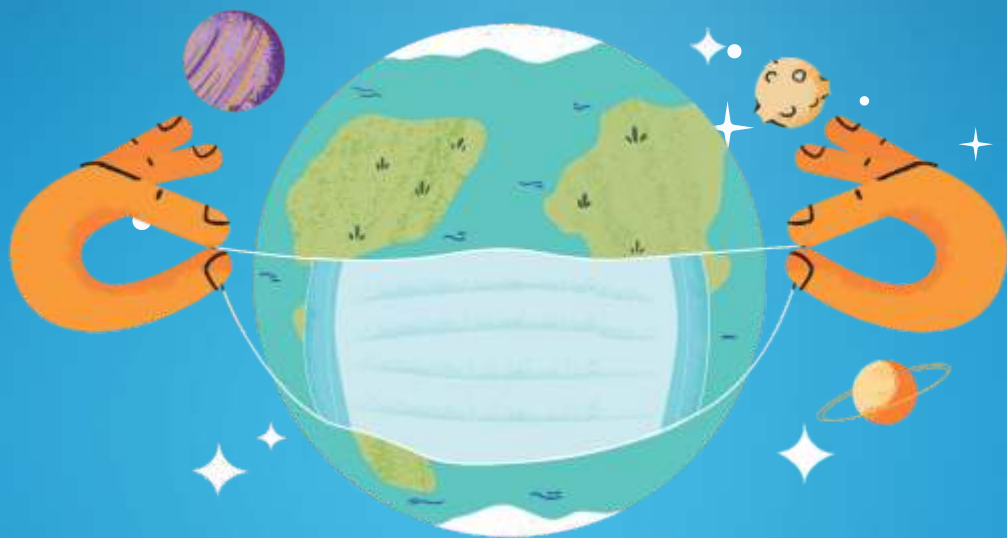


+ Jacqueline Andreucci Lindstron



**Traços da ressignificação da
identidade docente no Ensino Superior
à luz do pensamento complexo de
Edgar Morin**

**TRAÇOS DA RESSIGNIFICAÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE NO
ENSINO SUPERIOR À LUZ DO PENSAMENTO
COMPLEXO DE EDGAR MORIN**

JACQUELINE ANDREUCCI LINDSTRON

**TRAÇOS DA RESSIGNIFICAÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE NO
ENSINO SUPERIOR À LUZ DO PENSAMENTO
COMPLEXO DE EDGAR MORIN**



Copyright © Jacqueline Andreucci Lindstron

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Jacqueline Andreucci Lindstron

Traços da ressignificação da identidade docente no Ensino Superior à luz do pensamento complexo de Edgar Morin. São Carlos: Pedro João Editores, 2025. 300p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1876-2 [Digital]

1. Identidade docente. 2. Magistério superior. 3. Licenciatura. 4. Pensamento complexo. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ilustradora: Myrella Araújo

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

*Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth*

*Then took the Other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,*

*And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.*

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I —
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

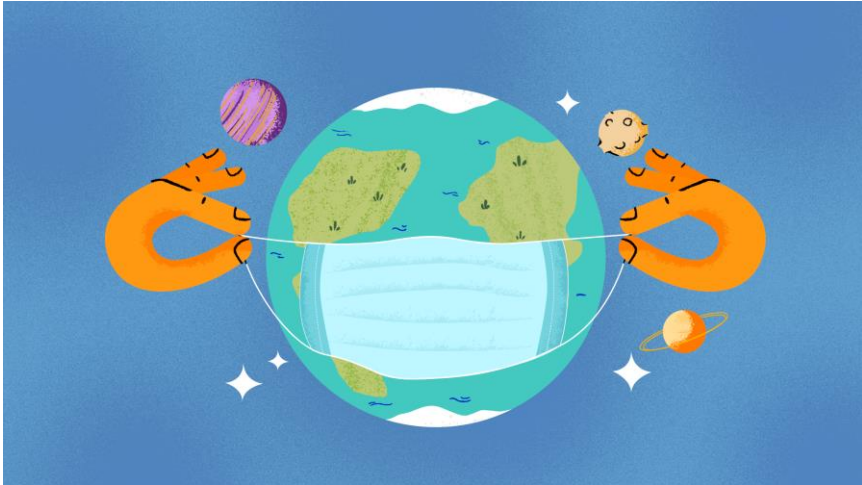
(Frost, 1915)

