura dos estudos sobre saberes	95
4. SOB A REGÊNCIA DOS VENTOS: QUAIS CAMINHOS SEGUIR?	104
4.1 A escolha de um caminho: o percurso metodológico	104
4.2 Ecologia da pesquisa.....	112
4.3 Participantes da pesquisa	113
4.4 Procedimentos de geração de textos	120
4.4.1 Observação de aulas.....	122
4.4.2 Diários de campo	123
4.4.3 Reflexões compartilhadas	124
4.4.4 Conversa hermenêutica	125
4.4.5 História de vida.....	126

4.5 Procedimentos de interpretação.....	127
5. A VIAGEM E OS SABERES REVELADOS.....	133
5.1 Planejamento	134
5.2 Experiência	164
5.3 Interação	176
5.5 Busca.....	188
5.6 Navegar entre saberes	196
O DESEMBARQUE	199
REFERÊNCIAS.....	204
APÊNDICE.....	213

PRÓLOGO

Revisito a *viagem de barco por rios amazônicos*, ocorrida em julho de 2010.

Era verão amazônico e o sol da manhã, no céu transbordante de azul, iluminava o encontro das águas esverdeadas do rio Tapajós com as águas barrentas do rio Amazonas. Apesar das diferenças e separados por uma linha imaginária, esses rios correm lado a lado por uma longa extensão; são opostos que se complementam e transformam-se em um belo cartão postal da cidade de Santarém, Pará (PA)¹.

É desse espaço que inicio a viagem, a navegar no Estrela do Mocambo, barco de madeira construído artesanalmente nos estaleiros amazônicos, com o objetivo de chegar ao município de Faro (PA); cerca de 27 horas nos separavam. Nesse tipo de viagem não há exatidão quanto ao horário de partida e chegada, justificada pelos fenômenos naturais, os quais incidem diretamente no percurso da viagem, bem como pelo tempo de carga e descarga de mercadorias que abastecem os municípios da região.

O ritmo da viagem começa com minha chegada ao *cais de porto* e, logo sou surpreendida por um suposto caos: as pessoas esbarram umas nas outras, os vendedores ambulantes gritam oferecendo seus produtos, os carregadores com diversos tipos de cargas em carrinhos ou sobre a cabeça conduzem mercadorias. O sol anima e cansa ao mesmo tempo. Há pressa para se abrigar nos barcos ou achar uma sombra. Identifico meu barco pelo nome colorido e em destaque, ele tem quatro andares: um porão e três convés. Ao me aproximar percebo uma imensidão de redes coloridas armadas: verdes, vermelhas, amarelas, azuis, uma ao lado da outra, a revelarem linearmente a organização daquele espaço. Contudo, bem juntinhas pareciam revelar uma lotação máxima e a minha rede fora armada por volta das 8 horas da manhã, afinal, nesse tipo de viagem pode-se e recomenda-se armar a rede algumas horas antes ou mesmo na noite anterior. Por não haver cadeiras com identificação, a rede armada é a marcação de seu lugar na viagem e meu irmão, o cicerone de minha viagem, encarregou-se de *pegar o nosso lugar*.

¹ Santarém é um município do estado do Pará (PA) e principal centro urbano, financeiro, comercial e cultural da região oeste do estado. Sua sede abriga um porto com intenso fluxo de barcos do qual saem diariamente viagens para os demais municípios da região, para a capital (Belém) e o estado do Amazonas.

Entro no barco ainda atordoada pelas vozes e me certifico de que esse está realmente lotado: cada coisa tinha seu lugar e cada lugar tinha sua coisa. Foi difícil acharmos nossos lugares, afinal, as redes pareciam entrelaçadas, mas conseguimos.

Partimos cerca de uma hora depois, a viagem é de subida ao rio, então, mais demorada. Fomos acompanhar nossa partida do último andar do barco, de lá contemplamos o movimento da cidade: o ir e vir de carros, motos, pessoas... As vozes cedem espaço ao som dos ventos. Ao passo que vamos saindo da imensidão do Tapajós, distanciando-nos da urbanização, adentramos em lagos e igarapés, os quais enfunados entre a vegetação desembocam no Amazonas. Cada vez mais distante, os ecos da natureza tomam conta da alma e os pensamentos vão para outro plano. A viagem segue e cabe ao comandante a tarefa de compreender aquelas águas, escolher a melhor posição e se desviar dos conflitos. Seu trabalho é tecido por saberes geográficos, matemáticos, físicos, químicos, linguísticos e experienciais. É preciso uma linguagem que identifique, articule, produza e compreenda o fenômeno da navegação. Nessa ecologia, os rios, lagos e igarapés são as ruas e avenidas pelas quais os barcos seguem carregando mercadorias, mas também os sonhos, o imaginário, os desejos e a esperança do homem amazônico.

Durante a tarde tenho a oportunidade de presenciar a aproximação de cascos e rabetas², conduzidas habilmente por jovens meninas e meninos, que tradicionalmente esperam dos passageiros das grandes e médias embarcações doações de alimentos, roupas e brinquedos jogados aos ribeirinhos em sacos plásticos. Ao fim da tarde somos contemplados com o espetáculo do pôr-do-sol: um imenso feixe de luzes laranja, amarelo, vermelho que repousa sobre o rio conjugando beleza e vida.

À noite, o quarto andar do barco funciona como se fosse uma praça na qual os encontros, conversas, sorrisos, histórias e sentimentos são acompanhados por um céu panorâmico e cênico. Quando chega a hora do repouso, as redes são ocupadas e o silêncio do rio é rompido somente pelo sonoro motor do barco. No início da madrugada, o movimento frenético do barco assusta e a passagem da calmaria à agitação indica estarmos atravessando uma das partes mais largas do Rio Amazonas. Passamos de uma margem à outra com o objetivo de realizar a primeira parada após

² São pequenas embarcações feitas de madeira artesanalmente. O casco é conduzido por remos e a rabeta por motor.

a partida; no cais do porto de Óbidos acontece o movimento de embarque e desembarque de pessoas e mercadorias.

Ao amanhecer, o sol, mais uma vez, é responsável por um lindo fenômeno. No percurso da manhã, continuamos a subir o rio e, no ritmo de um vento suave, nosso caminho enveredou pelo Igarapé Bom Jardim, uma via de acesso utilizada por embarcações de médio e grande porte no período em que as águas atingem maior volume e imprimem maior rapidez à viagem. A navegação por essas margens exhibe aos nossos olhos a floresta de várzea, trechos de terra-firme, palafitas de madeira cobertas de palha ou telha as quais são habitadas pelos povos ribeirinhos.

À primeira vista, um cenário digno de registro artístico, mas trata-se de um retrato da diversidade e do contraste amazônico: ricos campos naturais, árvores florescendo, aves e pássaros cruzando de um lado ao outro, macacos guinchando, pequenos povoados enredados com as desigualdades econômicas registradas nas populações locais. E, com as assimetrias, envoltos pelas águas do rio, a vida cotidiana vai sendo construída e reconstruída, originando um modo particular de ser e existir.

A viagem continua e as belezas naturais vão surgindo, agora é a vez dos botos cor-de-rosa, símbolo da região; parecem acompanhar o barco em vários momentos, emergindo e submergindo a realizar bela coreografia. Um verdadeiro paraíso ecológico revelado: fauna e flora brincando de ser feliz!

Continuamos e tem cais de porto à vista: o município de Terra Santa é nossa próxima parada. A lotação do barco estava relacionada à festa da Santa. O povo dessa região é muito religioso, por isso as festividades de santos movem e movimentam as cidades, o povo, a fé. Na chegada ao porto, somos avisados que o embarque e desembarque demorará e meu cicerone diz que preciso conhecer um lugar. Se preciso, vamos. Fui conduzida a ver o paraíso: a linha d'água que é a própria linha do horizonte. Dois azuis celestes transformados em um. Era o "abraço" do rio e do céu. Uma beleza jamais esquecida! O município estava em festa e as bandeirolas coloridas enfeitavam uma praça florida, cuidada, abençoada pela Santa. O tempo passa..., voltamos ao barco e mais algumas horas a navegar. O próximo destino, Nhamundá. Não pudemos descer, ficamos a olhar o embarque e desembarque, o ir e vir das pessoas, das cargas, dos sonhos, a ansiedade, o cansaço, a esperança, mas a viagem continua e nossa chegada se aproxima, avistamos nosso destino, lá está Faro. Vamos em um movimento calmo, lento, contudo movidos pela ansiedade, identificando as pessoas, as ruas, avenidas, o comércio, o lugar, a espera, um

caminho sem fim... Essa foi uma viagem e agora vamos iniciar a próxima: outros movimentos, portos, travessias, partidas e provisórias estadias.

1 NAVEGAR É PRECISO

Neste estudo apresento uma leitura para o fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*, o qual emerge das experiências vividas por mim, pesquisadora, e pelos participantes da pesquisa em uma universidade pública na região norte do Brasil.

A motivação para investigar a *construção de saberes*, particularmente naquele contexto, surgiu de minhas experiências, inquietações e curiosidades epistemológicas (FREIRE, P., 1996), recorrentes da vivência profissional na área educacional, com base na qual construí diálogos, reflexões e embates internos, os quais serviram de estímulo e ponte para esta produção.

Em se tratando do percurso de minha vida profissional, costumo afirmar que é constituído pelo enredamento de diversas experiências e contextos educacionais, os quais abrangem Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico Profissionalizante e Ensino Superior.

Ao reminiscências desses percursos revelam aspectos constituintes do cenário educacional brasileiro e particularmente paraense, entre os quais: evasão escolar, ausência de condições de trabalho nas instituições públicas, precarização do trabalho docente, responsabilização do professor quanto à qualidade da educação, professores da educação básica atuando sem formação específica e ofertas diminutas para a continuação da formação. Desse conjunto anunciado, interessei-me especialmente em compreender com maior profundidade a *construção de saberes de professores*.

De modo específico, minha motivação sobre esse fenômeno está intimamente relacionada ao meu processo de aprendizagem e amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico, vivido como professora de cursos de licenciatura em alguns *campi* universitários, em diferentes regiões do estado do Pará. A estrutura curricular da universidade na qual trabalhei oferecia graduação sob a forma de módulos, ou seja, as disciplinas acadêmicas eram desenvolvidas em regime de períodos: vinte, vinte e cinco ou trinta dias, a depender da carga horária. Além dessa peculiaridade, os professores não atuavam em um *campus* específico, mas em diversos *campi*, entre os quais transitavam alguns denominados itinerantes. A justificativa institucional para essa condição profissional residia na ausência de professores com formação

específica para o ensino superior nos municípios. Assim, durante oito anos, pude experimentar várias realidades sociais, culturais e educacionais.

Apresento, na sequência um mapa do estado do Pará, no qual identifiquei os municípios em que atuei e que possibilita observar a alternância de espaços percorridos.

Ilustração 1: Mapa do estado do Pará



Fonte: Internet³

Com base no mapa geográfico e em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), essa unidade federativa é formada por 144 municípios, organizadas em seis mesorregiões: metropolitana de Belém, nordeste paraense, Marajó, sudeste paraense, sudoeste paraense e baixo Amazonas. Dada à extensão, colonização do território e diversidade populacional, as regiões constituem vasta heterogeneidade reveladas nos contrastes e disparidades socioeconômicas e culturais, as quais reverberam no contexto educacional.

Essa afirmação pode ser identificada também na publicação *Pará no Contexto Nacional – 2018*, da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA, 2018), na qual o estado do Pará ocupa a 12ª posição no *ranking* geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no período 2007 a 2015.

A partir de meu envolvimento com esse contexto, por meio das idas e vindas de um lugar ao outro, pude conhecer, sentir, atuar, questionar e refletir sobre alguns

³ Disponível em <<https://www.brasil-turismo.com/mapas/para.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

aspectos da relação sujeito e conhecimento que surgiam como verdades absolutas, tais como: concepção de conhecimento como resultado da produção de intelectuais; ensino como transmissão e reprodução dos saberes legitimados cientificamente; e a percepção de que a formação docente era um repositório de conhecimentos dos quais os professores poderiam servir-se e, conseqüentemente, aplicá-los.

Essa trajetória do pensamento fragmentador e simplificador isolou o homem do mundo, limitou suas percepções, ideias, interações e práticas sociais. Nesses termos, Dias (2008, p. 101) afirma:

A compreensão e representação que temos do mundo são influenciadas pela cultura, sociedade e educação. Somos instados a olhar as coisas, os fenômenos, o conhecimento e/ou as situações parcializando o contexto de inserção, escamoteando suas origens e evitando o entretecimento dos fatos. Somos pressionados a um tipo de pensamento que pretende uma realidade inquestionável, uma compreensão infalível e uma representação indubitável.

Em consonância com o pensamento da autora, eu tinha conhecimento de que o posicionamento dos alunos era explicável, afinal, o tratamento dispensado ao conhecimento pelo paradigma educacional predominante, denominado tradicional, baseava-se na memorização, repetição, experimentação e reprodução dos saberes disciplinares. Esse pensamento foi responsável por muitas práticas pedagógicas engessadas, ao valorizar a técnica, o modelo, a regra, em detrimento da subjetividade humana. Em outras palavras, essa é a proposta do movimento da modernidade, na qual predomina um tipo de “ [...] pensamento que separa, que reduz o objeto de pensamento a seus detalhes e nele fica, não os recuperando nas totalidades de que fazem parte e nem os olhando à luz de tais totalidades” (LORIERI, 2006, p. 65).

A despeito dessa compreensão, à medida que eu identificava discursos, atividades e ações que fortaleciam aquelas ideias, inquietava-me a condição de acomodação e aceitação que os alunos demonstravam. Assim, eu me questionava: *o que eu faço para que eles compreendam que esse conhecimento não é absoluto?* Dizer que eram produtores de conhecimentos não era o suficiente porque eles tinham essa consciência, mas identificavam que seus saberes não eram válidos, legítimos.

Meu desejo era permitir que pudessem ultrapassar aquele espaço da sala de aula, os muros universitários e as fronteiras que os limitavam àquelas compreensões. A fim de construir um caminho para o afastamento daqueles pensamentos, optei por desenvolver práticas pedagógicas nas quais pudéssemos compreender o referencial teórico, relacioná-lo ao contexto local e global, planejar uma ação e executá-la em

diferentes espaços de formação como escolas, organizações não-governamentais e associações de bairro. Em seguida voltávamos à reflexão. Assim, a cada novo município, *campus*, disciplina, turma e realidade eu buscava aprender e construir conjuntamente novas possibilidades e perspectivas.

Nesse contexto, durante oito anos, nossa formação pessoal e profissional, minha e dos alunos, foi nutrida por conteúdos acadêmicos, experiências compartilhadas e reflexões permeadas por certezas e incertezas, medos e coragem, desafios e conquistas.

Essa postura também revelou conflitos internos em relação aos meus saberes, pois sentia haver limitações, dadas as condições de trabalho: menor frequência e interação com outros professores e profissionais da área, dificuldade para participar de eventos, excesso de carga horária e tempo restrito para a continuidade da formação. Ao contrário do que tradicionalmente se pensa a respeito de conflitos, eu caminhei inversamente e acreditei que “o conflito é rico porque gera oportunidades de mudanças e novos meios de intervenção na realidade” (PETRAGLIA, 2008). Assim, eu também queria romper fronteiras, não para construir novas, mas para transformar o que as gera em outras possibilidades, sem aprisionamentos.

Em meio aos conflitos, um dos caminhos foi o ingresso no mestrado em Educação, quando pesquisei sobre a relação teoria/prática na formação de professores de língua portuguesa. Nessa pesquisa evidenciaram-se alguns limites e possibilidades entre o saber e o fazer no cotidiano da prática pedagógica: fragilidades institucionais no que tange ao incentivo à pesquisa e extensão; condições de trabalho do professor itinerante; importância da democratização e acesso ao Ensino Superior; e necessidade de diálogo entre os saberes científicos e os saberes locais.

Concomitantemente aos achados de pesquisa, continuei o trajeto e preparei-me para novas *navegações*. Após alguns anos, o momento de partir mostrou-me por qual rota navegaria: o ingresso no Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), literalmente representava o rompimento de fronteiras por mim ambicionadas. Em analogia com a poesia de Camões, era a oportunidade de *navegar por rios nunca dantes navegados*.

A busca por esse espaço de produção de conhecimento indicava meu desejo de ampliar o olhar e a compreensão acerca dos saberes que constituem a prática pedagógica. Para o início da *navegação*, dois movimentos teóricos embarcaram

comigo: i) a perspectiva da Linguística Aplicada contemporânea: o sujeito constitui e é constituído pelas práticas sociais; e ii) saberes docentes são um conjunto de conhecimentos oriundos de fontes diversas que, em interação com o ensino, orienta o trabalho docente. As duas orientações estão fundamentadas nos estudos de Moita Lopes (2006) e Tardif (2011), aos quais tive acesso por meio de leituras, cursos, trabalho e participação em eventos na área da linguagem.

No seio do LAEL, a Prof^a. Dr^a. Maximina Maria Freire, integrante da linha de pesquisa Linguagem e Educação, apresentou-me a Epistemologia da Complexidade e a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), as quais forneceram energia para minha *navegação*, da partida à chegada.

A primeira contribuição da professora aproximou-me dos construtos de Morin (2007, 2011, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b), o filósofo francês conhecido como “o grande artesão do pensamento complexo e da ideia de complexidade”, (ALMEIDA, 2006) e “peregrino e educador planetário” (MORAES, 2012). Para Morin (2007, p. 38), Complexidade⁴ vem da palavra *complexus* e significa:

[...] o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A Epistemologia da Complexidade rompe com a hegemonia da concepção linear, fragmentada, lógica e reducionista do conhecimento e coloca-se a favor de um pensamento que entende os fenômenos sociais como um sistema composto de *partes* e *tudo*, os quais em uma tessitura conjunta estão em constante transformação. Com base nessa perspectiva, Morin (2015a, p.233) anuncia que o conhecimento

[...] possui várias fontes e nasce da confluência destas, no dinamismo reflexivo de um circuito de onde emergem juntos sujeito e objeto; esse circuito põe em comunicação o espírito e o mundo, inscritos um no outro, numa coprodução dialógica da qual participam cada um dos termos e dos momentos do ciclo.

Dessa maneira, a Epistemologia da Complexidade fundamenta-se na ideia de que tudo que compreende a vida, incluindo o modo de pensar e agir humano, está em condição de inseparabilidade e forma um conjunto *complexus* (MORIN, 2011). Nesses

⁴ Neste estudo Complexidade e Epistemologia da Complexidade são sinônimos.

termos, é fundamental a visão de ser humano *uno e múltiplo* (MORIN, 2007), homem formado por componentes antagônicos e complementares, pois a compreensão do caráter *multidimensional*⁵ do conhecimento indica que o comum e o diverso interligam-se e complementam-se.

A primeira contribuição, a epistemológica, proporcionou delinear um possível caminho para essa navegação e entender os saberes como um conjunto de conhecimentos composto pelas dimensões humanas e sociais que interagem, ligando-se e religando-se continuamente.

A segunda contribuição foi a apresentação da AHFC como uma abordagem de pesquisa qualitativa que articula simultaneamente dois fios filosóficos, a Hermenêutica e a Fenomenologia, acrescidos da epistemologia do conhecimento, a Complexidade. Trata-se de uma abordagem utilizada no âmbito da Linguística Aplicada (LA), cujo objetivo é descrever e interpretar fenômenos da experiência humana, a partir da perspectiva “[...] de quem o vivencia em um determinado momento social e histórico e, portanto, simultaneamente revela significado e importância pessoal e social” (FREIRE, 2012, p.196), sem compromisso com a formulação de categorias de análise e definição de uma verdade absoluta sobre o fenômeno pesquisado.

As duas contribuições, em conjunto, definiram o roteiro da *navegação*, a começar pelo objetivo: descrever e interpretar o fenômeno da experiência humana *construção de saberes de professores de um Curso de Licenciatura em Letras*, cuja pergunta norteadora é:

Qual a natureza da construção de saberes de professores de um Curso de Licenciatura em Letras?

Ao adotar esse viés, a pesquisa amplia a compreensão acerca de saberes docentes de um conjunto de conhecimentos oriundos de fontes diversas que, em interação com o ensino, orienta o trabalho docente e passa a entendê-los como uma rede de conhecimentos construídos e reconstruídos de maneira mútua, antagônica e complementar, intermediada pela relação entre sujeitos e fenômenos, a partir do contexto global e local.

Sob tal compreensão, a construção de saberes é entendida em uma perspectiva aberta, dinâmica e integradora dos sujeitos e fenômenos sociais, em

⁵ Para a Epistemologia da Complexidade, *multidimensional* significa que o homem e a sociedade são formados por diversas dimensões ao mesmo tempo, quais sejam: biológica, psíquica, social, afetiva, racional, espiritual; e histórica, econômica, sociológica, respectivamente.

conformidade com as diversas realidades. Ou seja, ultrapassa o domínio de teorias, técnicas e metodologias, pois como indivíduos complexos, unos e múltiplos, que convivem com diferentes percepções, experiências, valores e ações, estão expostos a mudanças e a operá-las em favor de transformações das condições de vida no planeta.

Apoiada nos argumentos, a compreensão do fenômeno investigado está embasada nos aportes teóricos acerca da Epistemologia da Complexidade (MORIN, 2007, 2011, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b), da formação de professores (SCHÖN, 1983, 2002; CONTRERAS, 2002; FREIRE, P., 1979; MORAES, 2008; FREIRE e LEFFA, 2013); dos saberes docentes (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012), da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e da AHFC (FREIRE, 2007, 2010, 2012, 2017a).

Inserido no âmbito da LA, dos estudos acerca da linguagem e educação e dos saberes docentes, este estudo está incluso nas discussões, contribuições e pesquisas do Grupo de Pesquisa sobre Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GP e AHFC/CNPq)⁶ e pretende também colaborar com pesquisas que destacam a linguagem em práticas sociais.

Em relação às pesquisas realizadas pelo GP e AHFC/CNPq, do qual sou integrante, entre os estudos que contemplam a formação de professores de línguas, Linguística Aplicada, Complexidade e AHFC aponto os trabalhos de Portela (2015), Brauer (2015), Aguilar (2016), Melo (2017), Burian (2018), Ragnev (2018), dentre outros.

O estudo de Portela (2015) descreve e interpreta o fenômeno formação tecnológica de docentes de um curso Técnico em Secretariado. A pesquisadora oferta um curso a distância e com base nos registros textuais dos professores busca a essência do fenômeno. As pesquisas de Brauer (2015) e Aguilar (2016) têm a auto-heteroecoformação como ponto de partida. A primeira, particularmente, foca a questão tecnológica direcionada para professores de inglês do Ensino Médio, visando ao uso de ferramentas digitais para propósitos educacionais e produção de material *online*. A segunda centra-se na formação do professor de espanhol.

⁶ GP e AHFC/CNPq é um grupo de pesquisa fundado no LAEL/PUCSP e liderado pela professora Dr^a. Maximina Maria Freire, que visa à investigação, descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana, procurando compreender quais construtos os caracterizam e lhes dão identidade.

O estudo de Melo (2017) descreve e interpreta a preparação de uma aula de/em inglês para o Ensino Fundamental com o uso de tecnologias digitais. Em relação a Burian (2018), consiste na descrição e interpretação de um curso *online* de formação de professores de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa de Ragnev (2018) investiga a percepção dos professores sobre o *tablet* nas escolas brasileiras de Ensino Médio de currículo duplo.

As produções expressam significativa importância aos processos investigativos sobre a formação de professores dos diversos níveis de ensino, no âmbito da LA e dos estudos da Complexidade; contudo, nenhuma está voltada para docentes do Ensino Superior. Nesse sentido, entendo que este estudo passa a compor o acervo do GPeAHFC/CNPq, ao ampliar a compreensão sobre as áreas destacadas e distinguindo-se nas contribuições relativas à construção de saberes de professores universitários.

Em relação ao levantamento das produções *stricto sensu* acerca da construção de saberes de professores do Ensino Superior, de acordo com pesquisa realizada⁷ no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), foram encontrados alguns estudos que deste se aproximam no que tange aos saberes docentes, entre os quais se destacam: Oliveira (2015), Silva (2015), Bertanha (2016), Almeida (2016), Franco (2017), Costa (2017) e Debus (2017).

A pesquisa de Oliveira (2015) busca compreender como o professor, a partir do estudo de si mesmo e considerando suas próprias experiências de trabalho, pode influenciar sua prática de ensinar e sua constituição profissional. Esta pesquisa está relacionada à formação do professor da área de matemática.

O estudo de Silva (2015) investiga se o conhecimento da história de vida de professores formadores de professores contribui para elucidar mecanismos de escolhas de aspectos científicos-pedagógicos formativos. Esse estudo é voltado para a área de Ciências.

A investigação de Bertanha (2016) investiga a presença de professores do Ensino Superior em programas de pós-graduação que obtiveram nota 7.0, no Brasil. Seu foco está voltado para a formação pedagógica desses profissionais.

⁷ Pesquisa realizada em 18 de março de 2018.

A pesquisa de Almeida (2016) investiga a ocorrência do diálogo na prática pedagógica de professores que atuam em classes multisseriadas na Ilha do Açaí, município de Afuá, estado do Pará, com base na Ecologia dos Saberes.

A tese de Franco (2017) busca compreender o processo de formação docente do professor universitário a partir da identificação se o professor muda sua visão de docência com base nos desafios do cotidiano. Os participantes são professores universitários das áreas de Saúde, Letras, Ciências Biológicas e Pedagogia.

O estudo de Costa (2017) analisa a influência da história de vida na construção de saberes docentes de professores de Educação Física aposentados. Trata-se de um estudo direcionado a docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com recorte histórico que compreende as décadas de 1980 a 1990.

A pesquisa de Debus (2017) investiga o imaginário acerca dos saberes e fazeres específicos da formação docente necessários para o formador das licenciaturas. Os participantes envolvidos são professores dos cursos de licenciatura em Dança, Ciências Sociais e Teatro.

Após o levantamento das produções científicas, é possível evidenciar o interesse de pesquisadores, em diversas áreas da docência, em buscar compreender a identidade, os processos formativos, os saberes e a prática pedagógica de docentes do Ensino Superior. É inegável a contribuição e relevância desses estudos para a compreensão do trabalho docente especialmente ao sinalizarem a possibilidade de esse estar associado à sua formação como sujeito. Em relação às aproximações temáticas, a única que versa sobre saberes docentes no contexto amazônico é a de Almeida (2016), mas com foco em professores de classes multisseriadas.

A despeito das aproximações entre as pesquisas, em nenhum dos estudos identifiquei o foco na *construção de saberes de professores* relacionada a cursos de licenciatura em Letras, nem vinculado à área da LA ou sob o viés da Epistemologia da Complexidade. Assim, este estudo, intitulado *Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior*, visa a contribuir para a compreensão da natureza da construção de saberes de professores, a partir da descrição e interpretação de uma experiência humana vivida por professores e pesquisadora.

Nesse contexto, por entender a importância da experiência de vida para a construção da história de cada indivíduo, busco no percurso desta escrita,

especialmente no capítulo 4, estabelecer uma “ponte de avizinhamento”⁸ entre uma experiência pessoal vivida há alguns anos e que durante o desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa deste estudo me fez rememorar *uma viagem de barco por rios amazônicos*.

O objetivo, portanto, ao estabelecer a *ponte de avizinhamento*, é construir uma metáfora entre as experiências deste estudo e da viagem de barco. A relação de contiguidade estabelecida pela metáfora pode ser explicada da seguinte forma: antes de se viver a experiência de viajar de barco por rios amazônicos, minha primeira impressão foi a de que uma viagem desse gênero seria calma, tranquila e, quem sabe até frustrante, ora passaria cerca de 27 horas no barco em movimento e a maior parte do tempo deitada ou sentada em uma rede. Contudo, embora as águas de rio sugiram quietude e relaxamento, há rios amazônicos que, a exemplo de outros, guardam segredos e surpresas; ao mesmo tempo calma e agitação, medo e admiração, satisfação e cansaço.

Essa dualidade está expressa nas correntezas, redemoinhos, beleza do meio ambiente, sossego, cansaço da viagem. Todos esses aspectos fazem parte da experiência cotidiana do homem amazônico e dos professores participantes deste estudo, os quais navegam pelos *rios da vida* a construir e a reconstruir os saberes e as existências uns dos outros. Compreender as experiências desta pesquisa com a *viagem de barco por rios amazônicos* representa abertura ao inesperado, intercâmbios, ordem, desordem e auto-organização.

Considerando os *rios navegados* nesta experiência, este estudo está organizado em quatro capítulos organizados da seguinte maneira:

No capítulo 1, *Saberes para a navegação: a reprodução e a construção de conhecimento*, apresento os aportes teóricos que alicerçam a pesquisa: paradigma tradicional, Epistemologia da Complexidade e formação de professores.

No capítulo 2, *Cais de Porto: o lugar e o movimento dos saberes*, descrevo a concepção de três autores acerca dos saberes docentes e um sobre os saberes necessários à educação do planeta.

No capítulo 3, *Sob a regência dos ventos: quais caminhos seguir?*, apresento a metodologia, os instrumentos e procedimentos de pesquisa, com base na AHFC.

⁸ Excerto da palestra da profa. Dra. Maria da Conceição Almeida, na ocasião da Reunião Geral do GPeAHFC, ocorrida no dia 10/12/2018, durante o 21º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada.

No capítulo 4, *A viagem e os Saberes revelados*, elenco e apresento a dos temas hermenêutico-fenomenológicos complexos e posteriormente realiza-se uma leitura da natureza do fenômeno.

Na última fase do estudo, *O Desembarque*, dedico-me a retomar a viagem, refletir sobre a *navegação* e anunciar perspectivas.

2 SABERES PARA A NAVEGAÇÃO: A REPRODUÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

[...] As palavras dos noticiários se afastam, soam remotas e incoerentes como se fossem de um outro mundo...É que as conversas que eu ouço nesta cidade, só tratam da terra, da mata, da água, do Santo. Todos aqui vivem como se estivessem definitivamente cercados por esse tortuoso e estreito igarapé. Já perguntei várias vezes: mas este igarapé, não desemboca no Amazonas? E o Amazonas, não tem um vasto estuário para o mar? Por que então, esta certeza, de estar cercado pelas águas? De estar confinado na beira deste charco? De estar perdido nesta imensa mata? De estar aprisionado por dédalos deste incrível labirinto? (MONTEIRO, 1997, p. 46)⁹.

No excerto que abre este capítulo, a personagem principal - um ex-militar que retorna à sua cidade natal após anos, é surpreendido por dois sentimentos: de estrangeiro do seu meio e de isolamento em relação aos acontecimentos do Brasil e do mundo, aos quais estava exposto, naquele momento, juntamente com a sociedade local. Sua estranheza e incômodo revelam-se na afirmação sobre a restrição dos assuntos conversados entre os moradores da cidade e na certeza daquelas pessoas sobre viverem isoladas, cercadas pelas águas, embora essas águas desembocuem no Amazonas, o rio que corta vários países da América do Sul e que, portanto, é uma via de acesso a outros e novos saberes.

A epígrafe deste capítulo corresponde a um fragmento da obra de Benedito Monteiro e apresenta parte de um diálogo entre dois personagens a respeito dos caminhos e situações que se apresentam entre a partida e a chegada a determinado lugar. Apesar dos planejamentos e meios utilizados, muitas vezes somente alcançamos “até certo ponto”, conforme expressa um dos personagens. Isso porque o caminhar é, por vezes, uma experiência que guarda descobertas inquietantes, instigantes e/ou surpreendentes.

Apresento, então, neste capítulo, os aportes teóricos que conduzem à pesquisa: o paradigma tradicional, a Epistemologia da Complexidade, a formação de professores, a perspectiva de linguagem e o cenário da pós-graduação na região norte do Brasil.

⁹ Excerto da obra *Verde Vagomundo*, escrita em 1964, por Benedito Monteiro, durante sua prisão por perseguição política. O enredo trata da chegada de um ex-militar à sua cidade natal – Alenquer/PA, com o objetivo de vender terras herdadas do pai. Apesar de filho daquela cidade, o sentimento que toma conta de si é o de ser estrangeiro. O distanciamento é um elemento que se sobressai em toda a obra e se revela, dentre vários aspectos, nas interrupções da escrita narrativa pelas notícias, vindas do rádio da personagem principal, que descrevem acontecimentos do Brasil e do mundo intercalando-se com os acontecimentos da cidade amazônica.

Esses referenciais, vistos à luz dos teóricos escolhidos, permitem compreender as demandas, imprevisibilidades e caminhos navegados pela pesquisa, os quais permitem sua organização.

2.1 Ciência e transmissão/reprodução de saberes: a unidade do paradigma tradicional

A escolha por um enredo que tece, ao mesmo tempo, a realidade e a ficção, a aproximação e o distanciamento do caboclo amazônico face aos acontecimentos globais é a inspiração para apresentar, nesta seção e nas demais, percursos acerca da produção do conhecimento. A obra de Benedito Monteiro revela, por meio da linguagem poética, a possível condição de isolamento e tangenciamento a que indivíduos, grupos e sociedades são expostos.

Embasada nos aportes teóricos que estruturam este estudo, entendo não ser gratuita essa exposição, mas o reflexo dos modos de enxergar, compreender e representar um pensamento, uma realidade – produtos da influência ecológica constituída consoante momentos sócio-históricos tecidos e vividos pela humanidade a inscrever, portanto, o homem em uma sociedade, cultura e educação.

Seguindo essa compreensão, recorro ao pensamento de Morin (2006b) acerca das mudanças de pensamento vividas pela sociedade no fim do século XIX e ao longo do século XX. Segundo o autor, trata-se de um momento de crise dos fundamentos filosóficos da época, ou seja, a passagem da ideia de que o conhecimento tem origem em Deus, na fé, para o predomínio de um pensamento científico baseado na razão, observação e comprovação empírica. Esse movimento transitório é responsável pela materialização de uma concepção tríade sobre o conhecimento, o qual passa a ser entendido como um produto inquestionável, uma representação simplificadora cuja compreensão é única.

Para Behrens e Oliari (2007), essa perspectiva inaugura o pensamento linear, fragmentário, quantificável, lógico e conclusivo que constitui o paradigma tradicional científico, no qual o conhecimento é obtido por um único caminho: o da experimentação.

Sobre o conceito de paradigma, o dicionário Aurélio define como “um modelo ou padrão”. No âmbito filosófico, sob a perspectiva da prática científica, Kuhn (1998, p.13) estabelece paradigma como “realizações científicas universalmente

reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Na perspectiva do filósofo francês Morin (2011, p.10), principal responsável pela tessitura da Epistemologia da Complexidade, a palavra paradigma significa “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”.

Com base nessa moldura conceitual, entendo que a ideia de paradigma consiste em um conjunto de princípios que ditam regras e modelos de pensamento a indivíduos, grupos ou sociedades, com o objetivo de orientar o olhar, o pensar e as ações sobre os fenômenos.

O paradigma tradicional, do qual tratam Behrens e Oliari (2007), é também denominado de paradigma newtoniano-cartesiano. As bases de sua constituição são formadas por três ideias: *ordem*, *separabilidade* e *razão* (MORIN, 2006b).

A ideia de *ordem* está relacionada à concepção de que os fenômenos têm uma existência determinada e previsível. Por essa perspectiva, a produção do conhecimento segue uma linearidade, portanto, não comporta imprevistos, interferências, o acaso. No tocante ao exposto, Morin e Le Moigne (2000, p. 199) afirmam: “qualquer desordem aparente era considerada como fruto da ignorância provisória”, o que significa ainda não se ter chegado ao produto conclusivo: o conhecimento.

Em se tratando da ideia de *separabilidade*, essa visão informa a valorização da fragmentação e da separação das partes, as quais contribuem para o isolamento do humano em relação ao objeto estudado. Nesse caso, os procedimentos de observação, manipulação e experimentação norteavam a busca pelo conhecimento. Essa ideia colaborou, ainda, para o desenvolvimento das especializações e, conseqüentemente, da *hiperespecialização* disciplinar (MORIN e LE MOIGNE, 2000, p.199).

Em referência à ideia de *razão*, Morin (2006, p. 23) afirma:

[...] era uma coerência autenticada especialmente pela obediência aos princípios clássicos, não apenas a dedução, ou indução, mas também os princípios da contradição, da identidade, do terceiro excluído [...].

De acordo com a afirmação, a *razão* está associada ao cumprimento de regras, padrões. Dessa forma, a produção do conhecimento seguia fundamentos absolutos

até a chegada a uma verdade única, sem possibilidade de comportar contradições, haja vista que essa indicava a presença do erro.

A reunião e materialização dessas três ideias davam suporte à origem e validação do conhecimento. O modo de concebê-lo por esses vieses apresentam, segundo Behrens e Oliari (2007, p. 60), aspectos positivos tais como: a organização e objetividade do pensamento; a democratização do saber; a ampliação do desenvolvimento científico. Contudo, mutilou a “sensibilidade, estética, sentimentos e valores, especialmente, em função da supervalorização dada à mensuração, quantificação e comprovação dos fenômenos”. O pensamento das autoras encontra fundamentos em Morin (2011), para quem o paradigma tradicional significou progressos para o conhecimento científico e a reflexão filosófica; todavia, ao isolar o sujeito do objeto simplificou-o.

Ainda sobre as três ideias (*ordem, separabilidade e razão*), Morin (2013a, p.183) afirma que a prática também faz emergir compreensões e *ignorâncias globais* como: relação linear entre causa-efeito, responsável pela concepção de que toda ação gera sempre a mesma reação; incapacidade de perceber o novo, ou seja, o humano regula a vida pelo passado que indica necessariamente o futuro; tendência à valorização do conhecido e praticado, portanto, à repetição; a segmentação, separa-se para conhecer; e a visão unidimensional, quer dizer, única forma de compreensão.

Considerando que este estudo tem como fenômeno *a construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*, torna-se relevante discorrer sobre a presença do paradigma tradicional no contexto educacional. Sobre isso, Moraes (2008, p. 175) afirma que práticas pedagógicas baseadas nesse pensamento priorizam:

[...] relações binárias do tipo certo/errado, premiado/castigado, repetente/promovido, aluno normal/aluno especial, teoria/prática [...]. Posturas políticas mais conservadoras e estruturas de pensamento idealistas e empiristas [...] linearidade, rigidez, os pré-requisitos [...] o conhecimento é sequencialmente produzido e ordenado.

Tais relações binárias são apenas algumas das inúmeras situações emergentes no cotidiano escolar ao se assumir os fundamentos do paradigma tradicional. Importa ressaltar que a efetivação das práticas anunciadas pela autora busca transformar os indivíduos em modelo-padrão, cerceia as características

individuais e coletivas; impede a comunicação e interação; e investe na polarização e criação de rótulos aos indivíduos.

Em vista disso, Mariotti (2000, p. 117) argumenta:

Tudo seria maravilhoso se essa atitude fosse adequada para solucionar todos os problemas humanos. Não o é, infelizmente. O pensamento cartesiano só consegue resolver (e mesmo assim nem sempre) as questões da vida mecânica (produção material, alimentação, assimilação e excreção), e mostra-se incapaz de lidar com as da totalidade da condição humana (que incluem, além dos atos mecânicos, outras dimensões, como valores, sentimentos e emoções).

Em alusão ao enunciado, as dificuldades do pensamento cartesiano, ainda no século XIX começam a surgir as ideias de desordem e incerteza na área da física, as quais sinalizam o início de possíveis mudanças no pensamento predominante. No século XX, por volta dos anos 1960, outras mudanças científicas advindas da segunda revolução científica começam a “ligar, contextualizar e globalizar saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permitem articular as disciplinas, umas às outras, de modo mais fecundo”, como afirma Morin (2014a, p. 26).

Esse movimento aliado às novas ciências, compostas pela Ecologia, ciências da Terra e Cosmologia (MORIN, 2014a, p. 27), trazem ao campo de estudo, entidades como a vida, a natureza e a humanidade cujo objeto de estudo passa a ser concebido por uma perspectiva sistêmica complexa “onde as partes e o todo produzem e se organizam entre si [...]”. Em outras palavras, um sistema é simultaneamente produto e produtor capaz de se auto-organizar por meio das interações, retroações e inter-retroações de suas partes.

Essas novas ciências aliadas, inseparáveis e interligadas às ciências humanas, àquela altura, são entendidas como estudos de Complexidade na ciência e são apresentadas por Morin (2014a, p.35) como

[...] um tipo de conhecimento que organiza um saber anteriormente disperso e compartimentado. Ressuscitam o mundo, a Terra, a natureza – noções que nunca deixaram de provocar o questionamento e a reflexão na história de nossa cultura – e, de uma nova maneira, despertam questões fundamentais: o que é o mundo, o que é nossa Terra, de onde viemos? Elas nos permitem inserir e situar a condição humana no cosmo, na Terra, na vida.

A emergência dessas concepções são inspirações e motivação para Morin (2011, p. 102) tecer, à luz de seus estudos, um novo modo de pensar: o pensamento

complexo responsável pela união do pensamento simplificador e complexo. Assim, ele o define:

[...] é a união dos processos de simplificação que são seleção, hierarquização, separação, redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, que são a articulação do que foi dissociado e distinguido; e é a maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor, que só vê os elementos, e o pensamento globalizado que só vê o todo.

A união entre as ideias, simplicidade e complexidade, constitui a essência do pensamento complexo, tecido pelo filósofo francês, e aponta novas percepções e compreensões sobre os fenômenos, antes compreendidos como estagnados e irreversíveis. Isso quer dizer que o pensamento que isola as condições existenciais humanas, por exemplo, serve ao mesmo tempo de contributo à emergência de outro pensamento, a Epistemologia da Complexidade.

Desse modo, relaciono a epígrafe inicial desta seção e a metáfora da *viagem de barco por rios amazônicos* para, com lentes complexas, compreender que apesar da suposta condição de isolamento e confinamento dos habitantes da cidade cercada pelas águas, aquela realidade é passível de revelar a multiplicidade humana presente nas contradições, no poder criativo para a reinvenção de estratégias de existência, adaptação e mudanças, bem como a *multirreferencialidade*¹⁰ da visão humana.

A possibilidade de tecer um pensamento que reconheça a tessitura conjunta do ser humano e a realidade é a tônica da próxima seção que apresenta a Epistemologia da Complexidade.

2.2 Ciência e construção de saberes: Epistemologia da Complexidade

Em continuidade à exposição de pressupostos acerca da produção de conhecimento, apresento nesta seção, o aporte teórico denominado Epistemologia da Complexidade, escolhido como o alicerce edificador para a compreensão da essência do fenômeno investigado neste estudo.

A Epistemologia da Complexidade é apresentada como um pensamento capaz de oferecer novos caminhos para a compreensão da vida humana no planeta, situando-a no contexto e no conjunto das condições produzidas pelo homem e nas quais está inserido, de forma direta ou não.

¹⁰ Moraes (2008) define *multirreferencialidade* como a articulação de conjuntos heterogêneos que permite a elaboração de novas significações.

A motivação e justificativa para a escolha deste referencial reside no fato de que ao descrever e interpretar um fenômeno da experiência humana¹¹ vivido na contemporaneidade, faz-se necessário articulá-lo com uma abordagem epistemológica baseada em um pensamento científico capaz de dialogar e compreendê-lo de acordo com o tempo e a sociedade nos quais se insere.

Sob a perspectiva de Morin e Díaz (2016, p. 10), “o contexto em que vivemos se torna visível nos processos de mundialização, globalização e crise planetária”. Com base nesses autores, a mundialização, iniciada no século XV, com a conquista das Américas, evoluiu e transformou-se em globalização na última década do século XX.

A mundialização e globalização são processos históricos marcados por questões econômicas, políticas, sociais e culturais que apresentam uma estrutura semelhante no que tange à existência das seguintes ocorrências: acomodação e disputas; violência e solidariedade; descobertas químicas, biológicas e degradação ambiental; fanatismos e intolerâncias. Contudo, a segunda, marcada pelo modelo político-econômico do neoliberalismo desmedido, torna-se responsável pela transformação da vida material e das relações sociais.

Nesse cenário, as práticas da globalização, particularmente as econômicas, e as relações de dominação são colocadas “acima da humanidade, inviabilizam a constituição de uma sociedade planetária e ameaçam com uma ditadura global” (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 11).

Importa salientar que a convivência conjunta e materialização de acontecimentos contrários que expõem a humanidade a colapsos e irrupções (LAZLO, 2001, p. 21) não é um dado novo por existir há épocas manifestando-se de forma diferente e em sociedades diferentes. Para o autor, o enfrentamento dessas desestabilizações pode ocorrer pela evolução de uma nova mentalidade.

Nesse caminho, uma das possibilidades emergentes para enfrentar as imposições competitivas, materialistas e de isolamento entre a humanidade surge atravessada pela ideia de *reforma do pensamento* fomentadora dos pressupostos da Epistemologia da Complexidade (MORIN, 2011, 2014a, 2014b, 2015b) que renuncia às imposições de um pensar e agir fragmentador, reducionista e determinista a favor de um pensamento capaz de compreender o mundo, a condição humana na Terra e suas especificidades. Esse pensamento, denominado complexo, é tecido por Edgar

¹¹ Conforme anunciado na seção introdutória, o fenômeno investigado é a construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras.

Morin, identificado como o *grande artesão do pensamento complexo e da ideia de complexidade*.

Em *Introdução ao Pensamento Complexo* (MORIN 2011, p. 6-7), o autor apresenta, à luz de seus estudos, o que é Complexidade:

A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução [...]. Trata-se de um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar [...]. A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento [...]. O pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade [...]. O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.

Com base no autor, a Complexidade surge das lacunas deixadas pelo pensamento simplificador; contudo, a ideia não é excluí-lo. Com efeito, está a favor de um pensar que distingue e une, valoriza a articulação e a integração dos saberes humanos. Nessa perspectiva, entendo que a Complexidade está distante de ser um modelo teórico e científico formado pela imposição rígida e linear; pelo contrário, é um pensamento que aspira ao saber *multidimensional*. Ou seja, a Complexidade pode ser entendida à maneira de “um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (MORIN, 2011, p. 13).

A conotação de interligação e conexão entre dimensões distintas, mas complementares, indica que as contradições, incertezas, ordem e desordem, o acaso e as imprevisibilidades são reconhecidas e tecidas conjuntamente buscando as relações possíveis a fim de se compreender a vida humana. Assim, nas palavras de Morin (2011, p. 13), a Complexidade remete à origem da palavra *complexus* – o que é tecido junto, sendo “efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”.

Compreendo que esses diversos acontecimentos ocorrem de modo interdependente, constituem sistemas complexos que operam fora de padrões pré-estabelecidos, provocam transformações neles mesmos e afetam todos os demais sistemas que estão ou não em seu entorno. Cameron e Larsen-Freeman (2007, p. 3) definem os sistemas complexos como um

conjunto de elementos ou agentes de diferentes tipos e que interagem de diferentes maneiras. São sistemas dinâmicos em que seus elementos e

agentes mudam ao longo do tempo influenciando uns aos outros mantendo relações entre si. São abertos e não fechados permitindo receber energia e matéria de outros sistemas. A natureza dinâmica das interações e a abertura para sistemas externos levam a não-linearidade o que significa que o efeito é desproporcional à causa.

Da perspectiva das autoras, destaco a menção à relação de influência mútua entre os elementos do sistema, o que provoca mudanças nas duas direções: partes (elementos) e no todo (sistema). Reconheço esse movimento na vida humana materializado nas interações que ocorrem, afetam e, potencialmente, transformam os sujeitos e os fenômenos. Essa conjuntura é marcada por imprevisibilidades, diversidades, ambiguidades e contradições, por exemplo, haja vista que os componentes vivem em espaços formados por pluralidades e heterogeneidades, conforme anunciado no início desta seção.

Pensando em compreender e agir sobre essas condições mundanas, na obra *A Via para o Futuro da Humanidade* (MORIN, 2013a) o filósofo francês aponta mais uma vez a necessidade de uma reforma do conhecimento, pensamento e educação¹², justificada pela persistência de uma ignorância global que fragmenta e compartimentaliza o conhecimento, provocando cegueira sobre os problemas atuais. Para o autor, a *Via* envolve mudanças nos modos de ser, pensar e agir dos indivíduos, libertando-os do compromisso de querer mudar a realidade, passando a percebê-la e compreendê-la a partir do aprimoramento das relações humanas.

Moraes (2008, p. 88), por sua vez, ao tratar da *multidimensionalidade*¹³ da realidade discorre que seu reconhecimento permite identificar, conhecer, respeitar e compreender a existência de outros conhecimentos que não sejam tão somente os já postos ou socialmente valorizados e legitimados cientificamente. Nessa esteira, a autora considera que a concepção de ser humano que emerge é a de

[...] um ser multidimensional, complexo, integral, no qual as dimensões do ser e fazer vão modelando-se mutuamente em seu viver/conviver, nutrido pelo emocional, pelo racional e pelo espiritual que, a cada momento, influenciam as ações, os comportamentos, as decisões, as reflexões, as intuições e condutas dos seres aprendentes.

¹² Nas obras *A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*; *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2007); e em *Ensinar a viver* (2015b), o autor discorre também sobre a necessidade de reforma do pensamento.

¹³ Para a autora, *multidimensionalidade* refere-se à compreensão de que a realidade é constituída por feixes dinâmicos de energia e padrões de interconexão.

Ao apontar a *multidimensionalidade* humana, a autora segue o mesmo pensamento de Morin (2007), acerca do caráter uno e múltiplo do ser humano, ou seja, de que é um ser, ao mesmo tempo, biológico, social, cultural, produto e produtor de fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais, psicológicos e espirituais. Sob a égide da Epistemologia da Complexidade, os fenômenos são uma extensão do sujeito, bem como o sujeito é uma extensão dos fenômenos. Nesse caminho, o ser humano e a realidade são multidimensionais, os quais são construídos, reconstruídos e transformados juntos.

Assim, na reforma moriniana, a construção de conhecimento reconhece a condição humana, as dimensões de um fenômeno e a diversidade de saberes articulando-os, integrando-os e complementando-os. Dessa maneira, rompe com as ideias de fragmentação e disjunção evidenciadas pelo pensamento newtoniano cartesiano.

Ainda em alusão à *reforma do pensamento*, Morin (2015b, p.128) menciona que para sua realização é indispensável *aprender a aprender* que o conhecimento é um sistema aberto e inconcluso construído por relações e inter-retroações constantemente religadas e solidárias umas com as outras; bem como *aprender a aprender* que a autocrítica permite ao homem compreender sua condição humana e o pensamento que o norteia.

Da mesma forma que ressalta a importância da reforma, Morin (2015b, p. 18) pondera que “é evidente que a *reforma do pensamento* não tem como objetivo fazer com que nossas capacidades analíticas e separatistas sejam anuladas, mas acrescentar a elas um pensamento que religa”. Isso significa e evidencia, mais uma vez, que para a Complexidade não há certo ou errado, manipulador ou manipulado, clareza ou obscuridade, ordem ou desordem, linearidade ou circularidade, singular ou plural, mas o reconhecimento de que a realidade é composta por polaridades as quais podem ser relacionadas, articuladas, integradas e transformadas.

Dessa maneira, a Epistemologia da Complexidade comporta um pensamento sistêmico o qual tece, conjuntamente, as diversas dimensões do ser humano e dos fenômenos, a fim de enfrentar as incertezas e compreender as contradições, ambiguidades e resistências que compõem as várias realidades.

Assim, ao descrever e interpretar o fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras* busco identificar seus componentes, compreender que não estão isolados e

estáticos, tampouco definidos e conclusos; portanto, comportam abertura e intercâmbio de conhecimentos. Dessa maneira, o olhar dispensado é de enredamento das singularidades e pluralidades que o compõem a fim de desvelar sua tessitura, consoante a realidade inserida.

Para essa empreitada, utilizo as orientações de Morin (2011, p.14) acerca do uso de “[...] algumas ferramentas conceituais, alguns dos princípios [...]” os quais permitem a operacionalização da Epistemologia da Complexidade, a saber: os operadores¹⁴ *sistêmico*, *recursivo*, *dialógico* e *hologramático* que auxiliam a ligação/religação dos saberes e permitem olhar, rever, ampliar e ressignificar continuamente o fenômeno em foco.

2.2.1 Operadores da Complexidade

Para o *grande artesão da complexidade*, a *reforma do pensamento* pressupõe a existência de macroconceitos, operadores ou princípios (MORIN, 2011, 2014a, 2014b, 2015b) que orientem os processos de ligação/religação dos múltiplos saberes. Sob esse enfoque, a importância desses operadores¹⁵ está nas conexões que podem estabelecer entre as dimensões do fenômeno e oportunizarem a visão sistêmica sobre essas.

Para o desenvolvimento deste estudo, recorro a obra *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação* (MORIN, 2015b), para apresentar os quatro operadores: o *sistema*, a *causalidade circular (recursivo)*, o *dialógico* e o *hologramático*.

O operador denominado *sistema* é entendido como um conjunto constituído de diferentes *partes* que interagem, independentemente da diversidade, e formam um *todo* inconcluso. A incompletude do sistema se dá em razão dos processos de interação ininterruptos entre as *partes* que produzem e favorecem o surgimento de novas características, não reveladas quando se opta por sua segmentação ou isolamento.

Com base em Morin (2014a, p. 260), o sistema é uma unidade global, mas também uno e múltiplo. Ou seja, tem dupla identidade: uma própria, individual e outra comum ao conjunto ao qual pertence. A constituição de cada identidade é simultaneamente autônoma e dependente, por ocorrer por processos interativos de

¹⁴ Para a Complexidade, macroconceitos, operadores e princípios são sinônimos.

¹⁵ Considero essa definição e passo a utilizá-la, na extensão deste estudo, sem precisar fazer referência novamente aos demais usos.

abertura e troca entre as características internas - do indivíduo e do sistema; e externas - do ambiente e de outros sistemas.

Essa noção de sistema aberto que intercambia informações entre si, o ambiente e outros sistemas, se associada ao foco deste estudo - a *construção de saberes* - permite a compreensão de que o saber, o professor e o ambiente são sistemas. Cada elemento do sistema é uma parte cuja estrutura e funcionamento tem marcas próprias, mas por não existirem isoladamente relacionam-se entre si e o meio trocando, religando e transformando as informações continuamente. Logo, *partes* e *todo* são sempre inconclusos. Sob essa percepção, compreendo que o processo de construção de saberes é uma atividade dinâmica, imprevisível, flexível, antagônica e complementar, autônoma e dependente dos indivíduos e do meio.

Assim, embasada na visão complexa, entendo que os processos interativos entre *partes* e *todo* ocorrem em meio a movimentos lineares e não-lineares: ordem, desordem, equilíbrio, desequilíbrio e organização. Segundo Tescarolo (2004), essa caracterização e funcionamento materializam um sistema complexo que obedece a padrões de incerteza e imprevisibilidade, do qual pode emergir uma série de possibilidades.

Estabelecer uma relação entre a perspectiva complexa e tradicional, considerando-se a ideia de sistema, revela que se o conhecimento for operado pela primeira perspectiva deixa ser concebido como produto inquestionável, cuja compreensão única o torna absoluto.

O operador *recursivo*, por sua vez, está relacionado aos movimentos entre as *partes* e o *todo*. Segundo Morin (2011, p. 74), a ideia desse operador é a de

[...] ruptura com a ideia linear de causa/efeito, produto/produtor, estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

Sob a perspectiva da Epistemologia da Complexidade, a relação causa-efeito ocorre de modo circular. Esse movimento circula entre causa e efeito de forma espiralada¹⁶ na qual “os efeitos e os produtos tornam-se necessários à produção e à causa daquilo que os causa e daquilo que os produz” (MORIN, 2015b, p. 111).

¹⁶ Ideia de linha sinuosa que se desenrola, sobe, desce, retorce, centra, encontra e desencontra sob a forma de curvas.

O funcionamento de uma dinâmica recursiva nos sistemas é mais que alternância de movimento, pois além das ocorrências lineares, não-lineares e circulares, atenta para a questão da *autopoiese* dos sistemas, ou seja, a capacidade de autoprodução. Sobre essa questão, Moraes (2008, p. 100) afirma:

A dinâmica engendrada neste princípio vai além da retroatividade auto-reguladora, pois possui natureza autopoietica, ou seja, auto-produtora de organização em si, auto-produtora daquilo que o produz.

Ao relacionar o operador *recursivo* com a experiência - *construção de saberes de professores* - vivida para este estudo, considero que os saberes são produzidos pelos indivíduos na estrutura de uma sociedade. Essa produção ocorre pelos processos de interação, inter-relação e retroação ocorridos entre os sistemas (saberes, indivíduos, sociedade) em vários momentos e tempo. Essa dinâmica de intercâmbio entre *partes* e *todo* permite a coprodução e retroalimentação dos sistemas, tornando-os, portanto, ao mesmo tempo produto e produtores.

Essa perspectiva contribui para que os fenômenos sejam compreendidos em sua natureza individual, coletiva e versátil. Com isso, não se pretende negar a importância do pensamento linear para o desenvolvimento da sociedade e do conhecimento. No entanto, o absolutismo a esse dedicado impede a visão do conjunto (sistema) e isola outras possibilidades de saberes e ocorrências que não sejam as pré-estabelecidas ou convencionadas socialmente. Apesar disso, convém ressaltar que a Complexidade não exclui o paradigma tradicional, por entender a necessidade de distinguir para conhecer, mas não separar e isolar.

A recursividade, pode ser entendida, também, por meio da analogia com uma *viagem de barco*. Nesse contexto, a exemplo de outras viagens, o viajante cria uma lógica linear mentalmente: a primeira ação é o *planejamento da partida* (dia e horário); em seguida a *compra da passagem*; posteriormente o *embarque* e, por último, a *chegada*. Nessa esteira desconsidera as imprevisibilidades, os desvios, os acasos que alteram os acontecimentos antes e durante a viagem, os quais desencadeiam mudanças também na chegada, que pode se tornar mais rápida no período das cheias dos rios, quando o volume de água aumenta e é possível navegar pelos lagos e igarapés.

O operador *dialógico* é entendido como “aquele que permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um fenômeno complexo” (MORIN, 2014b, p. 96). Para a Epistemologia da Complexidade

é possível que eventos contrários convivam em dada situação porque são vistos como opostos que se complementam. A operacionalização do *dialógico* é realizada com auxílio dos movimentos de interação, inter-relação e retroação os quais promovem o intercâmbio e a complementaridade das informações entre os componentes. Essa dinâmica é mediada por momentos de ordem, desordem e organização do sistema. Dessa maneira, auxilia a compreensão da *multidimensionalidade* dos fenômenos.

Morin (2015b, p. 114), afirma que a noção dialógica “pode ser considerada herdeira da dialética”. Contudo, pela perspectiva complexa não visa obter sínteses para chegar à certeza. Nesses termos, a intenção não é superar paradoxos porque a Complexidade entende que a vida é feita de conflitos; alguns podem ser superados e outros compreendidos, quando enfrentados. O sentido de enfrentar é colocar-se diante da situação, religar as ideias para compreender os porquês. A perspectiva de Mariotti (2000, p. 95-96), ao se referir ao operador *dialógico*, corrobora a visão expressa anteriormente e explica que esse busca

[...] manter as contradições atuantes e complementares: procura trabalhar com a presença necessária e inevitável de processos ou ideias antagônicas. Em vez de tentar fugir às diferenças, visa conviver com elas e religar posições opostas sem pretender negar, racionalizar ou esconder essa oposição.

Tomando o *dialógico* para compreender a construção de saberes, é possível observar que práticas de fragmentação, redução e simplificação dos conhecimentos isolam e desconsideram a diversidade e *multidimensionalidade* dos fenômenos naturais e vivos. Por outro lado, práticas de religação de ideias e concepções entre diferentes áreas do conhecimento permite ao indivíduo assumir atitudes de equilíbrio, solidariedade, compreensão de si, do outro e da vida.

O operador *hologramático* tem manifestação concomitante com as posturas e atitudes sistêmicas, recursivas e dialógicas. Moraes (2008, p. 99) informa que o paradoxo dos sistemas complexos é evidenciado pela ideia do holograma na qual “não somente a parte está no todo, mas o todo está também inscrito nas partes”.

Morin (2006a, p. 14) explica o que revela um holograma ao compará-lo a uma fotografia:

[...] quando temos a imagem de um holograma, a diferença entre esta e uma imagem de fotografia é que, na fotografia, cada ponto corresponde a um ponto do objeto fotografado. Enquanto no holograma, um ponto contém praticamente toda a informação do objeto.

Ao desenvolver essa ideia, o *grande artesão do conhecimento* busca evidenciar que o pensamento complexo não pretende absolutizar o *todo* à maneira do paradigma tradicional. O operador viabiliza a compreensão de que os fenômenos, de toda natureza, são formados por *partes* e *todo*, os quais relacionam-se com o ambiente, transformam um ao outro de maneira a entender que “uma parte está no todo, mas o todo também está presente nas partes” (MORIN, 2015b, p.116).

Para ilustrar o desenvolvimento da perspectiva hologramática, Morin (2015b, p. 116) utiliza a relação indivíduo/sociedade e aponta que “não apenas o indivíduo existe em uma sociedade, mas a sociedade existe em seu interior”. Por essa visão entende-se que o indivíduo é formado por elementos biológicos provenientes dos reinos animal, mineral e vegetal, assim como por elementos sociais, como a linguagem, regras, valores, princípios.

Fundamentada pelas ideias expressas, entendo que os saberes *de professores*, sob a perspectiva *complexa*, podem ser entendidos como um sistema constituído por vários componentes, tais como: percepções, ideias e concepções. Esse sistema está imerso no contexto social e é movimentado continuamente pelos indivíduos (outro sistema) os quais possuem múltiplos saberes. Por se tratar de sistemas vivos, a interação é constante; logo não se chegará à totalidade, uma vez que sua natureza “é ao mesmo tempo mais e menos que a soma das partes” (MORIN, 2011, p. 86), ou seja, na Complexidade não há totalidade, conclusão, produto absoluto, inquestionável.

Os operadores - *sistêmico, recursivo, dialógico e hologramático* - não podem ser entendidos como categorias do pensamento complexo, mas como elementos que operam na ligação e religação entre os conhecimentos que envolvem os fenômenos do cotidiano. Moraes (2008, p. 96) refere-se aos operadores de religação como

[...] os princípios-guia constitutivos de um pensar complexo [...] que colaboram para uma melhor compreensão dos fenômenos educativos, ao fazer com que racionalizemos de uma outra maneira e possamos religar os saberes oriundos do pensamento linear e do pensamento ecossistêmico.

Segundo a autora, pode-se entender a possibilidade de religação entre diferentes pensamentos como auxiliar da compreensão e enfrentamento das condições que permeiam a atualidade, como a mundialização (MORIN, 2015b, p. 116) que, dentre outros aspectos, gera aceleradas trocas de informações, conhecimentos, incertezas, padronizações, antagonismos, interferências, diversidades e guerras.

Considerando-se essa realidade, compreendo que a sociedade passa por um momento de transição, passagem de um pensamento simplificador, no qual o indivíduo é isolado da realidade, para um pensamento que tece o conhecimento e entrelaça o indivíduo e o contexto local e global. Com a finalidade de demonstrar as características do conhecimento, sob o viés do paradigma tradicional e da Epistemologia da Complexidade, organizou-se um quadro contrastivo¹⁷ que sintetiza as ideias expressas nas seções anteriores:

Quadro 1: Elementos caracterizadores do paradigma tradicional e da Epistemologia da Complexidade

PARADIGMA TRADICIONAL Reprodução de conhecimento	EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE Produção de conhecimento
Linear	Sistêmico
Ideia de causa-efeito	Circularidade causa - efeito
Holística (TODO = parte + parte + parte)	Incompletude (Parte ↔ TODO ↔ Parte)
Ensino disciplinar com fronteiras fechadas	Inter/transdisciplinar
Funcionamento da ordem SEM desordem	Ordem, desordem, organização
Fragmentado	Tecido junto [conjuntamente]
Reducionista/ dualidade – presença do OU	Multiplicidade / junção – presença do “e”
Sujeito RACIONAL conduz GENERALIZAÇÕES	Sujeito é físico, mental e espiritual
Predomínio da RAZÃO – conhecimento lógico, coerente, comprovado, pronto, acabado.	Predomínio da racionalidade (visão mais ampla e incompleta).
Racionalização – prisão da realidade em um sistema coerente.	Existência de quatro operadores: <i>sistêmico, recursivo, dialógico e hologramático</i> .

Fonte: Freire *et. al.* (2015).

Observa-se que cada um dos pensamentos denominados, respectivamente, de paradigma tradicional e Epistemologia da Complexidade refere-se a uma compreensão de conhecimento que norteia os modos de ser e agir dos indivíduos. Nesse caso, não se trata de optar ou aderir a uma ou a outra, mesmo porque a realidade é multifacetada e a maneira de operá-la comporta diferentes perspectivas, as quais se constituem de acordo com a história da sociedade e dos indivíduos de forma particular e coletiva.

Nesse sentido, a pesquisa realizada e materializada nesta tese não pretende negar a existência do paradigma tradicional e supervalorizar a Epistemologia da Complexidade, embora se tenha optado por tê-la como base teórica orientadora dos caminhos epistemológicos e metodológicos desta atividade investigativa.

¹⁷ O quadro contrastivo entre o paradigma tradicional e a Epistemologia da Complexidade foi produzido coletivamente entre Freire e seus alunos, na aula do dia 20 de março de 2015, na ocasião do desenvolvimento do curso Linguística Aplicada II: Linguística Aplicada e complexidade: construção de conhecimento, desenho de curso e formação de professores, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) – PUC/SP.

Na próxima seção, ao se buscar religar saberes são apresentadas três concepções que permeiam a formação de professores em vários países e que reverberam nos cursos de formação docente no Brasil.

2.3 Formação de professores

Nesta seção, o objetivo é estabelecer relações entre os aportes teóricos apresentados anteriormente e a formação de professores no Brasil, especialmente, no que diz respeito aos pensamentos fundantes de práticas que embasam cursos de licenciatura.

Nesse sentido, adentra-se nos pressupostos da racionalidade técnica, *epistemologia da prática* e *pensamento crítico* revelando as práticas de formação por esses privilegiadas.

A apresentação parte de um recorte histórico, década de 1930, no Brasil. Nesse período, o capitalismo é definitivamente implantado e inaugura-se nova organização política, econômica e novo modelo educacional.

Com base em Romanelli (2003, p.47), o período compreendido entre 1920 e 1964 marcou o Brasil por uma série de convulsões sociais e movimentos armados responsáveis por rompimentos políticos e econômicos com a ordem social vigente, as oligarquias. Com isso, várias crises se instalaram, como as reivindicações da classe operária, o grande êxodo rural, os interesses militares, a expansão da classe média e a conscientização sobre as condições sociais de outras classes. Em relação ao contexto educacional, a finalidade do ensino era cívica, moral e instrumental.

A partir de então, emerge novo papel social para a escola, cujo objetivo seria atender às exigências da crise instalada que impedia o desenvolvimento do país, nos moldes estabelecidos na época. A concepção educacional, portanto, configurou-se sob duas direções: a pressão social pela educação pública e o controle das elites pela ampliação de sua formação, o que acarretou a polarização entre os cursos com tendência humanística e os de qualificação para o trabalho, ou seja, a dicotomia entre o pensar e o fazer.

Em meio a essa nova organização, Pimenta & Anastasiou (2014, p. 41) observam que em 1934 a formação de professores também recebe novas demandas, como a implantação dos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo (USP). A finalidade explícita era oferecer aos bacharéis das várias áreas os conhecimentos pedagógicos necessários à atividade de ensinar. Esse objetivo repousa na ideia de

que os profissionais da época que atuavam como professores possuíam os conhecimentos específicos de sua área de trabalho, faltando-lhes apenas o conhecimento sobre o ensino. Em outras palavras, precisavam aprender os requisitos necessários para a transposição dos conteúdos às disciplinas escolares.

Cabe destacar que o pensamento científico predominante naquele período estava sob as bases do paradigma newtoniano-cartesiano, o qual defendia o conhecimento como verdade única e absoluta, independentemente das características individuais e das circunstâncias que envolviam os indivíduos. Vinculada a esse contexto, a prática profissional está pautada no conhecimento empírico, teórico e técnico, advindos da pesquisa científica, cujo objetivo residia na solução instrumental de problemas.

Sob tal enfoque, a formação do professor e seu saber-fazer correspondem ao domínio de um saber teórico a ser aplicado por meio de técnicas e procedimentos previamente definidos. Nessa visão, o trabalho do professor foi amplamente reconhecido como o de um profissional técnico.

Ao discorrer sobre modelos de formação de professores, Contreras (2002, p. 91) explica que o conhecimento profissional técnico está ancorado em três componentes: i) um componente de ciência ou disciplina básica, representado pelo conhecimento teórico; ii) um componente de ciência aplicada ou engenharia, orientador de diagnósticos e solução de problemas; e iii) um componente de habilidade e atitude, relacionado com a atuação concreta, o fazer em sala de aula.

Essa composição contribuiu para o estabelecimento de hierarquias e reducionismos entre o saber e o fazer da prática profissional, dentre esses a dicotomia teoria e prática, a valorização de quem produz o conhecimento em relação a quem o aplica (pesquisador X técnico) e o reducionismo do conhecimento por meio da relação linear causa-efeito. Esses elementos constituem a concepção de *racionalidade técnica*.

Pela perspectiva da *racionalidade técnica*, os professores são profissionais oriundos da formação inicial e continuada, nas quais têm acesso às teorias científicas, métodos de ensino, técnicas de organização de sala de aula, procedimentos de avaliação e comportamento disciplinar. A tarefa do professor é aprender essas habilidades e aplicá-las, sem considerar a natureza das situações, assim como as características específicas do contexto.

Contreras (2002, p. 97) explica que a prática desse professor se desenvolve da seguinte maneira:

Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica.

Importa ressaltar que nessa concepção, para além do aprendizado técnico e instrumental (aplicação), o professor não participa e interfere nas discussões, debates, proposições, organização das políticas de ensino, tampouco no desenvolvimento de pesquisas científicas. Sua função é ser um *professor técnico*, responsável por legitimar um saber produzido por pesquisadores da área educacional o qual, por sua vez, não tem inserção no contexto escolar.

O desenvolvimento dessa perspectiva não era uma escolha do professor. Com efeito, a predominância de tal modelo, no sistema educacional, justificava-se pelo pensamento científico e social da época que ditava as condições do trabalho docente e de produção do conhecimento. Nesse pensamento, o pesquisador é quem domina a teoria e produz as técnicas; enquanto o professor aprende os meios, teorias e técnicas para aplicar ao ensino.

Importa afirmar que a existência desse pensamento não foi única e tampouco excluiu indagações, questionamentos e outras práticas. Assim, a partir da década de 1990, o Brasil recebe influência de pesquisas e publicações de autores como Schön (1983, 2000), Nóvoa (1992), Zeichner (2008) e Giroux (1997), os quais apresentam novos pensamentos sobre o ensino e a formação de professores.

Esse movimento teórico acontece em um momento de conquistas e avanços educacionais no país, como a aprovação e regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual destaca e reconhece a formação docente alicerçada na teoria, prática e experiência. Esse contexto abriu perspectivas para a superação do pensamento dicotômico, instrumental e reprodutivo, a favor de concepções pautadas na reflexão, análise, problematização e experiência como condições necessárias à prática educativa.

Entre as ideias emergentes, uma enfatizava a formação profissional baseada na *epistemologia da prática* (SCHÖN, 1983). Essa perspectiva postula que a prática profissional é espaço de produção de conhecimento, bem como discorre sobre a

importância do desenvolvimento da autonomia docente. Nesse cenário, o professor é visto como protagonista das mudanças no contexto escolar.

Schön (1983), o principal responsável pela ampliação e socialização dessas ideias, preconiza que os profissionais precisam formar-se para lidar com situações singulares, incertas e instáveis usando a experiência, a prática e a reflexão sobre a prática como processos de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional. Em contínuo processo de expansão desse estudo, Schön (2000) direciona a perspectiva para as áreas do ensino e da educação e nascem o conceito e as ideias acerca do *professor reflexivo*.

Segundo Pimenta (2008, p.18), a concepção *professor reflexivo* refere-se a um movimento teórico de compreensão do trabalho docente que exige desse profissional atitudes reflexivas face às demandas que surgem em sua rotina. Para tanto, a prática reflexiva está pautada no desenvolvimento da *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 1983, 2000).

O processo de *reflexão na ação* consiste em atitudes reflexivas durante a prática pedagógica e acontece quando os conhecimentos utilizados durante uma ação não conseguem responder àquela demanda e o professor precisa refletir e criar alternativas no momento da ação. Como extensão dessa ação, o professor realiza a *reflexão sobre a ação* que corresponde à retrospectiva mental analítica, um ato natural, sobre a ação com outro olhar. Sobre os dois processos, Schön (1997, p. 82) discorre:

[...], primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

O processo de *reflexão sobre a reflexão na ação* está relacionado à atividade de contextualizar, problematizar, investigar a nova situação e criar possíveis soluções. Para Schön (1997, p.82):

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição [...].

Consoante a obra do autor, a compreensão e uso do conceito de *reflexão* estão relacionados a uma prática reflexiva contínua e permanente do profissional durante e após sua ação no trabalho. Essa noção, ampliada por Schön (2000), para a atividade docente, pode ser entendida como um avanço em relação a modelos de formação anteriores por permitir que o professor seja considerado um profissional com potencial para desenvolver, criar ideias, conceitos e proposições, contudo, passível de erros e reflexão sobre esses.

Nessa perspectiva, Contreras (2002) aponta que a prática docente não é apenas um espaço de resolução de problemas, mas de reflexão consciente sobre quais problemas precisam ser resolvidos, quais decisões podem ser tomadas e o significado que essas podem revelar. Isso significa que o perfil do *professor reflexivo* se difere do profissional técnico. O primeiro reflete na e sobre a prática, com a finalidade de reconstruí-la; o segundo é um transmissor de conhecimentos prontos, sem qualquer gerência sobre a produção ou escolha.

O *professor reflexivo* é muito mais que um técnico, pois além de ser pedagogicamente formado precisa também ser um indivíduo sensível e flexível para com as mudanças, haja vista que a imprevisibilidade está presente nas ocorrências cotidianas de sala de aula, como aponta Schön (2000, p.17):

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.

Os aspectos apontados acerca do *professor reflexivo* sinalizam mudanças e avanços no que diz respeito à produção do conhecimento, formação e prática docente, uma vez que reconhece a pluralidade de situações que emergem do ensino, a importância da prática, da experiência, da reflexão e do professor como agente na (re) construção de saberes.

Embora esse pensamento tenha oferecido e proporcionado ao professor participação no processo de construção de saberes, ainda assim gerou críticas de vários estudiosos e pesquisadores da área educacional, dentre os quais Zeichner (2008), Pimenta (2008), Contreras (2002) e Libâneo (2008).

Segundo Zeichner (2008, p.541-542), apesar da amplitude dos estudos sobre professores reflexivos, a formação docente pouco realizou para o desenvolvimento das ideias e práticas apregoadas. O autor evidencia quatro situações que contribuem para esse feito: i) uso equivocado do conceito *reflexão*, pois, para muitos professores significou refletir tão somente sobre sua prática; ii) insistência de práticas de ajustes das técnicas, métodos para se chegar aos objetivos, a exclusão dos professores na formulação de políticas e reformas educacionais, bem como dos aspectos moral e ético do ensino; iii) processo de reflexão sobre atitudes próprias e dos alunos, sem considerar as condições sociais que influenciam a prática educativa; iv) carência de reflexão conjunta com os demais professores, em uma perspectiva de prática social.

Pimenta (2008, p. 24-25), ao fazer referência aos trabalhos de Zeichner (1992), Pérez Gomes (1992), Contreras (1997) e Libâneo (1998) concorda com as críticas sobre a difusão e materialização da ideia de *professor reflexivo*, mas afirma:

A superação desses limites se dará a partir de teoria(s) que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas.

Apesar das críticas à formação do *professor reflexivo*, é importante destacar sua contribuição para uma nova forma de olhar para a prática docente que, àquela altura, limitava-se à aplicação de técnicas e métodos. Contudo, ao não responder às necessidades que foram surgindo, foi alvo de estudos e críticas e possibilitou que outras perspectivas se revelassem.

Assim, em meio ao desenvolvimento da *racionalidade técnica* e *epistemologia da prática*, outras concepções também emergiram e permearam os espaços escolares e formativos, como é o caso do *pensamento crítico*.

Nas palavras de Ghedin (2002, p. 130), o modelo crítico “[...] propõe um processo de oposição e resistência a uma missão inscrita na definição institucional do papel docente, que se insere num contexto social a ser transformado”. Nessa perspectiva, o *pensamento crítico* apontava a necessidade de mudança do paradigma vigente, no qual o conhecimento era apenas transmitido e reproduzido.

Esse pensamento foi desenvolvido por vários estudiosos, dentre os quais Paulo Freire, a quem as ideias iniciais são atribuídas, além de ser citado como a maior referência acerca dessa concepção por autores como Henry Giroux e Michel Apple, os quais ampliaram suas ideias.

No contexto educacional, o *pensamento crítico* motivou o desenvolvimento de perfis de professores, a saber: *educador crítico* (FREIRE P., 1979), *professor intelectual* (GIROUX, 1997), *professor transformador* (CONTRERAS, 2002). Do mesmo modo, deu origem à Pedagogia Crítica, idealizada por Paulo Freire e fundada nos ideais de uma educação libertadora.

As ideias norteadoras desse pensamento são reflexão crítica, diálogo e consciência política dos sujeitos. Ao desenvolvê-las, busca-se a libertação e emancipação do sujeito das condições sociais que o oprimem, visando a transformação de si e da sociedade.

Nesse pensamento, a reflexão crítica consiste na análise e questionamento do sentido social e político, construído e sistematizado pelos indivíduos nas instituições sociais. Concomitantemente a essas atitudes, está a possibilidade de criar propostas alternativas de atuação individual e coletiva que permitam melhorar as condições impostas por grupos dominantes os quais cerceiam a participação e os direitos de uma coletividade oprimida.

Em relação ao diálogo, Paulo Freire (1987, p.45) afirma:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Nesse sentido, a prática dialógica é o espaço de intercambiamento reflexivo entre concepções e ideias, no qual os envolvidos podem descobrir fragilidades, supostos erros, surpresas, rompimento de certezas, bem como desenvolver a construção conjunta de conhecimentos que se liguem à vida social, de modo a compreendê-la criticamente.

Articulada ao diálogo e à reflexão crítica está a conscientização dos indivíduos, caracterizada pelo engajamento, pela ação comprometida e voluntária capaz de transformar a realidade. Sobre ela, Paulo Freire (1979, p. 15) expressa:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume sua posição epistemológica.

Dessa maneira, as ideias norteadoras do *pensamento crítico*, reflexão crítica, diálogo e conscientização são atividades que buscam construir e desenvolver a

liberdade e emancipação dos indivíduos que se encontram marginalizados e privados de sua cidadania.

Segundo Giroux (1997, p. 146), a prática educacional de Paulo Freire é “[...] uma luta contra todas as formas de dominação, assim como uma luta em prol de formas de conhecimento, habilidades e relações e, portanto, a autoemancipação”. Sob o viés do *pensamento crítico*, o professor é um profissional preocupado não somente com os meios que tem disponível para a prática, mas que, diante das situações de sala de aula, das políticas educacionais e dos conflitos da vida interfere construindo e agindo ações para transformá-las.

Nesse mesmo caminho, Contreras (2002, p. 138) aponta a emergência do *professor intelectual transformador*, o qual tem seu compromisso baseado em:

[...] elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios da solidariedade e esperança.

Em consonância com essa perspectiva, é possível salientar que o professor passa a ser visto como um profissional capaz de conduzir o aluno a uma dimensão crítica, a fim de que ele se torne um agente na luta pela sua transformação e da sociedade.

Para além dos aspectos elucidados a respeito dos perfis docentes pela perspectiva do *pensamento crítico*, é importante destacar que esse pensamento busca valorizar as experiências, culturas, compreensões, os anseios, o cotidiano e a diversidade que constitui os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a voz do professor e dos alunos estão envolvidas, por intermédio de interações e interlocuções a favor da construção de conhecimentos e não da reprodução.

Em busca de aproximações entre as concepções apresentadas, *racionalidade técnica*, *epistemologia da prática* e *pensamento crítico* é possível perceber que cada orientação apresenta suas particulares contribuições e lacunas para o processo de construção de conhecimento.

A exemplo da *viagem de barco* descrita no início deste estudo, por cursos de águas mais estreitos (lagos e igarapés) e mais largos (rios Tapajós e Amazonas), navegar pelos referenciais acerca da formação docente mostrou que a prática

pedagógica passou por diversos caminhos, ora baseada na transmissão e reprodução de técnicas e modelos fundados a partir do pensamento simplificador que reduz o conhecimento a um saber empírico comprovado e validado cientificamente, ora desenvolvida sob um cenário no qual o professor poderia apresentar um trabalho intelectual, manifestado segundo a *reflexão na ação* e *sobre a ação*; e, em outro momento, como ampliação do processo de reflexão, levou ao cenário da sala de aula um professor incitado pelo *pensamento crítico* a materializar ações de ensino visando a libertação e transformação social.

Pela perspectiva da relação indivíduo e realidade pode-se entender que na *racionalidade técnica*, o objetivo residia em atender a demandas sociais da época, a exemplo do mercado de trabalho que exigia profissionais habilitados à execução de uma tarefa. Sob a *epistemologia da prática*, ao professor é atribuído outro olhar, pelo qual deixa de ser tão somente um aplicador de modelos e regras para desenvolver seu potencial reflexivo. A possibilidade de *reflexão* emerge das situações cotidianas e da oportunidade que a prática pedagógica oferecia: a interação entre professor e aluno. Essa interação tornava-se o caminho para a reconstrução da prática, pois com base no *feedback* dos alunos acerca dos conteúdos, o professor elaborava novas ações ajustando-as no percurso de suas aulas.

Em se tratando do *pensamento crítico*, a perspectiva da prática pedagógica baseava-se no desenvolvimento de habilidades intelectuais para o enfrentamento dos problemas locais e globais como opressão, autoritarismo, falta de oportunidades, intolerância, manipulação e desinformação.

Compreendo que tanto a *epistemologia da prática* quanto o *pensamento crítico* sinalizam para a inserção do sujeito na construção de saberes, ainda que no primeiro o espaço da reflexão seja acerca dos conteúdos, portanto, há limitação; e, no segundo, embora o professor estivesse pautado nos acontecimentos, acasos e determinações que constituem os fenômenos sociais, as questões político-econômicas impediam a atuação mais engajada do professor e consequentemente dos alunos.

Face aos argumentos, é salutar evidenciar que os três pensamentos contribuíram, em consonância com o tempo e a história, para o desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como para a construção de saberes.

Nessa perspectiva, a próxima seção apresenta o possível enredamento entre a formação de professores e a Epistemologia da Complexidade.

2.4 Formação de professores e Complexidade: o professor complexo

A emergência e presença da Epistemologia da Complexidade significa uma alternativa ao desenvolvimento de um pensar e agir do ser humano menos simplificador, fragmentador e mais complexo frente às necessidades da realidade atual. Consoante essa afirmação, a educação, os cursos de formação docente, instituições formais e não-formais de ensino e a sociedade de modo geral precisam ser agentes contínuos de mudança e transformação dos modos de ser e de viver.

A possibilidade de uma *reforma do pensamento*, nos cursos de formação docente, delinea escolhas epistemológicas e metodológicas que oportunizam ao professor o desenvolvimento do autoconhecimento, da autocrítica, da empatia com os alunos e a compreensão da realidade na qual estão envolvidos.

A realização dessa tessitura, formação de professores e Complexidade não é novidade no âmbito das pesquisas e na produção acerca de temáticas educacionais, nas quais se destacam autores como: Morin (2007, 2014b, 2015b), Morin e Díaz (2016), Moraes (2008), Moraes e Almeida (2012), Freire e Leffa (2013). No campo da Linguística Aplicada e da formação docente há teses de doutoramento, cujo enfoque reside na descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana envolvidos em situações de ensino e aprendizagem de línguas que apresentam perspectivas sob esse viés, com destaque para Brauer (2015), Aguilar (2016), Melo (2017) e Burian (2018)¹⁸.

Na esteira desses trabalhos destaco que o desenvolvimento de práticas de ensino embasadas na perspectiva da Epistemologia da Complexidade demanda uma formação orientada pelo pensamento complexo para os docentes e demais profissionais da educação, bem como a reforma, em nível planetário, anunciada pelo *grande artesão da complexidade*, conforme descrita nas seções 2.2 e 2.2.1.

Por meio da materialização desses aspectos, a ocorrência de opostos como dominação e solidariedade, padronização e diversificação, certezas e incertezas, interesse e indiferença, muitas vezes reforçados, podem ser reconhecidos, compreendidos e tecidos a partir do engendramento dos movimentos sistêmico, dialógico, recursivo e hologramático da Complexidade.

¹⁸ Tais estudos são destacados, em virtude de investigarem experiências de ensino e aprendizagem de línguas, com foco na formação de professores para diferentes níveis de ensino.

Sobre a reforma do ensino e do pensamento, Morin e Díaz (2016, p. 69) afirmam que ambas:

[...] pressupõem uma a outra, e ambas conformam um ciclo que se retroalimenta. Trata-se de uma reforma “profunda” que não se limita a métodos, procedimentos, ou a mudanças de políticas, de infraestrutura ou de programas de estudo. É necessário evidenciar as fontes e as consequências do pensamento disjuntivo e fragmentador, suas limitações e a impossibilidade de encontrar soluções aos problemas do presente caso continuemos guiados por esse pensamento racionalizador.

A mudança “profunda”, expressa pelos autores, diz respeito à reforma evidenciada em Morin (2011, 2013a, 2014a, 2014b, 2015b)¹⁹, parte das limitações e lacunas impressas socialmente e que dificultam a compreensão do mundo para traçar enfrentar as dicotomias e criar redes de relações, considerando as subjetividades.

Em se tratando das condições apresentadas na formação docente, Moraes (2010, p. 208) afirma que “requer uma mudança profunda de natureza ontológica, epistemológica e metodológica, caso contrário, continuaremos fragmentando o ser humano, o conhecimento e a realidade”. Nesse contexto, a compreensão do sujeito precisa considerar a complexidade que o envolve e que se faz presente nos processos educativos e em sua vida.

Conforme anunciado, a Epistemologia da Complexidade pode ser um dos caminhos que apontam para uma mudança que envolva, entre vários aspectos, o ontológico, pelo qual o humano possa ser entendido como um ser complexo, constituído pelas dimensões físicas, biológicas, mentais, psicológicas, culturais, sociais e espirituais. Ou seja, o “*unitas multiplex*”, o uno e múltiplo (MORIN, 2007, p. 55).

Sob essa ótica, os cursos de formação de professores podem estimular e desenvolver pensamentos e práticas que despertem para a natureza do indivíduo, de sua existência e da ecologia²⁰ que os envolve, articulando-os e integrando-os aos avanços da ciência e tecnologia. Essas atitudes podem apontar para novas ressignificações do conhecimento e permitirem aos professores o reconhecimento de

¹⁹ Os pressupostos norteadores da *reforma do pensamento* estão descritos na seção 2.2 deste trabalho.

²⁰ Neste estudo, sob o viés da Epistemologia da Complexidade, o sentido de ecologia equivale ao de meio ambiente, no sentido de compreender a conjugação dos elementos cultural, social, econômico, político, espiritual e natural.

sua capacidade para “tarefa criadora, não apenas atualizadora” (MORAES, 2010, p. 212).

Considerar essa perspectiva também implica mudanças na construção do conhecimento. Ela deixa de ser vista como algo estanque e isolado para ser entendida como uma realidade mutável, aberta e integrada. Essa compreensão está baseada na concepção *transdisciplinar*, conforme Nicolescu (1999, p. 53):

A *transdisciplinaridade* [...], diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Entender o conhecimento pela perspectiva complexa e *transdisciplinar* implica não isolar ou abandonar as disciplinas e, por consequência, os conteúdos disciplinares, mas compreender que no processo de ensino e aprendizagem, os saberes disciplinares comportam abertura para a criação de novos saberes, assim como para a transformação daqueles. Portanto, o conhecimento *transdisciplinar* é potencialmente um novo saber que se difere dos disciplinares por não ser propriedade particular e privada de uma das áreas de conhecimento que lhe deram origem.

Nicolescu (1999, p. 54) afirma que a *transdisciplinaridade* está erguida sobre três pilares: *níveis de Realidade*, a *lógica do terceiro incluído* e a *Complexidade*. Os *níveis de Realidade* correspondem ao que constitui o interior e exterior do indivíduo, ao conhecimento e se estruturam em vários níveis na natureza, inclusive de percepção; o *terceiro incluído*, corresponde à possibilidade de algo, um saber, por exemplo, ser e não ser ao mesmo tempo e pode ser entendido com base no operador *dialógico* da Complexidade, por manifestar-se pela ideia de complementaridade e não de oposição; a *Complexidade*, por sua vez, se manifesta por meios dos operadores – *sistêmico*, *recursivo*, *dialógico* e *hologramático*, os quais tecidos conjuntamente podem contribuir para a construção do conhecimento *transdisciplinar*.

Considerando a perspectiva de Nicolescu (1999), compreendo que o conhecimento *transdisciplinar* pode ser uma via para o enfrentamento da dinâmica polarizada que permeia a sociedade atual e, concomitantemente, a escola. Nesse caminho, a *transdisciplinaridade* incita um olhar e pensar sobre o conhecimento, considerando as diversas dimensões que, sob condições complementares, possibilitam emergências, ou seja, novos saberes.

Acompanho a posição de Arnt (2010, p. 111) ao afirmar que a *transdisciplinaridade* revela “uma postura perante o conhecimento”, indo além do que está posto como conteúdo disciplinar e curricular, ao reconhecer os vários campos do saber e a diversidade de saberes que esses compreendem. Outrossim, instiga a inter-relação do humano consigo, com o outro, com a natureza e amplia suas potencialidades. Compreendo ainda que a *transdisciplinaridade* contribui com o perfil de professor ressaltado por Moraes (2010, p. 211-212):

Hoje necessita-se mais de um professor que tenha, além de uma prática reflexiva e crítica, também, uma escuta sensível (BARBIER, 2004) e uma consciência mais elaborada; um sujeito mais presente e atento aos processos auto-organizadores de seus alunos, capaz de identificar suas necessidades básicas, de intuir suas angústias e de converter tudo isto em subsídios para as atividades de ensino e aprendizagem.

Esse professor de prática reflexiva e crítica, de escuta sensível, passível de abertura ao novo e de consciência elaborada está potencialmente em condições de identificar e compreender os perfis e as mudanças que ocorrem nos alunos, no contexto local e global. É um profissional que constrói conhecimento contínua e relacionalmente, por meio de seu autoconhecimento, da autocrítica e de suas relações com o outro e o meio.

Um profissional com esse perfil é potencialmente capaz de realizar a mudança epistemológica e metodológica de sua prática docente e passar a desenvolver atividades de ensino e aprendizagem em que os conhecimentos sejam ligados e religados, a fim de se construírem estratégias para atender às demandas que surgem e que mudam. Nesse sentido, é um professor ciente de que as ações planejadas são sempre abertas e provisórias.

Vários autores, em diferentes momentos, propuseram um perfil de professores que se coaduna com as exigências da sociedade da época, entre eles: Schön (1983, 2000), criou a concepção de *professor reflexivo*; Freire (1979), idealizou o *educador crítico*; Giroux (1997), caracterizou o *professor intelectual crítico* ao ampliar as ideias de Paulo Freire.

Considerando-se a perspectiva da Complexidade na formação de professores, autores como Moraes (2010), Morin (2003), Freire (2009) apresentam possíveis ponderações que ressaltam a importância do pensamento complexo para a formação docente em geral. Compreendo e acompanho a importância e relevância desses estudos, nos quais me oriento para ressaltar três aspectos que considero importantes

para a construção de um possível perfil de professores complexos para o Ensino Superior.

O primeiro aspecto a ser ressaltado para um *professor complexo*, atuante no Ensino Superior, é a *escuta sensível* (BARBIER, 1998, 2002)²¹. Para o autor, “a escuta sensível é o modo de tomar consciência e interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal” (BARBIER, 1998, p. 172).

A prática da *escuta sensível* foi idealizada para o âmbito metodológico, como postura do pesquisador em relação ao(s) sujeito(s) de pesquisa. Neste estudo, busco uma analogia dessa prática investigativa com a ação docente no contexto das ações pedagógicas.

Barbier (1998, 2002) caracteriza a escuta sensível em três tipos: i) científico-clínica; ii) poético-existencial; iii) espiritual-filosófica. O primeiro tipo é desenvolvido pela metodologia da pesquisa-ação; o segundo refere-se às imprevisibilidades que ocorrem em práticas individuais ou de minorias; e o terceiro está associado aos valores internos que dão sentido à vida de cada indivíduo.

A *escuta sensível*, independentemente do tipo, está sustentada em três eixos que constituem o imaginário dos indivíduos. São eles: i) pessoal-impulsional: forças impeditivas de se buscar o que deseja; ii) social-institucional: sentidos sociais impostos por instituições e organizações; e iii) sacral: dimensão religiosa que funciona como instrumento de defesa contra as forças imprevisíveis, como a morte. Cabe ao pesquisador sentir e identificar a manifestação desses aspectos durante a investigação, por sugerirem as ideias, atitudes, valores e sentidos do sujeito.

O desenvolvimento da *escuta sensível* é realizado por princípios nos quais os eixos podem se revelar. Na sequência, os princípios são apresentados conforme Barbier (1998, 2002):

- 1) *Compreender por empatia*: significa colocar-se em condição de compreender cognitiva e emocionalmente o outro. A postura é escutar e sentir por meio da atitude atenta. O momento é de libertação dos julgamentos, reprovações, medições, avaliações.

²¹ René Barbier, pesquisador e professor emérito da Universidade de Paris. Autor da metodologia da pesquisa denominada Abordagem Transversal, a escuta sensível em ciências humanas.

- 2) *Relação de confiança*: é necessário criar um ambiente de confiança para a exposição de ideias, concepções e atitudes. Entra em cena o caráter interpretativo, contudo, “[...] poderão ser feitas com prudência” (BARBIER (2002, p. 97). Isso porque a interpretação do pesquisador sugere um significado carregado de subjetividade, o que pode transformar-se em avaliação e incômodo para o outro. Logo, a confiança é comprometida.
- 3) *Coerência do pesquisador*: é importante a clareza de que a postura é de compreensão do outro, sem obrigação de se filiar às suas concepções e posturas. O pesquisador suspende suas opiniões, valores e crenças durante o desenvolvimento da coleta de dados, contudo, sabe que pode seguir com suas interpretações em outros momentos da pesquisa.
- 4) *Actância*: a postura do pesquisador é a de não criar rótulos para o sujeito, mas identificá-lo em seu ser. Esse princípio está relacionado com o comprometimento ético e político do pesquisador para com a pesquisa científica, pois o resultado revela o conhecimento produzido.
- 5) *Hiperobservação da consciência*: ao pesquisador cabe ter consciência do objetivo da pesquisa e de concentração para a realização do conjunto. É como um “[...] estado de hiperobservação, de suprema atenção, o contrário de um estado dispersivo de consciência” (BARBIER, 2002, p.100).

A proposição desses princípios à prática do professor universitário permite a introdução de outra visão a esse docente, desmistificando as ideias do senso comum de que ele é um depósito de teoria e experiência, cujo valor absoluto e inquestionável, deve ser transferido aos alunos. Pelo contrário, o profissional desse nível de ensino, a exemplo dos demais, também aprende, conforme Paulo Freire (1996, p. 12) afirma:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Sob minha perspectiva, essa relação professor e aluno, aluno e professor, na perspectiva da Epistemologia da Complexidade combinada com a *escuta sensível*, pode ser realizada por ações nas quais a identificação, o entendimento e a sintonia

emergem como complementares. Dito de outra maneira, é preciso estabelecer, consoante Paulo Freire, uma relação conjunta de construção de saberes, na qual a busca pelo saber se faça pela inter-relação.

Dessa forma, em práticas de *escuta sensível*, faz-se necessária a aproximação mútua entre os envolvidos, com o objetivo de juntos desvendarem os fenômenos ligados ao conhecer. Nesse caso, a relação a ser construída entre o professor e o aluno é de cumplicidade e não de interrogação, decifração, censura, dúvidas ou confronto com as concepções do aluno.

Com isso, não pretendo afirmar que professor e aluno estão no mesmo nível de conhecimento, mas que apresentam dimensões e *níveis de percepção* diferentes, muitas vezes justificadas pelas características próprias de cada um: faixa etária, percepções, valores, cultura, níveis de escolarização e amadurecimento. Importa destacar que esses aspectos podem emergir durante as ações pedagógicas em processos de ordem, desordem, organização e provocar momentos de instabilidade e estabilidade que se alternam e se organizam por meio da interação entre o professor e os alunos. Ressalto que essa dinâmica não significa desarranjo, complicação, confusão, mas emergências do processo de construção de saberes, haja vista as condições, valores e realidades apresentadas pelo envolvidos.

Moraes (2008) salienta que a *escuta sensível* é importante para o autoconhecimento, conhecimento do outro, da natureza e do sagrado que constitui o indivíduo. Essa atitude demanda disposição para a mudança interna do professor, bem como para o desenvolvimento de uma prática pedagógica sistêmica, recursiva, dialógica e hologramática entre os saberes cientificamente e socialmente postos àqueles que vêm das experiências individuais e coletivas.

Assim, por meio da *escuta sensível* é possível ao professor compreender seus alunos, gestores, outros professores, a sociedade e a produção do conhecimento e entender que as diferenças são *partes* que constituem o *todo* e que ambos, *parte* e *todo*, estão relacionados com o sistema *vida* que exige novos modos de compreensão e atuação.

Com a finalidade de ilustrar os pressupostos da *escuta sensível* para a Complexidade e a formação do professor universitário, recorro à metáfora das *gaiolas epistemológicas* (D'AMBRÓSIO, 2016). A simbologia está representada por pássaros que vivem dentro de gaiolas e enxergam somente o que as grades permitem, alimentam-se apenas do que há dentro da gaiola e voam apenas no seu interior. A

comunicação entre eles é realizada por linguagem própria e procriam e se reproduzem dentro da gaiola. Nesse cenário de prisão e falta de percepção do que está fora que os pássaros sequer conhecem a cor externa da gaiola.

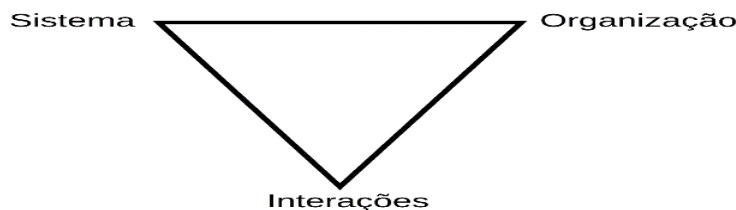
Articulando essa representação com as argumentações acerca da *escuta sensível* e com o fenômeno em foco, entendo que os registros realizados por meio dos instrumentos (a) observação de aulas, (b) reflexões compartilhadas, (c) conversa hermenêutica e (d) história de vida representam uma *parte* do *todo* (construção de saberes) que busca ser compreendido em sua essência. No ensejo de constituir uma relação entre a Epistemologia da Complexidade e a construção de saberes, atribuo aos processos de abertura, revisitas a concepções, atitudes, posturas, ligação e religação entre saberes e experiências vividas, promovidas pela pesquisa aos participantes, a (re)descoberta de seu eu pessoal e profissional.

O segundo aspecto ressaltado para um possível perfil de *professor complexo* do Ensino Superior é a *construção de inter-relações*. A compreensão desse aspecto está vinculada à concepção de sistemas e sistemas complexos (MORIN, 2014a), com base na Epistemologia da Complexidade.

Segundo Morin (2013b, p.128), as ciências, astronomia, nova astrofísica e a biologia moderna configuram mudanças na concepção e compreensão de sistema. Segundo o autor, a astronomia concebeu o sistema solar como uma rotação de satélites em volta de um astro; mais tarde, a astrofísica descobre uma profusão de sistemas-sóis, conjuntos organizadores que se mantêm por si mesmos, por meio de regulações espontâneas, e a biologia moderna “*dá vida* ao sistema”.

Assim, sobre a noção de sistema o autor ressalta que “nosso mundo organizado é um arquipélago de sistemas no oceano da desordem” (MORIN, 2013b, p. 129). Em outras palavras, a vida humana é composta de vários sistemas e seus elementos se remetem uns aos outros; a ausência de um mutila o *todo*. Sob essa concepção, o sistema é formado por três faces, conforme ilustrado por Morin (2014a, p. 264):

Ilustração 2: Concepção de Sistema



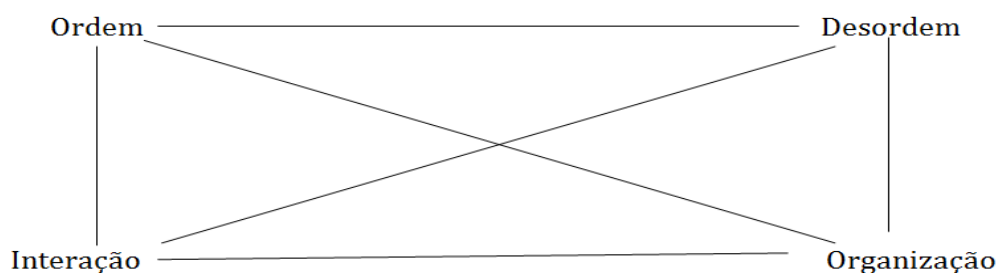
Fonte: Morin, 2014.

Na ilustração, o *sistema* representa uma unidade complexa, relações *parte e todo*. As *interações* são responsáveis pelo movimento das informações no sistema sendo materializadas pelas relações, ações e retroações, dialógicas ou não, que degradam e regeneram o sistema, simultânea e continuamente, garantindo a sua tessitura. A *organização*, por sua vez, é o caráter constitutivo das interações, responsável pela reorganização permanente do sistema que tende a se desorganizar e a se auto-organizar.

Neste estudo, considero a formação de professores um sistema, no qual os professores constroem e reconstroem seus saberes por meio das relações realizadas nos processos de interação. À medida que interagem, *organizam*, *desorganizam* e *organizam* o sistema. Esse movimento dinâmico comporta incertezas, antagonismos, mudanças e estabilidade, os quais se organizam mutuamente.

Essa compreensão ajuda-me a tecer a *construção de inter-relações* como uma das características de um possível perfil de *professor complexo* para o Ensino Superior, à medida que me permite compreender os saberes como um sistema vivo e aberto no qual suas *partes* (conhecimentos) interagem interna e externamente, em momentos de ordem, desordem e organização, promovendo a contínua ampliação e transformação daquele. Essa compreensão se inscreve dialogicamente no tetragrama proposto por Morin (2014a, p. 204):

Ilustração 3: Tetragrama da Complexidade



Fonte: Morin, 2014.

Nesses termos, Morin (2014a, p.275) afirma que a Epistemologia da Complexidade:

[...] conduz a uma prática responsável, liberal, libertária, comunitária (cada um desses termos sendo transformado por suas interações com os outros). Conduz também à redescoberta da questão da sabedoria e à necessidade de fundar nossa sabedoria. A procura dessa sabedoria é, nesse sentido, a procura da superação da cisão que se operou no Ocidente entre o universo da meditação e o da prática social.

Fundamentada nos estudos do autor, compreendo que o cenário sistêmico complexo e a prática responsável, liberal, libertária e comunitária o rompimento com a ideia de autonomia/independência²² para uma autonomia/dependência do indivíduo frente a construção de saberes.

Em se tratando do perfil em construção, a concepção de autonomia/dependência referida significa que a condição do professor e do aluno é sempre de autonomia e dependência um do outro, bem como daquilo que nutre o trabalho, a formação e as suas vidas: o saber. Neste caso, particularmente, o professor universitário e seus alunos têm existência individual e profissional enredada por conhecimentos, incertezas, imprevisibilidades, interações e relações que ocorrem dependente e independentemente das forças de equilíbrio manifestadas, tais como: políticas públicas, o poder, o *status* e o individualismo.

A compreensão desse par, autonomia/dependência, sob o viés da Complexidade, é fundamentada em Morin (2014b, p. 118-119), para quem a autonomia pode ser entendida sob duas perspectivas: i) autonomia que depende do meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social e; ii) autonomia baseada no conceito de indivíduo como pré-requisito para o conceito de sujeito. Segundo o autor,

²² Com base no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra autonomia é a faculdade de se administrar por suas próprias leis; liberdade moral ou intelectual e independência administrativa.

ambas as perspectivas são indissociáveis e podem ser utilizadas na compreensão da tríade indivíduo/sociedade/espécie, pois

[...] o indivíduo é o produto de um ciclo de reprodução; mas este produto é, ele próprio, reprodutor em seu ciclo, já que é o indivíduo que, ao se acasalar com indivíduo de outro sexo, produz esse ciclo. Somos, portanto, produtos e produtores, ao mesmo tempo. Assim, também, quando se considera o fenômeno social, são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade, com sua cultura, suas normas, retroage sobre os indivíduos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura.

Dessa maneira, a atividade docente universitária precisa estar atenta à complexidade que envolve e se faz presente nos processos de formação desenvolvidos nas instituições de ensino superior. Refiro-me à complexidade no sentido de um conjunto de diversos componentes, tanto no âmbito dos saberes acadêmicos, científicos, quanto da unidade e da multiplicidade inerentes ao ser humano, os quais se entrelaçam naquele ambiente, mas que muitas vezes são secundarizados, em detrimento do cumprimento de programas, ementas, modelos e avaliações que privilegiam uma formação tão somente técnica.