SUMÁRIO

1. O RASCUNHO INICIAL	9
1.1 ESBOÇANDO O CENÁRIO	14
1.2 DELIMITANDO O QUADRO	22
1.3 TRAÇANDO AS LINHAS	22
2. O PASSEIO PELA GALERIA	25
2.1 O PASSADO QUE INSPIRA	29
3. DELINEANDO CONTORNOS E MISTURANDO CORES	41
3.1 EDGAR MORIN, SEUS CAMINHOS E O PENSAMENTO COMPLEXO	43
3.1.1 Edgar Morin e o pensamento complexo	52
3.1.2 Pensamento complexo: operadores cognitivos em ação	69
3.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL E TRABALHO DOCENTE	84
3.2.1 O trabalho docente no Brasil	89
3.2.2 Formação da identidade profissional docente	96
3.2.3 O trabalho docente no magistério superior	103
4. CONECTANDO OS PONTOS E COLORINDO O QUADRO	111
4.1 O DESENHO DA PESQUISA: OS PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	116
4.1.1 Delineando o desenho: lócus e participantes	120
4.2 TRAÇOS INICIAIS: O QUESTIONÁRIO FECHADO E SUAS FORMAS	124
4.2.1 Esboçando os primeiros resultados	126

4.3 CORES E SOMBRAS: AS NARRATIVAS QUE PINTAM A IDENTIDADE	143
4.3.1 Explorando as nuances à luz dos dizeres da entrevista semiestruturada	148
4.4 TRAÇOS COMPARTILHADOS: O DIÁLOGO COMO ATELIÊ	198
4.4.1 Traços Compartilhados: A Construção Colaborativa do Conhecimento no Círculo de Diálogo	201
4.4.2 Traços e Trajetórias: Os Resultados do Diálogo Compartilhado	209
5. O INACABAMENTO	251
REFERÊNCIAS	279
APÊNDICE A – BREVE BIOGRAFIA DE EDGAR MORIN	297

1. O RASCUNHO INICIAL



Ilustração/Myrella Araujo¹

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito.
(Santos ; Motta, 1983)

Esta pesquisa tem como tema a ressignificação da identidade profissional docente de um grupo de professores de magistério superior, atuando em cursos de licenciatura de uma universidade pública do sul do Brasil, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, no contexto da pandemia covid-19² e para além dela.

¹ As ilustrações de Myrella Araujo foram feitas especialmente para esta tese e são meramente ilustrativas.

² A covid-19 é uma doença infecto contagiosa transmitida pelo Coronavírus SARS-CoV-2. Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. O termo 'pandemia' se refere à

Para o setor educacional, em todo o mundo, essa pandemia desencadeou uma série de desafios sem precedentes. Escolas e universidades foram forçadas a fechar suas portas para conter a propagação do vírus, resultando em interrupções no processo de ensino e aprendizagem. Perante a pandemia do novo coronavírus, que teve início no final de 2019 na cidade de Wuhan, China, e se espalhou rapidamente pelo mundo, foram necessárias medidas de distanciamento social para enfrentar a emergência de saúde pública.

Nesse cenário, no Brasil foram implementadas ações nas escolas visando preservar a segurança dos estudantes, professores e de toda a comunidade escolar. Uma dessas medidas foi estabelecida pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), que determinou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, mantendo os mesmos princípios das aulas presenciais e a rotina da sala de aula durante o período da pandemia (Brasil, 2020).