Sob esse enfoque, a formação desenvolvida nas universidades, a qual não é de responsabilidade exclusiva do professor, necessita rever as bases epistemológicas, metodológicas e ontológicas que lhes orientam, pois a *reforma do pensamento*, a mudança e transformação das condições de vida podem ocorrer à medida que todos os sujeitos sejam construtores de inter-relações entre os diversos saberes, cientificamente e socialmente legitimados.

O terceiro aspecto ressaltado para o possível perfil de *professor complexo* do Ensino Superior é a *ação ecologizante*²³, com base na Epistemologia da Complexidade (MORIN, 2014b) e no Pensamento Ecológico (MORAES, 2008).

Na obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma/reformar o pensamento*, Morin (2014b, p. 24-25) assume que o pensamento *ecologizante* “[...] situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural”; e Moraes (2010, p. 182) afirma tratar-se do que “[...] vai além do ambiente natural, abrangendo a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo”.

²³ A conotação do termo está relacionada ao sentido de ecologia, conforme descrito anteriormente nesta seção.

Na esteira dessas concepções, penso que introduzir, ressaltar e tecer o pensamento *ecologizante* na atuação de professores do Ensino Superior contribui, entre outros aspectos, para que práticas pedagógicas baseadas na manutenção de ideias dicotômicas, reducionistas e fragmentadoras possam ser ressignificadas a favor de uma perspectiva de indissociabilidade, recursividade e complementaridade.

Pimenta e Lima (2004, p. 34) afirmam que a manutenção do pensamento dicotômico na formação de professores e conseqüentemente no exercício da docência reforça a ideia de que “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

A insistência, portanto, nessa concepção de que a teoria é fundamento *sine qua non* para a prática e vice-versa, em cursos de formação de professores, impede a compreensão de que a construção de saberes está também relacionada às relações entre concepções epistemológicas, metodológicas e ontológicas; à realidade e as experiências vividas que envolvem a natureza biológica, psicológica, cultural, política e social as quais são desenvolvidas pelos indivíduos (professor e aluno) no percurso de sua trajetória pessoal e profissional.

Ao buscar a promoção do *pensamento ecologizante*, o professor pode tornar-se um profissional que age de modo a desenvolver a ligação e religação dos saberes, incluindo as dimensões do sujeito, da natureza e da sociedade, a fim de produzir conhecimento pertinente (Morin, 2007). Nesse sentido, Moraes (2010, p. 108) concorda ao afirmar:

O conhecimento não pré-existe em qualquer lugar ou sob qualquer forma, mas é atuado ou ativado em situações específicas. Que situações seriam estas? Seriam as situações locais, datadas e que mudam constantemente como resultado das atividades desenvolvidas pelo observador em seu acoplamento estrutural com o meio.

Essa afirmação permite a reflexão de que o percurso formativo do indivíduo e do professor precisa contemplar o reconhecimento da realidade, do mundo, do planeta, de si e do outro. Ou seja, práticas que estimulem o desenvolvimento de saberes sobre o humano, o local e o global podem promover a produção e transformação do conhecimento e da vida.

Face aos argumentos apresentados, volto o olhar ao fenômeno investigado, a *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um*

Curso de Licenciatura em Letras, e rememoro a ocasião das observações de aulas quando identifiquei que o objetivo de uma atividade proposta por um participante não seguiu a linearidade prevista inicialmente. Esse fato decorreu de várias demandas dos alunos, acompanhadas de situações particulares e institucionais, e acabaram desviando e interferindo no desenvolvimento de processo de ensino e aprendizagem. A despeito do ocorrido, o professor esteve atento às situações expostas, refletiu conjuntamente com os alunos e reorganizou a atividade, de modo a considerar algumas colocações, mas também não deixar de fazê-la e viver a oportunidade de experienciar aquele momento de construção de saberes.

A ilustração desse fato, indica que essa prática pedagógica informa uma *ação ecologizada*, pois sofreu interferência de condições do meio e escapou ao planejamento inicial do professor. Em uma perspectiva simplificadora, esse tipo de ocorrência não recebe o mesmo tratamento do profissional, uma vez que as situações inesperadas e conflitos não são levados à discussão, a ressignificações.

Por outro lado, se o professor adota a postura de receber as informações, relacioná-las às necessidades da formação humana, profissional e ao contexto local e global, de maneira integrada com os alunos, torna-se uma oportunidade de intercâmbio de concepções, perspectivas, auto-organização e ressignificação. Trata-se de valorizar e compreender que a construção de saberes pode ocorrer por meio de ações menos aprisionadoras, rígidas, de forma a integrar os conhecimentos ao seu contexto.

Nessa perspectiva, na literatura sobre processos de formação docente é possível encontrar uma proposta de formação que contempla tais pensamentos. Essa, proposta por Freire (2009), é denominada *auto-heteroecoformação*²⁴. Sua perspectiva está embasada na confluência das seguintes ideias: *concepção ternária de formação* (PINEAU, 1998, 2006; PINEAU E PATRICK, 2005; MORAES, 2008) e no *pensamento sistêmico-complexo* (MORIN (2007, 2011, 2014a).

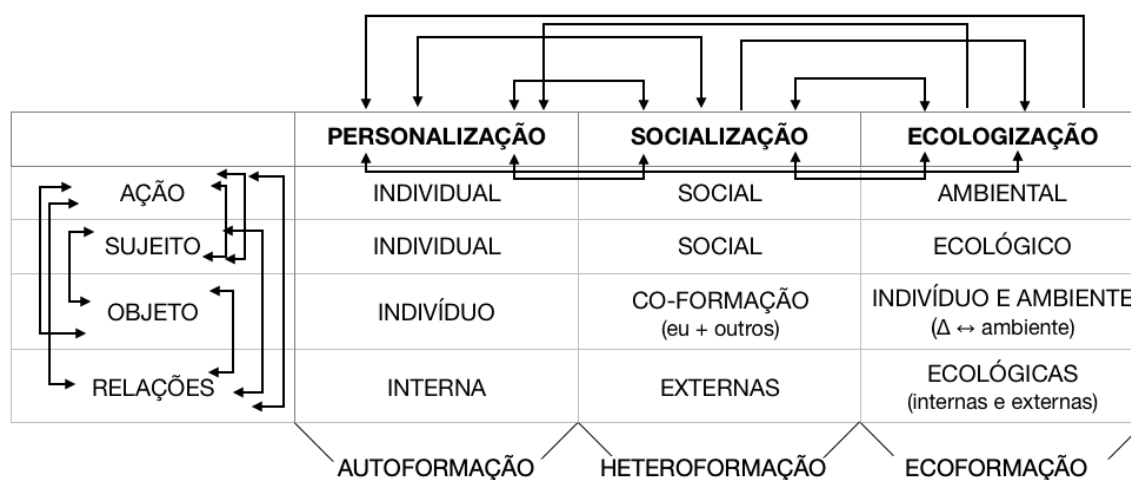
Segundo Freire (2009), a proposta consiste na inter-relação de quatro dimensões - a do sujeito, a do objeto, a das relações e a das ações; e de três polos distintos - autoformação, heteroformação e ecoformação²⁵.

²⁴Os trabalhos de Alvareli (2012), Portela (2015), Brauer (2015), Aguilar (2016), Melo (2017) e Burian (2018) apresentam propostas de formação de professores de línguas, na área da Linguística Aplicada.

²⁵Segundo a teoria tripolar de Pineau (1988).

A proposta de auto-heteroecoformação (FREIRE, 2009), revisitada por Freire e Leffa (2013), compreende que os polos formativos não acontecem isoladamente e tampouco em momentos distintos, mas pelo conjunto simultâneo de inter-relações uns com os outros. A ilustração de Freire²⁶ representa essa ideia:

Ilustração 4: Dimensões da Auto-heteroecoformação em movimento



Fonte: Freire (2015).

Segundo Freire e Leffa (2013, p. 75), a auto-heteroecoformação consiste na

Ação do meio ambiente – presencial e/ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e planetário.

Em se tratando do professor que atua no Ensino Superior, os aspectos mencionados *escuta sensível*, *construção de inter-relações* e *ecologização* podem auxiliar, de modo mais específico, a composição de um perfil para esse profissional. De modo mais abrangente, a *auto-heteroecoformação*, como proposta formativa, pode ser relacionada àqueles e ampliar as orientações para a atividade pedagógica daquele.

²⁶ Ilustração produzida pela professora Maximina Maria Freire, no dia 24/4/2015, durante a aula da disciplina Linguística Aplicada II: Linguística Aplicada e Complexidade: construção de conhecimento, desenho de curso e formação de professores.

Um perfil de professores universitários baseado em tais aspectos pode ampliar a concepção de formação arraigada em muitas universidades, faculdades, centros de ensino, institutos superiores e programas de pós-graduação nos quais, muitas vezes, a prioridade é a transmissão e reprodução de saberes científicos visando à formação de profissionais especialistas em áreas do conhecimento.

Sobre esse tipo de atuação, Morin (2014b, p. 81) discorre:

A universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la, gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, geradora.

Com efeito, há espaços de formação profissional que não reproduzem tão somente essas práticas; por isso, a necessidade de discussão, trocas, relações entre conhecimentos e experiências podem contribuir para a criação de um projeto de formação que além de profissional seja também humana, ao valorizar a diversidade de saberes, a convivência, a solidariedade e o respeito.

Nesse sentido, o trabalho docente tende a transcender práticas que, via de regra, restringem-se à aplicação de ementas prontas e execução de planejamentos unilaterais. Morin (2015b, p. 57), citando o físico e matemático Lichnerowicz, afirma:

Nossa atual universidade forma por todo o mundo uma proporção muito grande de especialistas em disciplinas predeterminadas e, por isso mesmo, artificialmente limitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência exige homens capazes de ter um ângulo de visão bem mais amplo e, simultaneamente, uma focalização em profundidade acerca dos problemas e dos novos progressos que transgridem as fronteiras históricas.

No cerne dessa prática universitária se destaca o incentivo à formação de especialistas e, conseqüentemente, as *hiperespecializações*²⁷, as quais operam o conhecimento pela identificação, separação, hierarquização e centralização de saberes, com a finalidade de formar profissionais em áreas específicas do conhecimento.

Morin (2011, p. 12), ao abordar as *hiperespecializações*, informa que sua função é “[...] despedaçar e fragmentar o tecido complexo das realidades, e fazer crer que o corte arbitrário operado no real era o próprio real”. Tal função continua presente nas universidades, opera a mutilação do conhecimento, a transferência do saber sem

²⁷ Prática de formação amplamente incentivada e desenvolvida pelo paradigma tradicional.

reflexão crítica e forma indivíduos manipuláveis por forças anônimas, presentes no acúmulo teórico transmitido durante a formação.

Em face de se tornar um especialista na área, o professor que aspira à docência no Ensino Superior pode ser conduzido à obtenção e acúmulo de um saber notadamente mais prestigiado, desenvolvido no âmbito dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e nos programas *stricto sensu* (mestrados e doutorados), formando o *background* necessário para o alcance de novas posições. Nesse contexto, os professores que almejam a carreira do magistério superior estão respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 – que estabelece:

Título VI
Dos profissionais da educação
[...]
Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir exigência de título acadêmico.

Atenta-se para o uso do termo *preparação*, no artigo 66, o qual pode sugerir que o professor do Ensino Superior, ao obter os títulos de mestre e doutor está pronto, completo, para atuar nesse nível de ensino. Para além dos títulos, a lei determina ainda que, em caso de reconhecimento por notório saber, também está apto à docência do Ensino Superior.

A experiência com a investigação científica, desenvolvida no âmbito do mestrado e doutorado, pode não ser o suficiente para o desenvolvimento de práticas formativas que superem a transmissão e reprodução de conhecimentos. Contudo, se aliada ao pensamento complexo, pode contribuir para que o docente construa diálogos entre diferentes saberes a fim de atender a necessidades individuais e coletivas.

Portanto, na contramão da transmissão e aplicação de saberes é possível iniciar um processo de mudança que contemple a formação de professores, nele incluso o professor universitário – com vistas à *profissionalização* docente. Nela, é importante que estejam presentes a aprendizagem de questões pedagógicas, a concepção de conhecimento inconcluso, a compreensão de si, o desenvolvimento cognitivo e teórico e a valorização da profissão, inclusive pelo próprio professor (IMBERNÓN, 2011, p. 45-46).

Esses fatores incluem a superação de fragilidades, no que tange a sua identidade profissional. Essa é uma situação que atinge até mesmo o professor universitário, embora goze de mais prestígio social que os professores da educação básica, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 35) discorrem:

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aulas no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação, qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro, simplesmente; ou seguido de professor universitário. Destas seguramente, a primeira seria a mais frequente. Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como professor universitário, o que indica clara valorização social do título de professor [...]. Entretanto, o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

A superação desse cenário pode ser contemplada com novos modos de aprendizagem e com a *reforma do pensamento* os quais levam a mudanças nas formas de relacionamento entre sujeito e conhecimento. Da separação e fragmentação investe-se em processos de ligação e religação de pensamentos, práticas e relações, a fim de estimular e produzir emergências que gerem saberes e atitudes mais solidárias e menos aprisionadoras.

Na próxima seção, é apresentada uma perspectiva de linguagem e as oportunidades oferecidas, no contexto amazônico, para a formação de professores do Ensino Superior de línguas.

2.5 A formação do professor universitário de línguas e o cenário de sua formação no contexto amazônico

Uma tese que se inscreve na produção de estudos da LA e adota como construtos teóricos a Epistemologia da Complexidade e saberes docentes entende a linguagem não como reflexo do mundo, mas como uma constituição natural, biológica, social e cultural dos indivíduos que a produzem. Essa relação com os contextos sócio-histórico-culturais nos quais estão inseridos, interferem e deles recebem interferência.

Ao correlacionar essa perspectiva de linguagem com a Epistemologia da Complexidade, concordo que essa (a linguagem) seja “o nó de toda cultura e de toda sociedade humana[...]” (MORIN, 2012a, p.35). Isso corresponde à percepção de que

a linguagem é o que une e separa, ao mesmo tempo, todos os fenômenos humanos. A compreensão sobre união e separação vem do próprio Morin (2012a, p. 37) ao explicar: “O homem faz-se na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem”. A possibilidade de união e separação dos indivíduos entre si e o mundo, por meio da linguagem, ocorre sob movimentos de ordem e desordem; agregação e desagregação; organização e desorganização o que provoca emergências de modo a gerar novidades, descobertas e surpresas às formas de comunicação.

À vista disso, a linguagem pode ser entendida como um sistema complexo. Sua composição é formada por diversos elementos como as palavras, os textos, as expressões faciais, os gestos, as posturas, as produções artísticas e literárias. Cada um desses componentes interage entre si e com outros sistemas formando uma rede dinâmica capaz de trocar informações e transformar-se.

Nesse sentido, Morin (2012a) afirma que as diversas manifestações linguísticas são de complexa tessitura por apresentarem flexibilidade extrema, como é o caso da polissemia, das metáforas, da imaginação e da criação; todavia, não são impeditivas e nem excluídas do sistema. Essa perspectiva permite ao autor conceber a linguagem como uma trindade inerente à espécie humana, cujos aspectos estão vinculados à estrutura cerebral individual e aos mecanismos culturais da sociedade, os quais discrimino a seguir: *Eu*: implícito ou explícito; *dois Id*: maquinaria linguística e maquinaria cerebral; *Nós*: a maquinaria cultural. É, portanto, com base nessa construção e dinâmica que a linguagem se movimenta recursivamente perdendo, deslocando, resgatando, transformando e criando outras formas.

Orientada, portanto, pela ideia moriniana de linguagem e pelo viés da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), considero que a prática docente do professor universitário de línguas pode contemplar uma perspectiva de ensino na qual o sujeito se reconheça como produto e produtor de linguagem. Ademais, que seja conscientizado de que sua voz revela, de forma transparente ou não, sua constituição e participação nas práticas sociais. A importância desse profissional trabalhar acompanhando uma perspectiva de linguagem que se coaduna com a apresentada, indica caminhos para a superação de um modelo único de ensino de língua reprodutivo, enciclopédico, hierárquico e aprisionador, no qual o indivíduo é isolado do seu contexto e conduzido à apropriação de um discurso único, uma verdade única.

A perspectiva aqui adotada não é a de condenar quaisquer visões de ensino, mas sinaliza para outro olhar sobre a atuação do professor de línguas, particularmente o do Ensino Superior. A proposição é de ressignificar o estudo normativo de línguas, a favor de uma perspectiva de estudo em que as partes constitutivas da gramática como a morfologia, sintaxe e semântica sejam estudadas e compreendidas apoiadas na articulação com as diversas realidades. Nesse sentido, Moraes (2008, p. 211) advoga:

Toda e qualquer proposta de formação docente precisa ser pensada no sentido de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para ressignificar os paradigmas vigentes em direção à evolução ontológica do ser docente.

Com base nas exposições, entendo que, à luz do *pensamento complexo*, o docente formador de professores possa ligar e religar esses conhecimentos à pesquisa linguística, à prática em sala de aula e ao seu discurso didático-pedagógico e social, com a intenção de que o futuro professor de línguas compreenda que a inserção e participação do sujeito nas práticas sociais, por meio da linguagem pode conduzi-lo a posturas mais responsáveis, críticas, reflexivas, éticas e transformadoras.

A necessária contribuição para que esse viés possa se manifestar no âmbito do Ensino Superior é a *reforma do pensamento* (MORIN, 2006b, 2011, 2014b, 2015b) e nela incluo a superação da representação de que, ao professor universitário basta o domínio de seu campo do saber, pois o foco do seu trabalho está na pesquisa e não no ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Nesse contexto, entra em cena a oferta, acesso, qualidade, oportunidade e compromisso com a formação desse profissional, uma vez que essa é *parte* de um *todo* que influencia sua atuação como sujeito do conhecimento. Em vista disso, na sequência apresento um panorama com as possibilidades de formação *stricto sensu*, com base no contexto de pesquisa.

Segundo dados do IBGE (2010), a região norte do Brasil é formada por sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima e Tocantins; tem área de 3.853.676,978 km² – a maior entre as cinco do país – e cobre 45,25% do território nacional. Tem população de 17,9 milhões de habitantes e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 643, é superior apenas ao da região nordeste.

A região abriga o segundo maior estado do país, o Pará, cuja sua população está estimada em 8.513.497 habitantes (IBGE, 2010). Sua bacia hidrográfica abrange área de 1.253.164 km², dos quais 1.049.903 km² pertencem à bacia Amazônica e

169.003 km² à bacia do Tocantins. No geral, a bacia do estado é formada por mais de 20 mil km de rios, nesses incluso o Amazonas, que corta o Pará no sentido oeste/leste.

Em relação à Educação Superior no estado, várias faculdades, institutos e universidades se destacam. Dentre as instituições de ensino públicas, a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o Instituto Federal do Pará (IFPA). As instituições de ensino particulares são a Universidade da Amazônia (UNAMA), a Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), as Faculdades Integradas do Tapajós (FIT), o Centro Universitário do Pará (CESUPA), o Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém e o Centro de Ensino Superior do Pará.

A expansão das universidades na região norte inicia-se a partir de duas grandes reformas que envolvem o Ensino Superior ainda no século XX. Segundo Almeida Filho (2008), a primeira ocorreu no final dos anos 1960, imposta pelo governo militar, e a segunda, nos anos 1990, período em que houve forte desregulamentação, implicando na expansão do Ensino Superior pela iniciativa privada. A década de 1990 é marcada pelo aspecto profissionalizante e o currículo fragmentador.

À medida que esse nível de ensino se amplia, um dos elementos que se destaca é o professor universitário, pois sua presença é crescente e necessária, enquanto sua formação também é alvo de exigências. Uma delas está na Medida Provisória nº 614, de 14 de maio de 2013, que altera a Lei nº 12.772/12, sobre o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Superior Federal, oficializando a obrigatoriedade da formação em programas de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado – para docentes que desejam desenvolver suas atividades no Ensino Superior.

Apesar de ser uma exigência no âmbito federal a maioria das instituições de Ensino Superior estaduais e particulares, no Brasil, passaram também a exigir a titulação. Desse modo, não seria diferente no contexto amazônico, apesar das inúmeras dificuldades, sejam geográficas, econômicas, sociais, que incidem no quadro educacional da região, nesse incluso a diminuta oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* em várias áreas do conhecimento, dentre as quais a área de Letras e Estudos da Linguagem.

Segundo dados da última avaliação dos Programas de Pós-Graduação Acadêmicos, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior, a região amazônica apresenta nove programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Letras, em universidades públicas (CAPES, 2017), conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Oferta de Programas de Pós-Graduação na área de Letras

INSTITUIÇÃO PÚBLICA	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
Universidade do Estado do Amazonas	Mestrado em Letras
Universidade Federal do Amazonas	Mestrado em Letras
Universidade Federal do Acre	Mestrado em Linguagem e Identidade
Universidade Federal do Pará	Mestrado e Doutorado em Linguística e Teoria Literária
Universidade Federal do Pará	Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia
Universidade Federal do Tocantins	Mestrado e Doutorado em ensino de Língua e Literatura
Universidade Federal do Tocantins	Mestrado em Letras
Universidade Federal de Rondônia	Mestrado em Letras
Universidade Federal de Rondônia	Mestrado em Estudos Literários

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em instituições de Ensino Superior particular há apenas uma oferta:

Quadro 3: Oferta de Programas de Pós-Graduação em universidade particular

INSTITUIÇÃO	PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
Universidade da Amazônia	Mestrado e Doutorado em Comunicação, Linguagens e Cultura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao cenário de ofertas para o estado do Pará, o Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Pará – Campus Belém – funciona com duas linhas de pesquisa para o mestrado e para o doutorado. Sobre as vagas ofertadas, os editais de seleção do período de 2015 a 2017 revelam que a seguinte regularidade:

Quadro 4: Ofertas de vagas de mestrado e doutorado na UFPA - Campus Belém

LINHA DE PESQUISA	MESTRADO/VAGAS	DOUTORADO/VAGAS
Análise, Descrição e Documentação de Línguas Naturais	13 a 15 vagas	10 a 14
Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações	10 a 15	1 a 5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, também ofertado pela Universidade Federal do Pará – Campus de Bragança²⁸, há três linhas de pesquisa, com a seguinte oferta:

²⁸ Município localizado na região nordeste do estado do Pará.

Quadro 5: Oferta de mestrado na UFPA - Campus Bragança

LINHA DE PESQUISA	MESTRADO/VAGAS
Leitura e Tradução Cultural	6
Memória e Saberes interculturais	10
Educação, Cultura e Sociedade	9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura, ofertado pela Universidade da Amazônia, oferece mestrado e doutorado em duas linhas de pesquisa e com as seguintes vagas:

Quadro 6: Oferta de mestrado e doutorado na UNAMA - Campus Belém

LINHA DE PESQUISA	MESTRADO/VAGAS	DOCTORADO/VAGAS
Linguagem e Cultura da/na Amazônia	25	10
Sociedade, Representação e Tecnologias		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esses registros apontam para a realidade da oferta de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, na região amazônica e, de modo específico, no estado do Pará. É possível perceber que as ofertas guardam algumas diferenças se colocadas em contraste com as exigências legais para o professor do Ensino Superior. Acrescenta-se a isso a percepção de que o número de vagas é diminuto se considerada a extensão e população da região e do estado do Pará. Tal situação pode implicar falta de profissionais com a formação exigida para atuar no Ensino Superior daquela região, bem como afeta todo o quadro educacional do estado, uma vez que os demais docentes de línguas da Educação Básica também são afetados.

O relatório final da última avaliação quadrienal, referente ao período 2013 a 2016, dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de todas as regiões do Brasil, realizada pela CAPES, aponta que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) cresceu 25% em todo o país. Em dados concretos, passou de 3.337 (avaliação anterior) para 4.175 Programas de Pós-graduação.

No que diz respeito à região norte, o relatório indica que houve um bom desempenho, embora seja considerada uma região “tradicionalmente defasada” (CAPES, 2017, p. 2). Os resultados apontam que as notas, em sua maioria, mantiveram-se e alguns programas receberam a média mínima, por serem novos ou recentes. Os programas, com média excelente, pertencem à área de biologia e geociências.

O documento final aponta, ainda, que na região norte a pós-graduação teve início tardio e corresponde apenas 5% dos programas brasileiros. Apesar do crescimento expressivo, ainda apresenta déficit, uma vez que 8% da população do país reside nessa região.

Direcionar o olhar para a oferta de Programas de Pós-graduação na região norte mobiliza a reflexão sobre as possíveis dificuldades que os professores locais enfrentam na busca por sua formação. Isso não quer dizer que sem uma demanda expressiva que contemple mais programas, linhas de pesquisa e vagas os professores se isolem e aceitem o tangenciamento, limitando-se apenas ao que há no seu entorno nos moldes da citação que abre este capítulo.

Cabe salientar que os participantes da pesquisa são representações da não acomodação, uma vez que buscaram superar as dificuldades locais de formação em outras regiões e Programas de Pós-Graduação no país. Acrescente-se a isso o incentivo e a contribuição de instituições locais ao crescimento da região, ao conceder licença de estudo para esses profissionais.

Os aportes teóricos e considerações apresentadas neste capítulo representam alguns *saberes para a navegação*, ou seja, alguns saberes no qual este estudo navega, a fim de que se possa refletir e ampliar o olhar acerca do fenômeno de pesquisa, bem como despertar para a conscientização da *reforma do pensamento*.

E como em um barco a navegar, as certezas e previsibilidades não existem. Há sempre a possibilidade de se ampliar a rota especialmente se considerados o período das águas e as condições climáticas. Nesse contexto, podem acontecer derivas, naufrágios ou curtas paradas em cais de porto para nutrir-se de energia e continuar a viagem. Sob essa perspectiva, o próximo capítulo apresenta estudos acerca de saberes docentes e saberes necessários à educação do futuro.

3. CAIS DE PORTO: O LUGAR E O MOVIMENTO DOS SABERES

Tantos anos pelo mundo. Sempre transitoriamente. Aprendi que porto mesmo, é só a maturidade. E, chegada mesmo, é só o último regresso [...]. E, no entanto, estou ancorado na beira deste rio. Rio sinuoso e estreito, rio que vem de outros rios e entre ilhas se tornaria igarapé. Igarapé que em vez de sair para um lago ou para o mar, se esconde nos brejos e se enfurna na floresta (MONTEIRO, 1997, p. 11).

A epígrafe escolhida retoma a obra de Benedito Monteiro e descreve o movimento transitório e a ancoragem da vida do protagonista da obra. Assim é a vida: um constante ir e vir de um lugar ao outro. Há momentos nos quais navega-se tão somente por espaços determinados e definidos; em outros, rompem-se as fronteiras e aventura-se pelos caminhos e descaminhos da viagem.

É com a compreensão do movimento e do experienciar possibilidades que busco apresentar os referenciais teóricos deste capítulo no qual são descritos estudos de três autores acerca dos saberes docentes e um (autor) sobre saberes necessários à educação do futuro.

Nesse sentido, a *navegação* segue pela tessitura de conhecimentos, dos seguintes autores-pesquisadores: Tardif (2011), Gauthier (2013), Pimenta (2012) e Morin (2007). As concepções apresentam aproximações e diferenças entre si, quais sejam nas ideias propostas, nas categorias com que dividem e organizam suas perspectivas, na ampliação dos estudos da área e/ou proposição de um pensamento.

3.1. Concepções e tipos

No capítulo anterior, especialmente na seção 2.3, destacou-se que a formação docente envolve a constante reflexão de aspectos relativos à *profissionalização* da docência. Entre esses, os saberes docentes são pinçados e tomados como referência para este estudo. Tal escolha justifica-se pela compreensão de que a atividade docente necessita de saberes continuamente construídos e por esses é permeada.

Na tentativa de compreender inquietações que circunscrevem essa temática, vários estudiosos, por intermédio de pesquisas empíricas, produziram consistentes aportes teóricos sobre o assunto. Este capítulo revisita os pensamentos de Maurice Tardif (2011), Clermont Gauthier (2013), Selma Garrido Pimenta (2012) e Edgar Morin (2007), os quais enfatizam a formação, o trabalho e saberes do professor e os saberes necessários à educação do futuro. Tais referenciais nutrem esta tese à medida que

fornece concepções relevantes sobre conceitos, definições e pensamentos acerca dos temas evidenciados revelando formas de ser e agir na prática pedagógica e socialmente, bem como oferecem caminhos para a investigação e ampliação de estudos sobre a construção de saberes de professores.

A opção por Tardif (2011) e Gauthier (2013) é justificada pela autoria de obras amplamente reconhecidas e disseminadas em várias pesquisas acadêmico-científicas que discorrem sobre o trabalho docente, além de serem precursores no movimento da *profissionalização* docente na América do Norte, no fim da década de 1980.

Em relação a Pimenta (2012), suas concepções sobre formação e prática docente têm ampla repercussão nos cursos de licenciatura de universidades brasileiras. Ademais, na obra destacada para esta revisita, a autora retoma a necessidade de se repensar o conhecimento nos espaços de formação.

Morin (2007), por sua vez, é escolhido por revelar-se um pensador que aspira à *reforma do pensamento* para além do espaço escolar, para a vida planetária. Tal visão destaca-se na obra selecionada por meio da apresentação de sete saberes necessários à educação do futuro.

Neste estudo, pesquisar, sistematizar e enredar concepções que versam sobre os saberes que permeiam o universo da escola, da sala de aula e da educação representa a busca pela ampliação dos estudos sobre a natureza dos saberes docentes. Essa empreitada pode nos distanciar cada vez mais da ideia de que o professor é um indivíduo que se apropria de um repertório de saberes durante os cursos de formação profissional, os quais podem ser capturados e ativados para o desenvolvimento e resolução das questões que envolvem o ensino no cotidiano e no percurso de sua prática.

3.1.1. Maurice Tardif

A produção intelectual de Maurice Tardif sobre trabalho e saberes docentes desperta interesse de vários pesquisadores e profissionais da área educacional. Assim, é utilizada em diversas investigações que buscam discutir, compreender e ampliar a compreensão sobre a *profissionalização* da carreira docente e a natureza da constituição de seus saberes.

Nesta seção, apresento especialmente o pensamento do autor com base na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (TARDIF, 2011), cujo enfoque é a apresentação de um panorama produzido com base em pesquisas acerca da

constituição dos saberes que envolvem a prática pedagógica de professores. No percurso da obra, vários componentes são mobilizados a fim de abordar a relação entre saber, formação e trabalho; contudo, para este estudo são pinçadas a concepção e organização tipológica dos saberes docentes definidos pelo autor.

Sob a perspectiva de Tardif (2011, p. 230), o professor deixa de ser visto como alguém cujo trabalho consiste na aplicação e reprodução de conhecimentos formatados em disciplinas escolares e acadêmicas para ser concebido como:

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Com essa definição, Tardif (2011) apresenta outro cenário ao trabalho docente. Nele, o professor é um profissional que atua e produz sua prática com base na articulação dos conhecimentos específicos de sua área e os saberes da experiência oriundos de sua atuação em sala de aula. Para Tardif (2011, p. 16), o saber emergente dessa articulação está situado na fronteira do individual com o social, ou seja, daquilo que é produzido pelo indivíduo e o que é do sistema. Nesse sentido, ele afirma:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*.

Nessa perspectiva, o saber é múltiplo e desponta de várias fontes que fazem parte da realidade social, tais como concepções, instituições, contextos, experiências e perspectivas as quais captadas por seus fios condutores (TARDIF, 2011, p. 16-23) organizam e constituem os saberes docentes. A ilustração a seguir demonstra o percurso dos fios até a classificação dos saberes docentes, segundo o autor.

Ilustração 5: Fios condutores e tipologia dos saberes docentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com base na ilustração, os fios condutores dos saberes docentes são trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, experiência de trabalho, saberes humanos a respeito de seres humanos e formação de professores.

O primeiro fio condutor é o *trabalho*. O ser e o fazer do professor na sala de aula e na escola estão organicamente relacionados ao trabalho desenvolvido nesses espaços. Isso quer dizer, por exemplo, que a escolha de estratégias, modo de atuar sobre as situações que surgem em sala de aula e as formas de interação com os alunos e demais profissionais da escola são produzidos e sistematizados *nas e pelas* experiências do trabalho escolar. Com isso, o saber vem *do* trabalho. Para Tardif (2011, p. 17) trata-se de um “trabalho *multidimensional* que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional [...]”.

O segundo fio condutor abordado é a *diversidade*. O saber-fazer do professor está relacionado com a diversidade de vozes sociais pertencentes ao seu contexto de vida e atuação profissional. Dessa maneira, o saber do professor tem natureza social e vem da família, escola, cultura, experiências, instituições, curso, universidades etc. Nesse sentido, Tardif (2011, p. 19) aponta que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes [...]”, portanto, é plural.

O terceiro fio condutor é a *temporalidade*: o saber do professor inscreve-se no tempo. Isso quer dizer que o saber é progressivamente construído, reconstruído, desenvolvido e ampliado com base nos ciclos de vida pessoal e profissional dos docentes.

O quarto fio condutor é a *experiência do trabalho*. O trabalho diário promove experiências e mobiliza saberes proporcionando a aquisição e produção de seus próprios saberes. Nesse sentido, é na mobilização de saberes durante a experiência do trabalho que o professor pode exercer a “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática” (TARDIF, 2011, p. 21).

O quinto fio condutor são os *saberes humanos a respeito de seres humanos*. Isso significa que o objeto de trabalho do professor é o outro - alunos, professores, gestores, pais, responsáveis e demais profissionais da educação; logo, o desenvolvimento das relações interpessoais pode revelar a individualidade, as emoções, sentimentos, características e perfil de cada um. Isso exige do professor autoconhecimento, tolerância, respeito, empatia e compreensão para aprender a lidar com a dinamicidade, a mudança, os conflitos, as convergências e as contradições dos indivíduos.

O sexto fio condutor é a *formação de professores*. Ao considerar que os conhecimentos presentes na formação para a docência guiam a prática pedagógica, o autor aponta para a necessidade de repensar os cursos de formação de professores a fim de que promovam “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2011, p. 23). Essa visão vislumbra o rompimento com um modelo de formação e trabalho docente baseado na aplicação técnica de conhecimentos instrumentais.

A apresentação dos seis *fiões condutores* permite destacar dois aspectos importantes: a visão plural concebida pelos saberes docentes e a função do professor na produção desses saberes. Ademais são basilares para a sistematização dos tipos de saberes docentes propostos por Tardif (2011): i) saberes disciplinares; ii) saberes curriculares; iii) saberes da formação profissional e iv) saberes experienciais.

Os *saberes disciplinares* equivalem aos saberes sociais definidos e selecionados por instituições de Ensino Superior para compor programas e conteúdo das disciplinas acadêmicas nos cursos de formação de professores. A origem desses

saberes está na tradição cultural e nos grupos socialmente reconhecidos como produtores de saberes os quais são, portanto, exteriores ao professor, responsável apenas pela transmissão e reprodução desses.

Os *saberes curriculares* compreendem os objetivos, conteúdos e métodos que integram os programas escolares e dos quais os professores se apropriam ao longo da carreira. As instituições escolares apresentam esses saberes como sociais e os categorizam e apresentam como modelo de cultura e formação erudita. Esse conhecimento tem por objetivo a aplicação.

Os *saberes da formação profissional* são classificados em dois grupos: o primeiro, o dos *saberes das ciências da educação*, os quais correspondem aos conhecimentos específicos vinculados à formação do professor, o que lhes garante conhecimento científico e intelectual. São produzidos por teóricos e pesquisadores da educação que geralmente não atuam nos espaços escolares e dessa realidade desencadeia a divisão do trabalho: quem elabora e quem executa os objetos teóricos. No segundo grupo estão os *saberes pedagógicos*, os quais compreendem as teorias e concepções provenientes de reflexões racionais e normativas sobre a prática educativa. Esses também inseridos na formação profissional e fornecem um “arcabouço ideológico à profissão” (TARDIF, 2011, p. 37) sendo representados pelas técnicas e métodos sobre o saber-fazer dos professores.

Os *saberes experienciais* são originários da experiência e dos conhecimentos que o trabalho docente oferece. Esses saberes nascem das inter-relações entre professores e demais atores escolares formando “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2011, p. 49).

Nesse sentido, os *saberes experienciais* emergem do fazer diário da profissão, o qual produz situações inesperadas e singulares – discursos, sentimentos, comportamentos – a exigir do professor atitudes não prescritas nas teorias científicas, conhecimentos pedagógicos e manuais predeterminados, mas precisam de resoluções e decisões concretas que atendam às especificidades do local de trabalho e dos sujeitos envolvidos. Para o autor, a(s) atitude(s) tomada(s) podem transformar-se em *habitus* e consolidar um “[...] saber-se e um saber-fazer pessoais e profissionais validado pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2011, p. 49).

Segundo o autor, as configurações do saber docente revelam a pluralidade e, ao mesmo tempo, a singularidade com que ele é construído, uma vez que “[...] está

relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.” (TARDIF, 2011, p. 11).

Isso aponta para a ideia de dinamicidade dos saberes docentes. Ou seja, os saberes se transformam por meio das relações que os professores constroem no trabalho. Assim, eles são reconstruídos nas situações cotidianas do trabalho, de modo a enfrentar as situações que emergem na prática.

Sob a perspectiva de Tardif (2011), o professor é um sujeito do conhecimento por contribuir para a produção de seus saberes, os quais são construídos e reconstruídos considerando-se o lugar, o tempo, as situações e os momentos ao longo de sua carreira e atividades.

Nesse sentido, é possível compreender, pelo viés do autor, que o conhecimento não é algo pronto, acabado e dominado pela causalidade linear. Ao contrário, ao concebê-lo como plural, heterogêneo, temporal e personalizado pelo professor (saberes experienciais) revela que sua visão se distancia daquela. Dessa maneira, para Tardif (2011, p. 36) o saber é “plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

3.1.2 Clermont Gauthier

A produção de Clermont Gauthier acerca de saberes docentes é baseada em pesquisas científicas realizadas com professores cujo enfoque reside na natureza dos saberes subjacentes à prática pedagógica. Seus estudos revelam desafios à *profissionalização* docente sobretudo no que diz respeito à existência e identificação dos saberes necessários ao ato de ensinar.

Embasado nos registros analisados, o autor identifica que o cenário delineado pelos professores sobre a atividade de ensinar apontava para duas perspectivas: *ofício sem saberes* ou *saberes sem ofício*, a partir das quais sugere outra, a do *ofício feito de saberes* (GAUTHIER, 2013), conforme ilustração:

Ilustração 6: Tipologia dos saberes docentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As ideias que embasam o *ofício sem saberes* estão relacionadas com a concepção de que o ato de ensinar não requer um profissional com características e saberes específicos, apenas pré-requisitos: domínio do saber a ser ensinado, dom para transmitir e experiência na área. A difusão desse pensamento desempenhou um duplo papel: impedia a constituição de uma base de saberes ao ensino, bem como restringia as possibilidades de edificação da profissão e do trabalho docente.

Os *saberes sem ofício* referem-se à produção de teorias, técnicas, princípios e métodos desenvolvidos pelos centros de pesquisas os quais desconsideravam as condições reais da prática pedagógica. A ausência de saberes que retratassem as condições concretas da sala de aula reforçou a aplicabilidade teórica de ideias, conceitos e atitudes que não impactavam, amenizavam ou solucionavam as demandas surgidas. Segundo Gauthier (2013, p. 27), esse contexto reforçava o pensamento dos professores de que:

[...] a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil e, que consequentemente era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc.

Na intenção de superar a perspectiva reducionista imposta ao ensino e ao trabalho docente, bem como respaldado pela concepção de que a atividade de ensinar mobiliza vários saberes e permite ao professor abastecer-se de um repertório a ser

acionado em situações de sala de aula, Gauthier (2013) apresenta a perspectiva denominada *ofício feito de saberes*, por meio da qual organiza uma tipologia dos saberes aproximando-se da proposta elaborada por Tardif (2011); contudo, amplia aquela ao acrescentar os *saberes da ação pedagógica*.

A sistematização elaborada por Gauthier (2013) conta com seis tipos de saberes: i) saberes disciplinares; ii) saberes curriculares; iii) saberes da tradição pedagógica; iv) saberes da experiência e v) saberes da ação pedagógica.

Os *saberes disciplinares* correspondem ao conjunto de conhecimentos que compõem uma disciplina. São produzidos por pesquisadores e cientistas da educação, todavia, cabe ao professor selecionar os conteúdos, objetivos, estrutura e métodos a serem utilizados em cada disciplina a ser ministrada.

Os *saberes curriculares* também denominados *saberes das ciências da educação* estão relacionados com a organização, estrutura, funcionamento e prática pedagógica. Eles compõem o currículo escolar e sua materialização ocorre sob a forma de regimentos, projetos políticos-pedagógicos, programas, ementas e materiais didáticos. Apesar de o professor não ter gerência sobre a produção de tais saberes, precisa conhecê-los, posto que fazem parte do cotidiano escolar e da sala de aula.

Os *saberes da tradição pedagógica* correspondem aos saberes de que todo professor dispõe, haja vista que mesmo antes de adquirir formação docente frequentou a escola e nela construiu aprendizados sobre a profissão. Ao se tornar professor esses saberes são acionados pela memória e podem ser ativados, reaprendidos, modificados e adaptados acompanhando-o ao longo de sua atuação.

Os *saberes experienciais* são construídos pelo professor durante o exercício da docência, ou seja, são os conhecimentos desenvolvidos na experiência prática, no cotidiano do trabalho. Segundo o autor, trata-se de um tipo de saber muitas vezes secundarizado por alguns especialistas, pois entendem que ao serem produzidos em situações particulares e individuais de sala de aula não apresentam confiabilidade científica. Sobre isso, Gauthier (2013, p. 33) afirma:

[...] embora o professor viva muitas experiências, infelizmente permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente.

De acordo com a afirmação, a prática pedagógica do professor é materializada por várias ações validadas pelo próprio profissional. Essa validação individual permite o acúmulo e a formação dos saberes experienciais; no entanto, o autor observa que o uso e a interação das experiências entre os professores não são suficientes para que esse saber seja validado cientificamente e que para ser validado como saber docente precisa ser submetido a métodos e divulgação científica.

Os *saberes da ação pedagógica*, por sua vez, emergem da união entre os saberes experienciais e a cientificidade acadêmica. Segundo Gauthier (2013), a validação e publicação confere legitimidade ao saber experiencial e permite a construção de teorias baseadas na prática.

Assim, os *saberes da ação pedagógica* tornam-se as bases para a teoria de ensino, por sua origem estar na relação complementar entre os saberes disciplinares, curriculares, da tradição, das ciências da educação e experienciais os quais se manifestam conjuntamente nas práticas cotidianas da docência.

De modo geral, a relevância dos estudos empreendidos por Gauthier (2013) está para além da identificação, caracterização e organização dos saberes que envolvem a prática docente, mas especialmente para a conscientização da necessidade de legitimá-los, o que contribui para o reconhecimento dos saberes da profissão.

3.1.3. Selma Garrido Pimenta

As contribuições intelectuais de Pimenta (2012) acerca dos saberes docentes entrelaçam-se com as discussões sobre formação, identidade e prática docente. Neste estudo, a obra *Saberes Pedagógicos e atividade docente* é revisitada com o objetivo de capturar a perspectiva desenvolvida pela autora sobre o *saber* e o *saber fazer* do professor.

Ao postular a respeito desses dois aspectos, Pimenta (2012, p. 8) parte da ideia de que “não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas do conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico)”. Isso quer dizer que o modelo de ensino baseado exclusivamente no domínio de conteúdo e aplicabilidade de regras, técnicas e normas precisam ser repensados e redimensionados a favor de uma formação condizente com as necessidades e desafios apresentados pela atual sociedade.

Em uma perspectiva que supere esse modelo, Pimenta (2012) aponta para a importância de se reverem os saberes da docência colocando em discussão três componentes: a *experiência*, o *conhecimento* e os *saberes pedagógicos*. Sob sua visão, essa tríade serve de escopo à ressignificação da profissão e construção da identidade docente. A ilustração a seguir evidencia a ideia da autora.

Ilustração 7: Tipologia dos saberes da docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Segundo a autora, os saberes da docência baseados na *experiência* são produzidos na prática cotidiana do trabalho na qual o professor realiza processos de reflexão com os demais profissionais sobre situações inerentes à profissão e as surgidas no contexto do ensino, quais sejam: estudos de referenciais específicos, participação em eventos e cursos de formação.

Ao considerar a *experiência* como um dos componentes formadores dos saberes da docência, a autora aponta ainda para o fato de que todos os indivíduos, professores ou não, acumulam ao longo de seu processo de escolarização um legado de saberes e experiências sobre o que é ser professor, tais como: condições de trabalho, elevação da carga horária, desvalorização social e financeira. Nesse contexto, o desafio que se apresenta aos cursos de formação inicial é promover ao aluno a possibilidade de enxergar-se como professor.

Outro saber proposto é o *conhecimento*. Para a autora, “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2012, p. 24). Sua perspectiva de

conhecimento está fundamentada em Edgar Morin. Para o francês, conhecer implica construir relações entre a informação e seu contexto local e global a fim de criar condições para a produção de conhecimentos. Essa visão supera a ideia de conhecimento pronto e imutável reconhecido pela sociedade como aquele que identifica, separa, memoriza e reproduz conteúdo e verdade única.

Ao considerar a perspectiva moriniana de conhecimento, a autora aponta que o papel da educação é humanizar o indivíduo tornando-o responsável pelo processo civilizatório da sociedade. A natureza do professor, por sua vez, “é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 2012, p.18) e à educação escolar cabe a humanização do professor e do aluno pelo trabalho coletivo e interdisciplinar com vistas à inserção social crítica e transformadora.

Tais circunstâncias são apresentadas pela autora como tarefas difíceis para a escola e para o professor porque ainda predomina a formação docente baseada nas especializações em áreas do conhecimento limitando-os à realização de um ensino mais integrador. Cabe-lhes, então, revisar, analisar e confrontar perspectivas baseadas na concepção fragmentadora e simplificadora do conhecimento a fim de compreendê-lo de maneira contextualizada.

Apoiada na possibilidade de levar ao cenário educacional esse olhar sob o conhecimento, Pimenta (2012) propõe o terceiro saber, denominado de *saberes pedagógicos*. A proposta da autora está ancorada nas necessidades pedagógicas que a prática social da educação revela e que estão para além dos modelos, técnicas, sistematizações e meios criados para a tarefa de ensinar. Sob essa compreensão, ensinar é mais que aplicar técnicas de ensino e os cursos de formação docente precisam rever as bases epistemológicas norteadoras do ensino pautando-se na prática social, de maneira a ressignificar os saberes.

Em se tratando dos cursos de licenciatura, a autora defende ser preciso que o futuro professor constitua seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer e parte da ideia de que o saber como elaboração teórica, em sua maioria privilegiado pela formação somente, constitui-se a partir do fazer. Para Pimenta (2012), o saber-fazer é interdependente, ou seja, teoria e prática são interdependentes.

Daí nasce a concepção de *saberes pedagógicos* – saberes construídos na ação, enquanto os saberes dos cursos de formação são por ela denominados *saberes sobre educação e sobre a pedagogia*. Esses últimos são o alimento, a interrogação e

o confronto aos saberes pedagógicos e, nesse contexto, a autora discorre sobre a necessidade de se conferir estatuto epistemológico aos saberes pedagógicos como forma de validá-los e de superar a ideia de fragilidade teórico-metodológica com que a prática ainda é vista nas ciências da educação.

Um dos caminhos apontados para a validação dos *saberes pedagógicos* é o registro sistemático das experiências, no qual devem constar o saber em produção, o processo e os resultados. No entanto, não basta apontar tais procedimentos; faz-se necessário um olhar mais amplo que possibilite estabelecer diálogos entre a ação, o embasamento teórico e a reflexão sobre os encaminhamentos em construção, considerando o já realizado. Essa *memória* documental “analisada e refletida contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoreamento e o engendrar de novas práticas” (PIMENTA, 2012, p. 29).

Dessa forma, a contribuição da autora aos saberes que embasam a prática do professor é feita na apresentação de três saberes: *saberes da experiência*, o *conhecimento* e os *saberes pedagógicos*. Entendo que sua proposição e reflexão segue no sentido de ratificar e ampliar os saberes necessários à prática educativa, consoante os pressupostos de Tardif (2011) e Gauthier (2013).

Ademais, compreendo que ao sinalizar a necessidade de se criar estatuto epistemológico para os *saberes pedagógicos*, a autora acena para a importância da produção de conhecimentos teóricos-metodológicos nos cursos de licenciatura, os quais são muitas vezes compreendidos como um depósito de saberes aptos a serem memorizados, transferidos e aplicados pelos futuros professores.

3.1.4 Edgar Morin

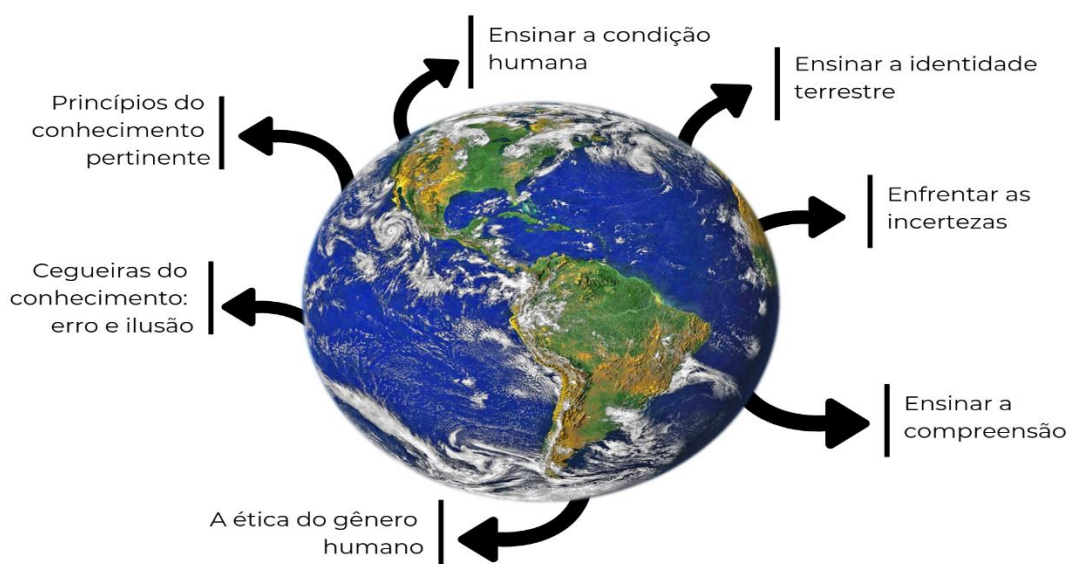
Edgar Morin, *o artesanato do conhecimento*, é assim denominado por ser um autor que transita e tece livremente saberes das ciências humanas, ciências da vida e do mundo da física.

Seguindo a linha de revisitar os pensamentos de autores que estudam e constroem conhecimentos sobre saberes no campo educacional e na formação docente, busco na obra *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2007) conhecer e compreender quais saberes são sugeridos para tecer a educação do futuro.

A obra citada foi escrita por Edgar Morin, sob encomenda da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), após a

publicação do *Relatório Jacques Delors (1998)*, que estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea: *aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer*. Conforme solicitação, as ideias do autor sobre a educação do amanhã são organizadas e reveladas em sete saberes.

Ilustração 8: Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O primeiro saber, *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, parte da indagação *O que é o conhecimento?* Para Morin (2011, p. 20), “o conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro”. Nesse sentido, o conhecimento não é reflexo do mundo e das coisas.

A visão de conhecimento apresentada pelo autor comporta a visão de mundo do conhecedor e sua interpretação subjetiva. Nesse pensamento, a subjetividade é entendida como elemento integrante do mundo humano; logo, não deve ser isolada. Contudo, há de ser ter cuidado para que sua interferência não o simplifique, o que pode provocar erros e ilusões.

Nesse contexto, a educação do futuro deve conhecer as origens do erro e desenvolver práticas nas quais o indivíduo possa reconhecê-lo. Para Morin (2007), os erros, a ilusão e a cegueira tem as seguintes origens: i) na mente, na qual reinam fantasias, imaginários, imagens, sonhos, desejos, necessidades que, na maioria das vezes, levam à autojustificativa e frustração. Nela está a memória que seleciona à sua

maneira o que e como rememoramos fatos, ideias e pessoas; ii) nos erros intelectuais, representados por sistemas de ideias e teorias científicas que se preservam de interferências contrárias; e iii) na razão, responsável pela administração de nossas escolhas, atitudes. O uso da razão pode conduzir à racionalidade (abertura para o novo) ou à racionalização (ideia fechada).

Outro aspecto do qual as práticas educativas podem cuidar para não promoverem são as cegueiras paradigmáticas que costumam apostar na seleção de ideias e discursos reducionistas, disjunção e separabilidade dos componentes constituidores do conhecimento. Do mesmo modo, evitar que o determinismo, o poder imperativo, proibitivo e a possessão atuem sobre os indivíduos, sob o risco de aceitarem convicções, crenças incontestáveis e conformismos como condições para a existência. Para tanto, Morin (2007, p. 19) adverte que a educação do futuro “deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” e cabe aos indivíduos reconhecê-los e enfrentá-los.

O segundo saber, *Princípios do conhecimento pertinente*, retorna ao saber anterior e amplia seu sentido. Tal compreensão reside na ideia de que, além da necessidade de compreender a natureza do conhecimento é fundamental também saber organizar e articular suas diferentes dimensões.

Conforme Morin (2007), a educação do futuro precisa estimular a apreensão da realidade sem ocultar o contexto, o global, o *multidimensional* e o complexo que a constituem. O *contexto* refere-se às partes que constituem um objeto e permite sua compreensão mais imediata (contexto familiar, amoroso, religioso); por outro lado, o *global* é o conjunto das diversas partes que formam um todo. O *multidimensional* reconhece que um objeto de estudo pode apresentar diversas dimensões: física, afetiva, histórica, sociológica e essas interagem entre si, constituindo-o. E o *complexo* é o que tece os diferentes elementos, tornando-os interdependentes.

Para o autor, há práticas que dificultam ou impedem o desenvolvimento do *conhecimento pertinente*, como a disjunção que separa os elementos para conhecer; a redução, que ao simplificar o conhecimento restringe-o às partes; a *hiperespecialização*, que recorta as disciplinas e impede de apreender o que está entre elas; e a racionalização, responsável por conceber verdades absolutas e impossibilitar a abertura para o novo.

Dessa maneira, importa ressaltar que o *conhecimento pertinente* não abandona o conhecimento das partes e das disciplinas, por exemplo, mas dialoga a favor da conjugação dos múltiplos aspectos de uma realidade.

O terceiro saber, *Ensinar a condição humana*, implica conhecer a natureza do ser humano: quem é? Qual relação estabelece com o universo em que habita? Sobre isso, Morin (2007, p. 51) afirma:

[...] somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos [...]. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste “além” que tem lugar a plenitude humana (grifos do autor).

Sob essa percepção, o humano é um ser biofísico e psicossocial-cultural que opera em um universo múltiplo no qual convivem a violência, o terrorismo, a rapidez das informações, os avanços da medicina, a degradação ambiental, a guerra, o ódio, a solidariedade. A dualidade humana denominada como princípio da unidade/diversidade se manifesta na esfera individual e social por meio de processos interativos e reconstrutivos.

Para ilustrar a manifestação desse princípio, Morin (2007) afirma que todo ser humano, na esfera individual, é dotado de caracteres cerebrais, intelectuais e psicológicos comuns à espécie, bem como de singularidades cerebrais, intelectuais e psicológicas próprias. Do mesmo modo ocorre na esfera social, em relação às línguas, por exemplo. Elas nos aproximam e afastam concomitantemente. Aproximam pela estrutura única e afastam porque pertencem à organizações e culturas diversas.

Despertar para essa consciência significa que ao nos identificarmos como uno e múltiplo ao mesmo tempo podemos compreender as emergências e criar possibilidades de superá-las. Nesse sentido, Batalloso (2012, p. 155) afirma:

Toda educação de, com e para a condição humana não pode estar constricta e simplificada em fórmulas, programas e normas, posto que nem o ser humano, nem suas experiências vitais, nem a própria realidade podem unidimensionar-se ou ser consideradas e abordadas desde uma única perspectiva ou nível da realidade.

O quarto saber, *Ensinar a identidade terrena*, ressalta a condição do mundo humano. Segundo Morin (2007, p. 63), vivemos em uma era planetária composta por múltiplos elementos: éticos, afetivos, sociopolíticos, os quais exigem do ser humano pensar a globalidade, a relação todo-parte, a *multidimensionalidade* e complexidade desse momento. Isso implica uma *reforma do pensamento*, ou seja, um processo no

qual os antagonismos e complementaridades sejam contextualizados, globalizados e articulados.

A educação do futuro deve ensinar a promover tais relações, situar que a humanidade vive o resultado do que é realizado e que a compreensão desses aspectos pode desenvolver posturas mais solidárias e éticas. Para Morin (2007, p. 76), “é necessário aprender a ‘estar aqui’ no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar”.

O ensino da identidade terrena inscreve no humano a consciência antropológica: reconhecimento da unidade e diversidade; a consciência ecológica: consciência de habitar com outros; consciência cívica terrena: responsabilidade, solidariedade; consciência espiritual da condição humana: crítica, autocrítica e a compreensão mútua.

O quinto saber, *Enfrentar as incertezas*, consiste na tomada de consciência de que o futuro é imprevisível, ou seja, não há certeza do que pode ser e ocorrer. Portanto, o futuro está aberto ao novo.

Morin (2007) aponta que as incertezas ligadas ao conhecimento estão vinculadas a quatro princípios: 1) incerteza cérebro-mental: marcada pelos processos de tradução/reconstrução do conhecimento; 2) incerteza lógica: não há certeza de causa-efeito; 3) incerteza racional: a racionalidade pode virar racionalização; 4) incerteza psicológica: limitação em relação ao autoconhecimento.

Esses quatro princípios estão interligados com a ação humana e representam precaução, risco, contradições, desvios e intervenções aos quais os humanos estão propensos, mas que não são ensinados a superar. Sob essa perspectiva, a educação do futuro precisa ensinar que o processo de evolução humana não é linear. Ou seja, as aprendizagens ocorrem por meio da ordem, desordem e organização dos sistemas internos e externos que envolvem o humano. Portanto, educar para enfrentar a mudança é urgente.

No sexto saber, *Ensinar a compreensão*, Morin (2007) advoga sobre a necessidade de compreensão mútua como caminho para a superação de preconceitos, respeito às diferenças e prática da solidariedade. O autor apresenta dois tipos de compreensão: 1) a intelectual ou objetiva que significa apreender o conjunto, o uno e múltiplo, envolvendo inteligibilidade e explicação; 2) humana intersubjetiva: envolve o conhecimento de sujeito a sujeito exigindo um perfil de abertura, simpatia, identificação com o outro.

Segundo Morin (2007), existem obstáculos que impedem a compreensão como o mal-entendido, a polissemia, a ignorância de ritos e costumes, as incompreensões a respeito das ideias e visão de mundo, o egocentrismo e o espírito redutor. Nesse sentido, a educação do futuro deve trabalhar para que esses obstáculos sejam diminuídos, em prol do desenvolvimento de uma *ética da compreensão*, ou seja, compreender de modo desinteressado; compreender a incompreensão (MORIN, 2007, p. 99).

A *ética da compreensão* pode ser favorecida pelo desenvolvimento do “bem pensar” e da introspecção. O primeiro significa o pensamento que apreende o complexo e o segundo consiste no autoexame crítico. A operacionalização dessas práticas não está disposta em manuais; é preciso aprender e reaprender continuamente sobre si, ter abertura para o outro, disponibilizar-se a romper com preconceitos e com a imposição de verdades absolutas.

O sétimo saber, *A ética do gênero humano*, também denominado de *antropo-ética*, compreende o desenvolvimento da consciência de que o humano é constituído pela cadeia indissociável indivíduo/sociedade/espécie que se coproduz no interior das relações sociais.

Segundo Morin (2007, p. 106), ao considerar que o humano está imerso em um contexto onde tudo está interligado, a *antropo-ética* assume a missão de:

[...] trabalhar para humanização da humanidade, obedecer à vida, guiar a vida, alcançar a unidade planetária na diversidade, respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo, desenvolver a ética da solidariedade, desenvolver a ética da compreensão e ensinar a ética do gênero humano.

O desenvolvimento da *antropo-ética* na educação do futuro é um processo que implica ensinar a agir conscientemente a favor do bem comum da sociedade, por meio da democracia. Nesse sentido, o “ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente” (MORIN, 2007, p. 107) são práticas que contribuem para o desenvolvimento humano e planetário.

A educação que busca desenvolver a ética do gênero humano pode certamente contribuir para que os indivíduos possam construir uma cidadania mais democrática, na qual ocorrências como violência e paz, liberdade e aprisionamento, amor e raiva, possam ser compreendidas como desafios para a busca de transformações.

Estabelecer relações entre *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2007), os saberes docentes, conforme Tardif (2011) e Gauthier (2013) e aos saberes necessários à docência, na perspectiva de Pimenta (2012) permite reconhecer a contribuição dos quatro estudos, cada um a seu modo e tempo histórico-social para a compreensão da construção de saberes docentes.

Tais referenciais, em conjunto, podem construir um caminho para o enfrentamento das dificuldades em relação à *profissionalização* da docência, bem como contribuir para uma formação humana, na qual o indivíduo possa desenvolver a consciência sobre a realidade e responsabilizar-se por si, pelo outro, pela sociedade e pelo planeta, de forma mútua e solidária.

3.2 Uma possível tessitura dos estudos sobre saberes

Nas seções anteriores são pontuadas concepções e caracterizações acerca dos saberes que envolvem de modo mais amplo a educação e, mais especificamente, o trabalho docente. Isso posto, a próxima intenção é estabelecer diálogos entre as perspectivas expostas visando compreender e ampliar os estudos sobre o fenômeno em foco: *a construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*.

É importante ressaltar que o pensamento de cada autor representa um modo particular de conceber os saberes. Assim, o surgimento de nuances que possam indicar diferenças e convergências entre eles não desqualifica e sequer elimina quaisquer proposições, mas iluminam e enriquecem este estudo à medida que, em conjunto, constroem um arcabouço teórico capaz de fomentar novas investigações, reflexões e compreensões.

O primeiro aspecto em destaque é o direcionamento dispensado aos saberes. Nas produções de Tardif (2011), Gauthier (2013) e Pimenta (2012) os saberes estão relacionados à docência, os quais produzidos por professores ou pesquisadores educacionais regem a prática pedagógica. O primeiro e o segundo preocupam-se com o trabalho docente e os conhecimentos envolvidos no ato de ensinar, enquanto o terceiro empenha-se na discussão e formulação de proposições que possam ressignificar os processos formativos e a atuação dos professores. Em Morin (2007, p. 13), por sua vez, os saberes estão vinculados a questões centrais que envolvem o ensino e “permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar [...]”. De forma específica, os sete saberes necessários à educação

do futuro propostos formam um conjunto de reflexões basilares à formação geral do indivíduo.

Partindo dessa orientação, os estudos dos três primeiros autores compõem um cenário mais específico dos saberes docentes, uma vez que se ocupam da elaboração de concepções, categorias e caracterização referentes à natureza daqueles. Morin (2007) constrói uma visão de saber mais ampla, pois apresenta sete saberes necessários à educação a fim de materializar uma *reforma do pensamento* humano a qual pode ser viabilizada pelas diversas instituições sociais, nessa inclusa a sociedade, a escola, os professores e os indivíduos.

O segundo aspecto levantado é a concepção de saber evidenciada pelos autores. Em Tardif (2011, p. 36), o saber docente é “plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Outrossim, em publicação conjunta Gauthier afirma: “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11). Para Pimenta (2012), os saberes docentes estão ligados à identidade do professor, a qual se forma por meio de sua atuação no/pelo trabalho, pela história de vida, experiências, relações com seus pares, revisão constante dos significados sociais da profissão, valores, entre outros. Enquanto para Morin (2007) o saber refere-se ao caráter *multidimensional* do conhecimento pertinente, ou seja, constitui-se pela tessitura conjunta entre as dimensões sociais e as dimensões inerentes aos humanos: biológica, psíquica, social, afetiva e racional.

Em alusão às perspectivas expostas, é possível depreender a diferença e complementaridade entre o pensamento dos autores. Enquanto os três primeiros tratam da natureza do saber docente como algo construído e utilizado especificamente pelo professor no exercício do trabalho e das relações construídas com o meio social, para o último os saberes aos quais se refere são mais abrangentes, posto que são desenvolvidos no contexto da prática docente, das experiências pessoais e profissionais sem se restringirem a esferas escolares; com efeito, associam-se simultaneamente à escola e sociedade como saberes necessários à reconstrução do pensamento, educação e formação dos indivíduos.

Sob tal perspectiva, saberes docentes e saberes necessários à educação do futuro não são antagônicos, mas complementares. Ao mesmo tempo que representam um avanço da *profissionalização* do professor, da ressignificação do ensino como

norteadora das ações em sala de aula, os saberes também fundamentam a mudança de pensamento da sociedade e afastam-se da visão fragmentadora, individualista e reducionista marcadamente presente nos processos educativos.

O terceiro aspecto diz respeito aos tipos de saberes sistematizados por Tardif (2011), Gauthier (2013) e Pimenta (2012), bem como aos sete saberes que “constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação [...]” (MORIN, 2007, p. 12). Isso posto, significa que por um lado as tipologias propostas definem e caracterizam um conjunto de conhecimentos que organizados sob a forma de conteúdo, componentes, princípios, teorias, saberes acadêmicos, competências, habilidades, experiências e valores somente são compreendidos se colocados em relação à atividade docente. Por outro lado, os saberes idealizados por Morin (2007) podem ser entendidos como macroconceitos norteadores da construção e concretização de uma reforma paradigmática da educação desenvolvida pela atividade docente, mas dependente também de políticas públicas, reformas curriculares, comprometimento e responsabilidade da sociedade em prol de um novo modo de pensar e agir.

No âmbito das tipologias definidas por Tardif (2011), Gauthier (2013) e Pimenta (2012), os saberes docentes estão organicamente vinculados ao conhecimento profissional. São constituídos no/pelo trabalho e pelas relações construídas naquele e as experiências vividas de modo individual e coletivo que se perfazem nas diversas instâncias sociais nas quais o professor se insere e atua.

Os três autores, ao balizarem os saberes docentes, adotam a classificação tipológica, conforme descrição nas seções anteriores. Tais categorias dispõem de conhecimentos específicos, fixos e imutáveis os quais, a princípio, parecem estar sob limites de fronteiras irreversíveis. Contudo, sob um olhar mais atento, é possível compreender que apesar da delimitação são saberes mutáveis, haja vista a pluralidade, heterogeneidade e mudanças provenientes da atividade docente e social que alicerçam, limitam e orientam o saber-fazer do professor. Dessa maneira, as tipologias estão à serviço de formas organizacionais, curriculares, da formação docente e servem como estruturantes da prática pedagógica.

Em relação à organização moriniana presente na obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2007), é possível observar não se tratar da apresentação de um guia de ensino no qual estejam categorias compostas por conhecimentos baseados em domínios específicos da área científica, acadêmica e

pedagógica. Apoia-se no saber científico transversalizado por questões humanas que operam a favor do desenvolvimento dos indivíduos e da materialização de mudanças sociais via processos educativos.

Para Moraes e Almeida (2012, p.30), os sete saberes são entendidos como “ferramentas para se repensar e se reorganizar a educação, para serem trabalhadas transversalmente, nutrindo as diferentes disciplinas e os diversos temas abordados em sala de aula”, ou seja, são constituídos pela relação entre os saberes científicos, a condição humana e a realidade formando uma tessitura de concepções abrangentes cujo teor filosófico compõe um projeto educativo que visa “aprofundar a visão transdisciplinar da educação [...]” (MORIN, 2007, p. 11).

Com base na definição, organização e apresentação dos referenciais acerca dos saberes docentes e da educação do futuro é possível compreender que a prática educativa, nela inclusa a atividade docente, envolve a interação entre os atores escolares, a sociedade, suas identidades, culturas e realidades para além das tipologias constituídas pelos conhecimentos científicos, acadêmicos, pedagógicos e experienciais. Portanto, conforme exposto em Moraes e Almeida (2012, p. 247), uma educação que privilegie os sete saberes necessários à educação do futuro está

pautada no desenvolvimento da compreensão e da condição humana, na cidadania planetária e na ética do gênero humano, poderá colaborar para que os indivíduos possam lidar com as múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais que colocam em risco a sobrevivência humana e a preservação da vida no planeta.

O quarto aspecto destacado diz respeito à produção dos saberes. De modo específico, ao sujeito que constrói conhecimento. Na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (TARDIF, 2011), o professor deixa de ser visto como um receptor, reproduzidor e transmissor de teorias científicas, acadêmicas e pedagógicas para assumir uma nova atitude diante do saber: a de construção e inter-relação entre aqueles conhecimentos, suas experiências e aos que brotam da prática pedagógica. Sobre isso Tardif (2011, p. 36) afirma:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Sobre a relação entre diferentes saberes que envolvem e estruturam a atividade docente, destaco a compreensão do autor a respeito do professor ao

postulá-lo como um portador de conhecimentos advindos da formação profissional, mas também das experiências acumuladas a partir do trabalho e da vida. Essa dinâmica integradora é uma das características que permite afirmar a heterogeneidade dos saberes (TARDIF, 2011), uma vez que sua construção tem origem na diversidade de fontes das quais emerge, bem como nas relações construídas entre professores, grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Nesse enfoque, entendo que ao dispor, integrar, estruturar e orientar sua prática com base nessa dinâmica integradora, o docente possa ser entendido como um agente construtor de saberes, haja vista que diante do conhecimento científico, técnico e das experiências é capaz de ressignificá-los, intervir e transformar a realidade educacional na qual está inserido.

Gauthier (2013), por sua vez, entende que os saberes empregados pelo docente no exercício da profissão são oriundos das aprendizagens desenvolvidas durante a formação profissional, da sua atuação como professor e como aluno. Com base no autor, os conhecimentos formados a partir das experiências *sobre* e *no* universo escolar podem ser reativados, modificados e adaptados pelo docente durante a prática pedagógica.

Apoiada nessa orientação, entendo que, sob a perspectiva do autor, o professor é visto como um agente transformador de saberes, por ser capaz de atuar reorganizando-os e reconstruindo-os consoante suas experiências escolares e profissionais. Essa visão rompe com um modelo de atividade docente na qual a função do profissional é identificar, acomodar e aplicar os conhecimentos produzidos por outros. Em seu lugar, emerge um profissional reconhecido socialmente como alguém dotado de saberes advindos de centros de pesquisa, especialistas e programas, os quais ressignifica em interação com sua prática. Contudo, esses somente se tornam saberes docentes com a legitimação e socialização pública.

Em relação aos estudos de Pimenta (2012), a produção do saber docente tem origem em diversas vias: na vivência como aluno, na formação inicial e no trabalho que se conjugam com as experiências pessoais. Nesse conjunto, o professor é considerado um produtor de saberes, posto que ao utilizar em sua prática cotidiana conhecimentos adquiridos em estudos, pesquisas, formação, com outros educadores reflete sobre as emergências de modo a construir novos sentidos.

Segundo a autora, a ação pedagógica é uma das bases da constituição do saber-fazer docente porque ao operar conhecimentos científicos e técnicos desenvolve habilidades de revisão e reconstrução. A construção de saberes engendrada por movimentos dessa natureza, interação de saberes, tem o professor como um dos mediadores. Essa dinâmica exige constante formação do profissional a fim de superar o modelo de aplicação técnica de conhecimentos e investir na discussão de concepções, problematização e ampliação dos conhecimentos para construir saberes necessários ao desenvolvimento humano.

No tocante à produção de Morin (2007), importa ressaltar que os sete saberes são concepções abrangentes tecidas a favor da educação os quais compõem um projeto educativo cuja finalidade é “aprofundar a visão transdisciplinar da educação” (MORIN, 2007, p.11). Dito de outra forma, não abordam especificamente a natureza dos saberes docentes ou dos conteúdos que abarcam a organização das disciplinas escolares e acadêmicas.

Assim, fundamentada na obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2007), entendo que os saberes são fios que tecem o conhecimento pertinente. O professor é um dos agentes sociais responsáveis por essa tessitura cuja composição é formada por pensamentos, concepções, valores, saberes e experiências consoante cada realidade.

Com base no cenário delineado pelo autor, a operacionalização desses saberes depende de uma *reforma do pensamento* humano cujo teor reside na conscientização individual e coletiva a respeito da necessidade de nutrir-se de conhecimentos científicos, curriculares, pedagógicos, mas também de atitudes éticas, solidárias, responsáveis. Desse ponto de partida, o professor é um mediador do diálogo e complementaridade desses saberes.

Nessa perspectiva, não há espaço para o professor cuja visão sobre o ensino seja reducionista, fragmentadora e mecanicista. Há, sim, espaço para o profissional que ultrapasse os limites das disciplinas, estabeleça uma relação de abertura para o diálogo e articulação entre os diferentes saberes e assume compromisso político e compreensão da realidade local e global para nela intervir e transformar.

O quinto aspecto em destaque é a importância da experiência para a produção de saberes. Em Tardif (2011), Gauthier (2013) e Pimenta (2012) os saberes da experiência ou experienciais tem como principal alicerce o trabalho docente no qual os professores articulam, mobilizam e transformam diversos saberes.

Com base nessa concepção, os três autores postulam que no exercício da prática pedagógica, as ações empreendidas individualmente pelo professor e socializadas coletivamente com seus alunos geram saberes experienciais. Outrossim, atividades ligadas à formação docente e ao ensino, como cursos, congressos, reuniões pedagógicas e reuniões de grupos de pesquisas nos quais ocorrem socialização de conhecimentos e experiências profissionais também são espaços de aprendizagem e construção de saberes.

Importa destacar que os saberes experienciais não estão sistematizados em teorias, coletâneas e manuais, mas os conhecimentos dispostos nesses suportes ao serem desenvolvidos no contexto escolar abrem espaço para a atualização, reflexão e modificações. Nesse espaço, as ações, relações e interações com os alunos, leituras e outros profissionais permitem a construção dos saberes experienciais.

Segundo Tardif (2011, p. 53),

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

A despeito das convergências entre o pensamento dos autores há também distanciamentos, em especial, no que tange à validação dos saberes experienciais. Em Tardif (2011), a validação ocorre por meio da própria experiência na ocasião da socialização com seus pares e alunos no ambiente de trabalho ou em cursos, eventos, discussão de leituras, entre outros. Para Gauthier (2013), os saberes experienciais somente apresentam legitimidade se materializados em publicações científicas e posteriormente socializados. Apenas dessa maneira pode ser entendido como saber docente. Pimenta (2012), por seu turno, discorre sobre a importância do registro e estudo das experiências como forma de melhorar a prática educativa e os referenciais teóricos, os quais, ao serem postos em ação permitem o confronto e a reelaboração. Aponta ainda ser preciso conferir estatuto epistemológico às práticas pedagógicas nas quais se formam as experiências que servem de referência à formação docente. Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 28) expõe:

Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação de professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos [...]. O

futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*.

Dessa forma, a percepção dos autores convida a compreender a atividade docente como um conjunto de ações do qual emergem conhecimentos que articulados ensejam a reflexão, construção, reconstrução de saberes, inclusive dos experienciais.

Além disso, a aproximação dos saberes da experiência, nos moldes de Tardif (2011), Gauthier (2013) e Pimenta (2012), acontece quando os autores apontam que esses saberes são construídos pelos professores no exercício da profissão por intermédio de leituras, práticas de sala de aula, reflexão com seus pares, participação em pesquisa e eventos, bem como no percurso de vida de cada indivíduo.

Na obra idealizada por Morin (2007) o saber da experiência não é mencionado como ocorre nos outros autores, haja vista tratar-se de uma construção epistemológica a respeito da educação em nível global. Contudo, compreendo que a operacionalização das concepções morinianas requer do sujeito, dentre outros aspectos, um diálogo constante consigo, com o outro e com o planeta. Nesse sentido, a prática das relações entre os humanos e fenômenos da realidade possibilita intercambiar saberes, compartilhar angústias, desejos, valores, desenvolver a empatia e o respeito.

Com base nos sete saberes, o conhecimento, a organização e a articulação das condições humanas e fenômenos da realidade de modo contextualizado é um dos caminhos para a produção de conhecimento pertinente. Trata-se de criar e efetivar ações que permitam estabelecer relações mútuas das quais emerjam experiências pessoais e profissionais cujo teor potencialize reflexões individuais e coletivas capazes de promover saberes complexos.

Sob a perspectiva do pensamento fundador dos sete saberes, ensinar é oferecer e permitir o conhecimento das áreas do saber e ampliá-las pelas experiências dos indivíduos em práticas sociais diversas, nas quais ele constitui seus valores, crenças, perspectivas e ideias. Essas experiências podem oferecer o pensar e o repensar sobre os conhecimentos científicos.

Nesse sentido, a experiência humana torna-se fundamental para que *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* possam ser concretizados, pois não existe mudança de pensamento e atitudes sem abertura ao diálogo, à compreensão humana, à fusão de ideias, à interação de identidades condições ensejadas pela vivência conjunta.

Em conformidade com o foco deste estudo, *a construção dos saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*, a tessitura de concepções realizadas neste capítulo ecoa sob duas formas. A primeira situa a questão dos saberes envolvidos na prática educativa de maneira específica, relaciona-a com o trabalho do professor no contexto escolar e, mais amplamente, refere-se às necessidades de uma formação humana que articule o uno e múltiplo. A segunda ilustra a ideia sob a qual este estudo está regido, a de que os saberes apresentados são constituídos a partir de natureza diversa: fontes, contextos e sentidos tornam-se comunicantes e complementares operando a favor da construção de um processo educativo mais integrado, ético, solidário e responsável e; não fragmentador e reducionista.

Nesse sentido, o objetivo desta tessitura de ideias não é atribuir valores a um ou outro pensamento, mas mostrar o foco apresentado por cada autor e construir, particularmente para este estudo, uma concepção de saber com base em tais referenciais. Portanto, definimos os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos oriundos de diversas fontes, os quais são construídos e reconstruídos continuamente, por meio da relação mútua, antagônica e complementar entre sujeitos e fenômenos, a partir dos contextos local e global.

4. SOB A REGÊNCIA DOS VENTOS: QUAIS CAMINHOS SEGUIR?

Aí sim, as distâncias são medidas no horizonte. E aí, o senhor pensa que a travessia se mede por léguas, ou por quilômetros? Por hora ou por minuto? Se fosse voadeira, correndo por cima d'água, até que o senhor podia tirar uma reta, dependendo do vento, das correntezas e dos capins trançados e submersos (MONTEIRO, 1997, p. 98).

Em conformidade com o exposto no excerto, em uma viagem de barco, a direção do vento é fundamental para iniciar a jornada. Ele é o principal companheiro do comandante, ambos cúmplices: vento e comandante são vetores do percurso. Da mesma maneira acontece em uma pesquisa científica, o pesquisador e o fenômeno investigado são companheiros que dialogam e navegam. O primeiro busca caminhos para desvelar a essência do segundo, o qual revela caminhos ao primeiro. Nesse sentido, é preciso atentar para os acontecimentos, ser sensível às emergências e abrir-se a outras/novas escolhas que, mesmo imprevisíveis, revelam possibilidades.

Movida por esse pensamento, apresento neste capítulo a abordagem qualitativa de pesquisa denominada Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), utilizada para o desenvolvimento deste estudo. Esta apresentação está dividida em cinco momentos: no primeiro, justifico o percurso escolhido; no segundo, apresento a ecologia que envolve a pesquisa; no terceiro, os participantes; no quarto, os procedimentos de geração de textos; e no quinto, os procedimentos de interpretação do fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*.

4.1 A escolha de um caminho: o percurso metodológico

A AHFC é o percurso metodológico escolhido para a realização da pesquisa que dá origem a esta tese. Trata-se de uma abordagem metodológica de pesquisa que descreve e interpreta fenômenos da experiência humana (FREIRE, 2007, 2010, 2012, 2017a) e seu desenvolvimento está embasado nas vertentes filosóficas Hermenêutica e Fenomenologia e na Epistemologia da Complexidade.

Com base em Freire (2017a), idealizadora da AHFC, entendo que a articulação entre os referenciais que a estruturam é heterogênea, complementar e indissociável, à maneira de um tecido *complexus* (MORIN, 2011, p. 13). Essa percepção compreende que as relações complexas – sistêmicas, recursivas, dialógicas e

hologramáticas – constituem tanto os fenômenos investigados quanto a forma de interpretá-los.

A AHFC é uma abordagem do tipo qualitativa e interpretativa de pesquisa. Nesse sentido, as questões a serem investigadas entram em consonância com o que Bogdan e Biklen (1994, p. 16-17) apontam como características da pesquisa qualitativa:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural [...] a investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...] o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas.

A concepção dos autores sobre a pesquisa qualitativa auxilia a compreensão de que a investigação, sob a perspectiva *hermenêutico-fenomenológica complexa* descreve e interpreta fenômenos da experiência humana, com base nos envolvidos no processo - participantes e pesquisador - e não em categorias pré-definidas.

Em se tratando da natureza da AHFC, um dos “fios” filosóficos responsáveis por sua tessitura é a Fenomenologia. Segundo Freire (2010, p. 19), o aspecto da Fenomenologia que motiva a abordagem é a procura por

Contemplar a natureza essencial de um fenômeno, revelando certas formas de vivenciá-lo e de “estar no mundo” (p.215). [...] uma investigação fenomenológica está, basicamente, fundamentada na experiência humana que objetiva abarcar e descrever em sua essência, em sua natureza mais intrínseca, em seu significado último [...].

Nesse sentido, a Fenomenologia se dedica a observar experiências humanas com o objetivo de descrevê-las e registrar uma forma de vivê-la. Em outras palavras, a descrição se faz pela perspectiva de quem vive o fenômeno em foco, bem como por quem observa a natureza da experiência, sem preocupações com conceitos ou categorias pré-definidas (FREIRE, 2010, p. 20). Desse modo, Freire (2010) compreende que a Fenomenologia é o estudo da essência, cujo objetivo é contemplar a natureza, ou seja, a essência de um fenômeno.

Ales Bello (2006, p. 17), por sua vez, em *Introdução à Fenomenologia*, conceitua o fenômeno como “aquilo que mostra; não somente aquilo que aparece ou parece”. Assim, a Fenomenologia pode ser compreendida como a ciência que

descreve a natureza e os significados de um fenômeno na forma como ele se apresenta, em sua forma de “estar no mundo” (HEIDEGGER, 2006, p. 215).

A concepção “estar no mundo” remete à existência humana e à sua possibilidade de viver experiências, as quais podem ser descritas com a forma e estrutura com que se manifestam. Todavia, a percepção descrita “é uma forma de manifestação, mas não a única” (CERBONE, 2014, p.20).

O outro “fio” filosófico presente na tessitura da AHFC é a Hermenêutica. Freire (2012, p. 184) define essa vertente como:

[...] a arte de compreender, decorrente do nosso modo de estar no mundo e seu problema central é a interpretação, a produção de sentido e a impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado, procurando tornar algo compreensível, por meio do desvelamento do significado mais profundo, subjacente ao sentido literal.

Nessa perspectiva, o que deve ser compreendido são as vivências humanas, descritas pela Fenomenologia e materializadas sob a forma de textos escritos. A compreensão passa pela interpretação de quem vivencia e produz sentido ao fenômeno investigado. Nesse caminho, Freire (2010, p. 185) adverte:

[...] a busca de sentido nos conduz à interpretação e às suas possibilidades e conflitos, uma vez que qualquer significado transcende o texto ao qual se refere para se tornar uma “manifestação vital” (Hermann, 2002, p.25) que repercute, em alguma medida, nas relações interpessoais e nas relações dos homens com o mundo [...] (grifos da autora).

A interpretação, pelo viés da Hermenêutica, é dependente do registro das experiências vividas e sua via de acesso ocorre por meio da linguagem. Dessa maneira, a materialização das experiências conduz à compreensão do significado de um fenômeno de uma forma mais profunda, sob várias perspectivas.

De acordo com Schmidt (2014, p.169), a experiência de interpretar hermeneuticamente inicia-se quando o intérprete é questionado sobre algo e busca uma resposta nos registros textuais. Nesse sentido, a linguagem também é “objeto da experiência hermenêutica” porque a interpretação precisa da linguagem para se realizar.

Segundo Hermann (2002, p. 49), “compreender é sempre uma fusão de horizontes”²⁹. É essa percepção sobre a compreensão que permite entender a

²⁹ A ideia de fusão de horizontes apresentada é de Gadamer, fundamentada em Hegel, e consiste na concepção de que cada novo conhecimento é uma mediação ou reajustamento do conhecimento anterior no interior do novo, sem estabelecimento de síntese.

abertura do sujeito às várias visões e mudanças de posicionamento, pois a compreensão está em contínua construção.

Na AHFC, a linguagem, materializada nos registros textuais revela a descrição do participante sobre a experiência vivida, bem como é imprescindível para a validação e a confiabilidade da pesquisa. Para o pesquisador, por sua vez, é a via de acesso à interpretação e pode realizar idas e vindas à experiência, quantas vezes forem necessárias durante a pesquisa, a fim de compreendê-la cada vez mais profundamente. Contudo, não deve ser entendida como transposição de pensamento, conforme explicita Freire (2012, p. 186):

[...] entendo a textualização das experiências vividas pelos participantes[...] como um instrumento mediador entre o momento em que elas foram compartilhadas, o momento que foram registradas e os muitos momentos em que foram lidas e relidas, interpretadas e reinterpretadas [...].

O terceiro “fio” presente na tessitura da AHFC é a Epistemologia da Complexidade, a qual contribui para revelar o enredamento sistêmico, recursivo, dialógico e hologramático das experiências humanas e apontar o caráter complexo da experiência sob investigação.

A Complexidade, na AHFC, traz ao processo de descrição e interpretação a percepção de que a experiência humana materializada nos registros textuais comporta: i) relações indissociáveis entre as *partes* (eventos na experiência) e o *todo* (conjunto da experiência); ii) impossibilidade de compreensão total do fenômeno; iii) possibilidade de existência de elementos opostos que se complementam e constituem o fenômeno; iv) movimentos recursivos contínuos, partindo do conhecimento dado para o novo e vice-versa; e v) passagem da compreensão à interpretação por meio do *círculo hermenêutico*³⁰ (HEIDEGGER, 2006).

O desenvolvimento de pesquisas com a AHFC tem como objetivo descrever e interpretar fenômenos da experiência humana dissociada da concepção de sujeito, conhecimento e pesquisa baseada no pensamento linear, simplificador e fragmentador.

O sujeito das experiências vividas, estudado pela AHFC, não é um sujeito inerte, neutro, isolado, mas um *ser-aí*, ou seja, um homem no mundo (HEIDEGGER, 2006). Essa condição significa que sua vivência está imersa nas diversas relações

³⁰ Consiste no movimento circular, iniciado por um conhecimento prévio o qual articula e amplia os demais. É a partir dessa dinâmica que a compreensão vai sendo conduzida à interpretação.

que permeiam a vida humana e que o conduzem a ações e reações imprevisíveis. Sua condição historicizada e temporal permite que sua compreensão sobre as experiências vividas seja flutuante e transitória, uma vez que está condicionada aos entendimentos prévios que possui sobre aquela ocorrência, os quais podem mudar de acordo com novas experiências e o tempo. Assim, seu agir e reagir, no interior das relações, é variável.

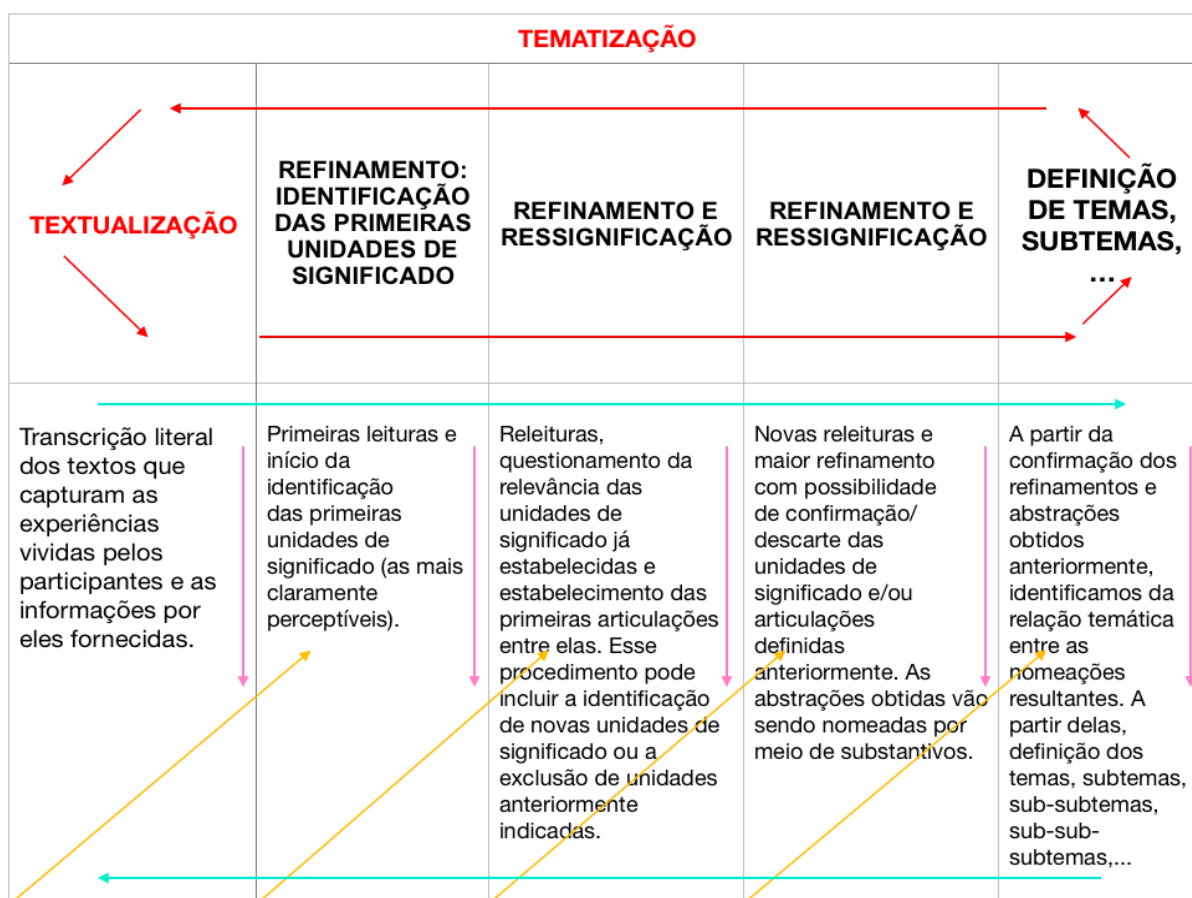
Ao situar e conceber o sujeito no tempo e espaço, produto e produtor, a perspectiva de conhecimento como verdade única, enfatizada pelo paradigma tradicional, é colocada sob dúvidas e questionamentos. Isso porque o homem passa a ser visto em suas várias dimensões. Hermann (2002, p. 39) afirma que a verdade é “[...] o não-esquecido, o não-oculto, o lembrado, o manifesto. A verdade aparece como revelação, velamento e desvelamento, deslocando-se da subjetividade para o mundo prático, como um novo abrir ao mundo”.

Importa ressaltar que a visão registrada sobre o fenômeno é do participante, impregnada de seu horizonte, o qual é proveniente de suas relações com outros indivíduos e realidades. Nesse sentido, a descrição da experiência comporta a subjetividade, pois quem seleciona, exclui, cria e conclui compreende o fenômeno à sua maneira e o associa à ecologia que o envolve.

Nesse sentido, a AHFC não é uma abordagem de pesquisa que associa conceitos; pelo contrário, é uma abordagem que tece a descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana em uma perspectiva de complementaridade e articulação complexa.

Como uma abordagem de pesquisa delineada sob três bases, Fenomenologia, Hermenêutica e Complexidade, a AHFC apresenta uma rotina de organização e interpretação dos registros de pesquisa a qual se realiza por meio da complementaridade das relações recursivas, hologramáticas e dialógicas, conforme pode ser observado na ilustração:

Quadro 7: Rotinas de organização, interpretação e validação da AHFC³¹



Fonte: Freire (2017b)

O desenvolvimento da abordagem, pela perspectiva de Freire (2007, 2010, 2012, 2017a), contempla as seguintes fases: a *textualização*, *tematização* (*refinamento*, *ressignificação*) - e *ciclo de validação*.

Segundo Freire (2007, 2010, 2012, 2017a), a *textualização* compreende o “registro escrito da manifestação de um fenômeno da experiência humana” (FREIRE, 2010, p. 21). Esses registros são os textos fornecidos pelos participantes da pesquisa na ocasião do desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa. Conforme exigência dos estudos hermenêuticos, a linguagem precisa ser materializada sob a forma de textos escritos, os quais constituem a fonte documental a ser interpretada.

Dessa maneira, Freire (2010, p. 21-22) advoga:

³¹ Versão construída pela professora Dra. Maximina Maria Freire, em 18/3/2017, durante reunião quinzenal do GPeAHFC, na qual se discutiu os procedimentos da abordagem metodológica correspondente.

[...] a textualização de experiências [...] permite o desenvolvimento de uma atividade investigativa mediada que não apenas captura experiências vividas, mas que pode também levar o pesquisador e pesquisado (s) a retomá-las, na sua versão mais original, inúmeras vezes, e refletir sobre elas, chegando, potencialmente, a outras interpretações e reinterpretações.

Posterior à *textualização*, a próxima fase é o processo de *tematização*. Segundo Freire, trata-se de “identificar os temas que estruturam o fenômeno”³² e se realiza por meio dos refinamentos, ressignificações e definição de temas.

O primeiro *refinamento* começa com a identificação das *primeiras unidades de significado* que representam os sentidos iniciais, mais nítidos ao fenômeno investigado. Consequentemente, o *refinamento* e a *ressignificação* compreendem leituras, novas leituras, cruzamento, confirmação, descarte, confronto, inter-relações e abstrações entre as unidades que estão sendo identificadas. Esse movimento gera confirmação de refinamentos, relações temáticas entre as nomeações e a definição de *temas* e *subtemas*, expressos por substantivos, os quais revelam a essência do fenômeno.

Freire (2017a, p. 175-176), ao discorrer sobre o uso de um substantivo para nomear os temas afirma que

[...] o substantivo, por seu caráter nomeador e intransitivo [...] será a última redução possível, a unidade mais refinada e a que melhor expressa a ressignificação desejada. [...] o tema é uno na materialização de sua nomeação, mas múltiplo em sua significação, uma vez que representa o refinamento de várias unidades de significado, identificadas ao longo de todo um processo interpretativo.

A revelação dos *temas*, pelo pesquisador, é obtida pela operacionalização dos movimentos recursivos, dialógicos e hologramáticos inerentes à *tematização*. Esses movimentos, segundo a autora, são realizados de maneira circular, horizontal, vertical e transversal os quais caracterizam o *ciclo de validação*, o qual atua no controle entre a objetividade e subjetividade das descrições e do pesquisador, fornecendo legitimidade e confiabilidade ao processo de interpretação, assim como “permite um entendimento maior sobre o fenômeno e sua essência”³³.

O *ciclo de validação* é realizado por uma dinâmica de movimentos complexos – circulares, recursivos, horizontais, verticais e transversais – marcados nas idas e

³² Informação verbal expressa pela professora Maximina Maria Freire durante Seminário de Orientação, em 17/8/2018.

³³ Informação verbal expressa pela professora Maximina Maria Freire durante Seminário de Orientação, em 17/8/2018.

vindas entre os textos em busca do significado expresso por meio da linguagem na descrição das experiências vividas e que revelam os sentidos (compreensão) dos participantes sobre o fenômeno.

À essa dinâmica, Freire (2010, p. 24) metaforicamente denomina *mergulho interpretativo*, pois ressalta a postura do pesquisador entre a profunda imersão e emersão aos textos, permitindo-lhe viver e compreender a experiência com mais profundidade.

Importa destacar que a percepção e chegada a esses conhecimentos emergentes é realizada com a contribuição dos movimentos circulares e recursivos, inerentes ao *ciclo de validação*, os quais se desenvolvem durante todo o percurso de interpretação, a favor não apenas da compreensão, mas da ampliação do conhecimento do pesquisador sobre o fenômeno descrito, na busca pela essência do fenômeno. Freire (2017a, p. 178-179) ressalta a contribuição desse movimento e enfatiza que

[...] é circular e contínuo, permitindo que nesse ir-e-vir hermenêutico, recursivo, se chegue à compreensão. Essa é, também, a circularidade que a complexidade contempla quando evoca o caminho, circular e recursivo, que parte do conhecimento prévio para o novo e a ele volta sempre que necessário se expandir. O movimento circular descrito gera [...] não apenas a compreensão, mas, simultaneamente, a validação da mesma. [...] esse círculo garante a eliminação da linearidade causal, revelando que causas não precisam ter um efeito e que efeitos podem retroagir às causas.

Considerando a dinâmica dos movimentos – circular e recursivo, marcado por idas e vindas horizontais, verticais e transversais, nos registros da experiência vivida – e a perspectiva de sujeito e conhecimento – históricos, temporais e inconclusos – a AHFC se consolida como um percurso metodológico de pesquisa que, por meio de uma pergunta aberta – “*qual a natureza...?*” (do fenômeno) – torna-se receptivo a uma possível interpretação relacionada com a descrição das experiências vividas orientada por dada ecologia, na qual os participantes estão envolvidos. Portanto, a abordagem está aberta às descobertas, ao novo, ao desconhecido. Instaura-se, portanto, uma nova perspectiva de conhecimento, da não-verdade.

Assim, este estudo, realizado sob a perspectiva da Hermenêutica, da Fenomenologia e Complexidade, cujo foco é a *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*, entende que os saberes fazem parte de um sistema complexo: *a vida humana*. No caso, cada

participante descreveu sua compreensão sobre o fenômeno com base em suas experiências.

Os saberes revelados, que podem ser de natureza diversa, estão envoltos em seu olhar, da mesma forma que as experiências estão envoltas em seus saberes. Com isso, a AHFC sistêmica, hologramática, dialógica e recursiva busca revelar a essência desse fenômeno, sob a perspectiva de que os vivencia em um tempo e espaço. Isso se dá sem qualquer compromisso com a confirmação de hipóteses, haja vista que a essência do fenômeno é o que os participantes – sujeitos unos e múltiplos – registram e compreendem.

4.2 Ecologia da pesquisa

A opção por denominar esta seção *Ecologia da pesquisa* se coaduna com os aportes teóricos que estruturam este estudo e o percurso metodológico escolhido. Descrevo, portanto, o ambiente envolvido pelas questões físicas, políticas, sociais, culturais e econômicas constituintes do local em que a pesquisa se desenvolveu.

Em relação ao ambiente físico, trata-se de uma universidade pública da região norte do Brasil. A escolha pela instituição de Ensino Superior ocorreu em virtude de se tratar de um espaço geográfico no qual estou inserida e de onde partem minhas experiências, inquietações e curiosidades epistemológicas. Ademais, é o lugar de trabalho dos participantes da pesquisa.

A instituição escolhida localiza-se na cidade de Belém, capital do estado do Pará. É uma autarquia de regime especial e estruturada *multicampi*, a qual goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. É regida por seu Estatuto - que estabelece normas gerais - e pelo Regimento Geral - que regulamenta o funcionamento das atividades de ensino, pesquisa, das unidades, órgãos universitários e dos serviços administrativos; além desses, pela legislação vigente, bem como por atos normativos internos.

A instituição oferece vários cursos de graduação nas áreas da Educação e Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Saúde e Ciências Naturais e Tecnologia, bem como cursos de pós-graduação: cinco mestrados acadêmicos, três mestrados profissionais e dois doutorados³⁴.

³⁴ Dados consultados no *site* oficial da instituição, em janeiro de 2017, os quais não têm referência por razões referentes à ética de pesquisa.

No que diz respeito a programas de incentivo ao ensino e à pesquisa, a instituição conta, entre outros, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD), o Programa Residência Pedagógica, o Programa de Bolsa de Monitoria e o Programa de Bolsa de Assistência Estudantil.

Em razão de os participantes da pesquisa pertencerem ao Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Língua Portuguesa, na sequência são apresentados alguns componentes a esse relacionados. É um curso organizado em 8 (oito) semestres, com conclusão prevista para quatro anos. Os professores que compõem seu quadro pertencem às seguintes categorias: servidor público concursado e professor substituto, com contrato temporário.

Há seis grupos de pesquisas ligados à área de Linguística, Letras e Artes. São cadastrados pelo Diretório de Grupos de Pesquisas, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e liderados por professores do curso. Por esse desenho da instituição, é possível conhecer uma parte da rede ecológica que o constitui. Na sequência, outra parte é revelada e diz respeito aos participantes da pesquisa.

4.3 Participantes da pesquisa

O fenômeno investigado – *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras* – está integrado à experiência vivida por quatro participantes em busca da natureza dos saberes docentes. Em relação aos participantes, três são professores do referido curso e uma é a pesquisadora.

Uma das motivações da escolha por participantes que fossem professores universitários reside em minha inquietação e curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) acerca da construção de saberes de professores universitários em uma região, mais precisamente no estado do Pará, na qual os espaços formais de formação de professores para esse nível de ensino – Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - ainda são muito diminutos, se comparados a outras regiões do país.

A outra motivação reside no fato de conhecer alguns professores universitários e antes de ingressar no doutorado ter compartilhado com esses conversas, questionamentos, desabafos e angústias no que tange às possibilidades de participação, de maneira mais frequente, em eventos de natureza formativa, como

eventos nacionais (geralmente realizados em outras regiões do país) e internacionais, bem como sobre a inserção em grupos de pesquisa que servem de espaço para discussões sobre temáticas em suas áreas.

Diante disso, questionava-me: como esses profissionais continuam sua formação se o local em que possuem vínculos familiares, profissionais e afetivos oferecem poucas oportunidades? Quais caminhos seguem? Apoiados no que planejam suas atividades?

Assim, configuravam-se minhas angústias, curiosidades e interesse em desvendar como esse público construía o repertório de saberes necessários à sua prática profissional. Daí surgiu uma ideia, uma necessidade e uma busca iniciada com um projeto de pesquisa submetido ao Programa de Estudos Pós-Graduandos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Com o ingresso no Programa, a busca pela compreensão do fenômeno começou a ser desenhada.

Após ter cursado algumas disciplinas, definido o percurso metodológico a ser seguido e escolhida a instituição para desenvolver a pesquisa, iniciei a procura pelos professores participantes da pesquisa no primeiro semestre do ano 2016. Os critérios estabelecidos foram: i) ser professor do quadro efetivo da instituição e ter mais de três anos na docência do Ensino Superior; ii) estar em pleno exercício das atividades de ensino e em disciplinas com foco específico na interface língua/linguagem; iii) ter formação *stricto sensu*, mestrado e/ou doutorado concluídos.

A proposta inicial era contar com seis participantes. No entanto, à medida que os convites eram realizados, alguns professores declinavam, pelas seguintes razões: i) questões pessoais; ii) a estrutura metodológica da disciplina impossibilitava o desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa; e iii) desconforto em participar de pesquisa com o instrumento *observação de aulas*. Dessa maneira, três professores aceitaram participar e se colocaram à disposição para todos os momentos da pesquisa.

Na sequência, demonstro o perfil profissional dos participantes³⁵:

³⁵ São fictícios os nomes pelos quais os participantes são identificados. A escolha ocorreu baseada nos significados que expressam etimologicamente. Ademais, sob minha interpretação, coadunam-se com o perfil de cada um e com a metáfora usada neste estudo. Nesse sentido, Lara significa uma bela sereia que vive no Rio Amazonas; Ubiratan significa madeira/homem forte; e Clarice denota o que é brilhante, luminoso.

Quadro 8: Perfil profissional dos participantes

Participantes	Tempo de docência no Ensino Superior	Formação/ Graduação	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
IARA	Entre 5 e 10 anos	Curso de Licenciatura em Letras	Especialização em Língua Portuguesa	Mestrado e Doutorado em Linguística
UBIRATAN	Entre 10 e 15 anos	Curso de Licenciatura em Letras	Especialização em Língua Portuguesa	Mestrado e Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa
CLARICE	Entre 3 e 5 anos	Curso de Licenciatura em Letras	-	Mestrado em Linguística e doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nas informações do quadro, registradas durante a fase de geração de textos, a pesquisa contou com três participantes: duas professoras e um professor. Todos atendiam aos critérios estabelecidos³⁶ de tempo de serviço e escolaridade e cursaram Licenciatura em Letras em universidade pública no estado do Pará. Dois professores cursaram pós-graduação *lato sensu* na mesma instituição em que concluíram o curso de graduação; a professora que não fez especialização *lato sensu* foi aprovada no programa de mestrado, logo após a conclusão do curso de Letras.

Os professores Iara e Ubiratan pertencem ao quadro de docentes efetivos da instituição, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística e pertencem ao quadro de carreira docente denominada Adjuntos³⁷. Ambos são líderes de grupo de pesquisa na área de Linguística, Letras e Artes e Linguística, Educação e Literatura. A professora Clarice também é do quadro efetivo de professores, ministra disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística e pertence à carreira de Assistente³⁸.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, a professora Iara cursou mestrado em Linguística no estado do Pará e o doutorado em outra região do Brasil; o professor Ubiratan cursou mestrado e doutorado em Filologia e Língua Portuguesa em outra região do Brasil; a professora Clarice cursou mestrado em Linguística no estado do Pará e é aluna de Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa em

³⁶ Na seção 4.4.1. são apresentadas as disciplinas ministradas pelos professores, pela ocasião da pesquisa, atendendo a outro critério estabelecido e citado.

³⁷ Categoria Adjunto refere-se, na instituição pesquisada, aos professores que possuem o título de Doutor.