Essa substituição levou à emissão do parecer nº 5/20 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020, que abordou a situação e orientou os sistemas e redes de ensino sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas (Brasil, 2020). As redes de educação do país instituíram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma solução temporária que se distingue da Educação à Distância (EaD) tradicional, pois foi uma adaptação rápida para a entrega de conteúdos aos estudantes durante a crise. O objetivo do ERE foi promover a continuidade das atividades pedagógicas até que a emergência de saúde pública diminuísse e a disseminação do vírus estivesse mais controlada, permitindo o retorno às aulas presenciais ou híbridas (Hodges *et al.*, 2020). Essa ação visou minimizar os impactos no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Disponível em: https://www.paho.org/pt/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 10 jul. 2024.

Diante do exposto, destaco a importância e a necessidade em ampliar o debate sobre a ressignificação da identidade profissional docente de um grupo específico de professores de magistério superior que estavam atuando em cursos de licenciatura naquele momento de crise. Como evoca a epígrafe, tudo está em constante movimento e transformação, a educação não ficou de fora e foi sacolejada por um tsunami digital.

Como membro da categoria profissional investigada e sujeito da pesquisa, confesso que me senti profundamente abalada ao perceber que minhas práticas pedagógicas não estavam preparadas para o ensino remoto emergencial, o que colocou em xeque meus quase quarenta anos de docência. Durante o período pandêmico, a compreensão de que não estava sozinha e que meus colegas e estudantes também precisavam se reinventar, foi crucial para minha estabilidade. A escola não seria mais a mesma após a pandemia, e as transformações necessárias para viver em um mundo melhor ocorreriam por meio de processos que organizam a complexidade da vida, conforme previsto por Morin (2021). A pandemia de covid-19 impulsionou essa transformação. Além do entusiasmo pela trajetória profissional e interesse na prática docente, minha experiência pessoal, os desafios identificados e as lacunas de conhecimento motivaram a investigação sobre mudanças identidade profissional dos professores do magistério superior no triênio 2020–2022, com ênfase nos docentes em cursos de licenciatura, porque são os professores que atuam na formação inicial dos futuros professores. Dessa maneira, esta é a **justificativa pessoal** deste trabalho.

Por entender que “as universidades e os cursos de formação inicial de professores, particularmente, representam a possibilidade de invenção de uma nova saída” uma vez que se constituem como espaços educacionais que são pontos de partida privilegiados para reflexão e para criação de novas posturas, abracei a abordagem do pensamento complexo como referencial teórico-metodológico para minha tese (Schechtman, 2017, p. 20). Tal escolha respalda minha **justificativa prática** para a pesquisa,

pois acredito que as abordagens tradicionais de ensino não estão adequadas para enfrentar os desafios contemporâneos e vindouros. Como afirma Boaventura (2021), o futuro começa agora. Para enfrentar o desafio de adotar uma linha teórica que era novidade para mim, me aproximei do Grupo de Estudos Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação (GEPEPECOE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), capitaneado pelo professor Ricardo Antunes de Sá e do Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin (CEP-EM), que tem à frente as professoras Izabel Petraglia e Maria Cândida Moraes. Ambos os grupos desenvolvem regularmente estudos, pesquisas e cursos ancorados no pensamento complexo de Edgar Morin.

Como meu tema não pode ser dissociado das políticas públicas e da gestão da educação, também participei de grupos desta linha de pesquisa ofertados pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), onde estou em doutoramento. O Grupo de Estudos e Pesquisas, Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE), sob a liderança da professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, e o Grupo Epistemologia e Educação, sob a orientação do professor Fausto dos Santos Amaral Filho.

A **justificativa acadêmica** reside na necessidade de desenvolver um entendimento mais aprofundado sobre a identidade profissional docente e as práticas pedagógicas em um mundo em constante mudança. Ao promover a reflexão, o diálogo e a análise, espera-se contribuir para um entendimento de processos identitários de professores que se viram em uma situação de mudança inesperada e brusca que fizeram com que eles tivessem que (re)descobrir caminhos e alterar e construir rotas para a construção de uma postura profissional mais resiliente, adaptativa e capaz de preparar os futuros professores para os desafios do século XXI. Em um contexto marcado pela rápida evolução tecnológica, mudanças sociais e crises globais, como a pandemia de covid-19, é essencial investigar como essas forças impactaram a identidade e as práticas pedagógicas dos professores.