³⁸ Categoria Assistente refere-se, na instituição pesquisada, aos professores que possuem o título de Mestre.

nível de doutorado³⁹, em outro estado do país. Ressalto que à época da pesquisa a participante Clarice estava licenciada parcialmente de sua carga horária de trabalho, portanto, foi possível realizar as fases de registro de textos com ela ainda ministrando disciplinas.

Tendo em vista a opção metodológica escolhida, a AHFC, importa apresentar o perfil pessoal dos professores como contribuição à compreensão e interpretação do fenômeno em foco.

A professora Iara é paraense, nascida e criada em um município com típicas características amazônicas, com vasta rede hidrográfica navegável em quase toda sua extensão⁴⁰. Segundo seu relato, a escolaridade de seus pais compreende o Ensino Fundamental 1 e talvez esse tenha sido o motivo de não ter sido cobrada e motivada a ser uma aluna assídua.

Na infância e adolescência foi estimulada pelas tias à leitura de vários tipos de textos, de revistas recebidas pelos correios a clássicos literários. A estratégia de leitura das tias com a participante compreendia a troca dos livros e revistas entre elas, assim como a realização de conversas reflexivas sobre as leituras realizadas.

A participante relata que sua convivência com as leituras permitiu que desenvolvesse o perfil questionador e crítico sobre questões impostas socialmente, como as questões de gênero. O percurso de leitura contribuiu para seu ingresso no Curso de Licenciatura em Letras, no qual era identificada como uma aluna atenta, dedicada e de grande habilidade com a escrita.

Sua primeira experiência com a docência foi em turmas do Ensino Infantil⁴¹. No relato de sua história de vida conta que esse foi um período pessoal e profissional conturbado porque sentia não ter condições pedagógicas suficientes para trabalhar com aquele nível de ensino. Todavia, recebeu apoio da gestão e de outros professores para que pudesse realizar suas atividades e sentiu que a leitura, o estudo e a parceria dos colegas podiam transformar aquele momento em algo mais prazeroso.

³⁹ A participante é discente de um Programa de Pós-Graduação de Doutorado Interinstitucional (DINTER) entre a universidade da qual é professora e uma universidade localizada da região sudeste do Brasil. Nesse programa, os professores cumprem licença parcial de trabalho durante o cumprimento de créditos de disciplinas e após esse período são liberados integralmente durante seis meses para estagiar na universidade responsável pelo programa.

⁴⁰ Ressaltar essa característica faz-se necessário porque em todos os registros textuais de pesquisa a professora evidencia sentimento de pertencimento às suas raízes.

⁴¹ A participante cursou o ensino médio profissionalizante – Habilitação em Magistério – e prestou concurso público para professor da rede municipal de Belém, responsável pela educação infantil e ensino fundamental 1.

A participante ressalta que, em virtude de sua experiência de leitura, buscou desenvolver aulas em que a criatividade e o universo maravilhoso e fantástico pudessem estar presentes, assim “eu fugia da rigidez das escritas exaustivas de conteúdo e dos exercícios repetitivos que predominavam naquela época” (Iara, relato de história de vida).

Esse contexto influenciou as buscas para ampliar sua formação, o que a levou a ingressar no mestrado em Linguística. Nesse período participou de grupos de pesquisa e de aulas de graduação ministradas por sua orientadora, com a finalidade de expandir seus conhecimentos na área.

Com o encerramento do mestrado ingressou no doutorado em outra região do país; relata esse período como de profundas mudanças em sua vida, por estar em novo espaço geográfico, cultural e social, no qual as exigências pela excelência nos estudos era condição fundamental, haja vista tratar-se de um local de *status* intelectual, poder e disputas.

Antes de concluir o doutorado participou de concurso público para professora de Linguística da instituição, locus desta pesquisa, e passou a conciliar as duas atividades. Atualmente desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, atua na área da Linguística, gestão de cursos, produção de material didático, aulas na pós-graduação *stricto sensu* e orientadora de trabalhos em sua área de pesquisa.

O professor Ubiratan chegou ao Pará, com a família, aos cinco anos de idade, em busca de melhores condições de vida. Durante o relato de sua história disse lembrar-se de que na “bagagem” daquela época havia poucos recursos materiais; no entanto, as brincadeiras, curiosidades e sonhos marcavam a família. É filho de agricultores e sua primeira moradia, no Pará, foi em um loteamento com barracas cobertas de lona, em meio a plantações, enxadas e rios. Foi alfabetizado pela mãe e ingressou na escola aos nove anos. Na juventude, foi um leitor assíduo de clássicos literários nacionais e internacionais comprados nas agências dos correios e rememora essa época: “eu comprava livros pelos correios, [...] e a gente ficava esperando chegar a caixa. Era uma alegria!” (Ubiratan, registro da história de vida).

O interesse pela leitura e literatura foi um dos motivos que o levou a cursar Licenciatura em Letras. Sua primeira experiência na docência foi em cursos pré-vestibulares para comunidades de baixo poder aquisitivo, em Belém (PA). Ao concluir a licenciatura foi aprovado em concurso público para professor de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Pará. Ele conta ter sido uma experiência de eventos

contraditórios como alegria e angústia. Tal conflito marcava sua felicidade com a profissão, mas a angústia com o público porque, segundo ele, sua linguagem e postura metodológica pareciam mais adequados às pessoas adultas. Isso o levou a acreditar que para mudar de público precisava continuar estudando e, então, fez especialização em língua portuguesa. Com a conclusão dessa fase, foi aprovado em concurso público para professor substituto de uma universidade e ministrou disciplinas em diversos *campi* localizados em vários municípios do estado do Pará. Algum tempo depois, prestou concurso para professor efetivo de Língua Portuguesa dessa instituição pública de Ensino Superior. No percurso de suas práticas docentes percebeu que precisava continuar a estudar; resolveu cursar o mestrado e, na sequência, o doutorado.

Os percursos de vida revelados pelo participante demonstram a construção de sua identidade. Sobre isso, ele afirma:

[...] tenho sentimento de satisfação, sou agradecido por todas as situações que eu passei. Procuro não ser uma pessoa que reclama demais. Nós fazemos nossas escolhas e temos que jogar o jogo que se apresenta. Eu quero, verdadeiramente, contribuir e longe de isso ser um clichê. Nunca me deslumbrei com as conquistas, pois para mim, tudo é passagem (Ubiratan, registro da história de vida).

A professora Clarice é paraense nascida em Belém, capital do estado. A construção identitária dessa participante vem de dois universos: vida ribeirinha e a vida citadina. Sua infância e adolescência são marcadas pela educação materna e dos avós paternos. No relato de sua história, conta que foi uma criança brincalhona e que recebeu forte incentivo da avó paterna para a leitura de obras literárias nacionais e estrangeiras.

Suas lembranças da época de estudante do Ensino Fundamental e Médio apresentam dois caminhos: o da sala de aula - na qual predominava o temor às regras e memorizações - e o da escola - um lugar prazeroso de amigos e de intervalos alegres entre as aulas. Ela relata que não gostava de estudar os conteúdos das disciplinas e que sua preferência era ler almanaques, livros e revistas sobre conhecimentos gerais. Ela e seus irmãos construía brincadeiras em que o objetivo era desafio de conhecimentos diversos. Sobre isso, ela relata:

Eu acredito que o que me distanciava da sala de aula era a postura dos professores porque parecia que eles não eram seres humanos e, sim seres com poderes extraordinários. Enquanto nós, alunos, éramos nada. Eu tinha

uma representação ruim do que era ser professor (Clarice, registro da história de vida).

Esse contexto contribuiu para que a participante não almejasse a docência como profissão; seu desejo era cursar Comunicação Social. Todavia, ser aprovada em Letras era mais viável e assim ingressou na licenciatura. Iniciou o curso com a intenção de fazer processo interno para trocar de curso; contudo, no segundo ano descobriu que a docência era seu lugar, em meio a uma aula de Literatura Brasileira cuja temática era o estilo literário de Clarice Lispector. Logo após concluir a licenciatura foi aprovada e ingressou no mestrado em Linguística.

Sua primeira experiência profissional ocorreu concomitantemente aos estudos na pós-graduação e esse início de carreira foi conflituoso com os colegas professores porque os incomodava a forma como ela tratava os alunos: com respeito, escuta das necessidades e anseios, conversas e atenção. Durante alguns anos ministrou aulas de português e em seguida passou a trabalhar no espaço das salas de informática das escolas estaduais, onde ampliou o gosto pelo uso de tecnologias no ensino e aprendizagem. Passado algum tempo da conclusão do mestrado, a participante prestou concurso público para professor de Linguística de um *campus* universitário localizado em um município do estado do Pará.

A participante registra que sua constituição profissional e pessoal teve muitas referências e que suas reflexões estão associadas a situações e pessoas com as quais compartilhou experiências.

Nos registros apresentados há ecos da construção identitária dos participantes, na qual se revelam experiências pessoais e profissionais. A visão de que tudo está inter-relacionado parece permear o discurso e contribuir para a atuação profissional de cada um.

O quadro, na sequência, produzido com base nos registros textuais, busca evidenciar as motivações que conduzem os participantes ao trabalho com esse nível de formação.

Quadro 9: Perfil dos participantes: motivações para a docência no Ensino Superior

Participante	Motivações para a docência no ensino superior
IARA	Identificação de seu perfil profissional: linguagem, escolhas teóricas e metodológicas; interesse pela pesquisa científica, pelos processos de ensino e aprendizagem na formação de professores e a possibilidade de contribuir para a superação das condições de vida.
UBIRATAN	Identificação de seu perfil profissional: linguagem, escolhas teóricas e metodológicas; interesse crescente pela pesquisa; contribuição e incentivo à superação das condições de vida.
CLARICE	Possibilidade de formar professores mais sensíveis às realidades dos alunos, ao desenvolvimento de uma vida mais democrática em que todos os indivíduos pudessem ter voz e participação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se pode observar, as motivações que levam os participantes para a docência no Ensino Superior envolvem o autoconhecimento – identificação de suas características, fragilidades e potencialidades – para a atuação na educação e, em especial, na formação de professores. Outro aspecto ressaltado é o interesse pela pesquisa científica, o que pode ter estimulado a disponibilidade para participar deste trabalho.

Apresentados a escolha e o perfil dos participantes, a próxima seção descreve os procedimentos de geração dos textos que servem à interpretação do fenômeno investigado.

4.4 Procedimentos de geração de textos

A opção pela AHFC como percurso metodológico deste estudo, o qual visa a *descrever e interpretar a construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*, implica a escolha de instrumentos de geração de textos que apresentem, por meio da escrita, a compreensão de experiências vividas pelos participantes com foco no fenômeno investigado.

Segundo Freire (2012), a AHFC pode utilizar vários instrumentos típicos da pesquisa qualitativa; no entanto, precisam ter sua materialidade configurada em textos escritos. A fim de contemplar tais critérios, os instrumentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa são: *observação de aulas, diários reflexivos, conversas hermenêuticas e história de vida*.

Na fase inicial da pesquisa, a proposta de realização da *observação de aulas* seria registrada pela pesquisadora, por meio de gravação em áudio; os *diários*

reflexivos – dos participantes e da pesquisadora – seriam individuais e se realizariam antes da primeira e após a última aula observada; as *conversas hermenêuticas* e a *história de vida* ficariam à escolha dos participantes (individualmente ou em grupo) e gravadas em áudio. Todos deveriam ser transcritos pela pesquisadora e entregues em cópia aos participantes.

Em conformidade com a escolha da epistemologia do conhecimento que guia este trabalho, ocorreram imprevisibilidades na construção do conhecimento, entre as quais a ausência de tempo dos participantes para a realização da escrita dos *diários reflexivos*. Dessa maneira, o instrumento foi substituído pelas *reflexões compartilhadas*, gravadas em áudio individualmente e depois transcritas. Essa fase aconteceu após a observação de todas as aulas de cada professor.

Ressalta-se que todos os instrumentos foram previamente organizados de acordo com os objetivos, critérios, modo de realização e o devido uso no decorrer da pesquisa. Dessa maneira, o quadro a seguir demonstra a organização realizada:

Quadro 10: Instrumentos de geração de textos

Instrumentos de geração de textos	Objetivos	Crítérios	Registro	Uso
Observações de aulas	Observar os saberes que emergem das escolhas teóricas e metodológicas do participante.	Identificação de autores e teorias, suas relações com a disciplina, experiências individuais e a necessidade dos saberes para a formação docente.	Gravação em áudio e posteriormente transcritas.	Constituem material textualizado e de apoio à interpretação do fenômeno.
Diários de campo (pesquisadora)	Registrar as expectativas, participação, angústias e interação entre os professores e alunos.	Observação da chegada dos professores e alunos às aulas; a interação durante essas; e no encerramento.	Anotações em diário da pesquisadora.	Constituem material textualizado e de apoio à interpretação do fenômeno.
Reflexões compartilhadas	Conhecer o planejamento do professor; compreender e refletir sobre situações ocorridas nas aulas.	Registros das observações e proposta formulada pela pesquisadora (apêndice).	Gravações em áudio e posteriormente transcritas.	Constituem material textualizado e posteriormente tematizado.

Cont.

Instrumentos de geração de textos	Objetivos	Crítérios	Registro	Uso
Conversas hermenêuticas	Construir negociação de sentidos, entre participantes e pesquisadora, sobre a natureza construção de saberes.	Enunciados que contemplam o fenômeno.	Gravadas em áudio individualmente e posteriormente transcritas.	Constituem material textualizado e posteriormente tematizado.
Histórias de vida	Conhecer a construção de identidade dos participantes.	Exposição individual e livre sobre a infância, família, estudos, escolhas, trabalho.	Gravadas em áudio e transcritas.	Constituem material textualizado e de apoio à interpretação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todos os instrumentos foram realizados e formam o conjunto de registros textuais utilizados para a descrição e interpretação do fenômeno de pesquisa deste estudo. Na sequência, descrevo cada um deles com suas características, modo e momento em que foram desenvolvidos.

4.4.1 Observação de aulas

As *observações de aulas* aconteceram no segundo semestre do ano de 2016 e correspondem a seis horas-aula de uma disciplina ministrada por cada participante, em uma turma do Curso de Licenciatura em Letras da universidade na qual trabalham. Elenco, na sequência a identificação desse momento.

Quadro 11: Identificação da observação de aulas

Participantes	Datas/carga horária	Disciplina	Conteúdo
IARA	5/10/2016 3h/a	Linguística I	Entrega e discussão das avaliações retomando o conteúdo sobre signo linguístico.
	26/10/2016 3h/a		A língua como objeto de estudo da Linguística.
UBIRATAN	25/10/16 3h/a	Morfossintaxe II	Análise do sintagma nominal e sintagma determinante nas orações “com função + n”,
	8/11/16 3h/a		Continuação dos elementos da sintaxe: sintagmas

Cont.

Participantes	Datas/carga horária	Disciplina	Conteúdo
CLARICE	12/09/2016 3h/a	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada, pesquisa qualitativa e etnometodologia.
	4/10/2016 3h/a		A pesquisa etnográfica na prática escolar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As aulas foram observadas conforme descritas no quadro. No geral, dezoito horas-aulas, divididas entre as disciplinas Linguística I, Morfossintaxe II e Linguística Aplicada. Essa fase ocorreu após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética⁴² da PUCSP. Todas as aulas observadas foram agendadas previamente entre participantes e pesquisadora, assim como a confirmação e autorização com quatro horas de antecedência.

Em cada primeira aula observada os participantes me apresentaram como pesquisadora e pediram para que eu explicasse o fenômeno de minha pesquisa. Naquele momento, cada um a seu modo buscou compreender a construção de conhecimentos que poderia emergir daquela experiência.

Para a gravação em áudio foram utilizados dois gravadores nos quais há o registro pontual das ocorrências, tomadas de palavras, explicações, silenciamentos, exemplos, memórias e experiências. Concomitantemente registrei em meu *diário de campo* algumas observações, angústias, inquietações, satisfações e questões sobre as quais se poderia refletir pela ocasião do compartilhamento de reflexões.

Durante as observações, havia de minha parte o interesse em olhar, ouvir, pensar e sentir a relação professor-disciplina-aluno, de forma inter-relacionada, pois o objetivo não era avaliar esse momento, mas conhecer essas relações.

Com base na Epistemologia da Complexidade, entendo que cada hora-aula representa uma *parte* do conjunto das dezoito horas-aulas que formam o *todo* desse instrumento. Sua existência como *todo* somente é possível quando relacionada com as *partes* e vice-versa.

4.4.2 Diários de campo

O registro em diários de campo foi realizado por mim, pesquisadora, com o objetivo de anotar ocorrências e percepções pessoais sobre a fase de geração de

⁴² Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº. 66028016.70000.5482

textos. Esses registros são documentos da minha experiência com o fenômeno pesquisado e evidenciam sentimentos, expectativas, memórias, dúvidas, esclarecimentos que envolvem vários momentos do desenvolvimento dos procedimentos de geração de textos.

Para esse instrumento não houve estabelecimento de critérios quanto à tipologia textual e periodicidade da escrita; eles foram escritos conforme surgia a necessidade de me expressar.

4.4.3 Reflexões compartilhadas

Esse terceiro instrumento foi desenvolvido de modo individualizado após a observação das seis horas-aulas de cada disciplina e se revelou como uma possibilidade, em virtude da dificuldade no registro de *diários reflexivos*, conforme explicado no item 4.4 deste estudo.

Os encontros foram realizados presencialmente e motivados por situações prévias às aulas, bem como por ocorrências durante e após serem ministradas, como o planejamento e a compreensão de cada participante sobre fatos, discussões, exemplos, falas, expressão de sentimentos, da relação professor-aluno, conteúdo, necessidades individuais e do grupo, frustrações e reflexões sobre o conjunto das seis horas-aulas.

O desenvolvimento desse instrumento pareceu muito confortável para todos os envolvidos, pois expuseram livremente suas compreensões. Da mesma forma, percebi que rememorar as aulas e os acontecimentos permitiu a cada participante parar, pensar e formular conhecimentos para aqueles momentos. De nenhuma das partes havia o objetivo da busca por verdades, certificação ou conclusão de ideias sobre as situações ocorridas nas aulas.

Em vista disso, o objetivo das *reflexões compartilhadas* era provocar movimentos recursivos ativados pela memória dos professores, ou seja, voltar ao acontecido com o pensamento que os guiava, interconectá-los ao presente e prospectar possibilidades futuras para outras e novas posturas pessoais e profissionais. Tal situação pode ser ilustrada com o que afirma Morin (2015b, p. 28): “não existem receitas de vida. Mas podemos ensinar a religar os saberes à vida”.

4.4.4 Conversa hermenêutica

Esse instrumento, ao contrário dos demais utilizados, é específico da AHFC. Freire (2012, p.188) concebe-o como “o diálogo mantido entre pesquisador e pesquisado, quando ambos se engajam, genuinamente, na negociação mútua e na construção conjunta de significados.”

A perspectiva da autora está apoiada em Gadamer (1975/1996) que, ao discorrer sobre o que é a conversa genuína, afirma que o seu desenrolar nunca está definido previamente porque os interlocutores envolvem-se e deixam-se envolver por ela. Dessa maneira, para o autor, a conversa é um diálogo interpretativo que funciona por meio de acordos de respeito entre ouvir e dizer sobre algo.

Segundo Freire⁴³, “a conversa enreda as pessoas” conduzindo-as de tal maneira que toma rumos próprios, sem que os enredados percebam que sua conclusão é maior que eles mesmos. É a abertura de um ao outro, por meio da conversa que provoca o enredamento da construção e reconstrução de ideias as quais, longe de serem verdades, são muito mais compreensões mútuas sobre algo e sobre o outro. Sobre o desenvolvimento desse instrumento a autora⁴⁴ explica:

[...] em uma conversa hermenêutica eu tenho pelo menos dois interlocutores. Os dois conversam com a finalidade de construir significados juntos. Então, nessa conversa, eu sei algumas coisas; a outra pessoa sabe algumas coisas. Nós vamos trocar, expor aquilo que sabemos e, vamos juntos construir significado. Então, eu vou dizer o que penso e acho e a outra pessoa, também. No final, nós vamos ter uma percepção comum ou não. Ela pode continuar achando coisas diferentes de mim ou não e eu, também.

Pesquisas realizadas por Aires (2014) e Melo (2017) utilizaram a *conversa hermenêutica* e revelaram que esse tem sido um dos instrumentos com maior geração de textos porque os participantes adotam postura interativa, fazem com que a conversa sobre as experiências vividas fluam e as impressões sejam verbalizadas com naturalidade, construindo coletivamente significados.

Foi com uso da *conversa hermenêutica* que eu e os participantes nos enredamos para construir significados sobre a construção de saberes de professores. Deixamo-nos enredar, sem compromisso com perguntas e respostas, mas com a exposição de nossas percepções.

⁴³ Informação verbal da professora Maximina Maria Freire, durante Seminário de Orientação, no dia 17/8/2018.

⁴⁴ Informação verbal da professora Maximina Maria Freire, durante Seminário de Orientação, no dia 17/8/2018.

Na *conversa hermenêutica* não há guia de perguntas, diferentemente da entrevista, e pode ocorrer com base em tópicos de diálogo. Nossa conversa foi então desenvolvida buscando significados para: i) a autopercepção sobre construção de saberes; ii) a construção de saberes de professores na região amazônica; e iii) a experiência de um professor de línguas e a possibilidade de construção de saberes, em uma universidade pública, em Cursos de Licenciatura em Letras.

As conversas foram gravadas em áudio, posteriormente textualizadas e constam como material tematizado para a interpretação do fenômeno.

4.4.5 História de vida

Desde o início dos estudos para a escolha do percurso metodológico da pesquisa interessava-me desenvolver um instrumento que pudesse permitir aos participantes rememorar sua trajetória e refletir sobre seu processo de formação pessoal e profissional.

A ideia não era desvendar se durante sua formação o participante construiu ou não saberes, onde, como e por quê? Como pesquisadora, interessava-me conhecer e entender possíveis caminhos de construção de conhecimento que estão na trajetória individual dos participantes.

Ao receber orientação, pesquisar e entender com mais clareza o potencial desses registros para a interpretação do fenômeno, a história de vida, como instrumento, pareceu ser pertinente e confiável por permitir de modo processual que o participante vá até sua memória, resgate contextos diversos para compreender a si mesmo e reconstrua sua identidade. Por meio da história de vida, portanto, é possível aos participantes conhecerem seu processo de formação identitária pessoal e profissional.

Assim, definido o instrumento, no cronograma de geração de textos para a pesquisa, a narração autobiográfica foi o recurso textual escolhido para contemplar a história de vida dos participantes. A ideia norteadora era a de que eu, pesquisadora, narrasse por escrito minha autobiografia, explicasse o motivo da produção e solicitasse a versão autobiográfica deles.

Contudo, à medida que escrevia a minha versão, inúmeras situações emergiram e uma delas me alertou sobre a possível dificuldade que os participantes teriam de se revelar sem que a necessidade de voltar em suas memórias partisse

deles. Aí a Complexidade se revelou e mostrou que a imprevisibilidade, a ordem e a desordem fazem parte da vida e, como tal, estão no percurso das pesquisas também.

Assim, a proposta foi reorganizada e esse instrumento foi realizado como último momento da geração de textos, quando tínhamos então estabelecido uma relação mais estreita e confortável que nos permitisse contarmos nossas histórias, nossas experiências. Aconteceu individualmente, em espaço reservado, registrado por meio de gravação em áudio, posteriormente transcrito e consta como material de apoio à interpretação do fenômeno.

A realização do instrumento correspondeu ao que Souza (2008, p. 142) afirma sobre a abordagem biográfica-narrativa: “[...] possibilita compreender o singular/universal das histórias, memórias de formação, ao revelar práticas individuais/coletivas inscritas na inerência dos sujeitos em aprendizagem e formação”.

Assim, a experiência de me aproximar da vida do outro para além daquilo que já conhecia foi uma grande contribuição para a pesquisa e para minha formação, por me colocar na condição de conhecer o que é diferente de mim, mas que também está em mim: a identidade singular e plural que nos constitui.

4.5 Procedimentos de interpretação

Uma vez desenvolvidos todos os instrumentos de geração de textos e os registros textuais transcritos e organizados, iniciam-se os procedimentos para a interpretação. Em consonância com a escolha metodológica apresentada na seção 4.1 deste estudo, a AHFC possui rotinas de organização, interpretação e validação específicas e atende aos objetivos do estudo ao qual se refere.

Então, para iniciar a interpretação do fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*, os textos destinados à tematização: *reflexões compartilhadas* e *conversa hermenêutica*, em versão escrita, foram textualizados no quadro de rotinas da AHFC.

Os registros *observação de aulas*, *diários de campo* e *história de vida* também foram transcritos, mas não textualizados nas rotinas da AHFC. Foram impressos e colocados à disposição do processo de interpretação, caso houvesse necessidade de rememorar as experiências e iluminar o fenômeno. Os registros da *história de vida*, por sua vez, foram utilizados para a descrição do perfil dos participantes que consta na seção 4.3.

A priori, o processo de tematização foi dividido em três fases a serem realizadas em versão digital: i) tematização das reflexões compartilhadas; ii) tematização das conversas hermenêuticas; e iii) convergência dos temas, de maneira recursiva (ir e vir dos temas emergentes), a fim de capturar a essência do fenômeno.

A interpretação começou e à medida que eu mergulhava nos textos sentia dificuldades para manusear a extensa quantidade de registros organizados sob a forma de tabelas em uma tela de computador. A limitação estava sobretudo na navegação de idas e vindas horizontais, verticais, transversais, circulares e recursivas inerentes ao ciclo de validação da AHFC. Apesar disso, persisti no planejado, mas logo me convenci de que essa técnica não era adequada para mim.

Então, precisei parar, pensar, redefinir o planejamento e considerar as dificuldades, fragilidades e possibilidades de outro procedimento. Passei por momentos de autorreflexão e autoconhecimento ao questionar, por várias vezes, minha relação com a leitura e com os textos. Dito de outra maneira, passei a me perguntar, por exemplo: *o que eu gosto de ler? Como gosto? Em qual posição? O que me atrai em um texto?*

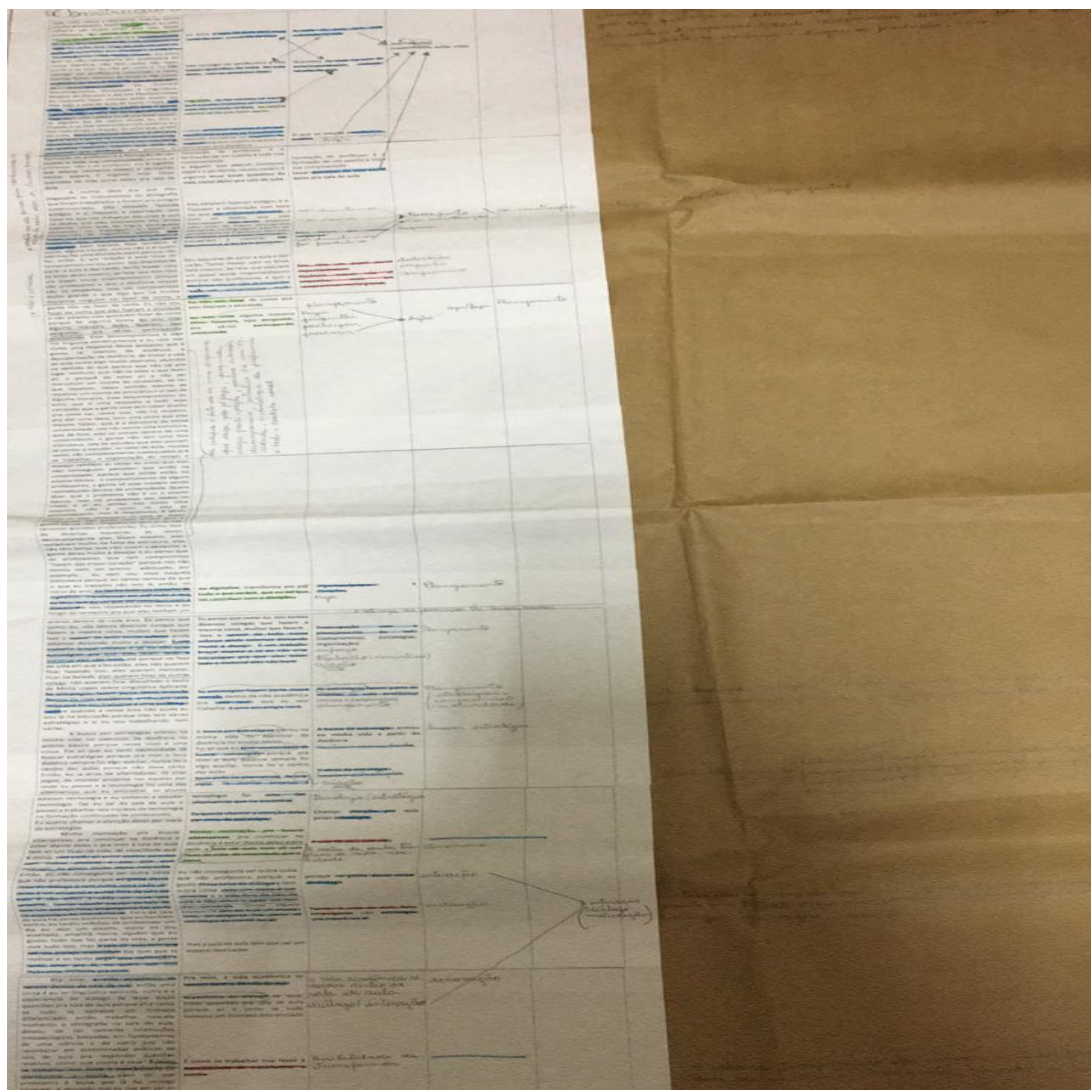
Esse momento me revelou a certeza de algo que fazia parte de mim, mas que eu contornava e resolvia: certifiquei-me de que a leitura digital não é um procedimento que me cause extremo conforto, prazer e profunda imersão como eu precisava com aqueles registros, sobretudo pela abundância de caracteres e pela dificuldade sentida em realizar o movimento dinâmico da AHFC naquele suporte – o computador.

Então, ao reconhecer meu perfil, decidi imprimir todas as textualizações, da maneira como havia organizado no quadro de rotinas da abordagem e no processador de texto e que já estavam em processo de tematização. Após a impressão coleí folha a folha em papel *craft*. Dessa maneira, eu poderia visualizar de forma ampliada e interagir riscando, pintando, apagando, voltando, olhando horizontal, vertical e transversalmente. Essa relação com o texto me agrada, por ter a impressão de que estamos em constante interação.

A estratégia foi utilizada da seguinte maneira: na parte superior de cada folha de papel *craft* escrevi o fenômeno de pesquisa e na sequência coleí folha a folha de papel A4 com partes da textualização no quadro de rotinas da AHFC; coleí primeiro todas as *reflexões compartilhadas* sem identificação de participante; posteriormente, também sem identificação, coleí as conversas hermenêuticas. No total foram 13 folhas de papel *craft*.

Demonstro, na sequência, como os textos foram organizados na versão em papel *craft*:

Ilustração 9: Organização dos registros para tematização 1

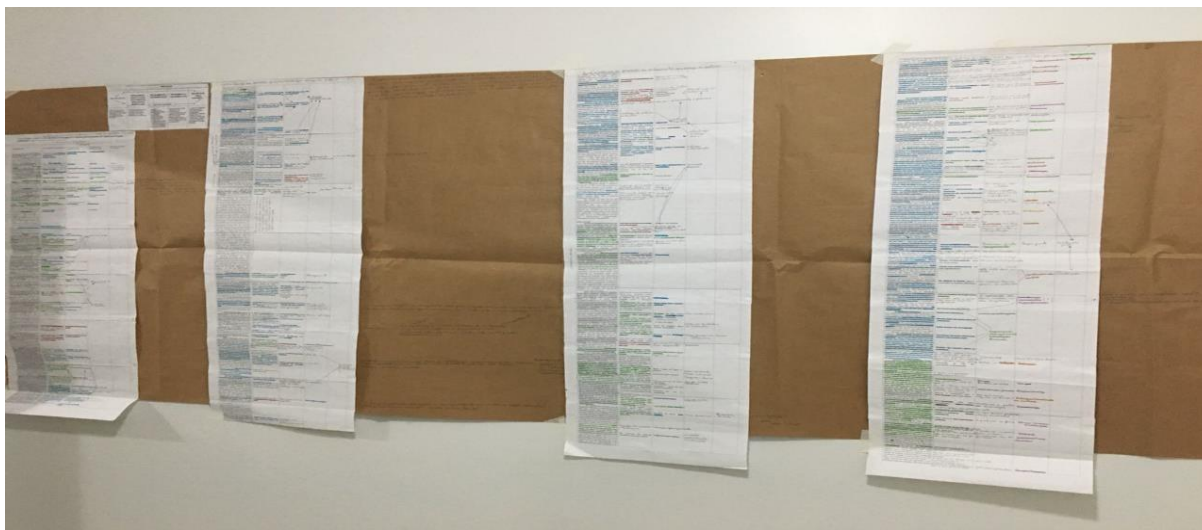


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa estratégia contribuiu para eu me sentir mais à vontade com a interpretação, pois a visualização das unidades, a possibilidade de relacioná-las, confirmar, voltar, apagar e refazer melhorou. Iniciei lendo e relendo o que havia sido identificado ainda no computador e continuei os procedimentos usando canetas coloridas para fazer referência às unidades que se aproximavam, distanciavam, criavam oposições ou se entrecruzavam à medida que eram identificadas, refinadas, ressignificadas e chegavam aos temas.

No início pareceu estranho manusear as longas e resistentes folhas de papel *craft*, mas logo me adaptei. Após cerca de quatro meses usando esse procedimento, senti necessidade de olhar, ler e conviver com os registros por mais vezes. Então, resolvi fixar as folhas de papel *craft* nas paredes do meu espaço de estudo.

Ilustração 10: Organização dos registros textuais para tematização 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O uso desse recurso e estratégia de interpretação durou cerca de três meses. Passado esse período, senti que era preciso me afastar um pouco dos textos e retirei-os das paredes, dobrei-os novamente e sempre que sentia necessidade abria-os sobre a mesa e procedia às leituras, refinamentos, ressignificações até chegar à essência do fenômeno, ou seja, ressignificadas como temas hermenêutico-fenomenológicos complexos.

No Quadro 12, a seguir, demonstro o percurso da interpretação que compreende da textualização à obtenção dos temas e subtemas - essência do fenômeno.

Quadro 12: Tematização

Qual a natureza do fenômeno <i>construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras?</i>				
Textualização	Unidades de significado	Refinamento e ressignificação	Refinamento e ressignificação	Definição de temas, subtemas...
Quando eu comecei a ministrar aulas pegava as disciplinas e pensava em organizá-las a partir de minha experiência. Pra quê aquilo serviria? Eu sempre fui muito boa em memorizar teoria, mas isso me deixava uma lacuna. Então conforme a experiência, eu ia me observando e observando outros professores. Eu vi muitos equívocos. Quando eu olho pra trás e agora passo a entender que a gente, professor, aprende toda hora, o tempo todo, com todo mundo. Eu conto minhas experiências, mas eu conto pra que eles percebam e possam melhorar. A experiência mostra algumas possibilidades. A gente aprende devagar e assim pode ir mudando nossos comportamentos. Acho que a experiência vai amadurecendo a gente.	Quando comecei a ministrar aulas pensava organizar a partir da minha experiência	Organização das aulas a partir da experiência	Aulas A partir da experiência	aulas EXPERIÊNCIA
	sempre fui muito boa em memorizar teoria mas me deixava uma lacuna conforme a experiência eu ia observando	Memorizar teoria me deixava lacuna	Memorizar teoria lacuna	
		as experiências me faziam observar	Observação das experiências	EXPERIÊNCIAS
	quando olho pra trás e agora entendo que o professor aprende toda hora, o tempo todo, com todo mundo conto minhas experiências	Olhar pra trás e agora	passado e presente	Tempo
	a experiência mostra possibilidades	Professor aprende toda hora, o tempo todo, com todo mundo minhas experiências	Aprender toda hora, o tempo todo, com todo mundo	Aprendizagem com
	aprende devagar mudando nossos comportamentos a experiência vai amadurecendo	A experiência mostra	Experiência mostra	EXPERIÊNCIA
		aprendendo Mudando os comportamentos a experiência vai amadurecendo	aprendendo, amadurecendo mudando comportamento	Aprendizagem Amadurecimento <u>Mudanças comportamento</u>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro com excertos dos registros textuais correspondentes às *reflexões compartilhadas* de um dos participantes visa ilustrar como ocorre o processo de tematização na AHFC. O percurso demonstrado começa na leitura da *textualização* e direciona-se à identificação das primeiras unidades de sentido; em seguida, volta-se à *textualização* e à segunda coluna para certificar-se de que aquilo que foi capturado tem relação com o fenômeno em foco. Feito esse movimento de ida e vinda, continuo o percurso, por meio de nova leitura, para refinar o que foi selecionado. O avanço de cada fase é acompanhado pela *textualização* dos excertos mais significativos para o fenômeno.

À medida que se avança nessa fase é necessário retomar a *textualização* e fases anteriores, a fim de que o pesquisador não tangencie a interpretação envolvido pela descrição contida nos registros. Para que a interpretação cumpra seu objetivo é importante que o pesquisador esteja conectado com o fenômeno de pesquisa a cada passo.

Importa destacar que o trabalho desenvolvido pelo pesquisador compreende a busca por falas que revelem o fenômeno e isso pode acontecer ou não pela recorrência de palavras. Isso quer dizer que há momentos em que as palavras são usadas com frequência, como a palavra *experiência* no caso da ilustração; no entanto, não é a quantidade de usos que indica o tema, mas o sentido que carrega aquele uso ao fenômeno. Inclusive pode acontecer de o substantivo não ter sido usado com frequência, mas o contexto e o sentido dos outros usos podem conduzir à escolha de um substantivo que dê significado e identidade às falas e ao fenômeno.

Um exemplo a se destacar pode ser visualizado no quadro anterior, no qual o tema *experiência* iluminou o subtema *amadurecimento*. É possível perceber que não há várias recorrências do substantivo *amadurecimento* nos excertos destacados; contudo, paulatinamente, as falas revelam que a *experiência* desenvolvida conduz ao *amadurecimento* que provoca *mudanças* na postura e prática dos professores.

A interpretação de que o *amadurecimento* é um subtema tem sua relevância no fato de que está ligado à vida, às *mudanças* que ocorrem durante os processos de *aprendizagem* com o outro e que fazem parte de algo muito maior, interconectado com todos os outros elementos que constituem a *experiência*.

Nesse sentido, comporta retomar a ideia de que os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos são unos e múltiplos porque revelam a essência de um fenômeno da experiência humana. No exemplo citado, a construção de saberes como um fenômeno da experiência humana tem uma de suas faces identitárias na *experiência* que é acompanhada do *amadurecimento* que causa *mudanças* nas práticas educativas. Portanto, temas e subtemas criam uma rede de relações em que as *partes* são entendidas pelo *todo* que, por sua vez, é entendido pelas *partes* que o compõem.

Movida pelos procedimentos de interpretação que duraram cerca de oito meses até a definição dos temas, subtemas, sub-subtemas e sub-sub-subtemas apresento na próxima seção a interpretação do fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*.

5. A VIAGEM E OS SABERES REVELADOS

[...] preferia mil vezes a revoada. O céu tão longe, as águas às vezes tão paradas, a mata sempre estranha criava outra vida, com o rufar das asas, o espanar das cores, e os gritos perdidos e dispersos. Eram sempre mais de mil! Nessas horas não havia mais garça branca, nem guará vermelho [...], porque todas as cores se misturavam no azul: era a pura, a baita revoada dos pássaros. Se era de manhã, havia sempre reflexos de azul, chispas de prata, sombras de verde, no espelho das águas; mas se era tarde, as asas tinham até lampejos de ouro, reflexos vermelhos, mergulhos de sombra, que se perdiam por todos os horizontes (MONTEIRO, 1997, p. 91-92).

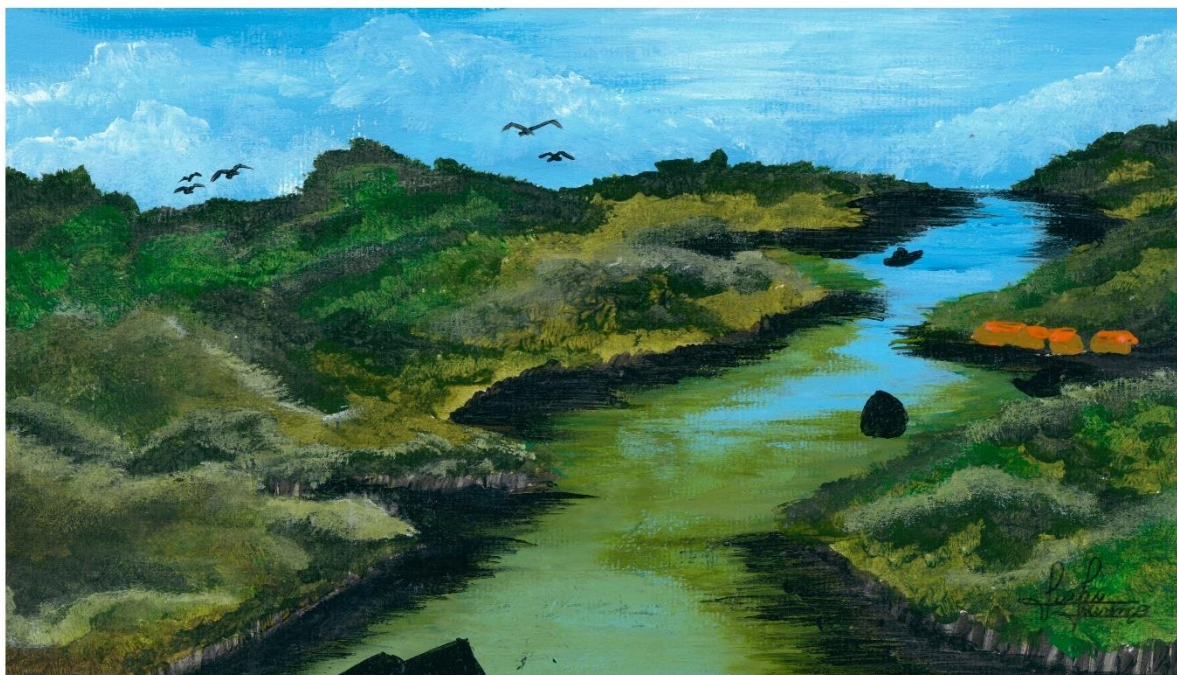
Neste capítulo, de acordo com o embasamento teórico e o caminho metodológico escolhidos, apresento a interpretação do fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*, revelado sob a forma de temas hermenêutico-fenomenológicos complexos: PLANEJAMENTO, EXPERIÊNCIA, INTERAÇÃO e BUSCA.

Na escrita do capítulo, os temas, subtemas, sub-subtemas e sub-sub-subtemas estão articulados com as experiências dos envolvidos e com os aportes teóricos que estruturam a pesquisa. Em relação à organização textual escolho registrar os temas, em grafia maiúscula e negrito; os subtemas em grafia minúscula e negrito; os sub-subtemas em negrito itálico e os sub-sub-subtemas, em negrito sublinhado.

Retomo a obra de Benedito Monteiro para relacionar a experiência da escrita deste capítulo com o excerto em destaque. Inspirada pela revoada de aves do texto, a interpretação do fenômeno desencadeou em mim uma mistura de sentimentos, movimentos, sintonias, ordem, desordem e organização. No entanto, para além de voltar de onde parti, a exemplo de uma revoada, busquei no horizonte apresentado pela pesquisa revelar uma das possibilidades de leitura ao fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*.

Para começar a viagem, mostro o rio. Informo que navegaremos por lagos e igarapés os quais desembocarão no Amazonas, uma imensidão de rio que parece mar.

Ilustração 11: A Partida



Fonte: Pintura de Lucas Lourenço, 2018.

5.1 Planejamento

O **PLANEJAMENTO** é um dos temas que compõem a essência do fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*. Esse tema acompanha e anuncia os subtemas **aulas, situações, participação, tempo e adaptação** identificados como seus elementos constituidores, comunicantes e estruturantes.

Considerando-se a dinâmica da vida atual, na qual mudanças e transformações ocorrem a todo momento, ocasionadas sobretudo pela elevada quantidade e alternância de informações, o **PLANEJAMENTO** torna-se fundamental em várias áreas e atividades da sociedade, nessas incluso o contexto educacional. É no **PLANEJAMENTO** anual, semestral, semanal e diário que os professores definem conteúdos, objetivos, estratégias, ações e os procedimentos avaliativos, a fim de constituir uma visão geral dos componentes envolvidos no processo de ensino.

Em literatura correspondente, Vasconcellos (2002) ressalta a importância de se considerarem aspectos da realidade no planejamento de ensino. Sob essa orientação, a prática pedagógica pode ser organizada e materializada tendo em vista a elaboração e reelaboração de ações direcionadas à produção de conhecimento pertinente (MORIN, 2007). Isso possibilita aos alunos reconhecerem o contexto local e global,

articulá-los com outros conhecimentos e potencializar a criação de modos de vivência e sobrevivência humana no planeta.

Para Vasconcellos (2002), a realidade pode manifestar-se no **PLANEJAMENTO** sob dois aspectos: i) a regularidade do real, a evidenciar a realidade fixa representada, por exemplo, pela legislação educacional, rotina e espaços de atuação pré-determinados; ii) a possibilidade de mudança, que se refere à apresentação do real quanto aos limites, determinações e manifestações de cada contexto e que podem fundamentar possíveis ações. Ou seja, a realidade pode apresentar-se por meio de componentes regulares e previamente definidos por instâncias alheias ao docente, bem como pelas escolhas do professor e coordenação pedagógica, fundamentados em observações, reflexões, análises e avaliações reveladoras de situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as várias perspectivas de **PLANEJAMENTO** apresentadas pela área educacional, destaco a denominada construção-transformação, a qual segundo Vasconcellos (2002, p. 63) corresponde a:

uma mediação teórico-metodológica para a ação que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário “amarrar”, “condicionar”, estabelecer as condições – objetivas e subjetivas – prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários) e políticas (relações de poder, negociações, estruturas), bem como a disposição interior (desejo, mobilização), para que aconteça.

Com base nesse autor, o **PLANEJAMENTO** é um método de trabalho articulado por diversas ações e saberes que estruturam e orientam as práticas pedagógicas. Considerando tal perspectiva e fundamentado na interpretação dos registros de pesquisa, o tema **PLANEJAMENTO** emerge como um instrumento pedagógico em contínua construção, portanto, aberto. Nele são materializadas concepções teórico-metodológicas apoiadas nas recomendações oficiais, nos saberes docentes (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012), no perfil dos alunos e nas necessidades da educação de modo global.

Conforme a interpretação, esses elementos são tecidos pelos docentes, os quais sinalizam a importância de atitudes de flexibilização quanto ao surgimento de imprevisibilidade e de novos saberes.

Nos excertos seguintes, os participantes da pesquisa revelam alguns elementos contemplados no **PLANEJAMENTO**:

Excerto 1

Quando planejo as aulas penso sempre no perfil dos alunos, mas sempre digo que as aulas são melhores quando eles se dedicam, se expressam (lara, reflexões compartilhadas).

Excerto 2

[...] **eles chegam à universidade cheios de lacunas no que diz respeito à compreensão da língua**. Por exemplo: tem aluno que não sabe o que é sujeito. Penso que o **meu planejamento tem que levar isso em consideração**, mas só durante as aulas percebo. Então, **o planejamento percorre toda a disciplina** (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 3

Eu **tenho um planejamento inicial construído a partir da ementa**, mas **ele não dá conta do que surge**. Por isso, **durante toda a disciplina eu fico perguntando o que eles veem** na internet, na TV, **o que viram ou ouviram, o que estão sabendo, mas não compreenderam**. Eles me indicam vídeos para discutirmos, eu levo questões polêmicas do mundo, da vida e **a gente vai reconstruindo a disciplina interligando tudo** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Por meio dos destaques é possível identificar que o **PLANEJAMENTO** dos participantes é construído com base nas exigências institucionais presentes no currículo do curso e materializado nas ementas; pelos conhecimentos específicos da área em estudo; e pelos saberes da experiência do trabalho, particularmente das aulas. Nota-se que a visão dos professores sugere um processo articulado, integrado e complementar entre saberes.

Outro aspecto identificado nos registros é a visão *multidimensional* do professor, revelada no interesse pelo perfil, necessidades e expectativas dos alunos. Isso pode indicar que a perspectiva de construção de saberes privilegia a articulação entre as áreas do conhecimento e as dimensões humanas biológicas e socioculturais.

Sob esse enfoque, o **PLANEJAMENTO** docente abrange a *multidimensionalidade* humana (MORIN, 2007), a *multirreferencialidade* da realidade (MORAES, 2008) e contribui para situar e compreender a diversidade cultural do indivíduo e das organizações sociais, garantir o desenvolvimento intelectual, promover da consciência de si e do outro, aumentar a afetividade, ampliar os modos de relação com a vida e com a natureza com base na ecologia envolvida, enfim, todas as situações mediadas pelo intercâmbio dos diversos tipos de saberes.

Essa perspectiva de **PLANEJAMENTO**, ao possibilitar a construção de relações entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e professor e vice-versa, rompe

com a valorização do saber absoluto e possibilita o reconhecimento, o respeito, o posicionamento crítico e a integração de diferentes saberes. Dessa maneira, o **PLANEJAMENTO** funciona como um instrumento de organização didática da aula, pelo qual os conhecimentos são discutidos, interligados, aprofundados e ressignificados no percurso da disciplina.

Do ponto de vista da produção do conhecimento compreendo que essa visão dialoga com a Epistemologia da Complexidade porque permite o desenvolvimento de um pensamento capaz de superar um modelo de ensino que isola o sujeito dos fenômenos e baseia-se na rigidez, transmissão, memorização e reprodução de saberes.

Na contramão dessa visão reprodutiva e simplificadora de ensino, a compreensão de **PLANEJAMENTO** como construção coletiva e contínua foi percebida também durante as observações de aulas⁴⁵, com destaque para um trabalho de pesquisa planejado e solicitado pelo professor Ubiratan. A atividade consistiu na produção de um quadro sobre colocação pronominal cujo objetivo foi comparar as regras da gramática normativa com os usos no português brasileiro falado, conforme indica a transcrição a seguir:

Excerto 4

Prestem atenção no que vocês farão, ok? Primeiro, peguem uma gramática tradicional; pode ser, por exemplo, do Bechara ou Cunha e Cintra. Em seguida, procurem pelo capítulo Pronomes e vejam os quadros de pronomes pessoais. A versão que vocês encontrarão é muito próxima da língua padrão escrita, não é? No Bechara está assim [...]. Identifiquem os pronomes, classificação e função. Depois vocês montam um quadro assim: coluna do caso nominativo, acusativo *versus* dativo e a dos casos oblíquos [...]. Após essa fase iniciem a pesquisa de campo que pode ser o registro de frases retiradas de conversas do *WhatsApp*, diálogos que vocês ouvirem dentro dos ônibus, no trabalho, em casa, na rua etc. O quadro comparativo tem a finalidade de demonstrar as regras da gramática normativa para o uso dos pronomes e os usos pronominais realizados pelos falantes no cotidiano. Vamos ver um exemplo: em Bechara vocês encontram aqui na 3ª pessoa: o, a, lhe, se, consigo. É obrigatório encontrá-los na fala? Não, [...]. Por que é difícil encontrar na fala? Observem a frase: 'o professor mandou ele ler o livro', a gramática de Napoleão Mendes de Almeida não aceita essa formação, diz que é errada. Em Cunha e Cintra é erro, [...]. Para eles, o correto é: 'o professor o mandou ler o livro'. As pessoas falam assim? Onde vocês vão colocar esse 'o' no quadro? Qual a função dele? Ele vai ficar aqui (o professor aponta para o quadro que havia feito na lousa). Por que a gramática diz que é erro? Por que não aceita a outra forma? Vocês farão essa comparação dizendo que no português brasileiro falado foi identificado X e

⁴⁵A observação de aulas foi um instrumento de geração de textos desenvolvido para a pesquisa; ocorreu com auxílio da gravação em áudio literalmente transcrita, a qual serviu como texto de apoio à interpretação do fenômeno.

no normativo Y e o que isso revela? (Transcrição da aula observada no dia 8 de novembro de 2016).

Essa prática contemplou o trabalho investigativo e reflexivo dos alunos sobre o conhecimento científico e o uso da linguagem informal conduzindo-os à identificação, reflexão e compreensão dos usos pronominais prescritos pelas gramáticas normativas e pelos falantes em diversos contextos informais de produção oral e escrita.

Relaciono o **PLANEJAMENTO** dessa atividade de pesquisa com a prática profissional que valoriza e reconhece a importância dos saberes da experiência (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012) como constituidores e orientadores das ações pedagógicas. Ao relacionar os excertos 1, 2 e 3 com a proposta de pesquisa e com as aulas observadas, interpreto que esse professor não privilegia a transmissão e reprodução do saber científico, pois busca proporcionar aos alunos a articulação entre aquele e os usos linguísticos na modalidade oral produzidos em diferentes contextos.

Ao ser instado sobre a atividade de pesquisa, o professor Ubiratan expõe:

Excerto 5

Ao avaliar aquela atividade percebi que eles pensaram sobre o fenômeno, até porque não dava para construir o quadro do nada. **Eles precisavam saber** porque estavam colocando as sentenças em cada coluna e qual o significado delas com base no contexto ocorrido. Então, **exigia um mínimo de estudo do conhecimento teórico [...]. Com a pesquisa eles têm oportunidade** de conhecer domínios linguísticos diferentes, além de construir percursos e caminhos de aprendizagem diferentes (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Nesse caso, interpreto que o objetivo da pesquisa demonstra que a concepção de construção de saber do professor está associada a uma concepção de saber plural construído com base em várias fontes, a qual se desenvolve, reconstrói-se e se amplia no tempo e na história (TARDIF, 2011). Isso posto, quero dizer que os alunos foram estimulados ao desenvolvimento do conhecimento pela curiosidade, reflexão e criticidade ao observarem que os saberes científicos muitas vezes não são materializados tal qual no cotidiano. Ademais, de forma geral, a proposta de pesquisa permitiu reconhecer as mudanças e diversidade social que envolve e constitui a linguagem e seus interlocutores.

A professora Iara também revela buscar a articulação de saberes em seu **PLANEJAMENTO**, a começar pela organização da coletânea de textos da disciplina

para a qual são selecionados textos científicos, técnicos e de interpretação pedagógica. Para a professora:

Excerto 6:

[...] **o conhecimento de diferentes fontes e perspectivas permite** a compreensão mais ampla sobre o objeto de estudo (lira, reflexões compartilhadas).

Ela expõe que ao escolher diferentes tipos de textos considera o objetivo da disciplina, o profissional em formação, seu local de atuação e como o conhecimento pode ser trabalhado nas escolas. Assim, intenciona superar a experiência frustrante durante sua graduação, na qual o material didático utilizado era predominantemente científico e técnico, sem qualquer diálogo que o aproximasse dos contextos escolares.

A prática de atividades, como investigação de perfil dos alunos, pesquisa acompanhada de reflexão, uso de diferentes tipos de textos e ruptura com experiências frustrantes são estratégias que, a meu ver, permitem a construção e reconstrução de conceitos, concepções e atitudes, ou seja, saberes.

De maneira geral, os participantes relatam que o pensamento norteador do **PLANEJAMENTO** consiste em enredar os saberes previamente definidos com os emergentes no contexto das **aulas**. A reelaboração e redefinição daqueles ocorre porque a aula é um espaço permeado de **imprevisibilidade** e **dinamismo**. Nesse sentido, das mesmas vozes das quais emerge o tema em foco, manifesta-se o subtema **aulas**, iluminado pelos sub-subtemas **imprevisibilidade** e **dinamismo** relacionados com o sub-sub-subtema **vida**.

A priori o **PLANEJAMENTO** de **aulas** expressa, conscientemente ou não, o modo de pensar dos professores e o projeto de formação definido pela instituição. Contudo, as **aulas** seguem uma dinâmica que a depender do professor, alunos e contextos envolvidos podem ser desenvolvidas sob um modelo inflexível ou aberto. No primeiro caso, privilegia-se o uso de práticas silenciadoras e focadas na transmissão de conteúdo; no segundo, a abertura significa um processo construído e alimentado continuamente pelos saberes emergentes e pelas **imprevisibilidades** que surgem no coletivo.

Nos excertos a seguir, os participantes revelam a dinâmica de suas aulas:

Excerto 7

Quando eu vejo que os alunos se interessam bastante por algo que não estava planejado ou não estava no programa da disciplina, mas surgiu durante nossas discussões e eles demonstram curiosidade, desejo de

aprender mais, então, faço um seminário no final da disciplina sobre o assunto (Iara, reflexões compartilhadas).

Excerto 8

[...] após vários anos estudando [...], **eu penso que preciso fazer uma relação do que sei com o que estou ensinando e o que aparece ou pode aparecer** na sala de aula (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 9

Eu acho que as questões externas à sala de aula influenciam muito a maneira como os alunos nos dão retorno sobre o que estamos fazendo. **Muitos elementos acabam competindo com o que está sendo trabalhado.** Então, **nosso** planejamento **precisa acompanhar isso** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Com base nas falas, compreendo que as **aulas** se configuram como um espaço no qual o conhecimento oficialmente definido no currículo e operacionalizado pelo professor é relacionado com os saberes prévios dos alunos e são transformadas em um contexto imenso de possibilidades para a construção de novos saberes.

Nessa dinâmica interativa de saberes, professores e alunos são indivíduos portadores de experiências e saberes vindos de fontes diversas e ampliados consoante as relações humanas e realidades sociais nas quais estão envolvidos. Ao refletir sobre esse tipo de **aula**, interpreto nos aproximarmos de um ambiente formativo favorável à auto-heteroecoformação (FREIRE, 2009). Os possíveis traços de auto-heteroecoformação são identificados nas relações intra e interssistêmicas realizadas por meio do diálogo, do intercâmbio de saberes, da reflexão e da ação ocorridas entre professor, aluno e conhecimento, a favorecer e nutrir continuamente a formação de todos.

Sobre **aulas** desenvolvidas por meio da interação de saberes, recorro à observação da **aula** da professora Iara em que ocorre a correção oral de uma avaliação. Dentre as questões, uma delas é a seguinte:

Excerto 10

De acordo com Ferdinand de Saussure, conceitue e caracterize o signo linguístico (Iara, transcrição de aula observada em 5/10/2016).

A resposta é construída coletivamente por duas alunas que apresentam o conceito, características e exemplos. Embora, as respostas estivessem corretas, a professora retoma o conteúdo e explica o que é o signo linguístico fundamentada nos conhecimentos científicos de base Estruturalista. Após a explicação, uma aluna informa não ter compreendido e a professora redefine a explicação usando novos exemplos de linguagem menos técnica. Na sequência, a aluna informa mais uma vez

não ter compreendido, então, a professora sugere à aluna esclarecer sua dificuldade, mas ela sente dificuldades em expressar suas dúvidas. Apesar de não poder afirmar, percebo a preocupação da professora em retomar a explicação e escolher outras estratégias; linguagem e exemplos que tornasse o conteúdo mais próximo da realidade da aluna e dos demais.

No excerto seguinte, é possível conhecer parte da explicação da professora:

Excerto 11

[...] em português eu falo: “eu vou pelo caminho”. Se eu fosse falar em *araweté* seria: “*a-há pe rupi*”. No padrão *araweté* há um pronome independente. Eu coloquei aqui separado porque aqui ele é um prefixo, mas ele segue uma linearidade. Será que eu posso retirar esse prefixo daqui e colocar pra cá? Não, né? Porque cada língua tem sua estrutura. Em português, o “pelo” é uma preposição que está em posição antes do nome. No *araweté*, eu tenho “caminho pelo” porque nessa língua não existe preposição, mas posposição. Então, vejam, a linearidade tem a ver com o sistema [...] (lara, transcrição de aula observada no dia 5/10/2016).

Ao destacar essa situação, compreendo que o modo de condução da **aula** favorece a perspectiva auto-heteroecoformadora, uma vez que a ação empreendida (correção da avaliação) gerou outras ações motivadas pelas necessidades individuais e do ambiente, as quais provocaram a inter-relação de saberes da professora e dos alunos.

Sob esse enfoque, a formação do sujeito ocorre na simultaneidade de ações individuais, sociais e ambientais, nas relações inter e intrassistêmicas ocorridas no interior do próprio sujeito (personalização), entre os sujeitos (social), entre o sujeito e o ambiente (ecologização). Dessa maneira, a aula pode ser vista como o espaço capaz de promover a articulação entre os polos - auto, hetero e eco – e desencadear a reflexão, construção e ampliação do saber à medida que percebe e compreende a *multidimensionalidade* humana e a *multirreferencialidade* da realidade.

Com lentes complexas, interpreto que esse tipo de postura auxilia a repensar o **PLANEJAMENTO** das **aulas** para além da previsão e definição de conteúdo, métodos e técnicas, haja vista que “exercer a docência não se resume em executar tarefas anteriormente planejadas, requer atuar em cenários que exigem, quase sempre, fazer algo diferente do previsto” (FURNALETTO, 2010, p. 138).

Apoiada na autora, identifico a visão da professora lara a respeito do saber e fazer do professor:

Excerto 12

[...] **isso me faz lembrar de uma colega de faculdade** e depois de docência. **Ela dizia que ia fazer outra coisa da vida porque ser professora parecia coisa de doido: ficar repetindo sempre a mesma coisa [...].** E eu dizia: **“Por isso que minhas aulas são transcendentais.** De outro modo, não conseguiria estar na docência.”. Ela dizia que não conseguia ser assim. **Pra ela, o trabalho do professor era repetir a mesma coisa nas várias turmas.** Acho que isso fez com que ela trocasse de profissão. Ela queria fazer algo em que não se achasse tão robô, na concepção dela (lara, conversa hermenêutica).

Nesse sentido, é importante que o professor seja preparado, consciente e difusor de uma formação que compreenda as **aulas** como um espaço no qual convivem diversos saberes e de onde emergem dúvidas, certezas provisórias, conflitos, ambiguidades e contradições, portanto, permeada de **dinamismo**.

Apoiada em minha interpretação, infiro que as aulas transcendentais mencionadas pela professora fazem referência aos conhecimentos não previstos e que surgem no decorrer das aulas. A ocorrência de **imprevisibilidades** na prática pedagógica pode contribuir para a construção de saberes à medida que permite repensar e criar outras formas de ser e agir, em vez de tão somente reproduzir modelos e atitudes.

Nas observações de aulas tive a oportunidade de perceber o incentivo dos professores à interação dos alunos os quais correspondiam, por sua vez. Recordo, ainda, que as intervenções eram ouvidas com atenção, respeito e relacionadas com o conteúdo em foco. Essa afirmação pode ser encontrada nos excertos seguintes:

Excerto 13

[...] A dificuldade de entender é que no português brasileiro seria assim: [...]. Já no português europeu é [...]. **(um aluno comenta a diferença entre ambos).** No português brasileiro [...] **(após a explicação do professor dois alunos questionam).** Não. Não vai ter quatro lugares, não pode. Isso aqui (refere-se ao exemplo que está escrito na lousa) vai continuar sendo adjunto. Se isso aqui (volta a lousa) fosse assim: [...]. Isso é português brasileiro, certo? Vejam: [...]. É uma informação a mais na sentença [...] **(um aluno propõe mudança na ordem dos termos da sentença).** Você diz assim: [...]? Então, esse [...] referente a [...] será adjunto. Lembra que ao projetar o adjunto [...] (Ubiratan, transcrição de aula observada em 25/10/2016).

Excerto 14

Tudo isso que vocês interpretaram está relacionado às imagens que eu mostrei, né? Vocês fizeram reflexões muito interessantes usando os conhecimentos teóricos e as vivências de vocês, sobre a escola, enfatizando a imagem dela, dos professores e dos alunos no tempo e na história [...]. Muito bom! Vocês sabem que o trabalho do etnógrafo caminha nesse sentido? Teoria e prática são inseparáveis. A teoria está na prática e a prática na teoria. Acho que a leitura de vocês caminhou dessa forma [...] (Clarice, transcrição de aula observada em 4/10/2016).

Os excertos demonstram momentos de interação entre os professores e os alunos. Considero que a promoção do intercâmbio e da busca pelo conhecimento durante as **aulas** repercute na formação de todos os envolvidos, permitindo-lhes uma compreensão mais ampla e articulada sobre o objeto de estudo e a realidade. Portanto, com base nesse contexto, as **aulas** ocorrem intermediadas pela ligação e religação de saberes promovidos pelos envolvidos consoante as diversas percepções.

Sob minha perspectiva interpretativa, esse tipo de **aula** encontra sentido ao provocar o **dinamismo** do encontro, do desencontro e do reencontro entre ideias. Ou seja, é um momento no qual todos podem revelar seus saberes e, ao mesmo tempo, serem afetados por outros. Esse enredamento possibilita uma formação pautada nos conhecimentos científicos, mas também articulada com a dimensão humana, com a **vida**.

Outra observação em relação ao desenvolvimento das **aulas** diz respeito à presença da *escuta sensível* (BARBIER, 1998, 2002) dos participantes; as intervenções eram acompanhadas pelas suas posturas atentas e comprometidas que aceitavam e interligavam a nova informação de forma complexa ao contexto e ampliavam a discussão e os saberes.

Durante a conversa hermenêutica emergiu em nosso diálogo a questão da abertura concedida à expressão do aluno e à nova informação levada pelos alunos durante as aulas e como isso pode ocasionar receio nos professores, caso sejam surpreendidos com questionamentos não previstos no **PLANEJAMENTO**. Sobre isso, eles afirmam:

Excerto 15

[...] **não tenho receio de abrir espaço para a interação e de repente ser pega pelo imprevisto. Eu nunca tive vergonha de aprender [...] se perguntarem algo que eu não saiba responder**, digo que não sei. E **digo que podemos pesquisar juntos** (Iara, conversa hermenêutica).

Excerto 16

Durante minhas aulas eu pergunto bastante, faço muitas interrogações e sou consciente disso. Penso que **essa postura está relacionada a duas questões**: a quebra de paradigmas, ou seja, o rompimento do silenciamento presente no modelo no qual fui formada; e a outra questão é a formação desse futuro professor que vai atuar no ensino básico, onde há a prática do silenciamento. Então, **eu preciso contribuir para que ele tenha experiências de participação, interação e perceba que na aula construímos conhecimento** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Partindo das visões expressas, reflito que a concepção das professoras sugere estarem apoiadas na perspectiva de não isolamento do sujeito da construção do

saber. Dessa maneira, professores e alunos não são entendidos como executor e receptor passivos de conhecimentos respectivamente.

Com base nos excertos, entendo que os pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), a qual expressa que os novos modos de construção de conhecimento e compreensão da vida social implicam abertura e introdução das vozes marginalizadas pela modernidade, nessas inclusive a do aluno, corroboram a interpretação anunciada. Além disso, a perspectiva que segmenta indivíduos e grupos sociais entende o sujeito como um ser alheio ao tempo, à sociedade e à história.

Retomando os excertos, concebo que o **PLANEJAMENTO** das **aulas** engloba a *imprevisibilidade* e o *dinamismo* da vida em um processo de articulação entre o posto e o novo, desencadeando o sentido de pertencimento àquele momento, bem como de construção de vias que conduzam à participação e transformação dos indivíduos nas diversas realidades.

Sobre o *dinamismo* da vida, recorro à concepção de Moraes e de la Torre (2004, p. 114) ao afirmarem:

A vida se alimenta de sonhos, sentimentos e desafios, assim como de criatividade. Muitos dos nossos desafios são, em grande parte, problemas que temos que enfrentar e resolver. Temos que assumir que a vida, da mesma forma que um roseiral, não é somente colorido e com aroma agradável, mas tem também os seus espinhos, os seus dissabores, dificuldades, momentos de tristeza, solidão e dor. Mas é precisamente a ilusão, o sonho, os projetos o que nos ajuda a superar esses baques e avançar etapa por etapa, em direção à autorrealização [...].

Concordo com a perspectiva dos autores e acrescento que a possibilidade de conceber a vida como um tecido construído por diferentes contrastes significa compreender que cada unidade contrastiva do tecido não está isolada, fechada e determinada a leis rígidas. Em outras palavras, é o que acontece com um tecido furta-cor, no qual não há o absolutismo de cores puras (vermelho, amarelo e azul), pois à medida que sua tessitura ocorre, as cores azul e amarelo; amarelo e vermelho; vermelho e azul se inter-relacionam e revelam as cores verde, laranja e roxo, respectivamente.

Esse fenômeno da transformação das cores primárias em cores secundárias, relacionado com o processo ensino e aprendizagem e entendido pelo viés da Epistemologia da Complexidade, permite conceber o **PLANEJAMENTO** e as **aulas** como contínuos processos complementares, dinâmicos e criativos nos quais ocorrem, simultaneamente, ordem, desordem e organização visando à construção de saberes.

Desse modo, professores e alunos podem reconhecer que o conhecimento não é oriundo de uma via única, mas do **dinamismo** que envolve as relações de e na vida individual e coletiva.

Nos próximos excertos é possível identificar a presença do **dinamismo** da vida, no contexto da sala de aula:

Excerto 17

Ser professora, pra mim, realmente é um estado de aprendizagem, carinho e vivência contínua. [...] **não gosto de ministrar sempre as mesmas disciplinas porque gosto de pensar coisas diferentes.** Isso não tira meu potencial e meu estímulo pra pensar, buscar e inter-relacionar os conteúdos com a vida, com a dinâmica dela (Iara, conversa hermenêutica).

Excerto 18

Os nossos alunos de Letras [...], muitas vezes, são aqueles que não passaram para Comunicação e Direito. Então, começam a fazer o curso levados por uma situação que os conduziu até ali. **A gente tem que considerar essa realidade** porque, às vezes, o desinteresse do aluno reside nisso. **Percebo que ele vai sendo levado pela vida** (Ubiratan, conversa hermenêutica).

Excerto 19

[...] eu acho que **a sala de aula tem essa coisa da vida entrando na vida, de questões que envolvem a vida e o mundo.** Pra mim, isso é muito natural na aula. **Eu não consigo ser professora** colocando um livro debaixo do braço e **não trazer questões da vida, essa dinâmica da vida lá fora pra sala de aula,** sabe? A vida deles, com as questões deles. [...] Pra mim, **só faz sentido se aquilo que a gente trabalha ali na sala de aula faz sentido com o movimento lá fora** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Apoiada nos registros, compreendo que o **dinamismo** inerente à vida repercute na constituição do ser professor, pois a construção de identidade e prática profissional são envolvidas e materializadas com base nesses e em outros aspectos. Nesse sentido, os professores em destaque parecem conceber as **aulas** por uma perspectiva dialógica (MORIN, 2015b), caracterizada pela ligação e religação de ideias opostas, mas complementares. Reflito que essa questão pode oferecer caminhos possíveis à compreensão e superação da fragmentação, dos rótulos e pré-concepções as quais os indivíduos são levados a aceitar no percurso de sua formação. Essa visão pode ser corroborada por Alves (2014, p. 189):

É no conviver dialógico com a diversidade que surge possibilidades de descobertas de novos potenciais de autoria. Questões latentes emergem possibilitando novos níveis de interpretação da realidade que, em outros momentos, fazia-se engessada, posta no mundo e aceita pelos sujeitos.

Com base na autora, ressalto que a rigidez imposta pelo pensamento simplificador impede perceber e compreender as dimensões humanas e realidades, limita e restringe o conjunto de relações que podem ser estabelecidas entre as *partes* e o *todo* de um fenômeno.

Nesse sentido, mais uma vez enfatizo a *escuta sensível* (BARBIER, 1998, 2002) como um aspecto relevante na formação do professor e, conseqüentemente, em sua atividade profissional cotidiana. Isso porque possibilita conhecer a si próprio, conhecer e sentir o aluno de maneira isenta de julgamentos, instaura um ambiente de aprendizagem marcada pela confiança e respeito pelas escolhas, dificuldades, contradições e pela essência do outro. Além disso, promove a possibilidade de reconectar-se com a vida e seus propósitos individuais e sociais.

Seguindo a linha de abertura e conexão, fundamentada na visão de Mariotti (2000, p. 343), para quem a Epistemologia da Complexidade “corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural”, e nos registros textuais de pesquisa, reconheço traços da perspectiva complexa na concepção de **PLANEJAMENTO** e nas **aulas** dos participantes, haja vista que os transformam em um espaço de articulação, coexistência e interdependência de saberes científicos, curriculares, disciplinares, pedagógicos e da experiência conjuntamente com as realidades.

Pensar a construção de saberes de professores pela perspectiva da Complexidade atenta para as relações que se podem tecer entre os elementos constituidores da vida natural, as dimensões humanas, as experiências individuais e coletivas engendradas de maneira recursiva, dialógica e hologramática.

Nesse caso, as concepções dos professores, dos alunos, os saberes disciplinares e o meio social constituem o fenômeno da construção de saberes o qual recebe influência de *situações* particulares para a *instituição* e para os *indivíduos*. A concordância com esse entendimento delineia um **PLANEJAMENTO** no qual as ações organizadas estão direcionadas para a inter-relação e retroalimentação contínua de seus componentes.

Neste estudo, o subtema *situações* está relacionado com as exigências, determinações curriculares postas pela instituição, e com questões específicas da *instituição* e dos *indivíduos* que surgem no cotidiano das **aulas**. Em relação à primeira, considera-se a missão, o contexto, a caracterização, as diretrizes, os planos

e estratégias de ação; e em relação à segunda, incluem-se as dimensões biológicas, sociais, afetivas, intelectuais e subjetivas que o constituem.

Sobre essa questão, os professores comentam:

Excerto 20

Há conteúdo ou temáticas que não estão na ementa de uma disciplina, mas eu trago porque vejo, por meio das discussões, dos meus estudos, participação em eventos e de pesquisas que são conhecimentos que eles precisam pra formação. Eu digo, também, que levo esses textos porque caso se interessem podem iniciar o estudo e depois pesquisar mais (lara, reflexões compartilhadas).

Excerto 21

Durante suas observações você viu que **eu pedi uma pesquisa e como eles colocaram inúmeras dificuldades? Falta de tempo, excesso de disciplinas** para um semestre. **Acho que isso é um problema institucional também.** Eu quero fazer algo com eles que seja interessante e produtivo pra nós, mas **há situações que nos impedem.** [...] os alunos dizem que são muitas disciplinas ao mesmo tempo (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 22

Olha, uma coisa é planejar, outra é efetivar esse planejamento. Eu queria trabalhar um instrumento de pesquisa [...]. A ideia era pensar a prática, já que estamos em uma licenciatura. **O estudo desse instrumento não estava na ementa,** mas **eu senti que eles precisavam** porque quando entrava em cena o contexto escolar vinham muitos questionamentos, contradições entre experiências, reflexões de toda natureza. Então, eles precisavam de algo que mediasse a reflexão entre o conteúdo da disciplina e o contexto escolar de onde vêm as vivências que eles têm (Clarice, reflexões compartilhadas).

Em conformidade com os excertos, interpreto que os conhecimentos trabalhados nas aulas podem ser entendidos com base nas tipologias: saberes curriculares e disciplinares (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013) e saberes da experiência (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012).

Em se tratando das professoras lara e Clarice, é possível inferir que o **PLANEJAMENTO** e desenvolvimento das **aulas** são motivados por **situações** oficialmente definidas pela instituição: os saberes curriculares no currículo do curso e materializado no Projeto Pedagógico do Curso, especialmente na ementa das disciplinas. Contudo, as suas práticas profissionais permitem que elas reconheçam a necessidade de inserir outros conhecimentos para além daqueles. Trata-se de articular suas experiências com as dos alunos, as quais emergem de leituras, estudos, eventos e vivências ampliando os saberes dos envolvidos.

O professor Ubiratan, por sua vez, afirma que há **situações** de natureza institucional que dificultam o desenvolvimento de algumas atividades. Nesse caso,

refere-se a um trabalho de pesquisa⁴⁶, sobre o qual os alunos apresentaram inúmeras dificuldades para produzir, dentre as quais o fato de cursarem muitas disciplinas durante o semestre. Sobre essa questão, o participante diz concordar parcialmente e explica que por causa da situação econômica na região norte do Brasil, um número acentuado de alunos das licenciaturas inicia a vida profissional e a graduação concomitantemente e a jornada de trabalho de oito horas diárias compromete o rendimento dos estudos. Em busca da superação desse quadro, o professor afirma que tem proposto com frequência nas reuniões de gestão incluir a pauta da mudança do regime anual para semestral; contudo, ainda não foi aceita. Ele afirma também que procura conscientizar os alunos da necessidade de organização e disciplina pessoal, a fim de que possam conduzir a formação com êxito.

À luz dos pressupostos da Complexidade, compreendo que o incentivo dos professores à participação dos alunos e, paralelamente, valerem-se dessas vozes para inter-relacionar os saberes experienciais com os saberes curriculares e disciplinares sugere que as aulas não se restringem à transmissão de fontes cientificamente validadas, cujo objetivo reside na memorização e reprodução de conteúdo. Dito de outro modo, as **situações** emergentes emanadas pelos indivíduos, nesse caso professores e alunos, ao serem ligadas e religadas às institucionais, previstas no currículo e disciplinas, postulam pensar e repensar o conhecimento pela perspectiva sistêmica, recursiva, dialógica e hologramática.

Sob essa visão, a concepção de conhecimento se afasta da ideia de disjunção, separação, simplificação e completude para assumir a perspectiva da ligação e religação do uno e múltiplo que constitui o humano e os fenômenos da realidade. Nesse sentido, as semelhanças, diferenças, acasos, contradições e erros, por exemplo, são compreendidos e tecidos conjuntamente tendo em vista a tessitura complexa dos saberes.

A prática do professor de ligar e religar as situações da instituição aos saberes emergentes nas **aulas** permite entender que o **PLANEJAMENTO** e a postura dos professores coadunam-se com a ideia de saber inconcluso, ou seja, comporta mudanças. Nesse caminho, interpreto que os saberes utilizados nas ações pedagógicas rompem as fronteiras dos saberes docentes expressos em Tardif (2011), Gauthier (2013) e Pimenta (2012) e avançam para o saber da condição humana,

⁴⁶ A natureza e objetivo dessa atividade foram descritas anteriormente nesta seção.

conforme proposto por Morin (2007), ao reconhecerem a unidade e a complexidade dos alunos.

Interessante observar a manifestação dos professores em relação ao conhecimento prescrito, ao que pode ser realizado e ao que precisa ser atendido na formação, conforme ilustrado nos próximos excertos:

Excerto 23

[...] eles me perguntam o que é pra estudar. Eu **digo que é pra estudar os textos, os registros feitos por eles sobre nossas discussões, lembrar dos exemplos**. Tem questões, por exemplo, que eu digo que eles precisam saber, caso alguém pergunte um dia, como: qual a diferença entre língua e fala? **Não dá pra responder igual ao que está no livro** de Saussure. Então, **tem que compreender porque a resposta depende do contexto. Há várias interpretações**, pode ser na análise do discurso, na fonética. Veja, é uma questão que eu preciso pensar, **mostrar pra eles algumas possibilidades**. Afinal, o mundo externo “exige” isso dele (Iara, reflexões compartilhadas).

Excerto 24

Uma coisa que acontece muito durante as disciplinas é o aluno ficar só na xerox, na reprodução da reprodução, sem consultar as fontes, sem ir à biblioteca pesquisar. Às vezes, **isso foge do que havíamos planejado**. Eu pedi que pegassem a gramática para sentir o peso dela em todos os sentidos. É importante saber manipular o material. **É importante que eles busquem, façam pesquisas, afinal não é só o que o professor diz que tem que prevalecer. Contestar autores também vale. Mas situações individuais, às vezes, impedem**, né? (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 25

A gente organiza, planeja, explica; mas há alunos que não fazem. Aí tenho que pensar em uma atividade extra. Em relação à falta de compromisso eu sou assim: analiso a situação, não sou de fazer de conta que eles fizeram a atividade ou que está tudo bem. Sou daquelas de parar a aula e dar carão. Tento mexer com os brios deles. **Falo do papel social que eles têm, falo que ser professor requer compromisso conosco e com o social** (Clarice, reflexões compartilhadas).

No excerto da professora Iara, identifico o reconhecimento dos saberes disciplinares, mas também daqueles que emergem das relações efetuadas entre o oficial, o planejado e o prévio. Entendo ser relevante observar a referência da professora sobre um conteúdo que, pela sua perspectiva, os alunos precisam conhecer a diferença entre língua e fala, por tratar-se de um saber específico da área em formação; contudo, é possível inferir que a perspectiva sobre a necessidade desse conhecimento está na compreensão do fenômeno, em vez de memorizar e reproduzir.

Sob minha visão, isso aponta para um perfil profissional alinhado com a construção do conhecimento pertinente (MORIN, 2007), haja vista ressaltar a

importância de conhecer e articular as diferentes dimensões do objeto de estudo: o contexto, o global, o *multidimensional* e o complexo que o constitui.

Em relação aos excertos dos professores Ubiratan e Clarice, identifico referência a **situações** relativas aos alunos no curso das disciplinas, quais sejam: restrição de leituras e não realização de atividades. Fundamentada nos argumentos, interpreto que os dois professores demonstram preocupação com a suposta acomodação ou descompromisso dos alunos com a autoformação (FREIRE, 2009); todavia, reconhecem que há **situações** específicas e particulares que precisam ser conhecidas e analisadas.

A seguir, outros excertos revelam mais **situações** vindas da *instituição* e dos *indivíduos* que incidem no **PLANEJAMENTO**:

Excerto 26

[...] Morfossintaxe II é uma das disciplinas mais complexas do curso, mais carregada de conceitos e exige conhecimento prévio, dedicação. [...] **eles chegam cheios de lacunas e considero isso em meu planejamento.** Sei das lacunas porque alguns podem ter vindo de uma escola mais tradicional; outros que não viram praticamente nada de sintaxe (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 27

[...] na turma da noite **vários alunos não fizeram a atividade.** Eu penso que as turmas da noite são um caso a ser estudado [...] **porque a maior parte dos alunos trabalha o dia todo no comércio e chega às aulas cansados.** Vejo que a possibilidade de ser professor é melhorar um pouco sua condição de vida, mas não sei se é isso mesmo. Sei que **há uma relação estranha com a academia e sua formação,** nem consigo dizer o porquê, mas são muitas questões (Clarice, reflexões compartilhadas).

Embasada nos registros e na experiência vivida durante a geração de textos da pesquisa, entendo que a ação dos professores no reconhecimento de **situações** que possam limitar a formação dos alunos (*indivíduo*) permite colocarem-se na condição de objeto da formação pela qual eles (professores) também são responsáveis. Ao mesmo tempo, essa reflexão articula-se com outros sistemas de formação, como o trabalho e cursos fazendo-os refletir sobre as ações realizadas pelos alunos sobre si mesmos e que repercute no presente e no futuro.

Minhas reflexões evidenciam, ainda, que os três professores não são profissionais limitados ao cumprimento de determinações, regras ou postulados científicos. Eles compreendem a importância desses, realizam a convergência com outros saberes vindos de fontes diversas e, atravessados por diferentes experiências,

constituem, reconfiguram o **PLANEJAMENTO** e as **aulas** e superam práticas nas quais se privilegia o conhecimento compartimentado e especializado.

Morin (2003) atenta para esse cenário ao apontar que o modo de pensar e agir precisa ser aberto, conexo e reconhecer as emergências do contexto e as relações que podem ser estabelecidas em vista das várias realidades, nesse caso, os **indivíduos e instituição**. O professor que ensaia e realiza esse caminho proporciona uma formação na qual possam ser percebidas as contradições, incertezas, flexibilidade, o novo, o dialógico, os limites e as reformas que podem ser compreendidas na educação e na sociedade.

Entendo que empreender essas atitudes na educação e na sociedade consolida-se por meio da **participação** dos professores e dos alunos na construção do conhecimento, na escolha e criação de **estratégias** geradoras de **recursividade**, responsáveis pela contínua organização e reconstrução dos saberes. É com essa visão que o subtema **participação** emergiu, do qual se revelou o sub-subtema **estratégias** e seu sub-sub-subtema **recursividade**.

Os excertos seguintes ilustram tais revelações:

Excerto 28

[...] **sempre digo a eles que podem me perguntar** o que acharem que é bobagem. Eu adoro bobagens! É porque, às vezes, eles acham que a pergunta deles é boba, sem sentido. Digo também que não quero monólogo [...]. Eu digo que **vou pra sala de aula pra conversar com eles** e não sozinha. **Se eles trazem o que pensam a gente pode fazer relações [...]** **tudo que está dentro de mim e neles aflora se houver motivação** (lara, reflexões compartilhadas).

Excerto 29

Aquela proposta do instrumento de pesquisa que não havia na ementa, mas foi introduzida por mim [...], foi bem discutida na sala. Eles puderam expressar as experiências escolares de quando eram alunos e agora, como estagiários e professores, já que alguns já dão aulas. **Depois, eles criaram atividades** com reflexões bem legais e interessantes ao ensino de português. **Essa participação é interessante porque trocamos experiências** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Os excertos demonstram que as aulas dos professores são pensadas para a **participação** dos alunos, a qual está relacionada ao desenvolvimento da contextualização, reflexão, construção, desconstrução e reconstrução dos saberes entre alunos e professores. Destaco da fala da professora lara o encorajamento que oferece aos alunos para que se expressem sem receios. Interpreto a importância atribuída às trocas e articulação entre os conhecimentos, o que pode revelar um

processo formativo no qual as práticas educativas integram-se às diferentes realidades.

De acordo com o excerto da professora Clarice, entendo que a discussão gerada com base em uma atividade de pesquisa consistiu em um momento de trocas de conhecimentos retroalimentadas pelas diferentes experiências escolares vividas em momentos diversos da vida. Sobre esse tipo de experiência, Pimenta (2012, p. 21) afirma:

Quando os alunos chegam a cursos de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar [...]. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada [...]. Outros já tem atividade docente [...]. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor* (grifos da autora).

Em conformidade com o exposto pela autora e registro dos participantes, entendo ser fundamental situar a importância dos saberes da experiência quando relacionados com as várias dimensões do fenômeno: o contexto local e global, o *multidimensional* e o complexo. Interpreto que essa tessitura foi realizada desencadeando a produção de atividades enriquecedoras para o processo. A meu ver, esse tipo de prática viabiliza a construção de conhecimento pertinente (MORIN, 2007).

Ao retomar a leitura das transcrições de aulas e do meu diário de campo, identifico o movimento de **participação** dos alunos, também nas aulas do professor Ubiratan, particularmente, na discussão sobre adjuntos nominal e adverbial, do português brasileiro e europeu. Na ocasião, houve grande **participação** dos alunos, por intermédio da solicitação de explicações, retorno aos conceitos, atenção aos exemplos, questionamentos, sugestões e proposições envolvendo a supressão e acréscimo de informações às sentenças, conforme observam os usos no cotidiano. Esse contexto foi intermediado pela postura atenta, reflexiva e construtiva do professor, pois, em momento algum os alunos foram hostilizados ou impedidos de se expressarem. Interpreto que a aula se desenvolveu sob o movimento recursivo de ações, retroações e retroalimentação de saberes contemplada pela liberdade de pensar, repensar, construir, desconstruir e reconstruir reflexões e ideias.

A respeito da natureza pedagógica e didática nos contextos educacionais, encontro respaldo em Moraes (2008, p. 159) ao afirmar:

Acreditamos que, como docentes, precisamos estar mais atentos às diferentes possibilidades de interpretação da realidade por parte de nossos alunos; atentos às suas necessidades, às circunstâncias e ao clima gerado nos ambientes de aprendizagem, pois, biologicamente falando, sabemos que o ser humano flui de acordo com as circunstâncias ao seu redor, com as emoções e os sentimentos vivenciados em cada momento.

Concordo com a autora e interpreto que a criação de um ambiente favorável à **participação** dos alunos é um dos caminhos para a construção de saberes na qual os cenários apresentados pelos alunos e professores possam estar inclusos e inter-relacionados. Nesse sentido, é um ambiente potencializador da formação complexa.

A **participação** dos alunos é, na perspectiva dos professores, muitas vezes incitada pelas **estratégias** utilizadas que, entre outros aspectos, auxiliam a **recursividade** dos conteúdos.

Os excertos seguintes ilustram a percepção dos participantes em relação às **estratégias**:

Excerto 30

Quando a gente começa a usar a coletânea **ensino algumas estratégias** de leitura, como usá-la, de marcação no texto, marcar as ideias principais. **Mostro a minha coletânea e como vou fazendo meus registros.** [...] Eu **procuro levar materiais, discussões que eles possam se interessar**, como reportagens recentes, revistas, tento fazer contextualização linguística de forma dinâmica. Isso me rouba tempo? Sim, me rouba. Mas **quando saio da aula, eu digo assim: “- Nossa! Eu não sei quem ficou mais enriquecido: eu, eles ou nós [...]** porque eles participam, se expressam (lara, reflexões compartilhadas)

Excerto 31

A busca por estratégias entrou na minha vida no exercício da docência no ensino básico. Foi ali que eu senti necessidade de buscar estratégias porque, pra mim, o livro didático sempre foi algo auxiliar. Ele nunca foi o centro das aulas [...]. Então, ia atrás de **alternativas**, criar jogos, montar projetos [...]. E **a tecnologia foi uma das alternativas que eu encontrei. Os alunos adoram tecnologia** e eu comecei a estudar tecnologia. Se eu não criar estratégias **pra que eles tenham interesse** em ler o material, eles não leem. Até porque, na fase da vida em que eles estão, não querem ficar fazendo isso. Eles querem namorar, ficar na balada, eles querem falar de outras coisas, não querem ficar discutindo o texto de Moita Lopes sobre Linguística Aplicada, por exemplo. As estratégias fazem parte dessa imersão dentro da vida acadêmica. Então, pra cada texto que eu vou trabalhar é uma estratégia nova e **quando a nossa área não ajuda eu vou lá na educação porque eles têm várias estratégias** e aí eu vou trabalhando (Clarice, reflexões compartilhadas).

Os excertos revelam a seleção, criação e presença das **estratégias** como elemento motivador para a **participação** dos alunos. Na perspectiva da professora lara, o **PLANEJAMENTO** das **estratégias** demanda tempo, no sentido de ser uma das ações do trabalho docente que envolve pesquisa, leituras e reflexões, realizada

com a finalidade de estabelecer relações entre saberes, dar suporte às aulas e à formação. Apesar do tempo, ela afirma que o uso apresenta retorno, por perceber na sua experiência que ao fazer as contextualizações os alunos se interessam, participam e expressam seus pontos de vista, tornando as aulas enriquecedoras. Para a professora Clarice, a busca por **estratégias** faz parte de suas atividades docentes e surge como necessidade para a motivação dos alunos em relação às aulas e ao conhecimento.

À luz dos pressupostos que fundamentam este estudo, identifico na postura das professoras Iara e Clarice a expressão de sensibilidade, interesse e responsabilidade pela formação dos alunos. Dito de outro modo, reconheço a atitude de empatia materializada na atenção e compreensão das suas dificuldades, limitações, necessidades e realidade. Em Morin (2007) trata-se do sexto saber necessário à educação: *ensinar a compreensão*, criar espaços para a superação dos preconceitos, motivar para o respeito às diferenças e à solidariedade.

Nesse caso, a abertura e efetivação de **estratégias** que gerem relações entre conteúdos, motivação para a **participação** e avanços sugere que o conhecimento dessas profissionais ultrapassa a fronteira tipológica dos saberes docentes, haja vista não se restringirem aos limites do que é posto como repertório oficial a ser acionado conforme o surgimento de demandas. Com isso, não pretendo dizer que esses saberes devam ser isolados e desconsiderados da prática pedagógica, ao contrário, fundamentada na Complexidade entendo a necessária recursividade entre eles e os saberes que surgem do contexto local, global e planetário. Na perspectiva de Morin e Díaz (2016, p. 69) trata-se de

[...] compreender as relações, as redes de relações, de reinterpretar a causalidade para compreender as retroações e as curvas geradoras, de superar a rigidez lógica e considerar os processos de auto-organização, o pensamento sistêmico, a dialógica que enfrenta as dicotomias e os isolamentos. De fomentar a atitude para contextualizar e globalizar, e desdobrar as capacidades a fim de propor e resolver problemas. De alcançar o pleno emprego da inteligência e uma nova atitude para organizar os conhecimentos em formas inter, multi e transdisciplinares.

Ainda sobre as estratégias, Moraes (2008) argumenta que vários estudos acerca dessa temática estão estruturados de acordo com o que se deseja enaltecer: o aluno, o conteúdo, o contexto, as competências, habilidades ou outros. Nesse sentido, ela afirma que um dos desafios do professor é superar os reducionismos, ou seja, enfrentar a ideia de que o conhecimento é a soma de suas partes. Assim, a

superação segue no sentido de compreender e articular os elementos envolvidos no processo ensino e aprendizagem e não no sentido de separá-los.

Nos próximos excertos, identifico o reconhecimento dos professores sobre a necessidade de planejar e utilizar **estratégias** de acordo com a disciplina ministrada:

Excerto 32

[...] **eu gosto de ilustrar os assuntos com exemplos da vida**, da natureza. Por exemplo: quando trabalho com morfologia linguística, eu digo: “– eu não posso sacar uma folha e querer colocar lá na raiz. Eu não posso fazer isso porque o lugar dela não é na raiz, mas na ponta do caule”. É um percurso pragmático que gosto de fazer (lara, reflexões compartilhadas).

Excerto 33

Há estratégias que, se ligadas a alguns recursos, não combinam com a disciplina, por exemplo: eu não uso *Powerpoint* em Morfossintaxe porque não dá pra **construir junto com eles** [...]. Eu **preciso de estratégias que contribuam para a construção conjunta, minha e deles** (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Sob minha perspectiva, os professores apresentam características convergentes no que se refere às **estratégias** escolhidas para o encaminhamento das aulas. Para a professora lara, uma **estratégia** é relacionar os conteúdos com **situações** que envolvem a **vida**. Entendo que sua perspectiva busca aproximar e articular conteúdos com referências aparentemente distantes, a morfologia linguística e elementos da vida natural.

Em relação ao professor Ubiratan, sua **estratégia** reside na escolha de recursos que favoreçam a construção conjunta do conhecimento. Recorro às observações de aulas para entender o que é construir conjuntamente e interpreto tratar-se da **participação** dos alunos em **situações** como sugestão e proposição de exemplos; questionamentos; solicitação de mudanças nas sentenças; e convites para resolver exercícios linguísticos na lousa. Dessa maneira, entendo sua visão sobre a limitação do uso do *powerpoint* nessa disciplina, pois fazer a construção e reconstrução de exemplos nos *slides* no momento da aula pode comprometer o dinamismo da aula. Ademais, a **estratégia** que ele prioriza parece atender aos objetivos da disciplina e à necessidade dos alunos, conforme sua afirmação:

Excerto 34

[...] acho que os alunos gostam quando eu chamo pra ir ao quadro fazer a projeção da estrutura porque eles começam a perceber certos elementos (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

A relação e articulação dos conhecimentos me remete ao funcionamento de um sistema complexo, no qual as propriedades operam na ordem da organização das informações recebidas; na desordem expressa nos conflitos e dificuldades no percurso da compreensão e na organização responsável pelo restabelecimento da ordem. Pela perspectiva da Epistemologia da Complexidade, esses movimentos são marcados pela **recursividade** entre os saberes: o posto, o individual, o do outro, o produzido e o novo que contribuem para o pensar, repensar, relacionar, construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento.

Morin (2015, p. 111) afirma que a **recursividade** é uma noção importante porque “o verdadeiro conhecimento é um conhecimento que efetiva o circuito do conhecimento das partes na direção do todo e o todo na direção das partes.” Ou seja, o conhecimento não é algo pronto, mas em construção, com capacidade de ampliar-se à medida que se move recursivamente entre as *partes* e o *todo*.

Nos próximos excertos, entendo ser possível ilustrar tal movimento nas atividades realizadas pelos professores:

Excerto 35

Os alunos se sentem angustiados [...] com certos conteúdos. Então, **procuro sempre recuperar a aula anterior perguntando** se realmente entenderam, quais as palavras-chave pra entender aquele assunto, **faço desenhos no quadro, suscito situações novas** pra pensarmos sobre aquilo, **faço perguntas, eles me dão exemplos, perguntam, voltam na teoria e leem um trecho** que acham que explica melhor ou não. Eu **penso que tenho que ter sensibilidade** pra ver se o que foi discutido ficou mais próximo deles. Embora eu saiba que ficarão coisas a serem entendidas porque depois eles vão juntando com outras leituras e experiências (lara, reflexões compartilhadas).

Excerto 36

Acho importante eles fazerem a transcrição e a projeção da estrutura. Eles gostam de fazer, ficam empolgados e acham interessante. **Quando fazemos juntos no quadro**, por exemplo, **um aluno começa**, mas tem dúvidas; **aí vem outro e ajuda** lembrando das nossas discussões sobre o assunto; **aí fazem mais um pouco**; em seguida, **passa a vez para outro** colega fazer porque não consegue seguir; **aí vem outro que recebe ajuda** de outro e **aquele que estava fazendo já sabe de novo** e diz um caminho, enfim... **fazemos um revezamento de ir e vir ao quadro, às teorias, aos exemplos passados.** É interessante porque **eles olham para o que foi visto, olham para o novo** – que está no quadro – **se ajudam e vão reconstruindo.** Eu **acho que isso é bom porque eles vão relacionando os assuntos**, o que sabem e o que ainda não sabem, mas estão buscando aprender (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Com base no excerto da professora lara, percebo a menção ao fato de ser necessário ter sensibilidade para diagnosticar se o fenômeno em discussão foi compreendido, se ficou mais próximo dos alunos e perceber a angústia deles com

alguns conteúdos. Essa percepção leva a criar outras **estratégias** de reconstrução do conhecimento: desenhos, exemplos e palavras-chave são utilizadas e operadas pela **recursividade**.

No excerto do professor Ubiratan, é importante ressaltar seu posicionamento ao propor momentos de risco e descoberta, cooperação e competição, alegria e frustração, indiferença e reciprocidade por meio da atividade realizada conjuntamente. Durante a observação de aulas experienciei uma atividade de projeção da estrutura e a interpreto como uma **estratégia** enriquecedora para a construção de saberes porque houve predomínio dos sentimentos de troca, dúvidas, colaboração, entusiasmo, competição, alegria e satisfação no ambiente.

Apoiada na Epistemologia da Complexidade, a perspectiva de conhecimento que permeia esses tipos de práticas é operacionalizada por processos recursivos, dialógicos e hologramáticos. Interpreto que sejam recursivos por haver movimentos circulares e contínuos entre os saberes; dialógicos, porque emergem conflitos e contradições marcados pelas dúvidas e complementaridade; e hologramáticos porque são efetivadas trocas simultâneas de saberes entre alunos (partes) e professores (partes) e o todo (contexto), os quais integram e constituem a tessitura complexa dos saberes.

Na esteira dessa dinâmica que movimenta saberes, os participantes revelam a necessidade de **tempo** para a **pesquisa**, seleção de **material** e **correções**. Assim, o **tempo** é um subtema que evoca os sub-subtemas **pesquisa**, **material** e **correções**.

Nessa experiência, o **tempo** corresponde ao sentido cronológico: tempo que marca a existência humana. Sobre sua constituição Nunes (1995, p. 20) afirma:

Formando uma sequência sem lacuna, contínua e infinita, percorrida tanto para frente, na direção do futuro, quanto para trás, na direção do passado, a sua armação fixa e permanente abriga expressões temporais específicas e autônomas da cultura, que lhe interrompem, periodicamente, a vigência geral.

Esse **tempo** é demarcado por instrumentos, ligado aos movimentos naturais, aos acontecimentos e à nossa vida. É o **tempo** necessário que muitas vezes falta ao **PLANEJAMENTO** e acarreta dificuldades e frustrações à prática docente.

O subtema **tempo** pode ser observado nos excertos seguintes:

Excerto 37

Eu trabalho com trabalhos individuais, em grupos, avaliações orais individuais ou em grupo; enfim, vou diversificando. Mas, olha, **dá um enorme trabalho e consome bastante tempo do professor** (lara, reflexões compartilhadas).

Excerto 38

[...] as **atividades de pesquisa** **levam um bom tempo do professor**. Pelo menos, como acredito em pesquisa: coletar dados, descrever, analisar, fundamentar [...]. **Depois, corrigir** todos os trabalhos **demandam um tempo enorme**. Eu fico com uma pilha de trabalhos (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 39

No início do ano **eu tenho todo um trabalho de digitalizar, transformar em pdf tudo o que eu leio e que pode contribuir** com a disciplina. **Isso requer tempo!** [...] vou repassando no início e ao longo do semestre pra que eles tenham um acervo dentro de cada área. Eu penso que, como eu, nós temos diversos colegas que fazem a mesma coisa e, apesar de todo nosso esforço, ainda estamos deixando muito a desejar. É um trabalho braçal mesmo (Clarice, reflexões compartilhadas).

Com base nos excertos, é possível inferir que a exiguidade do **tempo** para a realização de **pesquisa**, seleção, organização de **material** e **correções** é apontada pelos três participantes como uma realidade do trabalho docente. De acordo com minha interpretação, o tempo cronológico linear, expresso pelos participantes, não acompanha o tempo da construção dos saberes, o qual é recursivo e não linear. Com isso pretendo dizer que o **PLANEJAMENTO** e a sua efetivação não obedecem a uma sequência determinada e rígida; ao contrário, envolve o movimento circular de idas e vindas do professor às suas escolhas, seleções, análises e ações ocorridas em vários momentos.

Sobre isso Pimenta e Anastasiou (2014, p.125-126) afirmam que a ideia reforçada pelo senso comum sobre o trabalho docente é a de que “[...] ensinar se restringe a passar um tempo numa sala de aula dizendo conteúdo a um grupo de alunos, que deve ser mantido disciplinadamente ouvindo”. Percebo esse tipo de compreensão como um equívoco, por desconsiderar as diversas atividades para além da atuação em sala de aula que envolvem a profissão, dentre essas **PLANEJAMENTO**, **pesquisas**, leituras, participação em eventos, consulta a estudos de sua área e de áreas interdisciplinares, seleção de **material**, atualização constante sobre questões sociais e **correção** de atividades dos alunos.

Nesse caminho, os participantes revelam:

Excerto 40

[...] eu **leio todos os trabalhos**. **Leva tempo** e trabalho. **Levo bastante tempo** pra fazer isso e deixo bilhetinhos escritos dizendo: “Você foi muito bem! “Aconteceu algo que você não foi muito bem”, “Você precisa aprofundar essa ideia”. Isso é uma questão pessoal minha, mas **requer tempo do professor**. É trabalho, mas consigo ter uma ideia do avanço (Iara, reflexões compartilhadas).

Excerto 41

[...] eu nem me imaginava ali. Eu tinha um vocabulário muito técnico para trabalhar na Educação Infantil. Então, eu **fui pensar, pesquisar, ler, resolvi aprender, li sobre coordenação motora**, o que a criança precisa aprender. Não foi fácil, **eu precisei de tempo para aprender** [...] (Iara, reflexões compartilhadas).

Excerto 42

[...] **as correções levam tempo** e eu **também preciso estudar, ler e pesquisar** pra poder dar uma resposta a eles sobre como estão (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 43

Planejar atividades, selecionar material, pesquisar requer que a gente tenha tempo (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 44

[...] trabalhei esse mesmo conteúdo nas duas turmas [...], mas meu planejamento tem que ser diferente [...]. Então, **eu preciso pesquisar, selecionar material, refletir. Tudo é tempo** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Excerto 45

Eu via que os alunos precisavam pensar mais a prática. **Eu refleti bastante sobre isso**, considerando o que eles me mostravam durante as aulas. **Eu precisei de tempo** pra isso (Clarice, reflexões compartilhadas).

Nos excertos da professora Iara, identifico referência ao **tempo** nas seguintes circunstâncias: verificar a aprendizagem dos alunos, registrar os avanços, dificuldades e equívocos revelados nas atividades que produziram, bem como na busca e estudo de referenciais teórico-metodológicos para atuar naquele nível. No caso do professor Ubiratan, há o reconhecimento da necessidade de **tempo** para sua formação. Para a professora Clarice, o **tempo** é fundamental para o **PLANEJAMENTO** do seu trabalho, especialmente pela diversidade de perfis e desenvolvimento dos alunos.

A reflexão sobre o subtema **tempo**, com base nos excertos, levou-me a dialogar com *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2007), especialmente quanto aos saberes *enfrentar as incertezas* e *ensinar a identidade terrena*. O primeiro me permite interpretar que, no percurso de ensinar, os participantes realizam o autoexame, voltam o olhar para si, identificam e reconhecem a necessidade de aprender e de autoformar-se. Nesse caminho, realizar a autocrítica indica abertura ao que pode surgir, inclusive imprevistos, conflitos e incertezas. O segundo me fez perceber a preocupação dos participantes de buscar mais conhecimentos e enfrentar suas dificuldades. Entendo que a busca pelo aprender não é somente para si, mas também para cuidar da formação do outro, pois demonstra compromisso com a aprendizagem do aluno.

Ao parafrasear Nunes (1995) associo o tempo, cuja armação fixa e permanente é por vezes interrompida por fluxos culturais, ao **tempo** disponibilizado ao professor para seu **PLANEJAMENTO**. Sob meu olhar complexo e experiência profissional há um descompasso entre o tempo cronológico e o tempo real oferecido na carga horária de trabalho do professor, o qual pode influenciar o desenvolvimento de **pesquisas**, seleção de **material** e **correções** relacionadas ao contexto e ao fenômeno em um nível local e global.

Seguindo esse pensamento, percebo que a construção de conhecimento pertinente fica comprometida, pois o acúmulo de trabalho no interior do espaço físico da sala de aula dificulta ao docente realizar um **PLANEJAMENTO** que articule as diversas dimensões e necessidades que se apresentam.