Diante das novas demandas enfrentadas pelos professores em sua prática diária, ficou evidente a necessidade de uma reflexão profunda e contínua sobre suas experiências e desafios. Isso envolve não apenas a introspecção individual, mas também o engajamento em diálogos significativos com colegas, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais. Esses diálogos podem aprontar compreensões de perspectivas diversificadas e promover uma compreensão mais ampla e integrada das complexidades envolvidas na educação contemporânea.

A busca de possíveis estratégias de ação inovadoras é imperativa para enfrentar os desafios emergentes. Essas estratégias devem ser capazes de aliar os saberes antigos, baseados em práticas pedagógicas consolidadas, aos novos conhecimentos e habilidades adquiridos durante o ERE. Este, embora implementado como uma medida temporária, trouxe consigo abordagens pedagógicas, metodologias de ensino e ferramentas tecnológicas que têm o potencial de enriquecer e transformar a educação tradicional.

Nesse contexto, parto do pressuposto³ de que houve um movimento de ressignificação identitária entre os professores, associado às diversas maneiras como pensam, sentem e agem. Este movimento buscou um equilíbrio entre a incorporação das tecnologias digitais de comunicação e informação, desenvolvidas e aprimoradas durante o ensino remoto emergencial, e as práticas pedagógicas consolidadas do ensino tradicional. A questão central desta pesquisa é investigar como ocorreu esse processo dinâmico de ressignificação, examinando os fatores que o influenciaram e os impactos resultantes em identidades profissionais dos docentes.

³ Escolhi o termo 'pressuposto' porque, de acordo com o pensamento complexo, o desenvolvimento de hipóteses requer a concepção de mundo linear e determinista ao pretender uma realidade ordenada e pré-estabelecida (adaptado de Moraes, 2023, p. 34). Assim, o uso do sintagma 'hipótese' não condiz com a fundamentação teórica que a pesquisa adota.

1.1 ESBOÇANDO O CENÁRIO

O mundo contemporâneo experimenta avanços científicos sem precedentes, inundando-nos com uma vasta quantidade de informações acessíveis, especialmente para as populações mais instruídas. Em meio a essa abundância de informações e às demandas exaustivas do cotidiano, no entanto, a humanidade enfrenta uma era marcada por profundas desigualdades. A pandemia de covid-19 acrescentou uma camada adicional de complexidade a essa contemporaneidade, afetando profundamente a experiência educacional de todos os envolvidos, principalmente estudantes e professores.

Educadores em todo o mundo foram desafiados a encontrar maneiras criativas de envolver os estudantes e manter a qualidade do ensino, seja através de aulas *online*, recursos digitais ou métodos de avaliação alternativos. Muitas instituições de ensino investiram em tecnologia educacional e desenvolveram estratégias para promover a aprendizagem ativa e colaborativa em ambientes virtuais. Além disso, a pandemia acelerou a adoção de práticas educacionais flexíveis e centradas no aluno. Muitas escolas e universidades começaram a reconhecer a importância do aprendizado personalizado e da autonomia do aluno, buscando maneiras de adaptar o currículo e as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes.

À medida que as vacinações se tornavam mais amplamente disponíveis e as restrições relacionadas à pandemia diminuía, a educação passou a enfrentar o desafio de reconstruir e se recuperar. Isso incluiu abordar lacunas de aprendizagem, apoiar o bem-estar emocional dos estudantes, fortalecer a infraestrutura digital e promover a equidade educacional (Hodges *et al.*, 2020).