Além do **tempo** dedicado às ações anteriormente citadas, no caso dos professores participantes da pesquisa, suas atividades acadêmicas compreendem as seguintes funções: i) no ensino: atuação na graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão; ii) nas atividades que se destinam à sociedade: cursos ou serviços especiais, ensino e pesquisa; iii) e nas inerentes ao exercício de direção, participação em Órgãos colegiados: assessoramento, comissões, chefia ou coordenação na própria instituição.

Sobre desempenhar funções relativas à gestão administrativa, um dos participantes registra:

Excerto 46

É um outro lado quando a gente assume a gestão. **É uma aprendizagem enorme.** Ler e estudar o Regimento. Conhecer a instituição por dentro, suas entranhas, como ela funciona, seus vícios. [...] **é bom, a gente aprende muito, mas é muito exaustivo.** A gestão exige e aí minhas pesquisas, leituras, orientação de iniciação científica, tudo fica comprometido. Nos cargos administrativos há muitas reuniões, exigências, decisões pra ontem, compromissos, enfim (Ubiratan, conversa hermenêutica).

Considerando esse registro e apoiada na Complexidade, interpreto que viver a gestão é bom para o professor, mas exaustivo. Associo essa percepção ao operador *dialógico* no qual dois aspectos opostos convivem e se complementam: bom e exaustivo. Ou seja, essa experiência contribui para sua constituição como profissional, posto que oportuniza o conhecimento e compreensão do local no qual trabalha de maneira mais profunda. Todavia, a função demanda inúmeros compromissos e exigências administrativas como reuniões, leitura e produção de documentos. Com

isso, a vivência na gestão pode gerar tempo e desgastes que comprometem sua atuação no ensino; contudo, transforma a identidade do professor.

Em se tratando de quaisquer das atividades ligadas à prática docente, os registros dos participantes revelam a necessidade de **adaptação** do **PLANEJAMENTO**. A percepção dessa necessidade é acompanhada pela ideia de **adaptação** ao *perfil* dos alunos. Nesse caminho é preciso buscar alternativas para a atuação em sala de aula ou não. Assim, revela-se o subtema **adaptação** e o subtema *perfil*.

Nos excertos a seguir, os participantes apontam a necessidade de **adaptação** do **PLANEJAMENTO** ao *perfil* dos alunos:

Excerto 47

Meu planejamento precisa de adaptação quando vou dar aula em comunidades nas quais os alunos precisam muito do visual, da contextualização com sua cultura, seu modo de viver, sua religiosidade. Inclusive isso acontece com alunos do ensino superior, mas são características de grupos. E isso me mostra o quanto a pragmática e o contexto são importantes dentro das culturas e para a aprendizagem (Iara, reflexões compartilhadas).

Excerto 48

Procuro manter uma relação em que eles possam se sentir à vontade para conversar comigo e eu conhecê-los [...] **posso ajudar, adaptar as aulas ao perfil e necessidades da formação** (Ubiratan, conversa hermenêutica).

Excerto 49

[...] **sondagem sobre o perfil, necessidades da turma e conhecimentos prévios** costumo fazer em diferentes momentos da disciplina. Por exemplo: a **minha primeira aula é um grande bate-papo pra discutir o planejamento da disciplina, pra eu conhecê-los e pra me conhecerem** também, quais são as minhas intenções com eles naquele espaço e quero ouvi-los também [...] (Clarice, reflexões compartilhadas).

O excerto da professora Iara, expressa o reconhecimento das **adaptações** que podem ocorrer no **PLANEJAMENTO**. Entendo que o fato de a participante ter ciência de que seu trabalho pressupõe mudanças que se alternam conforme os contextos de atuação sinalizam o afastamento da ideia de existir um saber absoluto passível de transmissão consoante regras, determinações e modelos. Em relação à fala do professor Ubiratan, compreendo que busca estabelecer uma relação de confiança com os alunos. Dessa maneira, eles podem se sentir confortáveis com a interação e os perfis a serem revelados e, assim, o **PLANEJAMENTO** pode ser adaptado ao que emergir. No exposto pela professora Clarice, entendo que o perfil dos alunos é buscado e construído ao longo da disciplina, além de ressaltar a importância de os

alunos a conhecerem também. Penso que esse conhecimento mútuo pode sugerir modos para a organização e ação.

Com base nas exposições, associo a postura dos participantes à prática reflexiva (SCHÖN, 1983). Minha percepção é a de que eles desenvolvem um processo investigativo sobre suas ações, de modo a refletir sobre si mesmos e como podem qualificar a prática. Por essa perspectiva, o agir reflexivo está no fato de que o **PLANEJAMENTO** e sua ação são colocados em condição de reflexão na qual se busca identificar e compreender as emergências, tornando-os conscientes da busca por novos caminhos e **adaptações**, se necessário.

Entendo que o movimento da prática reflexiva oportuniza o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que lhes concede pensar sobre sua atuação, prospectar novas práticas fundamentadas na investigação de seu próprio fazer e contribuir para libertarem-se de práticas rígidas e modelos pré-definidos que sirvam a quaisquer realidades.

Zabala (2002, p. 198), ao tratar do conhecimento que temos sobre os processos de aprendizagem, permite-nos pensar sobre a adequação dos métodos, por atentar para o fato de que esses não estão à serviço de sua vigência ou atualização, mas “[...] ocorre se somos capazes de chegar à raiz e, de maneira flexível, adaptá-los às necessidades que a formação [...] exige em cada momento”.

Reflito, ainda, que ter ciência das **adaptações** do **PLANEJAMENTO** se coaduna com a visão complexa. Atitudes dessa natureza revelam a existência e a prática de um profissional atento, comprometido e ator de sua prática por entender que o saber validado pode ser tecido com o novo e respeitar suas diferenças, sem permitir que sejam excluídas e, sim, articuladas em prol da construção de saberes que permitam enfrentar o cotidiano, os problemas e encontrar solução para esses.

Em face do fenômeno de pesquisa deste estudo e o tema **PLANEJAMENTO**, entendo que a construção de saberes de professores indica que a prática pedagógica dos participantes prioriza a atitude investigativa, a **participação** dos envolvidos, a responsabilidade com a organização das **aulas**, especialmente no entendimento de que essas apresentam um **dinamismo** revelador de **imprevisibilidades**.

O tema em foco, associado à metáfora contemplada neste trabalho, fez-me rememorar que uma viagem de barco por rios amazônicos requer **PLANEJAMENTO**: dia, horário, bagagem, compra da passagem, hora de embarcar e chegar; e isso vale para qualquer viagem. Esse é o **PLANEJAMENTO** do viajante, mas há outro tipo de

PLANEJAMENTO dificilmente lembrado: o **PLANEJAMENTO** do transporte, do veículo responsável por conduzir quem está entusiasmado, feliz, preocupado, ansioso, a depender das circunstâncias da viagem.

Pensando no **PLANEJAMENTO** da construção do barco, represento o tema com a ilustração que simboliza um estaleiro artesanal, típico da região amazônica, no qual os barcos de madeira são produzidos. A ecologia que envolve esse espaço é permeada de saberes que extrapolam o universo científico. Neles há homens que pouco frequentaram a escola, mas acionam, constroem e reconstroem cotidianamente os números, as proporções, as técnicas, a geografia, a história, a linguagem e a experiência. Ou seja, uma engenharia que projeta, escolhe, seleciona, situa, articula e contextualiza para construir o transporte e os modos de ser e viver.

O **PLANEJAMENTO** neste estudo dialoga com os saberes do estaleiro artesanal, pois os professores acionam seus saberes, de natureza diversa e, por meio da recursividade, vão da experiência ao científico e do científico à experiência reconhecendo, relacionando e integrando vários outros conhecimentos nesse percurso. Assim, na contínua ordem e desordem, a organização vai afastando o conhecimento absoluto e abrindo espaços para novos saberes. Assim, o tema **PLANEJAMENTO** é representado sobre a pintura a seguir:

Ilustração 12: Tema – PLANEJAMENTO



Fonte: Pintura de Lucas Lourenço, 2018.

5.2 Experiência

A **EXPERIÊNCIA** é um dos temas que compõem a essência do fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*. Com base na interpretação dos registros de pesquisa, a **EXPERIÊNCIA** comporta traços da **vida**, aguça a **aprendizagem** e conduz ao **amadurecimento**.

A fim de exemplificar o tema em destaque, apresento os seguintes excertos:

Excerto 50

[...] **o que mudou realmente minha postura pedagógica** foi que, ao ser professora, passei a observar muitos equívocos. Por exemplo, eu adoeci quando fui professora do maternal porque não sabia dar aula para crianças. Naquela época eu estava terminando a graduação em Letras e eu falava com as crianças como se elas fossem graduandos. **Eu não tinha postura, estado emocional, autoridade**. As crianças se matavam e eu chorava. **Hoje eu entendo que o profissional se forma continuamente e de diversas formas: por sua experiência e pela do outro, pela reflexão que podemos fazer juntos**. O professor se forma todos os dias, toda hora (lara, reflexões compartilhadas).

Excerto 51

Eu acho que a **gente tem que ter um mínimo de empolgação**; do contrário não passamos verdade alguma. Isso é interessante porque **vem da experiência com outros professores**. [...] lembro das aulas de alguns professores e até tento me inspirar (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 52

[...] isso **tem muito a ver com a quebra de paradigmas** porque durante a educação básica **vivi a prática do silenciamento**. Eu não tinha voz na sala de aula, parece que todas as nossas perguntas eram idiotas; para o professor parecia que nada sabíamos. Na graduação, isso mudou, mas mudou pouco. Me engajei no movimento estudantil e, **a partir daí, comecei a refletir como podia mudar as nossas ações**. **Hoje procuro mostrar para os alunos que é importante refletir para agir** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Em conformidade com o registro da professora lara, entendo que as mudanças em sua prática pedagógica advêm da reflexão sobre sua ação, momento em que ocorre a autocrítica. Esse movimento reflexivo proporcionou à participante compreender que a formação profissional é contínua e alicerçada também na **EXPERIÊNCIA** construída individualmente e no coletivo. Do excerto do participante Ubiratan, compreendo que a **EXPERIÊNCIA** com outros professores lhe permite refletir sobre sua ação e fornece vias para sua prática. Ao passo que para a professora Clarice, a **EXPERIÊNCIA** como aluna tem grande influência sobre sua postura pedagógica. Ela aponta, ainda, que sua inserção em movimentos sociais lhe provocou reflexões acerca de mudanças que podem ser empreendidas no contexto

educacional. Em vista disso, procura mostrar aos alunos a importância da reflexão para a ação.

Interpreto que o cenário apresentado pelos três participantes é o de que a **EXPERIÊNCIA** obtida em diversos momentos e contextos oferece e oportuniza reflexões para a construção de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, retomo Tardif (2011), Gauthier (2013) e Pimenta (2012) quando afirmam que o *saber da experiência* é constituído por conhecimentos emanados do trabalho, da interação com os pares e da vivência escolar como alunos. Contudo, a composição da **EXPERIÊNCIA** requer momentos de reflexão crítica a fim de fundamentar não somente ações profissionais que contemplem o processo ensino e aprendizagem, mas também a vida humana. E que seja possível articulá-las para compreender e agir sobre os fenômenos que se apresentam.

Compreendo também que a atitude recursiva e crítica dos participantes acerca de ações pedagógicas de outros profissionais com os quais vivenciaram práticas educativas serve de cenário às suas reflexões. Neste estudo, a reflexão sobre ações vividas não somente de modo particular, mas também com o outro compõem o acervo de **EXPERIÊNCIA** dos professores.

Sob meu olhar, é possível fazer uma analogia entre a atitude dos participantes e o movimento da *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 1983, 2000). Assim, baseada na perspectiva do autor, entendo que o olhar retrospectivo mediado pela reflexão sobre ações passadas que envolvem o cotidiano da atuação docente pode revelar inspirações e/ou auxiliar a construção de outros caminhos para as práticas pedagógicas.

De outro modo, fundamentada na Complexidade e orientada pelos registros de pesquisa, compreendo que a disponibilidade de abertura à reflexão revela a visão dos participantes de que o saber e a formação profissional são inconclusos. Isso quer dizer que, ao conceber a formação docente como um processo que se realiza em vários momentos e contextos, observo com atenção a presença do diálogo e da articulação de **EXPERIÊNCIA** como modos de construção e reconstrução constante do conhecimento.

Entendo que o empreendimento desse movimento é complexo e operado de modo sistêmico, recursivo, dialógico e hologramático. Em outras palavras, as ações docentes formadas por diferentes componentes interagem, separam, aproximam,

interpenetram, ampliam e se auto-organizam, projetando novos modos de ser e agir no mundo.

Sob minha perspectiva, a **EXPERIÊNCIA** revelada pelos participantes guarda histórias, sentimentos, emoções e relações convergentes, contraditórias e complementares inerentes à **vida** e que permitem entender o mundo. Nesse contexto, interpreto a **EXPERIÊNCIA** como um saber aparentemente oculto registrado no corpo e na memória dos participantes, a qual guarda o vivido e é acionada voluntária e involuntariamente para construção de novas vivências. Por esse viés emerge o subtema **vida** da qual fazem parte os **conflitos**, seu sub-subtema.

Para a participante lara, a **vida** e seus **conflitos** estão em situações como:

Excerto 53

[...] uma vez eu estava ministrando aulas em um lugar no qual havia três línguas oficiais. Como os alunos pedem pra eu contar as minhas experiências com a linguagem, a cultura e o modo de vida das comunidades a que vou, então, contei essa. **Antigamente, eu pensava que isso não era aula. Hoje penso que se não for aula, é o quê?** Porque eu falo de linguagem, por meio da cultura eu falo de matemática, de ciência. Isso **é a vida na aula** (lara, reflexões compartilhadas).

Esse texto produzido durante a pesquisa tem origem em um fato que me chamou a atenção durante as *observações de aula*: a explicação dos conteúdos da disciplina estava, na maioria das vezes, associada a **EXPERIÊNCIA** profissional vivida pela professora em diferentes momentos e ambientes sobre os quais os alunos demonstravam atenção, interesse e questionamentos. Logo, por ocasião das *reflexões compartilhadas* acerca das aulas apresento a ela tal situação. Apoiada em minha observação, a professora informa que em razão de ministrar aulas em outros contextos nos quais a diversidade linguística e cultural é peculiar, os alunos pedem para que ela conte a **EXPERIÊNCIA** vivida.

Com base no excerto, interpreto que a perspectiva da professora sobre o que é uma aula sugere ter passado por um processo de redefinição, pois segundo consta, a prática de relacionar saberes não era vista por ela como aula. Infiro, então, que sua atual perspectiva de aula vai ao encontro do diálogo e da construção de relações entre os conhecimentos científicos e os emergentes da **EXPERIÊNCIA** de **vida**.

Mediante essa interpretação, deduzo que a visão inicial da professora sobre aula pode ser associada ao que Pimenta & Anastasiou (2014, p. 82-83) afirmam:

Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos [...]. Época em que a Pedagogia [...]. Em outras épocas assumiram o poder os saberes científicos [...], pois se entende que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na formação de professores foram os da experiência.

A reconhecida tipologia dos saberes docentes (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012), responsável pela organização e definição de um conjunto de conhecimentos ligados à prática pedagógica, contribuíram para o avanço da *profissionalização* docente, bem como se tornaram pilares dos cursos de formação.

Guardadas as devidas características e importância desses estudos, resalto que muitas instituições e grupos sociais entenderam as tipologias como categorias de saberes a serem tomados como referência nas licenciaturas a fim de serem aplicados, memorizados e reproduzidos. Essa perspectiva gerou bloqueios para as formas de ver, observar e construir conhecimento na formação de professores por ter reforçado que os saberes docentes se circunscrevem ao posto em cada tipo de saber.

Com base nessa exposição não pretendo construir uma ideia de resistência à presença das tipologias na formação de professores, tampouco apagar sua importância, mas evidenciar outro olhar e compreensão capaz de descortinar as fronteiras e desenvolver relações sistêmicas, recursivas, dialógicas e hologramáticas que integrem os saberes previstos nas tipologias àqueles que emergem do cotidiano de nossas realidades. Ou seja, a proposição de em lugar de engaiolar os saberes, reconhecê-los e torná-los complexos, conforme os pressupostos da Complexidade.

Nos próximos excertos, destaco a **EXPERIÊNCIA** que a **vida** pode gerar para o professor e repercutir no contexto das aulas:

Excerto 54

[...] **em razão de várias situações que já aconteceram comigo** minha postura é de morde e assopra. Quando percebo que estão brincando demais, eu chamo firme; e quando precisa dar uma aliviada, eu dou. Já houve casos de alunos que chegaram comigo e disseram: “– Professor, eu não venho amanhã porque não tenho dinheiro.” E eu disse: “– Toma emprestado que aqui eu te dou.” Eu fico pensativo, mas acho legal que eles tenham essa postura de confiança, honestidade comigo. Nós temos alunos com situações financeiras sérias (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 55

[...] **não conseguiria ser outra coisa que não professora** porque eu gosto dessa coisa **do diálogo** e tem outra coisa **cada um deles é um universo** e **a vida fora da sala de aula é tão difícil**. Cada um vive seu universo. **Tornar** aquele espaço da **sala de aula um espaço feliz e empolgante** faz parte da estratégia de mantê-los ali. Fora da sala de aula há vários problemas. Eu também tenho milhões de problemas [...]. Tudo isso faz parte da vida, a gente vive tudo isso, mas **a sala de aula tem que ser um espaço motivador**. Eu

quero que seja motivante, **inclusive pra mim** (Clarice, reflexões compartilhadas).

O excerto do professor Ubiratan está inserido no contexto de reflexão sobre como a **EXPERIÊNCIA** com a prática pedagógica de professor pode construir uma referência positiva para os alunos. Nessa perspectiva, ele recorda que a **EXPERIÊNCIA** vivida, deduzo que se trate do contexto educacional, tem contribuído para que sua atuação em sala de aula seja combinada entre a exigência e compreensão, rigor e sensibilidade. No caso do registro da professora Clarice, nossas reflexões estavam direcionadas à compreensão de sua postura fomentadora de diálogos durante as aulas. Nesse momento refletíamos sobre vários questionamentos propostos aos alunos no ensejo de ouvir as percepções, exemplos e relações entre os conteúdos e a **EXPERIÊNCIA** pessoal. É possível identificar que a professora considera importante aproximar a sala de aula da **vida**, ao passo que também é preciso afastá-las. Entendo que sua visão é a de que a sala de aula não pode ser uma reprodução da realidade, mas um meio de enxergá-la e compreendê-la.

Com base nos três excertos anteriores, interpreto que a **EXPERIÊNCIA** é construída e nutrida pelas ocorrências da **vida**, na qual são desenvolvidos prazeres e **conflitos**. De modo geral, a humanidade tende a não compreender a coexistência de ambos e a atribuir ao **conflito** uma imagem negativa relacionada ao debate, a concorrência, ao consenso e a síntese. No entanto, Petraglia (2012, p.138) afirma que se entendida sob a perspectiva da Epistemologia da Complexidade, a relação entre os contrários pressupõe:

[...] a valorização de uma pedagogia que acolhe o conflito e não de uma pedagogia de consenso ou de conformismo. Essa concepção dialógica compreende a ideia de que há contradições insuperáveis, como vida-morte, sabedoria-loucura, que não comporta a positividade da síntese ou a resolução do conflito, mas acolhe a insuperabilidade como uma perspectiva de visão de mundo.

Compreendo, com base nessa visão, que a existência dos **conflitos** na **EXPERIÊNCIA** dos professores pode ser associada ao operador *dialógico* o qual “permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2014b, p. 96). Isso quer dizer que os **conflitos** emergentes na **vida** e na sala de aula, como a aula ser isto e não aquilo, ter uma postura firme e compreensível e os alunos apresentarem universos distintos, conforme anunciado pelos participantes, não são sobrepostos um ao outro. Eles se

integram uns aos outros e “fazem parte do tecido fenomênico no qual estamos e que constitui nosso mundo” (MORIN, 2011, p. 105).

Com base nessa compreensão, destaco que a possibilidade de construir saberes assentada na relação entre concepções, sujeitos e contextos diversos é relevante, por permitir que a **aprendizagem** se realize na tessitura conjunta. Sob o viés do tecer conjuntamente emerge o subtema **aprendizagem** relacionado ao que se aprende com e sobre o outro.

A **EXPERIÊNCIA** que conduz à **aprendizagem** pôde ser observada, dentre outros momentos, em uma aula da professora Iara, quando ocorreu a discussão sobre as questões relativas a uma avaliação. Essa ocasião suscitou a interação dos alunos, os quais relacionavam os conceitos teóricos às experiências vividas por eles e por ela, conduzindo-me ao entendimento de que daquela relação emergia **aprendizagem**. Apresentei minha compreensão à participante durante as reflexões compartilhadas e ela pontuou:

Excerto 56

[...] não vou negar que já fui uma professora só de conteúdo. Tinha que ser teoria, somente isso. [...] hoje eu entendo porque **gosto de me relacionar, de ouvir os alunos. Eu acredito que minha relação com outros povos e ter morado em contato com eles mudou minha vida.** Me fez entender **essa relação entre** as pessoas, a Natureza, Terra, Deus. **Essa experiência com o outro me fez aprender** e acreditar em aulas interativas, me despir de preconceitos (Iara, reflexões compartilhadas).

O subtema **aprendizagem** revela-se também nos textos dos professores Ubiratan e Clarice:

Excerto 57

Quando **ministrei aulas nos campi universitários do interior do estado** [...] **minha experiência foi diferente. Isso me deu um gás, uma motivação pra estudar.** Eu queria aprender as coisas que não sabia, eu tinha o desejo de me preparar cada vez mais pra dar boas aulas. **Lá, eu acho que os alunos são muito esforçados, eles veem na gente uma esperança, um espelho. Essa experiência me fez ter a certeza de que essa é a minha área. Eu fiquei totalmente certo disso** (Ubiratan, conversa hermenêutica).

Excerto 58

Eu era e sou muito ativista. Isso está em minha prática. Isso **vem da minha casa, da minha família.** Essa questão começou dentro da minha casa. **Participei de muitos movimentos estudantis, luto por uma educação do não-silenciamento, luto pelos nossos direitos [...]. E essas experiências, de alguma maneira, influenciam minha prática** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Considerando o excerto do Ubiratan, é possível depreender que a **EXPERIÊNCIA** de ministrar aulas em outro ambiente, desconhecido até então, provocou-lhe reações não esperadas que retroagiram sobre si, causaram novas ações e interferiram em sua formação pessoal e profissional. Nesse caminho, entendo tratar-se de uma **EXPERIÊNCIA** na qual ações e interações proporcionaram novas **aprendizagens**. Em relação a Clarice, identifico o olhar recursivo sobre sua **EXPERIÊNCIA** à medida que realiza uma leitura sobre suas vivências, encontra sentidos e aponta as emergências como **aprendizagem** que lhe proporciona agir a favor do que aprendeu e acredita.

De acordo com o embasamento teórico da pesquisa, compreendo que a **EXPERIÊNCIA** dos três participantes pode ser configurada pela perspectiva de uma *ação ecologizada* (MORIN, 2014b; MORAES, 2008), à medida que motivou os movimentos de *inter-ação*, *retro-ação* e *co-operação* entre os sujeitos envolvidos, os conhecimentos planejados, emergentes e o ambiente no qual estavam inseridos.

Apoiada na Complexidade, entendo que o desenvolvimento desse processo ocorre recursivamente entre os diferentes componentes, formam uma rede de conexões auto-eco-organizável e geram constantemente **aprendizagem**. Para Moraes (2008, p. 107-108), compreender esse fenômeno “é muito importante porque acaba com a visão determinista que ainda prevalece na educação” e nos ajuda “a perceber que toda ação educacional traz também consigo a imprevisibilidade, a incerteza, a não-linearidade e o indeterminismo”.

Com o propósito de ampliar a compreensão da interpretação do tema e subtema em questão, recorro à concepção de Larrosa (2002, p.21), para quem experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Nesse sentido, entendo que a **EXPERIÊNCIA** é o que nos acontece, nos passa e nos toca, atravessa nosso eu, religa nossas vivências e é registrada sob a forma de **aprendizagem**.

Ao considerar a perspectiva do autor, neste estudo, entendo que a **EXPERIÊNCIA** e a **aprendizagem** me levam a refletir sobre a condição humana dos participantes a qual, sob minha compreensão, evidencia a *multidimensionalidade* e a complexidade do uno e múltiplo que os constituem. Em outras palavras, eles parecem reconhecer a humanidade comum entre eles e os alunos, mas, também reconhecem a diversidade cultural que embora os distanciem, ao mesmo tempo os complementam.

Interpreto que essa relação complexa é o que permite abertura para ser tocado, atravessado, construir **aprendizagem** e transformar suas realidades.

Nesse caminho, além de identificar a abertura ao outro na disposição para viver em outra cultura, conforme expresso por lara; compreender as condições de existência do outro e se transformar, anunciado por Ubiratan e engajar-se em lutas a favor de todos, nas palavras de Clarice, também encontro nos meus registros a seguinte anotação:

Excerto 59

[...] terminei as observações de aulas e registro o modo como os alunos e professores se relacionam: não vi irritação, fadiga, indisposição e, sim, muita cumplicidade manifestada nas interações, conversas, atenção e respeito às dúvidas, incertezas e experiências dos alunos e professores (pesquisadora/diário de campo, 8/11/2016).

O tema **EXPERIÊNCIA** emergiu acompanhado do subtema **amadurecimento**, seu sub-subtema **mudanças** e sub-sub-subtema **comportamento**. Durante a tematização, o **amadurecimento** revelou-se como um processo que permite ao indivíduo realizar reflexões, estabelecer conexões e tomar atitudes baseado na **aprendizagem** obtida com a **EXPERIÊNCIA**.

Nesse sentido, identifico no próximo excerto o **amadurecimento** em um dos participantes da pesquisa:

Excerto 60

Eu digo que eles não devem se assustar com as teorias porque, às vezes, é uma questão de amadurecimento. A cada leitura vamos amadurecendo para outras anteriores e para algumas que virão. [...] há teorias pesadas, mas o tempo e o **amadurecimento intelectual e emocional** que nem sempre andam juntos **vão mostrando pra eles os caminhos**. E, eles vão descobrindo o quanto Saussure é belo, importante e profundo, por exemplo (lara, reflexões compartilhadas).

O texto da professora lara é produzido com base em um registro feito por mim na observação de uma das aulas na qual ela comenta sobre a importância da leitura e da compreensão dos saberes específicos da área, citando como exemplo dois textos contidos na coletânea da disciplina sobre *Signo Linguístico*⁴⁷, de autores e abordagens diferentes e que, após a leitura, os alunos poderiam concluir que entre os dois autores, um seria melhor que o outro. Contudo, ela explica:

⁴⁷ A professora refere-se à obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure e ao texto *Teoria dos Signos*, de José Luiz Fiorin.

Excerto 61

Vocês podem achar que o texto do Fiorin é melhor porque ele comenta as ideias de Saussure. E Saussure é um referencial denso, mas fundamental porque nele está a essência, o original. [...] **é importante que vocês entendam a importância de ler textos com diferentes modos de abordar um assunto.** A prática tem me mostrado que a gente amadurece com as leituras, as experiências. À medida que eu fui trabalhando, estudando, lendo outras coisas [...] eu ganhei maturidade intelectual pra pensar sobre Saussure, por exemplo (Iara, transcrição da aula observada no dia 5/10/2016).

Orientada pelos referenciais de pesquisa e registros textuais da participante, interpreto haver nos excertos, de certa maneira, uma relação entre os saberes disciplinares, curriculares (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013) e da experiência (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012). Do meu ponto de vista, a seleção dos dois textos demonstra o **amadurecimento** da professora no percurso de sua **EXPERIÊNCIA** individual e no trabalho. Ademais, os enunciados sugerem sua preocupação com a construção de conhecimento dos alunos ao proporcionar vias de reflexão à compreensão de que os saberes não são conclusos e adquiridos em um único ciclo da vida.

No excerto seguinte, ilustro o **amadurecimento** associado à **EXPERIÊNCIA** do professor Ubiratan:

Excerto 62

[...] **eu aprendi a ver as dificuldades dos alunos. Eu sei que tem lacunas** até porque não sei de quais escolas vieram, como foram ensinados, o que foi ensinado. Então, eu procuro entender e trabalhar isso, mas também sou extremamente exigente. Sou leve, mas também exigente (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

O contexto da produção do excerto do professor Ubiratan está relacionado às *reflexões compartilhadas* sobre suas escolhas teórico-metodológicas para o desenvolvimento da disciplina ministrada⁴⁸, ocasião na qual ele conta que a **EXPERIÊNCIA** vivida na graduação, no trabalho e na pós-graduação lhe proporcionou refletir sobre como estabelecer uma ponte entre os conhecimentos científicos, teóricos e a sala de aula, considerando-se que os alunos serão professores da Educação Básica. Ele explica:

Excerto 63

[...] a experiência no doutorado, por exemplo, me fez crescer muito. Eu cresci muito em termos de teoria, de estudos. Então, amadureci e, na minha volta, quis pensar e experimentar outras experiências na sala de aula [...] tentar

⁴⁸ Refiro-me à disciplina ministrada no período da geração de registros textuais desta pesquisa.

trabalhar as duas coisas: a descrição e a compreensão do fenômeno (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Entendo que o professor tece relações recursivas entre seus saberes, os dos alunos e as emergências do ambiente no qual estão e podem vir a estar. Importante observar que sua **EXPERIÊNCIA** retroage sobre si, alimentam/retroalimentam as partes, modificam o todo e vice-versa.

Nesse sentido, interpreto que o **amadurecimento** revelado pela **EXPERIÊNCIA** permite aos dois participantes a associação entre os saberes disciplinares e curriculares e os da experiência. Isso expressa a compreensão de que eles se conjugam, organizam e complementam no contexto de trabalho, em razão também do **amadurecimento** desenvolvido em situações e ações como vida pessoal, leituras, percurso da prática e relações que se estabelecem com outros indivíduos, lugares e fenômenos.

Nessa perspectiva, para auxiliar a compreensão de que o **amadurecimento** dos participantes está associado ao filtro de sua **EXPERIÊNCIA**, recorro a Tardif (2011, p. 53) ao pontuar a importância da prática:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento das certezas “experenciais”, mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias próprias de seu discurso [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Ao refletir sobre a concepção do autor, interpreto como um processo de **amadurecimento** do professor o movimento recursivo que envolve seleção, filtro, julgamento, avaliação, formação de outro saber e retroalimentação, conforme enunciado. Essa visão conectada ao fenômeno construção de saberes me permite inferir que a prática pedagógica dos participantes se afasta da visão tradicional da ciência, na qual “tudo é determinismo, não há sujeito, não há consciência, não há autonomia” (MORIN, 2014b, p. 65), e se aproxima de uma racionalidade aberta capaz de enxergar possibilidades de relação recursiva, hologramática e dialógica entre os sujeitos e os saberes.

A interpretação de que a **EXPERIÊNCIA** vivida proporciona **amadurecimento** aos participantes me permite reconhecer a emergência do sub-subtema ***mudança*** e seu sub-sub-subtema **comportamento** em suas práticas. Tal entendimento é ilustrado nos próximos excertos:

Excerto 64

Eu vejo que as leituras, as experiências acumuladas são muito importantes pra mim. Eu fui desenvolvendo, fazendo relações, voltando em alguns textos, em outros saberes e **hoje consigo aprofundar um parágrafo que, em outro momento, eu não conseguia nem lendo vinte** páginas (lara, reflexões compartilhadas).

Excerto 65

Eu penso que ter saído daqui pra estudar, fazer mestrado, doutorado foi um ganho incalculável de amadurecimento [...]. **Hoje posso sentar, conversar, discutir teoria e práticas.** Eu acredito que todos nós precisamos disso, ter esse crescimento. Ter essa bagagem e levar isso pra sala de aula é muito importante. Eu **me avalio e penso** [...]: quando entrei na docência superior era um repetidor de conceitos. Eu não sabia comparar, levantar hipóteses diferentes. Eu pegava os livros, lia e apenas repetia o que estava lá. [...]; **hoje sou outro profissional:** pego os conceitos, desconstruo e construo e levo isso pra sala, para as discussões. Eu acho que dei uma volta de 360° na minha formação (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Com base nos excertos, compreendo que as ***mudanças*** ocorridas no **comportamento** dos participantes repercutem na construção de saberes de cada um. É possível observar, em ambos, a realização do autoexame crítico que, sob minha visão, é operacionalizado pelos operadores *recursivos* e *dialógicos*. Nessa dinâmica, o conhecimento que emerge das *partes* repercute no *todo* e o do *todo* nas *partes*. Isso não significa haver redução de um ao outro, mas que ambos se complementam. Em outras palavras, os professores lara e Ubiratan praticaram ações como leituras, experiências, curso de pós-graduação, as quais geraram outras relações - releituras, possibilidade de discussão de teorias - as quais retroagem sobre aquelas, provocam comparações, levantamento de hipóteses e ampliação de conhecimento e geram consequentemente novas ações, novo modo de atuação.

Nesse contexto, interpreto haver uma perspectiva de formação auto-heteroecoformadora, haja vista que os professores são, ao mesmo tempo, produtos e produtores de sua formação. Eles assumem compromisso e responsabilidade com sua própria formação (auto), concomitantemente compartilham esse processo de formação com outros indivíduos (hetero), influenciam e são influenciados pelo outro e pelo ambiente (eco).

É possível compreender esse **amadurecimento** também com base em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2007), no qual o filósofo francês acentua a necessidade de se ensinar a compreensão intersubjetiva: a identificação com o outro e o desenvolvimento da alteridade. Isso significa que a experiência vivida entre indivíduos pode ser entendida como importante via de abertura e aprendizagem sobre o outro.

Acredito que a interpretação revelada acerca do tema **EXPERIÊNCIA**, neste estudo, dialoga com a concepção de Moraes (2008, p. 155) ao afirmar:

[...] cada experiência é única, não se repete e é intransferível, já que o tempo não retroage sobre a matéria e o presente sobre o passado. Essa compreensão nos alerta sobre a importância de se ter consciência dos momentos importantes da vida, no sentido pessoal e em relação ao conhecimento e à aprendizagem, pois as circunstâncias criadas, como sendo um campo energético e vibracional que possibilitou a emergência do ocorrido, não se repetem. Daí a importância de se prestar maior atenção às emergências que surgem nos ambientes de ensino e aprendizagem e se ter consciência de que cada momento é único e especial.

Em consonância com a percepção da autora acerca da valorização dos momentos, do intercâmbio de energias e vibrações que uma experiência pode provocar, ilustro a interpretação do tema **EXPERIÊNCIA** com uma pintura que sugere duas situações durante uma *viagem de barco por rios amazônicos*: a beleza do astro-rei e a fúria de uma tempestade que se aproxima. Os rios amazônicos, a exemplo de outros rios, guardam segredos e surpresas, entre essas a possibilidade de viver a alegria, a satisfação, a contemplação, mas também o desespero, o medo e o pânico, muitas vezes na mesma viagem. Nesse ir e vir de **EXPERIÊNCIA**, acontece a reprodução da vida social, econômica, cultural e religiosa, resultado dos processos de **aprendizagem** e **amadurecimento** que o homem amazônico constrói pelos rios, os quais, muitas vezes, são suas ruas. Do mesmo modo que o ribeirinho, os participantes deste estudo também se constroem e reconstroem no tempo, no ambiente, na vida e na história. A seguir, ilustro a representação do tema **EXPERIÊNCIA** sobre a pintura:

Ilustração 13: Tema - Experiência



Fonte: Pintura de Lucas Lourenço, 2018.

5.3 Interação

A **INTERAÇÃO** é outro tema da essência do fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*. Os subtemas a ele relacionados são **diálogo**, **reflexão** e **ação**. **Diálogo** associa-se ao sub-subtema **relações** e **reflexão** liga-se ao sub-subtema **conhecimento**.

A percepção de **INTERAÇÃO** revelada nos próximos excertos sugere o movimento capaz de envolver e mobilizar os participantes no contexto das práticas pedagógicas:

Excerto 66

[...] **conversar é muito importante**. [...] eu **tive uma turma muito interativa, eles perguntavam, liam, pensávamos juntos, refletíamos**. Sabe aquela turma que te complementa? [...]. Depois, **tive outra extremamente calada**. E depois outra que me deu uma **angústia tão grande porque eles eram apáticos**. A turma começou com vinte alunos depois passou para treze. Então, **fui procurar saber, conversar e soube** que [...]. A turma toda estava passando por um trauma e eu precisei redefinir o andamento [...] (Iara, reflexões compartilhadas).

Excerto 67

Acho que **as aulas são momentos de troca de conhecimentos**. São caminhos para se compreender o que está sendo estudado (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 68

Nosso principal objetivo é ver que **aquilo que nós discutimos, trabalhamos em sala de aula interfere na prática daquele sujeito** que está se formando pra docência. Até porque **um professor não é só um professor. Ele é alguém que exerce inúmeros papéis** e pensando nisso **é preciso levar essas questões da vida social pra sala de aula** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Com base no texto da participante Iara, identifico que a presença e ausência da **INTERAÇÃO** verbal desencadeia dois movimentos: o primeiro, o da apreensão, o intercâmbio e a reflexão dos saberes; o segundo, o do reconhecimento de que algo excêntrico acontecia naquele contexto. Em relação ao participante Ubiratan, identifico a visão de **INTERAÇÃO** como troca de conceitos, ideias e experiências os quais ligam-se e oferecem caminhos à compreensão do conteúdo estudado. No excerto da professora Clarice, de modo particular entendo que o enunciado “aquilo que discutimos [...]” está associado aos conhecimentos que emergem da **INTERAÇÃO** dos participantes durante as aulas e que podem contribuir para as práticas sociais do futuro professor.

Acompanhando o tema **INTERAÇÃO** emergem o subtema **diálogo** e o subtema **relações**. Embasada nos estudos de Moraes (2008, p. 106) acerca da Complexidade no cenário das novas práticas educacionais, entendo que a manifestação desses construtos indica que os professores reconhecem o aluno, como

um sujeito que não é meramente um indivíduo solitário, homogêneo, um átomo social qualquer ou uma somatória de capacidades e propriedades comuns, mas um sujeito pró-ativo, criativo, pensante, consciente de sua história e de suas potencialidades, reconhecido como uma organização emergente, produto de suas interações com o meio e aberto às trocas e aos intercâmbios com o meio onde vive.

Ao associar o pensamento da autora à minha percepção, identifico o caráter *multidimensional* do sujeito, o que parece ser a perspectiva dos participantes em relação aos alunos. Isso denota enxergar o indivíduo como um ser em contínua constituição, nutrido pelas dimensões física, afetiva, social, intelectual e espiritual as quais interagem, agem e retroagem sobre ele e influenciam suas atitudes, posturas, ideias, reflexões e decisões.

Pensando assim, entendo a abertura para a **INTERAÇÃO** como oportunidade oferecida aos alunos para que manifestem suas concepções, posições e ações sobre o mundo. Nesse contexto, o **diálogo** entre os pares é capaz de revelar posições antagônicas, instabilidades, convicções, medos, certezas e incertezas que estimulam a produção de **relações** entre o conhecimento específico da disciplina e as experiências de vida daqueles sujeitos.

Essa interpretação me conduz a outros registros textuais, os quais demonstram que a professora Iara iniciou a docência com a concepção contrária ao exposto no excerto 66:

Excerto 69

[...] na época **eu não me pus a escutar, a conversar pra saber o que estava acontecendo**. Eu só soube o que havia acontecido quando voltei a ministrar a mesma disciplina em outra turma e os alunos que não haviam sido aprovados, na outra ocasião, estavam ali para fazê-la novamente. Eu recordava deles, do rosto deles e perguntei o que estavam fazendo ali. Aí eles me contaram o que havia acontecido com detalhes [...]. Veja, eles disseram que tiraram boas notas na 1ª e 2ª avaliações, mas na 3ª estavam com problemas pessoais graves, não conseguiram estudar o suficiente e foram reprovados. **Após ouvir aquela história me perguntei**: “– o que eu ganhei com isso?”. Eles tinham sido bons alunos, com boas notas na 1ª e 2ª avaliações, mas na 3ª estavam com problemas particulares, não fizeram uma boa avaliação e eu os reprovei. **Não procurei saber o que havia acontecido** (Iara, conversa hermenêutica).

A professora Iara refere-se a um momento profissional no qual não buscava estabelecer **INTERAÇÃO** com os alunos, posto que não se interessava por ouvi-los, identificar-lhes os conhecimentos prévios e dificuldades. Segundo ela, o que lhe interessava naquele momento era ministrar as aulas, exigir dos alunos as leituras, fidelidade às ideias contidas nos textos técnicos e a promoção de alunos com domínio teórico, o que pode ser entendido no próximo excerto:

Excerto 70

[...] alunos com excelência: ler muito e dominar o referencial teórico (Iara, conversa hermenêutica).

A professora diz que aquele momento foi distintivo em sua prática docente e que passou a olhar e buscar entender as pessoas sem pré-julgamentos. Nesse sentido, ela acrescenta:

Excerto 71

Vejo se estão bem ou se não estão. Já passei por situações de perguntar ao aluno se ele está bem naquele dia porque ao olhá-lo e conhecê-lo percebia que naquele dia acontecia algo [...] (Iara, conversa hermenêutica).

Com base na descrição da professora, expressa nos excertos 69, 70 e 71, compreendo que saber do ocorrido pelo relato dos alunos causou-lhe um conflito interior o qual, por sua vez, provocou-lhe instabilidades e imprimiu um olhar recursivo e reflexivo sobre aquela experiência, capaz de lhe revelar os limites de sua autonomia e controle.

Considerando a perspectiva da *epistemologia da prática* (SCHÖN, 1983, 2000), entendo que a postura da participante é de *reflexão sobre a ação*, ou seja, desenvolve um olhar e pensar retrospectivo sobre a ação passada e desvela os feitos que provocaram aquele resultado. Correlacionando os excertos 69 e 71, é possível inferir que sua prática pedagógica, pautada no ensino reducionista e simplificador fundado na transmissão e memorização de conceitos, teorias e regras evoluiu para um cenário de superação no qual os alunos são compreendidos como sujeitos de histórias, individualidades, sentimentos, valores e produtores de saberes.

Essa interpretação evidencia elementos para se repensarem as ações pedagógicas que insistem em isolar e fragmentar o sujeito de sua natureza contraditória e dos conflitos que permeiam a vida, haja vista que o mundo real é interligado. Assim, entendo a necessidade de “separar sim, mas depois recompor o conjunto por meio do entrelaçamento das partes” (CARVALHO, 2012, p.94).

Na trama da segmentação, entre oportunizar e não oportunizar a **INTERAÇÃO**, volto-me ao pensamento de Morin (2014a, p. 264) ao afirmar que em um sistema “as relações todo-partes devem ser necessariamente mediadas pelo termo interações”, ou seja, ao incentivar o **diálogo** entre professor e alunos, a aula pode se desenvolver, ampliar-se e ser importante espaço de construção de saberes. No todo (aula) há informações das partes (professor e alunos) e nas partes estão informações do todo.

Nos excertos a seguir, identifico a importância do **diálogo** para o desenvolvimento das aulas e construção de **conhecimentos**:

Excerto 72

[...] você falou que sua sobrinha diz: “- eu si esqueci, mas eu sabo”. **Por que ela falou isso? Você entendeu o que ela falou? Alguém pode comentar?** (duas alunas conjecturam sobre). Ela não errou, ela não errou. Ela não flexionou, mas ela ainda está fazendo associações do sistema linguístico. **Quando é que ela erraria na língua?** [...]. Olha, gente, como a gramática tradicional tá na nossa alma [...] (Iara, transcrição de aula observada no dia 5/10/2016).

Excerto 73

Será que é só uma repetição? [...] **É o mesmo elemento?** Mas se é o mesmo elemento **como vai ficar a projeção? Pode ficar a sobreposição de um 'que'?** (uma *aluna comenta*). [...] o que eu estou dizendo é que os dois não podem estar se sobrepondo, ocupando o mesmo lugar (*aluna pede a palavra e comenta*). Exatamente, é uma estrutura de adivinhação, a gente não sai dizendo isso na rua: "- o que é o que é...?" [...] faz parte de um gênero de pergunta, de adivinhação [...], mas **se a gente pensar sintaticamente "o que é o que é?" vai estar sobrepondo um em cima do outro?** (*uma aluna faz questionamentos*). Há movimento, então. [...] a estrutura vai ter que dar conta do lugar onde vai ser projetado: um vai ser uma coisa; outro vai ser outra coisa. **Entendeu?** (outro aluno comenta) (Ubiratan, transcrição de aula observada no dia 25/10/2016).

Excerto 74

Vocês souberam que picharam uma daquelas vaquinhas que estava em exposição em vários espaços aqui de Belém? (alguns alunos afirmam saber do fato). Pois é, picharam com a palavra 'Naufrágio' (a professora escreve a palavra na lousa). Isso provocou um rebuliço na cidade e a opinião pública se dividiu em duas posições. **O que vocês sabem ou pensam sobre?** (três alunos comentam). **Opiniões diferentes, né?** Pois é, alguns acharam vandalismo e outros acharam que foi um protesto, em razão do naufrágio do navio com os bois que seguiam para exportação, que aconteceu aqui em Barcarena. **Vamos tentar entender as duas posições?** Primeiro, eu pergunto: **qual o entendimento de arte desses dois grupos? O que vocês pensam? O que vocês pensam sobre ser vandalismo?** (silêncio na sala). **E aí? Nada a falar? Quem já foi a um museu de arte? Temos vários tipos de museus, né?** Neles há vários tipos de artes que exigem da gente comportamentos diferentes [...]. **Por que temos que nos comportar diante das artes dessa maneira?** (dois alunos pedem para a professora explicar o porquê) (Clarice, transcrição de aula observada no dia 4/10/2016).

Considerando os registros, identifico nos três participantes a produção de questionamentos durante as aulas, o que me permite interpretar haver interesse em construir aulas assentadas na **INTERAÇÃO**. Entendo ainda que a proposição dos **diálogos** sugere a produção de **reflexões** críticas que envolvam o conteúdo das disciplinas e situações do cotidiano, bem como a possibilidade de realizar autocrítica a respeito de sua aprendizagem. De acordo com esse entendimento, compreendo que a prática pedagógica construída sob esse viés precisa ser balizada pelo que expressa Moraes (2014, p. 29):

exige clareza epistemológica e rigor metodológico para que todas as possibilidades relacionadas ao objeto, ao conhecimento e às disciplinas, possam ser esgotadas e, ao mesmo tempo serem capazes de favorecer a compreensão da multidimensionalidade constitutiva da realidade e do ser humano

Com base nos argumentos, recorro ao referencial teórico apresentado neste estudo sobre um possível perfil complexo para o professor do Ensino Superior e infiro que a postura dos participantes se coaduna com a ideia de um docente *construtor de*

inter-relações, ou seja, capaz de tecer, de maneira complementar e interdependente, os saberes docentes (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012) com os saberes que emanam das **relações** constituídas no social e que refletem as realidades individuais, históricas e culturais vividas pelos envolvidos.

Nesse contexto, emerge o sub-subtema **relações**, com a visão de superação da dualidade e fragmentação nos processos de construção de saberes, pois, em vez de excluir a *multidimensionalidade* do sujeito e da realidade passam a ser complementares e reconhecem o caráter mútuo que pode ser tecido. Nesse sentido, a produção de **relações** pode ser entendida com base em Morin (2007, p. 14):

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. [...] é preciso ensinar métodos que permitam estabelecer relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Ao concordar com o autor, reler e refletir sobre os demais argumentos, penso que alguns caminhos podem ser contemplados ao se considerar a necessidade de ensinar métodos que permitam estabelecer **relações**. Dessa maneira, identifico um deles na prática docente dos participantes Ubiratan e Clarice:

Excerto 75

Hoje eu começo a dizer como vocês vão construir esse trabalho até a prova. As dúvidas que forem surgindo, vou explicando nas próximas aulas. Eu vou adiantar, explicar e depois falo de novo [...] porque tem muito a ver com o que vamos começar a discutir. [...] Por que eu pedi pra vocês coletarem um *corpus*? Porque a gente ainda não tem um *corpus* oral. Vocês conhecem algum *corpus* oral pra indicar? Tem algum que vocês possam ir direto nele? (os alunos dizem não conhecer). **Por isso eu solicitei a pesquisa. Assim, vocês vão poder ver os pronomes nos diálogos, nas conversações, ou seja, em uso** (uma aluna pergunta: 'se a gente não achar todos os pronomes como ficamos ou fazemos?' porque é muito difícil fazer a atividade, estamos com muitas disciplinas e trabalhos). [...] eu quero a frase e o contexto. Na frase vocês vão apontar se o pronome está aqui, aqui ou aqui; **caso não apareça um ou outro uso, tudo bem.** Alguns não vemos mais em uso. Então, a pesquisa é pra isso (Ubiratan, transcrição de aula observada no dia 8/11/2016).

Excerto 76

Eu solicitei a vocês que realizassem uma pesquisa e vocês trouxeram uma gama de artigos, dissertações, pesquisas que foram desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada, não foi? Vocês apresentaram aqui e eu vou chamar atenção para algumas questões que vocês trouxeram e que conversam com essa perspectiva da última virada da Linguística Aplicada que considera a linguagem o quê? Como meio de quê? O que é a linguagem? Vamos buscar relacionar as pesquisas de vocês e outras discussões? (Clarice, transcrição de aula observada no dia 12/9/2016).

Considerando a visão complexa, entendo que a pesquisa é um dos meios para se buscarem **relações** entre conhecimentos. Nesse caso, identifico nos enunciados a solicitação de pesquisas e, com elas, a possibilidade de estabelecer **relações**. No caso do professor Ubiratan - colocação pronominal, segundo a gramática prescritiva e o uso e desuso de pronomes na oralidade; no da professora Clarice, infiro que seja a perspectiva da linguagem na LA e conhecimentos que possam estar associados à área em destaque.

Com base no exposto pelos participantes, interpreto que um dos objetivos da pesquisa é despertar a **reflexão** dos alunos para a compreensão do **conhecimento** como algo em movimento e transitório, ou seja, em construção. Nessa perspectiva, entendo, com base em Moraes (2010, p. 82), que a atitude dos professores é de:

[...] aceitação da diferença, o reconhecimento da pluralidade, da diversidade, das diferentes leituras de mundo, das diversas linguagens com as quais os indivíduos interpretam os fenômenos constitutivos de sua realidade. Daí a importância, na prática curricular, de se levar em conta a diversidade cultural, a pluralidade de referências, as múltiplas leituras e óticas diferentes, entendendo que a provisoriedade está sempre presente na dinâmica processual que permeia a complexidade dos fenômenos educacionais

Com base nas contribuições da autora e associando-as à ecologia das aulas observadas, interpreto que as atividades propostas pelos professores não indicavam único caminho, bem como a determinação de um resultado exclusivo e definitivo. Entretanto, mostravam a emergência de diálogos convergentes, divergentes e complementares que pleiteassem diferentes vozes (partes) e favorecessem um olhar sobre o todo (estudo dos pronomes ou da linguagem) sem a pretensão de depreender a totalidade dos fenômenos como verdade absoluta.

Ainda sobre a atitude dos participantes a favor do desenvolvimento da **reflexão**, afirmam:

Excerto 77

[...] No campo da sintaxe há uma interface com a semântica e a pragmática. **Eu tento mostrar e fazer com que eles compreendam. Então, uso a pesquisa e as aulas para relacionar.** Eu acho que assim **eles pesquisam, trazem, a gente discute, reflete e tem condições de expandir a visão deles** (Iara, reflexões compartilhadas).

Excerto 78

Penso em **aulas que a gente possa interagir e provocar reflexões** [...] (Clarice, reflexões compartilhadas).

Nessa perspectiva, a construção de **conhecimento** se faz pela inter-relação todo e partes, de acordo com o contexto local e global, haja vista que o ser humano e a realidade são *multidimensionais*. Sob a perspectiva do olhar complexo esse é um dos caminhos para o conhecimento pertinente que deve “reconhecer esse caráter *multidimensional* e nele inserir estes dados: não apenas não poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras” (MORIN, 2007, p.38).

Entendo essa atitude como um caminho para superar o senso comum de que o professor universitário é tão somente o transmissor de um conhecimento fixo, rígido e inquestionável legitimado pela ciência. Sobre essa questão Anastasiou (2004), ao tratar do papel do professor do Ensino Superior, recorre ao *Ratium Studiorum* – manual do modelo jesuítico de 1599 – no qual há alusão a três passos básicos para uma aula convencional: preleção do conteúdo, levantamento de dúvidas e aplicação de exercícios para a fixação, cabendo ao aluno a memorização para a avaliação. Esse foi um modelo configurado durante anos para vários níveis educacionais, incluindo o contexto universitário. Esse processo sugere se isolar a possibilidade de construção do **diálogo**, da **reflexão** e da construção de **conhecimento**, os quais são possíveis por meio da **INTERAÇÃO** que não é considerada como componente de aula.