Para os professores, em particular, a pandemia trouxe uma carga adicional de preocupação, responsabilidade e necessidade de adaptação, exigindo que eles repensassem suas práticas pedagógicas, encontrassem maneiras de manter o engajamento dos estudantes à distância e cuidassem, na medida do possível, de seu

próprio bem-estar emocional. Nesse contexto, a educação não apenas desempenhou um papel fundamental na mitigação dos efeitos negativos da pandemia, mas também ofereceu uma oportunidade para reafirmarmos os valores de empatia, resiliência e solidariedade enquanto indivíduos. Para mais, a educação parece ter entrado em um momento de transição entre o paradigma educacional conservador e as novidades trazidas pelo ensino remoto emergencial, que se transformou em híbrido e se reinventou, ou não, na volta ao presencial. Uma coisa é certa: nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia. Parece que o vírus letal trouxe oportunidades para reimaginar o futuro da educação e impulsionar a inovação em um esforço para criar sistemas educacionais mais resilientes e inclusivos.

De acordo com o Relatório Global de Monitoramento da Educação (GEM)⁴ de 2023, o ensino on-line foi fundamental para evitar uma crise educacional pelo fechamento das escolas durante a pandemia de covid-19. Segundo o documento, embora tenha alcançado potencialmente mais de um bilhão de estudantes, o ensino remoto emergencial não conseguiu atingir pelo menos 31% dos estudantes globalmente, estando 72% deste total entre os mais desfavorecidos. A incapacidade de alcançar cerca de 31% dos estudantes, especialmente os mais pobres, manifesta as limitações e desafios desse modelo educacional. É importante reconhecer a complexidade das questões aqui envolvidas e buscar soluções que considerem as múltiplas dimensões do problema. Isso inclui não apenas investimentos em tecnologia e infraestrutura, mas também políticas públicas que abordem as desigualdades socioeconômicas, a fim de garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo

⁴ O *Global Education Monitoring Report* (GEM Report) relatório anual publicado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), é utilizado como ferramenta para monitorar os desafios educacionais e avanços no cumprimento das metas de educação relacionadas ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 18 abr. 2024.

à educação de qualidade, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica.

E o que dizer sobre os professores? No cenário acadêmico contemporâneo, quem são os professores que enfrentaram os desafios dessa pandemia e que voltaram para a sala de aula física? Provavelmente, professores que muitas vezes se sentiam despreparados e pouco seguros para dar aulas usando tecnologia. Ainda assim, foram compelidos pelo vírus a utilizar as tecnologias digitais em grande escala no triênio 2020-2022, indiferentemente do tipo de carreira ou de instituição em que atuavam.

O Relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) de 2023 informa que a educação superior foi e continua sendo o setor que está adotando tecnologias digitais mais rapidamente e o que mais está sendo transformado por ela. De acordo com o documento, havia mais de 220 milhões de estudantes frequentando cursos abertos *online* e massivos em 2021. O relatório aponta também que “somente a metade dos países têm padrões de desenvolvimento de habilidades em [Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC] para professores” (Unesco, 2023, p. 8). Tal fato é preocupante. Se atualmente nem todos os países monitorados pela Unesco têm padrões de desenvolvimento de habilidades em TIC para os professores, o que pensar sobre o desenvolvimento das habilidades em tecnologia digitais? Nota-se que parece não haver, em boa parte do mundo, capacitação dos professores nesta área, e o cenário era pior em 2020 quando fomos surpreendidos pelo coronavírus e as paredes das nossas salas de aula passaram a ser telas.

Como *nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia* (Motta Santos, 1983), para que haja o avanço do conhecimento e a compreensão dos desafios que enfrentamos enquanto profissionais da educação, não basta mudar currículos ou programas, nem capacitar professores para utilizar plataformas digitais. Reconheço que tais medidas são necessárias, mas é preciso ir além. É preciso definir novas condições no plano epistemológico, coletivo e institucional da educação.

Enquanto prática social, a educação vem sendo entendida até aqui por uma lógica de trabalho em que os atores sociais, suas identidades e suas ações são definidos por seu *status* no sistema produtivo de bens materiais. Dessa maneira, é uma prática social que atua nos limites da modernização, da divisão do trabalho, da especialização, da racionalização e demais categorias e valores que surgiram no final do século XVIII.

Bourdieu (2003) discute como as estruturas sociais, econômicas e culturais influenciam as identidades e ações dos indivíduos, enquanto Illich (1973) já questionava a ideia da educação estar estritamente ligada à produção econômica, argumentando que isso poderia levar à exclusão e à reprodução de desigualdades. A globalização parece ter confirmado as percepções dos autores e o coronavírus evidenciou tal realidade.

Diante dos processos de globalização e mundialização, torna-se premente a necessidade de reavaliar o modelo educacional que adotamos até o presente momento. Nesse contexto, é inegável a urgência de ressignificar os papéis desempenhados pelos diversos atores envolvidos no processo educativo. A sociedade contemporânea demanda indivíduos com mentalidades mais abertas, habilidades de escuta mais apuradas e um comprometimento renovado com a responsabilidade por suas próprias ações. No âmbito educacional, entendo que os professores não sejam vistos como coadjuvantes, mas sim como protagonistas nesse novo cenário.

Diversos estudiosos têm oferecido contribuições para a compreensão dos fenômenos da globalização e mundialização. Bauman (1999; 2001) examina as implicações sociais e culturais da globalização, concentrando-se nas transformações das relações sociais e na formação da identidade. Por sua vez, Giddens (1990; 1991) explora as mudanças sociais decorrentes da globalização e seu impacto nas estruturas institucionais. Castells (1999), em sua trilogia *A Sociedade em Rede*, investiga a sociedade contemporânea em sua forma de rede, examinando as mudanças induzidas pela globalização e pela tecnologia da informação. Harvey (2003) discute o neoliberalismo e as desigualdades espaciais, ao estudar

as implicações geográficas e econômicas da globalização que afetam diretamente a educação. Por fim, Beck (2010) explora os desafios globais contemporâneos, como os riscos ambientais e as consequências sociais da globalização.

Essas perspectivas teóricas podem ser aplicadas para analisar como a globalização e a mundialização interagem com os desafios e mudanças trazidos pela pandemia da covid-19, que trouxe uma oportunidade reflexiva crucial sobre nossas normas, comportamentos e práticas em diversas esferas da sociedade. Nesse contexto, a educação emerge como protagonista no processo de análise e demanda um movimento em direção a mudanças. Santos (2021) propõe que essa pandemia é um marco histórico que dá início tardio ao novo século e que “pode ser o começo de uma nova época: acatemos a ideia de que a natureza não nos pertence, nós é que pertencemos à natureza” (Santos, 2021, p. 18).

Goergen (2001) já apontava mudanças que imprimiriam um novo modelo organizacional da sociedade porque entendia que a contemporaneidade já estava em crise àquela altura. O autor entendia que a crise desafiava a validade de alguns pressupostos fundamentais da modernidade, predominantes até então. Pressupostos como a fé em um avanço constante no futuro, a vinculação do curso da história ao êxito da razão, a pedagogia social centrada na missão cultural de uma elite orientadora e a concepção de um mundo dotado de uma realidade objetiva, acessível e controlada por meio de métodos tradicionais de conhecimento regiam a sociedade moderna, mas diante da globalização pareciam ter perdido muito de sua licitude, gerando incertezas.

As incertezas geradas pela perda de validade desses pressupostos podem ser observadas em vários aspectos da vida contemporânea. Anteriormente, havia uma crença amplamente difundida de que o avanço tecnológico e social levaria a um progresso ininterrupto e irreversível. No entanto, crises ambientais, econômicas e sociais evidenciam que esse progresso não é linear nem garantido, criando incertezas sobre o que o futuro reserva em termos de desenvolvimento humano e bem-estar.

Além disso, a ideia de que o progresso da humanidade estaria intrinsecamente ligado ao avanço do conhecimento racional e científico também foi abalada. A ascensão de movimentos anti-ciência, o surgimento de teorias conspiratórias e o questionamento da própria noção de verdade objetiva colocam em dúvida a capacidade da razão de guiar o curso da história de maneira positiva e previsível.