À vista disso, há necessidade de se entender que o professor é um profissional que se constitui a partir de suas **relações** com o outro, por isso a importância de conceber a aula como um espaço dialógico e recursivo na qual os envolvidos articulem diversos saberes e oportunizem o desenvolvimento dos modos de ser e agir.

Ainda nessa linha de pensamento, acredito que a promoção da pluralidade oportuniza a **reflexão** e influencia a construção de **conhecimento**, conforme exemplifica uma das participantes:

Excerto 79

Tem uma metodologia que uso bem interessante. Eu faço cerca de 60 a 80 questões de todos os textos estudados. Aí, quando iniciamos peço que eles escolham a quantidade porque tem aluno que se afina com uma coisa; outro com outra. Depois da escolha, eu começo a sortear as perguntas e **quem souber começa a responder; se não souber continuar outro continua e assim vamos. Pode passar para outra questão ou outro colega responde o que ficou faltando, alguém diz que ficou faltando tal coisa. Acho muito bom porque vamos construindo o conhecimento juntos**. Uso no final do curso. Eles adoram! (Iara, reflexões compartilhadas).

No registro, a participante relembra a experiência com outros professores, a qual lhe possibilitou pensar na adoção de estratégias de ensino:

Excerto 80

[...] vi vários professores usando estudo dirigido, resumos, fichamentos. Para cada temática ou assunto eles pediam um trabalho para ir acompanhando o aluno até a avaliação que poderia ser oral ou escrita (lara, reflexões compartilhadas).

Desde então, passou a utilizar diferentes estratégias que pudessem desencadear assuntos novos, momentos de retorno ao que foi estudado e avaliar o processo de aprendizagem. Segundo ela, tais práticas podem revelar quais outras ações podem ser realizadas, em caso de compreensão e dificuldades com o assunto e a disciplina.

A descrição da participante lara, liga-se e religa-se a outras dos demais participantes, expressas adiante, e revelam que o tema **INTERAÇÃO** emerge acompanhado do subtema **ação**. Neste estudo, consoante o pensamento de Morin (2011, p. 79),

A ação é estratégia. A palavra estratégia não designa um programa predeterminado que basta aplicar *ne variatur* no tempo. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os casos que vão suceder e perturbar a ação.

A perspectiva do autor é de que a ação comporta imprevisibilidades e mudanças, portanto, lida com a incerteza e pode modificar-se no percurso dos acontecimentos. Nesse sentido, pondero que considerar a incerteza não é acolher qualquer surgimento comportando-se diante dele de maneira absorta ou excludente. Sob o olhar complexo, a **ação** comporta incertezas e diante dessas faz-se necessário empreender outros cenários, nova **ação**.

Nessa perspectiva, Morin (2011, p. 80-81) informa a noção de ecologia da ação:

Desde o momento em que um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja ela, esta começa a escapar de suas intenções. Ela entra num universo de interações e finalmente o ambiente apossa-se dela num sentido que pode se tornar contrário ao da intenção inicial.

Consoante a visão do autor, volto ao excerto 79 da professora lara e interpreto que o uso de estratégias corresponde a uma **ação** pensada e construída pela participante para dar continuidade e transformar o caminho do ensino e aprendizagem. Assim, compartilho do pensamento moriniano de que a **ação** implica tomada de decisão e criatividade para a elaboração de novas soluções a fim de lidar com a *multidimensionalidade* do ser e da realidade.

Nos próximos excertos, identifico a **ação** dos participantes articulada com o ambiente que os envolve:

Excerto 81

[...] **o Curso de Letras foi uma descoberta pra mim.** Antes de acabar o curso **eu já estava dando aulas, fazia parte de projetos educacionais** para comunidades carentes [...]. Depois **eu passei no concurso e fui dar aula de língua portuguesa no ensino fundamental, em escolas públicas.** Eu gostava da experiência. Eu **gostava de preparar, organizar e dar a aula. Me fazia feliz, mas era extremamente trabalhoso lidar com aquele público.** Às vezes, eu achava uma tortura falar demais, desfazer grupinhos, ver um jeito de organizar aquele ambiente pra começar a aula [...] **chegou um momento que eu ia pela sobrevivência e tomei a decisão** de que eu não queria mais aquilo. Eu fazia o máximo, mas não estava legal. Então, **eu vi que eu precisava continuar estudando e fui fazer especialização** [...] (Ubiratan, conversa hermenêutica).

Excerto 82

[...] **quando tive a oportunidade de dar aulas** no Curso de Letras em municípios do interior **e ver a vida dura e sofrida de alguns alunos** que pra chegar à universidade enfrentam inúmeras dificuldades: do trabalho pesado, precariedade do transporte público, dificuldades financeiras, a história escolar sofrida [...] **eu acho que ali essa minha postura de assumir a docência como algo político se fortaleceu** porque eu comecei a perceber como a universidade era importante naquele cenário. Olha, parecia que a universidade, os conhecimentos e eu éramos a salvação deles. Parece que é a oportunidade de ir além do que está posto pra eles. [...] **minha tese de doutorado é tudo isso.** É muito política. **Meu objetivo é dar voz** a essas pessoas (Clarice, conversa hermenêutica).

Destaco do excerto do participante Ubiratan a **ação** sobre si: fazer o curso de Letras, engajar-se em projetos e ministrar aulas, ações que promovem felicidade ao professor. Contudo, a experiência conflituosa em determinado ambiente escolar retroage sobre ele, provoca-lhe crises internas e impõe tomada de decisões. Percebo que aquele espaço apresentou o inesperado e uma **ação** influenciada pelo meio foi empreendida na busca por resolvê-lo. Em relação à participante Clarice, a **ação** de ministrar aulas no interior do estado do Pará lhe apresentou um ambiente de contradições e ensejou uma nova **ação**: assumir a docência sob novo foco. Ademais, segundo a participante, sua pesquisa de doutorado é outra **ação** emergente daquela experiência que infiro ter retroagido sobre a professora impulsionando-lhe tomadas de decisão.

Para compreender a **ação** como um dos constituintes da construção de saberes, é preciso considerar que a **INTERAÇÃO** dos participantes com o ambiente provocou desordem no que parecia em ordem: a ocorrência do inesperado em um aparente contentamento com os caminhos da atuação, até então. Ou seja, as

demandas do ambiente que não se coadunavam com suas expectativas retroagiram sobre eles, a ensejar novas ações.

Orientada pela Epistemologia da Complexidade, compreendo que a dinâmica ordem e desordem na construção de saberes não pretende recusar o determinismo e a previsibilidade, mas “os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação” (MORIN, 2011, p. 83). Dessa maneira, é possível compreender que as ações dos participantes Ubiratan e Clarice lembram o funcionamento do sistema complexo: ordem, desordem, interação, organização, regeneração e auto-organização continuamente.

Com base na interpretação, entendo a **ação** como um desafio para a atuação docente, uma vez que “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 2007, p. 16). Em outras palavras, o contexto educacional, por meio das interações, revela várias identidades, dificuldades, gestos, olhares, sentimentos os quais somente podem ser vistos e compreendidos quando há abertura e compreensão mútua consigo, com o outro e com as realidades. Nesse caminho, as estratégias de superação podem ser vislumbradas.

Para complementar a interpretação, resgato a contribuição dos estudos de Sá (2015, p.33), ao cunhar o conceito de ação como

[...] aquilo que o sujeito realiza com os outros, tanto no que diz respeito às relações humanas no seio da política, permeada por negociações, conflitos e parcerias, quanto como estratégias para lidar com as incertezas, contradições e ambiguidades que cercam o sujeito em sua condição humana.

Ao trazer a concepção da pesquisadora para este estudo, amplio meu olhar sobre a **ação** dos participantes, compreendo-a como uma atividade emergente de contextos educacionais nos quais diferentes percepções e fazeres interagem e retroagem sobre eles, motivam a elaboração de novas ações que extrapolam o ambiente gerador e pulverizam outros espaços sociais. Penso ser possível identificar tal **ação** no próximo excerto:

Excerto 83

O nosso trabalho reflete na postura deles [...] há muitos alunos que sentem confiança em perguntar, tirar dúvidas, pedir sugestão. Muitas vezes, eles já estão trabalhando e nos procuram para conversar em particular e pedem referências, pedem orientação. Eu fico muito feliz quando isso acontece [...] podemos ajudar a prática deles (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

É possível observar na fala do participante Ubiratan que sua **ação** extrapola o espaço universitário à medida que orienta e impulsiona alunos para a construção de outras ações que se propagarão em novos ambientes. Partindo desse contexto, retomo a possibilidade de se pensar um perfil para o professor do Ensino Superior baseado na Complexidade, por entender que a **ação** desse participante recaiu sobre o aluno que, movido pelo ambiente, retroagiu sobre o professor e impulsionou a criação de outras ações, as quais recursivamente operam sobre os sujeitos, as realidades e os saberes.

Interpreto que esse tipo de **ação**, quando movida pelo professor universitário, pode significar um pensamento ecologizado (MORIN, 2006), capaz de desenvolver uma nova compreensão sobre o papel da universidade na construção de saberes: o da tessitura conjunta dos conhecimentos científicos, disciplinares, curriculares com os saberes acerca da condição humana e das diversas realidades.

De maneira análoga, acontece em uma *viagem de barco por rios amazônicos*. Trata-se de viver um momento de **INTERAÇÃO** que permite a compreensão do “ciclo nutritivo da natureza” (MORIN, 2006, p. 16), no qual humanos, animais e vegetais vivem e se alimentam nesse ciclo que é da vida e também da morte. Nesse caso, na **INTERAÇÃO** percebemos a característica da vida – vida e morte – em benefício da própria humanidade a qual não pode negar a oposição, mas religá-las.

A seguir, ilustro a representação do tema **INTERAÇÃO** sobre a pintura que simboliza um momento da viagem em que interagem a diversidade humana e natural, o que pode desencadear a **reflexão** e a **ação**, embasados nos **diálogos** internos e compartilhados que construímos conosco e com os companheiros de viagem. Um exemplo do que ocorreu comigo na ocasião de minha experiência com a viagem de barco: entrei em introspecção profunda.

Ilustração 14: Tema – Interação



Fonte: Pintura de Lucas Lourenço, 2018.

5.5 Busca

A **BUSCA** é um dos temas do fenômeno *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*. Os subtemas a ele associados são: **formação** e **transformação**. A **transformação** está associada aos sub-subtemas *indivíduo* e *sociedade*.

O tema **BUSCA** emergiu dos registros textuais relacionados à procura, necessidade e descoberta contínua dos participantes aos saberes que possam qualificar sua **formação** pessoal e profissional. Esse tema é o alimento que nutre e fortalece o ser e o fazer daqueles, bem como o motivador do planejamento e da materialização de ações que visam contribuir para a **transformação** do *indivíduo* e da *sociedade*.

Os excertos a seguir ilustram essa visão:

Excerto 84

[...] **uma coisa que me influenciou** muito foram **minhas experiências com a leitura**. Eu comecei muito cedo com as leituras e eu lia os livros das minhas tias [...]. Com dez, onze anos eu lia grandes romances, como *Os Maias* [...]. **Eu me fascinava com aquele mundo** [...] **que era tão diferente do meu, mas que me ajudava a pensar e me posicionar diante do que era colocado pra mim**. Por exemplo: que eu iria fazer magistério e casar. [...] eu queria ter autonomia, ser livre, independente. [...] hoje, eu entendo que aquela forma de pensar vinha das leituras. [...] eu leio de tudo inclusive bula de remédio. [...] **meus saberes estão pautados na leitura, na busca por conhecer** (lara, conversa hermenêutica).

Excerto 85

Minha família saiu da minha cidade natal porque o lugar não oferece até hoje perspectivas [...]. Eu tinha cinco anos [...], mas lembro das histórias, das aventuras e dificuldades [...]. Meus pais, agricultores, trabalharam muito sol a sol [...] havia o sonho de expandir, crescer [...]. Nós passamos muito tempo dentro do mato [...]. **A busca que eu tenho forte dentro de mim vem muito da minha família e de todas as outras pessoas** em que eu fui me espelhando, admirando e não admirando também (Ubiratan, história de vida).

Excerto 86

Esse ativismo vem muito da minha família [...]. Essa questão política começou dentro da minha casa por meio deles [...] e isso ficou muito presente na minha vida, participava de passeata, fiquei envolvida com a vida política de Belém. **E eu acho que essas experiências, de alguma maneira, me influenciaram a pensar minha formação, minhas buscas, lutas e práticas de maneira diferente** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Consideradas as particularidades, observo que os três participantes têm em comum a trajetória de **BUSCA** desde a infância, quais sejam: para a professora Iara, a descoberta da leitura como sinônimo de aventura, ampliação de conhecimentos e modificação do que era posto como futuro; para o professor Ubiratan, a mudança da cidade natal com a família para galgar melhores condições de vida; e para a professora Clarice, a educação engajada que a família revelou.

Em conformidade com as exposições, compreendo a **BUSCA** ser retroalimentada pela ecologia que os envolve, especialmente pelas interações que desenvolvem com outros indivíduos e o meio. Sob essa visão, especialmente no que tange à constituição dos indivíduos, infiro que o pensamento de Morin (2012, p. 51) a respeito da trindade indivíduo/sociedade/espécie que compõe o sujeito da Complexidade contribui para a compreensão do perfil dos participantes:

Cada um desses termos contém os outros. Não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcindo-lhes, desde o nascimento, a sua cultura.

Ao estabelecer um paralelo entre o pensamento do autor e os excertos, interpreto que os três participantes possuem uma estrutura comum representada por componentes próprios da espécie humana os quais relacionados internamente garantem seu funcionamento. Contudo, esses indivíduos convivem com elementos externos advindos do social, dos quais são dependentes e não determinados. A configuração completa dessa dinâmica acontece em vários momentos da vida, na qual os componentes interagem, retroagem, organizam e se auto-organizam.

Abordando essa relação, Moraes (2008, p. 67) explica que

Estrutura e organização são duas características dos sistemas vivos que constituem uma unidade composta autopoietica. É a estrutura que garante a sua identidade como sistema autônomo a partir de sua relação com o meio circundante, sendo este constituído de tudo aquilo que não faz parte da organização do sistema vivo e que interage com ele como unidade. E todo sistema interage, constantemente, com seu meio ambiente a partir das propriedades de seus componentes, sendo estas distintas daquelas envolvidas em sua participação no sistema que integram.

Os pensamentos de Morin (2012) e Moraes (2008) me permitem ainda compreender que a filiação à visão da autonomia/dependência, com base na Complexidade, pode dialogar com o contexto da construção de saberes deste estudo, uma vez que auxilia o entendimento de que sujeito e conhecimento não são conclusos nem absolutos. Dessa maneira, na esteira da **BUSCA** vários momentos de ordem, desordem, caos e incertezas são replicados continuamente e as reflexões, escolhas e decisões são tomadas com base nas relações tecidas entre os sujeitos e as realidades. Compreender essa concepção indica que professores e fenômenos da realidade existem um a partir do outro e que se complementam por meio da relação sistêmica, recursiva, dialógica e hologramática.

A questão da **BUSCA** emerge de forma a identificar que os participantes não estão sozinhos, não delimitam um cronograma, não excluem o outro e valorizam as oportunidades e relações que se constroem durante o percurso de vida pessoal e profissional. Os excertos seguintes auxiliam essa percepção:

Excerto 87

Quando eu voltei de [...] voltei com um padrão de excelência porque lá não bastava eu dizer: “– Leiam o capítulo X”, porque eles liam o livro todo e vinham armados pra me perguntar. **Foi o período que mais aprendi e estudei** porque eu tinha que me preparar muito pra eles (Iara, conversa hermenêutica).

Excerto 88

[...] **eu acompanhei muito as aulas dela** e não era monitor oficialmente, mas as vezes quando ela viajava eu ficava com a turma, passava exercícios [...]. **Isso foi uma construção pra mim, outros saberes.** Eu fui galgando lentamente outros saberes, mas eu tinha certeza de que eu queria isso. **Eu busquei, tentei ampliar minha área de estudos, de atuação, de pesquisa** [...] (Ubiratan, conversa hermenêutica).

Excerto 89

[...] **em meio a tudo isso continuarmos nossa formação era muito complicado.** Digo participar formalmente de cursos, eventos [...]. **Nossa formação ficava sob** nossa **responsabilidade** e era ali **no dia a dia das aulas, refletindo com os alunos, incentivando práticas** aos alunos fora do *campus*, **conversando com outros professores** com quem compartilhávamos a vivência (Clarice, conversa hermenêutica).

O excerto da professora Iara refere-se ao seu retorno ao estado Pará, após ter cursado pós-graduação *stricto sensu* em outra região do Brasil. Nesse período, ela atuou como professora substituta em uma reconhecida universidade na qual o nível de exigência dos alunos é altíssimo; logo, a **BUSCA** por atender às demandas daquele ambiente serviram de fio condutor à sua formação. Para a participante, esse contexto foi marcado por situações em que

Excerto 90

[...] eu tinha que me preparar muito [...] eles iam às aulas não com o texto na cabeça, mas o livro todo (Iara, conversa hermenêutica)

Interpreto que esse contexto leva inicialmente a professora Iara à desordem interior; todavia, ela entende-o como espaço de **BUSCA** ao desafio e à descoberta de novos conhecimentos.

Do mesmo modo que a participante anterior, o professor Ubiratan também se refere ao período da pós-graduação cursado fora da região norte. O excerto foi produzido quando ele descrevia as dificuldades encontradas quanto à apreensão dos referenciais e à compreensão das leituras, considerando-se que sua formação anterior era filiada à perspectiva de estudos da linguagem de base Estruturalista e a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação seguia outro pensamento naquela época. Assim, ele identifica o conflito em si e se coloca em condição de **BUSCA** pela construção e ampliação de saberes.

A professora Clarice refere-se ao período que trabalhou em um *campus* universitário localizado em um município do estado do Pará. Esse momento foi marcado pelo conflito interior de estar em um espaço diminuto quanto a oportunidades que pudessem ampliar seus conhecimentos. Contudo, diante do que se apresentava, a professora entende que o trabalho e a relação com outros indivíduos eram as estratégias para a superação daquele caos.

Apoiada nos pressupostos da Complexidade, compreendo tratar-se de um processo de **formação** que ocorre de forma inter-relacionada, na qual indivíduos e ambiente agem uns sobre os outros de maneira recursiva, dialógica e hologramática, uma vez que a dinâmica das ações permite e realiza o diálogo entre circunstâncias adversas que se complementam e se transformam continuamente.

Nesse caminho, considero que o desenvolvimento do pensamento complexo nos ajuda a compreender que um ambiente motivador, enriquecedor, configurado por

boas vibrações pode auxiliar a **BUSCA**, haja vista que “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que o produz” (MORIN, 2011, p. 74).

A compreensão exposta, com base na descrição dos participantes, leva-me à interpretação de que nos três casos há a perspectiva auto-heteroecoformadora (FREIRE, 2009). Ou seja, a ação de outros indivíduos (hetero) e do ambiente (eco) sobre os participantes os leva a identificar assimetrias com aqueles. A conscientização e promoção da reflexão sobre si mesmos lhes proporcionam ampliar suas potencialidades e conduzi-los à criação de estratégias de superação e, à medida que decisões e ações são tomadas e empreendidas, envolvem e retroagem sobre todos – participantes, os outros indivíduos e o meio – de modo contínuo e recursivo.

Sob a ótica de Freire (2009, p.20), a auto-heteroecoformação

[...] ressalta a interconectividade e simultaneidade dos construtos que a compõem, liberta os processos formativos de uma visão reducionista e simplificadora, na medida em que destaca os sujeitos, suas individualidades, suas inter-relações e o ambiente em que se constituem, se desenvolvem e se transformam. A percepção – una e múltipla, ao mesmo tempo – evidencia a inerente complexidade que caracteriza a formação e, por isso, a relação entre suas partes (seus polos) e o todo que não se completa, gerando um processo reconhecidamente inacabável, em desenvolvimento ao longo da vida e, portanto, em permanente evolução.

Em síntese, os participantes constroem sentido para aquelas experiências compreendendo-as e resignificando-as como novos espaços de **BUSCA** pela **formação**, autoconhecimento, conscientização e **transformação** do *indivíduo* (si mesmo e de outros) e da **sociedade**.

Destaco, ainda, que a atitude da professora Iara sugere a valorização da prática reflexiva (SCHÖN, 1983, 2000), uma vez que ao perceber o nível de preparação dos alunos reflete sobre as experiências vividas durante as aulas, constrói visão crítica e cria embasamento para implementação de outras atitudes, intervenções e atividades que se ajustem às situações emergentes. Essa interpretação traz elementos para se ressaltar a importância dos movimentos de *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*, posto que abre perspectivas para a reconstrução de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a construção de saberes.

Nessa direção, entendo ainda que a prática reflexiva se constitui como um espaço de **formação** para o professor. Isso porque a reflexão sobre suas ações pedagógicas pode anunciar a necessidade de **BUSCA** por outros recursos cognitivos que podem ser potencialmente revelados e produzidos, quando embasados em

pesquisas científicas, bem como acerca do cotidiano, das possibilidades e experiências.

Com base nos excertos, interpreto que o reconhecimento da pesquisa, especialmente a de cunho científico, pode ser considerado como processo de **BUSCA, formação e transformação** do *indivíduo* e da *sociedade*. Tal compreensão se dá em razão de o espaço e ecologia dos Programas de Pós-Graduação, aos quais os professores Iara e Ubiratan estavam vinculados, oportunizarem o autoconhecimento, a autoconsciência e a reconstrução de suas histórias e **formação** profissional.

Sobre a valorização da pesquisa no processo formativo, Silva (2009, p. 37) afirma: “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, dá a ele a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e pela construção do seu saber”. Importa destacar que essa percepção contraria as percepções encontradas por Gauthier (2013) no percurso de seus estudos quando, ao analisar dados de professores, constata que para esses a pesquisa universitária não oferecia elementos profícuos à atividade docente.

Assim, de modo contrário aos achados do autor, entendo que o espaço da pós-graduação proporcionou aos participantes um momento de **formação** pessoal e profissional singular por meio da aproximação e realização de pesquisas científicas, assim como pela oportunidade de conhecer e compreender outros ambientes.

Com essa percepção, a **BUSCA** pela **formação** pessoal e profissional é capaz de criar condições para a **transformação** dos *indivíduos* e da *sociedade*. **Transformação**, na perspectiva desta interpretação, implica compreender a possibilidade de ligação e religação dos pensamentos, a favor da abertura ao novo, ao outro, a si, ao que pode *vir-a-ser*.

Nesse cenário, volto ao referencial teórico deste estudo, no que diz respeito às ideias norteadoras do *pensamento crítico* para ressaltar a importância da reflexão crítica e da tomada de consciência individual e coletiva para que proposições alternativas de participação na sociedade sejam desenvolvidas. Entendo com isso que o sentido de **BUSCA** emergente dos registros deste estudo não está voltado ao individualismo e egoísmo, pois os participantes não sugerem buscar o que é melhor somente para si, mas para si e para a sociedade.

Nesse sentido, a **BUSCA** pela **formação e transformação** pauta-se em um processo sem tempo e espaço definidos, ou seja, ocorre durante o percurso de vida,

nas relações estabelecidas entre os indivíduos e pelas quais aprende-se a ver o mundo de outra maneira. Ou seja, vê-lo de forma menos aprisionadora dos nossos interesses individuais e de nossas verdades absolutas.

Os participantes ilustram essa perspectiva nos excertos:

Excerto 91

[...] ver a teoria sendo experienciada. Compreender suas possibilidades [...] talvez isso tenha me mudado também. Eu digo que **cada dia, cada ano me transformam**. Não sou a mesma professora. A gente tem que se avaliar e ser avaliado também. [...] eu me avalio e escuto as avaliações também para me modificar (Iara, reflexões compartilhadas).

Excerto 92

[...] eu gosto de estabelecer interfaces. **Não gosto de ficar preso. Não gosto dessa coisa mentalista. Eu não gosto de hipotetização**, embora tudo seja hipotético, mas muito me incomoda. Pra mim, isso é o esgotamento do ser (Ubiratan, reflexões compartilhadas).

Excerto 93

Pra mim, **proporcionar aos alunos a discussão** e a possibilidade de compreender questões da vida, em sala de aula, **é uma possibilidade de transformar a escola, de me transformar como sujeito, como professora e poder ajudá-los nessa transformação também** (Clarice, reflexões compartilhadas).

Com base nos três excertos, percebo que a **transformação**, como elemento da **BUSCA**, permite aos professores o autoconhecimento e a autocrítica. Os destaques nas falas me fazem interpretar que esse olhar para si é indispensável à operacionalização do pensamento complexo por permitir a emergência de outras necessidades e outros modos de se enxergar os conflitos, a falta de tempo, a raiva, as emoções, as privações, os medos, as angústias, os apegos, o amor e a alegria.

Fundamentada nos excertos e na *observação de aulas*, entendo que os participantes revelam mudanças no modo de pensar, pois parecem afastar-se da acomodação, da obediência e aplicação de modelos, regras e técnicas, ditadas pelo paradigma tradicional como se fosse o bastante para formar indivíduos. Sobre essa questão recorro a Mariotti (2000, p. 233) que, ao abordar os impactos da mudança cultural provocada por evoluções no pensamento, assevera:

[...] isso não implica, de modo algum, que essa alteração seja fácil de pôr em prática. Também não quero dizer que ela nos levará ao melhor dos mundos, mas [...] otimisticamente, a um mundo menos pior. Em todo caso já terá sido um bom negócio.

Nesse sentido, retomo a metáfora da *viagem de barco por rios amazônicos* para lembrar que a vida do homem ribeirinho é constituída pelos rios os quais são suas

estradas, fontes de alimento, ruas e quintal. São por essas vias que cotidianamente eles buscam a **formação e transformação** de suas vidas, do meio e da sociedade. Associa a **BUSCA** desse homem amazônico e ribeirinho, marcada por movimentos sistêmicos, recursivos, diálogos e hologramáticos à **BUSCA** dos participantes deste estudo, os quais nutridos por sonhos e realidade, dúvidas e esperança, desafios e conquistas rompem as fronteiras para tecer uma novo pensar e agir.

A representação do tema **BUSCA** sobre a pintura, a seguir, sugere o embarque do homem amazônico em **BUSCA** da educação, saúde, trabalho, lazer e sonhos. Uma viagem nunca será como a anterior, assim como a(s) **BUSCA(s)** as quais se definem e se redefinem diariamente. Para cada **BUSCA** uma nova viagem, um novo aprendizado sobre o rio, a natureza, os indivíduos, a vida. Esse movimento de ir e vir contínuo, autônomo e dependente revela a semelhança entre a vida do ribeirinho e a dos participantes Iara, Ubiratan e Clarice em um contínuo ligar e religar, construir, reconstruir.

Ilustração 15: Tema – Busca



Fonte: Pintura de Lucas Lourenço, 2018.

5.6 Navegar entre saberes

Por ser o objetivo deste estudo descrever e interpretar a *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*, apresento nesta seção uma possível leitura do fenômeno sob o viés da Epistemologia da Complexidade.

Retomo a metáfora da viagem de barco por rios amazônicos e relembro que o trajeto de Santarém a Faro, ambos municípios paraenses, ocorreu por lagos, igarapés e rios, os quais constituem verdadeiros labirintos a partir de uma perspectiva aérea. Suas saídas exigem do comandante habilidade e rigor para não se perder entre águas e matas.

O processo interpretativo da AHFC também exige do pesquisador *rigor metodológico*, haja vista que por ter vivido o fenômeno com o participante pode, por vezes, perder-se em sua subjetividade. Nesse sentido, é importante que o pesquisador tenha ciência e habilidade para desenvolver a relação complementar entre objetividade e subjetividade.

Partindo do rigor e habilidade empreendidos neste estudo, ilustro e faço a leitura do fenômeno em seu conjunto sobre a pintura a seguir. A ilustração corresponde aos labirintos aquáticos que constituem a região amazônica e que servem de vias fluviais ao desenvolvimento local e nacional.

Ilustração 16: Leitura do fenômeno



Fonte: Pintura de Lucas Lourenço, 2018.

Embasada na ideia de que “cada tema é um todo, se contemplado em relação aos seus subtemas e sub-subtemas; se contemplado em relação a todos os outros temas que compõem o fenômeno, é uma parte” (Melo, 2017, p. 97), desenvolvo a leitura do fenômeno de modo a contemplar uma perspectiva de enredamento entre as *partes e o todo*.

Com base na essência do fenômeno, a *construção de saberes* dos professores está associada ao **PLANEJAMENTO**. Trata-se de um documento pedagógico organizado pelos participantes e que funciona como ponto de partida para a prática. Sua constituição, *a priori*, abrange os conhecimentos científicos e metodológicos a serem estudados e utilizados durante o desenvolvimento das disciplinas acadêmicas. Contudo, a partir de sua execução, o **PLANEJAMENTO** passa por **adaptações** que emanam de diversas **situações** específicas da *instituição* e dos *indivíduos*.

Sob meu olhar interpretativo, as **aulas** são fundamentais para o processo de **adaptação** do **PLANEJAMENTO**, considerando-se que a **participação** e **INTERAÇÃO** dos alunos permitem emergirem informações a respeito dos seus interesses, necessidades, expectativas, o que serve ao professor como conhecimento do *perfil* da turma. O fato de os professores permitirem a **INTERAÇÃO**, realizada por meio de **diálogos**, contribui ainda para surgirem **imprevisibilidades e conflitos**.

Na perspectiva dos participantes, não se constitui problema a emergência de **situações** não previstas no **PLANEJAMENTO**; essas são consideradas contribuições para a sua reorganização, especialmente no que se refere à elaboração de **estratégias**. Muitas vezes o *perfil* dos alunos não se coaduna com as propostas iniciais do professor e dificulta o desenvolvimento das **aulas** e a construção de **conhecimento**. Nesse caminho, os participantes informam ser muito importante que o **PLANEJAMENTO** contemple **estratégias** que promovam a **INTERAÇÃO** e a **recursividade** entre os **conhecimentos**.

De acordo com os professores, o **PLANEJAMENTO** precisa ser um instrumento aberto, não conclusivo. Todavia, a **adaptação** contínua demanda muito **tempo** do professor especialmente para a realização de **pesquisa**, seleção de **material e correções** das atividades dos alunos, as quais servem como parâmetro do acompanhamento da **aprendizagem**.

Outro destaque da essência do fenômeno é a **EXPERIÊNCIA**. Com base nos registros, compreendo que essa serve como um caminho no qual o professor realiza

reflexões e escolhas acerca de possibilidades para o tratamento didático e aprofundamento de um conteúdo, por exemplo.

A **EXPERIÊNCIA** foi abordada também como lugar de **conflitos** e **aprendizagem** que conduzem ao **amadurecimento**. Dessa maneira, a interpretação me permitiu compreender que por meio da **EXPERIÊNCIA** e da **INTERAÇÃO** é possível aproximar-se dos alunos, construir **conhecimento** conjuntamente e transformar-se.

Embasada no olhar interpretativo, entendo que a **EXPERIÊNCIA** dos professores é construída individual e coletivamente, constitui um registro oculto em seu interior o qual baliza **mudanças** de atitudes e **comportamento** frente às escolhas que realiza para o **PLANEJAMENTO** e para a efetivação das **aulas**.

A **INTERAÇÃO**, como essência do fenômeno, é valorizada também porque conecta-se às demandas e **conflitos** da **vida** e desencadeia a **reflexão**. Ademais, atenta para o desvelar de saberes sobre si e sobre o outro, permite **relações** com outras **EXPERIÊNCIAS**, bem como motiva a **aprendizagem** e a necessidade de **BUSCA** por sua **formação e transformação** do **indivíduo** e da **sociedade**.

Segundo o registro dos participantes, o desenvolvimento de **aulas** nas quais a **EXPERIÊNCIA** e a **INTERAÇÃO** estão previstas no **PLANEJAMENTO**, possivelmente encorajam os envolvidos à **BUSCA**, à criação de **estratégias**, **participação** e **ação** a favor de sua **formação** como pessoa e profissional.

A pesquisa revelou ainda que os participantes não tiveram em sua **formação** a oportunidade de interagir, tendo em vista a troca e a construção de **conhecimento**. Assim, foi a partir de práticas fragmentadoras e silenciadoras que se colocaram em condição de **BUSCA** por novos sentidos.

Portanto, fundamentada nas reflexões acerca da leitura do conjunto de construtos que compõem a essência do fenômeno, compreendo que os participantes estão em um processo de *reforma do pensamento*, pois a atuação desses profissionais sugere a existência de uma racionalidade aberta que identifica, aceita e compreende a necessidade e importância de articular e tecer junto os saberes de natureza diversa, a fim de se construírem vias para novas ações e para uma vida nova.

Com o pensamento de Morin (2012b, p.45), “O que não se regenera se degenera”, passamos à próxima seção: O Desembarque.

O DESEMBARQUE

Neste momento é hora de registrar o desembarque da viagem; voltamos ao cais do porto do município de Faro (PA). A chegada, independentemente das revelações do percurso, é sempre muito alegre porque trazemos o movimento dos abraços, dos sorrisos, das congratulações e do amor. Chego ao município com muitas descobertas e com a certeza de que outras ainda estão por vir.

Ao buscar compreender a essência da *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras*, esta viagem me proporcionou construir e reconstruir experiências entre *terra/água/ar*. Em terras firmes, no chão paraense, conheci a diversidade, a luta e a inspiração. Em águas amazônicas descobri o movimento do singular e do plural, da busca; e pelo ar, rompendo as fronteiras imaginárias, compreendi a importância da tessitura conjunta dessas experiências.

Em qualquer viagem o motorista/comandante/piloto usa holofotes para iluminar o trajeto a ser percorrido. Do mesmo modo, este estudo apresenta, nos capítulos 1 e 2, os aportes teóricos orientadores da estruturação, da investigação e das reflexões acerca do fenômeno em foco.

No capítulo 1, *Saberes para a navegação: a reprodução e produção de conhecimentos*, foram explicitados os fundamentos do paradigma tradicional e seu reflexo no modo de ser e agir da sociedade. Posteriormente, a Epistemologia da Complexidade é apresentada como um pensamento emergente da crise revelada pelo paradigma tradicional. De maneira geral, essa fase deste estudo atenta para a descrição das bases estruturantes dos pensamentos, bem como para sua forma de operar o saber: reprodução e produção respectivamente.

Nesse capítulo, discorre-se também sobre a presença do pensamento tradicional e complexo no contexto educacional, os quais são bases de práticas pedagógicas; na sequência, evidencia-se um possível perfil para um professor complexo do Ensino Superior e uma compreensão de linguagem para esse profissional. Finalmente, são mapeadas algumas possibilidades de ofertas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para professores no contexto amazônico.

No capítulo 2, *Cais de porto: o lugar e o movimento dos saberes*, foram tecidas produções de caráter científico direcionadas à organização e sistematização dos saberes docentes, importantes vias de constituição da carreira e atuação desse

profissional, bem como são apresentados sete saberes necessários à educação embasados nas necessidades da contemporaneidade, especialmente no que se refere a *aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer*. Em seguida, são pinçados alguns aspectos divergentes e complementares referentes aos autores destacados (TARDIF, 2011; GAUTHIER, 2013; PIMENTA, 2012; MORIN, 2007), tecendo uma possível leitura entre suas ideias a fim de iluminar este estudo e outros que possam surgir.

No capítulo 3, *Sob a regência dos ventos: quais caminhos a seguir?*, apresentam-se as orientações metodológicas que guiam o processo de descrição e interpretação do fenômeno investigado. O caminho escolhido contempla uma visão complexa sobre a *construção de saberes de professores* e permite que o desvelar de sua essência ocorra por vias sistêmicas, dialógicas, recursivas e hologramáticas.

No capítulo 4, *A viagem e os saberes revelados*, apresenta-se a interpretação dos temas hermenêutico-fenomenológicos complexos com base na experiência vivida por três professores e pela pesquisadora.

Este trabalho orientado pela tessitura conjunta dos conhecimentos epistemológicos e metodológicos descritos, bem como pela pergunta de pesquisa “*qual a natureza da construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras?*”, interpreta que a essência do fenômeno é constituída por quatro construtos: *planejamento, experiência, interação e busca*. Embasada nessas revelações, passo à reflexão.

Com base na Epistemologia da Complexidade, este estudo compreende que a *construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras* ocorre de maneira sistêmica, envolve as experiências pessoais e profissionais construídas e reconstruídas segundo as relações antagônicas e complementares que ligam e religam os sujeitos à ecologia local e global. Em outras palavras, o fenômeno da *construção de saberes de professores* ocorre continuamente por processos auto-eco-organizadores.

Após vários *mergulhos interpretativos* durante a tematização, pude compreender que o processo de construção de saberes dos participantes da pesquisa é permeado por dúvidas, incertezas, imprevisibilidades, contradições, indignação, mas também superação, encantamento, inspiração, admiração e busca contínua por uma condição humana mais harmônica. Eles reconhecem esses caminhos e informam

que, apesar de exaustivos, constatam a evolução de seus processos formativos e também dos alunos, algo que lhes traz satisfação.

Com base no processo interpretativo, as condições do contexto educacional vividas quando os alunos têm forte influência do pensamento simplificador, com ênfase em experiências como o silenciamento dos alunos, a memorização e a falta de relação entre conhecimentos que serviram como pontos de partida para o reconhecimento, a reflexão e a busca pela aprendizagem de outras práticas pedagógicas que pudessem relacionar conhecimentos do professor e do aluno, de maneira a produzir saberes e não somente reproduzi-los.

Por outro lado, na condição de professores eles destacam que um estímulo à contínua *construção de saberes* reside nas dissonâncias, lacunas, relações e emergência de saberes que surgem no contexto das aulas que, mesmo não previstas no planejamento, são introduzidas e relacionadas a outros conhecimentos - disciplinares, curriculares, experienciais e os relativos às dimensões humanas. Nesse caminho, entendo que os saberes são sistemas complexos que interagem mutuamente por meio da ordem, desordem, interação e organização em movimentos sistêmicos, recursivos, dialógicos e hologramáticos.

Nessa perspectiva, a *construção de saberes* configura-se com base na articulação entre professores, outros indivíduos e fenômenos que pertencem a realidades diversas. Assim, a concepção de autonomia/dependência (MORIN, 2014b) é acolhida neste estudo e justificada pelo fato de que o professor e a ecologia que o envolve são simultaneamente autônomos e dependentes, o que permite a contínua organização e transformação dos saberes.

Assim, com base na Epistemologia da Complexidade, compreendo que o docente é autor e coautor de seus saberes, pois é potencialmente capaz de criar e transformar conhecimentos, ao mesmo tempo que é dependente de conhecimentos construídos e, a partir dessa relação, o processo de articulação, retroação e cooperação se desenvolve e novos saberes emergem.

Sob esse viés, este trabalho compartilha da perspectiva circular indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2007) pela qual o ser humano apresenta dimensões inerentes à espécie e também dimensões individuais e sociais oriundas de necessidades, inquietações, frustrações, embates internos e externos, melhores condições de vida e trabalho e reconhecimento da profissão, as quais são passíveis de mudanças. Por essas razões, o ser humano é entendido como *multidimensional*.

Em se tratando especificamente do professor, caso seja concebido como um indivíduo inerte e isolado do mundo, sua atividade profissional será transmitir e reproduzir saberes produzidos por outros sujeitos socialmente legitimados como produtores de saber.

Diante dessas exposições, este estudo não cristaliza todas as fontes emergentes de saberes que possam delimitar sua natureza. Contudo, reconhece a importância de estudos acerca da natureza dos saberes docentes, tais como os de Tardif (2011), Gauthier (2013) e Pimenta (2012), nos quais são sistematizados tipos de saberes docentes. Esses estudos contribuem significativamente para este trabalho e para outros que venham a surgir, uma vez que são arcabouços teóricos que refletem um pensamento embasado na vivência de professores e alunos de licenciatura, mas são entendidos como um ponto de partida para esta tese.

Tomando essas produções como referência, bem como a Epistemologia da Complexidade e os registros das experiências, compreendo que os saberes de professores são uni e multidimensionais, uma vez que são construídos sócio-historicamente por indivíduos cuja dimensão humana é diversa, una e múltipla.

A leitura da essência do fenômeno permite, também, entender que a prática pedagógica do professor do Ensino Superior, ancorada em uma perspectiva de construção de saber como tessitura complexa, pode revelar indícios de *reforma do pensamento*, pois como locus de produção de ensino, pesquisa e extensão, a universidade é, no dizer de Morin e Díaz (2016, p. 67):

[...] um dispositivo fundamental que precisa ser reinventado, ou seja, pensado e feito em correspondência com a natureza dos problemas cruciais que enfrentamos como comunidade e como humanidade. Os caminhos para a reinvenção da educação e da universidade incluem o contexto: a reforma profunda do ensino e do pensamento; considerar seriamente o que ocorre na ciência, na tecnologia e no planeta; a reversão da disjunção entre a ciência, a ética e a política; a reconceitualização da democracia, do trabalho; assumir o pensamento complexo do Sul.

Com base na atuação dos participantes pesquisados, entendi a importância de se construir um perfil de professor complexo para o Ensino Superior. Observei que esses profissionais, para além das atribuições funcionais ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, percebem seus principais interlocutores – alunos – como seres humanos unos e múltiplos. Essa percepção possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas que liguem e religuem os saberes disciplinares, curriculares e

experienciais aos saberes da condição humana via práticas de respeito à diversidade, parceria e aos percursos de vida.

Diante da tessitura complexa apresentadas por eles, compreendo que a concepção de ensinar e aprender não se baseia no movimento linear causa-efeito, mas em um movimento sistêmico complexo, no qual os saberes são nutridos mutuamente por quem ensina e por quem aprende, proporcionando novas ações e transformações. Nesse sentido, a atuação dos professores pesquisados pode ser uma das vias para a ressignificação do humano, da educação, da sociedade e do planeta.

Ao vivenciar a experiência de desvelar a essência do fenômeno deste estudo, rememoro minhas experiências de construção de saberes em terras firmes, águas e ar. Assim, compreendo que essas refletem o movimento de minha constituição, a qual revela o desejo de busca, tecida por desafios, contrastes, imprevisibilidades, ordem e desordem. Certamente novas viagens acontecerão e a primeira já tem destino – é a do retorno à origem, onde tudo começou, a fim de continuar a tessitura complexa iniciada pelos participantes.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, G. J. **A auto-heteroecoformação de alunos-professores de um curso de Licenciatura em Espanhol**: reconstruindo significados da docência em uma perspectiva complexa. 2016. f. 221. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- AIRES, D. S. **Em busca da essência do self**: um espetáculo da vivência de estudos de professores no exterior sob a perspectiva da complexidade. 2014. f. 117. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ALES BELLO, A. **Introdução À Fenomenologia**. Tradução: Jacina Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: SOUSA SANTOS, B. de; ALMEIDA FILHO, N. (Org.). **A universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: Almedina, 2008.
- ALMEIDA, M. C. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, G.; ASSIS CARVALHO, E.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.
- ALMEIDA, E. M. M. de. **Ecologia de Saberes**: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí. 2016. f. 227. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – UNINOVE, São Paulo.
- ALVARELI, L. V. G. **Auto-heteroecoformação tecnológica experienciada por um professor atuante na plataforma Moodle sob a perspectiva da complexidade**. 2012. f. 241. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ALVES, M. D. F. Psicopedagogia e Transdisciplinaridade: a sabedoria da diversidade. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (Org.). **O Pensar Complexo na educação**: Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 183–191.
- ANASTASIOU, L. G. C. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala. Joinville: Univille, 2014.
- ARNT, R. M. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: Teoria e Prática Docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 109–135.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1998. p. 168–199.

_____. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano 2002. v. 3. (Série Pesquisa em Educação).

BATALLOSO, J. M. Educação e Condição Humana. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. (Org.). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente**: Por uma Educação Transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53–66, set. 2007.

BERTANHA, P. **Formação Pedagógica do Professor do Ensino Superior**: os programas de Pós-graduação nota 7.0. 2016. f. 199. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista Maria João Alvares. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, abr. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 14 dez. 1997.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. [S.l.], 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação da Pós-Graduação, 2017**. [S.l.], 2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRAUER, K. C. N. **Auto-heteroecoformação tecnológica de professores de inglês do ensino médio em ambiente on-line sob o viés da complexidade**. 2014. f. 217. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BURIAN, E. A. O. **Formação online de professores de inglês dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, sob a perspectiva da complexidade**. 2018. f. 173. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. Complex systems and applied linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 2, p. 226–239, jul. 2007.

Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/15222/1/Preview_Article_accepted_version.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

CARVALHO, E. A. Pensamento complexo e trajeto antropológico dos saberes. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. (Org.). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente**: Por uma Educação Transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 93–104.

CERBONE, D. R. **Fenomenologia**. Tradução: Caesar Souza. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONTRERAS, D. J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

_____. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

COSTA, C. S. da. **História de vida e saberes de professores de Educação Física que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental nas décadas de 1980 e 1990**. 2017. f. 557. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCar, São Paulo.

D'AMBRÓSIO, U. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma proposta educacional. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**, v. 9, n. 20, p. 222–234, 2016.

DEBUS, I. S. **Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior**: processos formativos do formador de professores. 2017. f. 153. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

DIAS, E. T. M. Noção de sujeito e formação do professor: uma compreensão da prática educativa. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Org.). **Estudos de Complexidade 2**. São Paulo: Xamã, 2008.

FRANCO, K. C. M. **Imagens construídas**: retratos de professores universitários em processo de constituição e reconstituição. 2017. f. 170. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FRANCO, M. A. R. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154–170, 2017.

FREIRE, M. M. A Abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: _____ (Org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares**: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada. São Paulo: Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, 2010. p. 1–29.

FREIRE, M. M. **A Abordagem hermenêutico-fenomenológica**: conceito e procedimentos. Apresentação feita ao Primeiro Encontro do Grupo de Estudos sobre abordagem hermenêutico-fenomenológica. LAEL – PUCSP, 2007.

_____. **AHFC**: procedimentos de interpretação. Reunião do Grupo de Pesquisa da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa. LAEL: PUCSP, 2017b.

_____. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.; MELLO, L. S. (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Life Editora. MT: Campo Grande, v. 1, p. 181-199, 2012.

_____. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando...In: SOTO, U., MAYRINK, M., F. GREGOLIN, I.V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões...** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In: FREIRE, M. M.; BRAUER, K. C. N.; AGUILAR, G. J. (orgs.). **Vias para a pesquisa**: reflexões e mediaÇÕES. E-book – Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GPeAHFC/CNPQ), São Paulo, 2017a.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59–78.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FURLANETTO, E. C. Docência, experiência e transdisciplinaridade. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: Teoria e Prática Docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 137–150.

GADAMER, H. G. **Truth and method**. Londres: Continuum, 1975.

_____. **Verdade e Método**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Ed.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 129–150.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução e revisão: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Col. O que você precisa saber sobre hermenêutica e educação).

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Positivo Editora, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LASZLO, E. **Macrotransição**: o desafio para o terceiro milênio. 5. ed. São Paulo: Axis Mundi, 2001.

LEFFA, V. J. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/479142cd447f6615d763e82982e63e35.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Ed.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 53–79.

LORIERI, M. A. Reforma do pensamento e a necessidade da Filosofia. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Org.). **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

MARIOTTI, H. **As Paixões do Ego**: Complexidade, Política e Solidariedade. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MELO, A. M. **Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais**: o aluno e o professor, o piloto e o navegador. 2017. f. 143. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. (Col. Linguagem).

_____. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festchrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTEIRO, B. **Verde Vagomundo**. Belém: Cejup Cultural, 1997.

MORAES, M. C. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade**

em Educação: Teoria e Prática Docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 175–206.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/Willis Harman House, 2008.

_____. Educação e Sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (Org.). **O Pensar complexo na educação:** Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MORAES, M. C.; LA TORRE, S. de. **SentirPensar:** Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **A cabeça bem-feita:** reformar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **A via para o futuro da humanidade.** Tradução: Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **Ciência com consciência.** Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G.; ASSIS CARVALHO, E.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Ensaio de complexidade.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

_____. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução: Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução: Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

_____. **O método 1:** a natureza da natureza. Tradução: Ilana Heineberg. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.

_____. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

_____. **O método 5:** a humanidade da humanidade: a identidade humana. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 25–69.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente**: Por uma Educação Transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: NASCIMENTO, E. P.; PENA-VEJA, A. (Org.). **O Pensar Complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN, E.; DIAZ, C. J. D. **Reinventar a Educação**: Abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MORIN, E.; LE MOIGNE, L. **A Inteligência da Complexidade**. Tradução: Nurimar Maria Falci. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2000.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. p. 13–29.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139–158.

NUNES, B. **O Tempo na Narrativa**. São Paulo: Editora Ática, 1995. (Série Fundamentos).

OLIVEIRA, T. de. **Aprendizagem e Constituição profissional de uma professora de matemática**: um estudo de si. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Física, Campinas, SP.

PARÁ. (Estado). Pará no Contexto Nacional. **Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA**, Belém, 2018. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/Menu/160>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. Las funcionales sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. **Comprender y transformar la escuela**. Madrid: Morata, 1992.

PETRAGLIA, I. Educação e complexidade: Os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. (Org.). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente**: Por uma Educação Transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 129–146.

_____. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: Religando saberes no espaço escolar. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Org.). **Estudos de Complexidade 2**. São Paulo: Xamã, 2008.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p.17-52.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Ed.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 63–77.

_____. Investigaciones transdisciplinares em formación: fundamentos e epistemologia. In: JORNADA DE INOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD. **Anais...** Barcelona: Universidade de Barcelona, 2006.

_____. **Transdisciplinarité et formation**. Paris: L'Harmattan, 2005.

PORTELA, K. C. A. **A formação tecnológica a distância para docentes de um curso técnico em Secretariado, sob a perspectiva da complexidade**. 2015. f. 158. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RAGNEV, K. D. **A percepção dos professores sobre o tablet em escolas brasileiras de currículo duplo sob o viés da complexidade**. 2018. f. 117. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1978.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, C. F. de. **A ação de tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem na Rede e-Tec Brasil: uma visão complexa**. 2015. f. 199. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Tradução: Fábio Ribeiro. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Os professores e sua formação. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **The Reflective practitioner**: how professionals think in action. San Francisco: Basic Book, 1983.

SILVA, P. S. A. **História de vida de formadores de Professores de Ciências**: Paradigmas e Princípios Científicos-Pedagógicos de Formação Docente. 2015. f. 106. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá.

SILVA, S. P. **A relação teoria-prática na Formação de Professores de Língua Portuguesa no curso de Licenciatura Plena em Letras**: um estudo de caso na Universidade do estado do Pará – Campus Vigia. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém.

SOUZA, E. C. de; FORNARI, L. M. S. Memória, (auto)biografia e formação. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Ed.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 109–134.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, Fortaleza. **Anais...** [S.l.: s.n.], 1996.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2004. (Col. Ensaios Transversais).

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, p. 44-49. 1992.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535–554, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

APÊNDICE

Pesquisa: SABERES EM MOVIMENTO: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior

Pesquisadora: Suzanny Pinto Silva

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – LAEL

Prezada Prof.(a),

Toda pesquisa, para atingir seu objetivo, precisa seguir rituais científicos confiáveis; dentre esses a aplicação de instrumentos de coleta de dados. No caso da pesquisa que proponho, utilizo a metodologia denominada Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, a qual busca descrever e interpretar fenômenos da experiência humana com base em quem os vive. A finalidade é a chegada à essência do fenômeno.

Nesse caminho, solicito sua contribuição em uma das fases dos registros que servirão à descrição e interpretação do fenômeno de pesquisa.

Este instrumento, denominado *Diário Reflexivo*, deve ser produzido em dois momentos: o primeiro após a 1ª aula observada e o segundo após a 5ª aula. A ideia é de que seja um texto em prosa, com seus sentimentos e não um questionário. Tais produções servirão para que pesquisadora e participantes possam registrar questões como:

- 1) Quais suas expectativas quanto ao conteúdo ministrado, quais seus objetivos, seu planejamento metodológico (recursos, modo de desenvolvimento da aula, atividades...) e outros elementos que julga importantes?
- 2) Quais eram suas expectativas sobre o comportamento dos alunos em relação ao conteúdo, à presença de uma pesquisadora, à aula de forma geral?
- 3) Ao planejar e organizar sua aula, conte os detalhes pensados e mostre suas justificativas para cada escolha, por exemplo: fundamentação teórica, tempo previsto e recursos.
- 4) Você pensou em possíveis associações inter e transdisciplinares quando organizou a aula? Justifique.

- 5) Antes da aula você buscou o perfil dos alunos: interesses, preferências, experiências prévias deles e suas? É possível fazer essas buscas no contexto em que vocês estão inseridos? Justifique.
- 6) Conte sua experiência com a aula ministrada (o que percebeu em relação à participação dos alunos, à interação professor e aluno, interesse pelo conteúdo, inter-relações entre o conteúdo e a experiência de vida dos alunos).

Sinta-se livre na escrita contemplando os itens acima ou não e, caso julgue outros aspectos importantes, conte-me.

Obrigada!