A educação, frequentemente vista como uma ferramenta para a formação de uma elite intelectual, destinada a liderar e orientar o restante da sociedade, passa a ser desafiada. Como? Pelo acesso ampliado à informação e a demanda por educação inclusiva e igualitária de grupos sociais com menor representatividade até então, gerando debates sobre quem deve ter acesso ao conhecimento e como ele deve ser transmitido.

Outro pressuposto confrontado foi o da concepção de um mundo dotado de uma realidade objetiva, acessível e controlada por métodos tradicionais de conhecimento. Com o advento da era digital e a proliferação de informações através da internet e das redes sociais, a noção de uma realidade objetiva e controlada tornou-se cada vez mais questionável. A disseminação de desinformação, a manipulação de informações e a polarização das opiniões demonstram que a verdade e a objetividade são cada vez mais difíceis de serem definidas e alcançadas, criando um ambiente de incerteza e desconfiança.

Diante dessas incertezas, surgia, no início do século XXI, a indagação se esses pressupostos continuavam a ser eficazes na prática educativa ou se necessitavam de uma reavaliação e reformulação diante das mudanças e desafios impostos pela realidade. A realidade do pós-covid-19 nos leva de volta aos mesmos questionamentos e nos coloca diante de transformações em nossas rotinas escolares.

Entre essas transformações, ressalto a necessidade premente de adaptabilidade no processo educacional, incorporando estratégias on-line e modelos híbridos. Observo também um crescente enfoque na abordagem interdisciplinar e no desenvolvimento de

competências do século XXI, com destaque para as habilidades colaborativas e a inclusão digital e social, que assume um papel crucial mesmo quando evidencia as disparidades no acesso à educação, conforme já mencionado. Além disso, a diversidade é reconhecida como um elemento central, juntamente com a revisão das práticas de avaliação em direção a métodos mais formativos. A atenção à educação socioemocional e a promoção da colaboração global entre instituições educacionais também emergem como aspectos fundamentais nesse novo contexto, desafiando conceitos tradicionais e promovendo uma abordagem mais abrangente e adaptativa à educação, na tentativa de atender às demandas dinâmicas e complexas do cenário educacional pós-pandêmico.

Estudar os princípios do pensamento complexo de Edgar Morin pode ajudar nesse momento de incertezas e transformação. Por destacar a importância de considerar a educação como um sistema dinâmico e interconectado, no qual as mudanças em uma área podem ter impacto em outras, Morin (2011; 2015b; 2017; 2021) enfatiza a necessidade de abordagens educacionais que reconheçam e integrem a complexidade e a incerteza inerentes à condição humana, como nos mostrou o coronavírus. Além disso, o autor ressalta a importância da transdisciplinaridade e da compreensão das interações entre os diferentes elementos do sistema educacional. A covid-19 está, ainda, nos dando a oportunidade de refletir sobre essa lógica, sobre nossa conduta humana e nossas práticas e ações em muitas esferas.

A educação precisa ocupar lugar de destaque nesse panorama de reflexão e realizar um movimento rumo às mudanças apontadas, que serão colocadas em prática pelos professores, em seu local de trabalho, junto a seus estudantes. Assim espero e por isso escrevo. É minha esperança que esta tese de doutorado contribua de alguma forma para o avanço do conhecimento no campo da educação brasileira, especificamente sobre a identidade profissional docente no ensino superior de licenciaturas e à luz do pensamento complexo de Edgar Morin. Nessa esteira, Schechtman (2017) afirma que

As grandes soluções com certeza passam por pequenas ações realizadas dentro do alcance de nossos próprios braços, a começar por nós mesmos. Contudo, para atingir esses objetivos globalmente, é necessário realizar pequenos atos em nossos próprios espaços de convivência, junto àqueles com os quais temos contato, algum vínculo. É preciso transformar cada um de nós e o nosso entorno, o que não é tarefa fácil, mas estamos ficando sem tempo (Schechtman, 2017, p. 23-24).

Penso que já passamos do tempo de iniciar os movimentos que podem, de fato, transformar a educação, por isso apresento esta pesquisa, inserida na linha de práticas pedagógicas: elementos articuladores⁵. Entendo ser nas práticas sociais, sendo a educativa uma delas, que as sociedades se organizam e reorganizam; é por meio das ações que modificamos nossos agires e eles, por sua vez, nos transformam, uma vez que, “toda ação é sempre uma ação ecológica, no momento de sua ocorrência, ela entra no jogo das inter-retroações que acontecem no meio em que está inserido o sujeito” (Moraes, 2023, p. 7).

Assim, ao aplicar os princípios do pensamento complexo de Morin nas pesquisas do campo da educação, talvez sejamos capazes de promover uma visão mais integradora da educação, de modo a responder de forma mais eficaz às exigências do mundo contemporâneo. À vista disso, busco responder à seguinte questão de pesquisa : como um grupo de professores de licenciatura, de uma universidade pública do sul do Brasil, ressignificou a sua identidade docente diante dos reflexos da pandemia?

⁵ Esta linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da UTP tem como objetos de investigação as práticas pedagógicas e os seus elementos articuladores. Estes são entendidos como currículo, ensino e aprendizagem, avaliação, sujeitos e relações pedagógicas, formação continuada de profissionais da educação, tecnologias educacionais e inovações pedagógicas. As práticas pedagógicas e os seus elementos articuladores são pesquisados sob perspectivas teóricas vinculadas às demandas escolares contextualizadas históricas e socialmente, tais como: educação ambiental, educação do campo, educação escolar indígena, educação especial e inclusão escolar, alfabetização e letramentos. Disponível em: <https://tuiuati.edu.br/mestrado-e-doutorado/educacao/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

1.2 DELIMITANDO O QUADRO

O **objetivo geral** desta pesquisa é investigar o movimento de ressignificação da identidade profissional de um grupo de docentes de licenciatura anunciado nos relatos dos participantes à luz do pensamento complexo.

Para tal, tenho como **objetivos específicos**: i.) apresentar o pensamento complexo e seus operadores cognitivos; ii.) descrever brevemente a história do trabalho docente no Brasil, apontando indícios acerca da constituição da identidade do professor de magistério superior; e, iii.) analisar a identidade profissional dos professores de cursos de licenciaturas de uma universidade pública brasileira, no Sul do Brasil, na e para além da pandemia de covid-19, sob perspectiva teórica ancorada no pensamento complexo de Edgar Morin.

A jornada de pesquisa me levará a explorar os fundamentos teóricos e metodológicos do pensamento complexo, usando uma abordagem transdisciplinar, buscando religar os saberes. Isso me permitirá examinar o fenômeno de ressignificação do trabalho docente durante e após a chegada do vírus letal que assolou a humanidade, considerando algumas das múltiplas dimensões e interações complexas trazidas pelo vírus que possam ter modificado a prática de um grupo específico de professores. A essa altura, caro leitor, já há de ter notado que escrevo em primeira pessoa do singular e assim o faço porque me parece mais natural. É como melhor me relaciono com o texto.

Almejo alcançar meus objetivos por meio de uma pesquisa qualitativa que abarca análise e interpretação de dados empíricos oriundos de aplicação de questionário fechado, entrevista semiestruturada e círculo de diálogo.

1.3 TRAÇANDO AS LINHAS

Em função de meu interesse pelo professorado do magistério superior que leciona em cursos de licenciatura, entendo que o

maior objetivo dessa categoria profissional seja formar⁶ o futuro profissional para que ele seja capaz de auxiliar seus estudantes a serem cidadãos plenos.

Isso implica não apenas reproduzir valores e conceitos preexistentes, mas em promover uma compreensão crítica e reflexiva que vá além do conhecimento conteudista convencional. Para tal, me parece importante que os futuros professores possam ter uma educação escolar que possibilite compreender e acompanhar as mudanças que ocorrem na vida, no sistema educacional e nas relações que se estabelecem entre os homens, a educação e a sociedade.

Isso pode estar longe de ser tangível, uma vez que os professores que lecionam nas universidades hoje, em grande maioria, tiveram uma formação que lhes preparou para um conteudismo e tecnicismo que já não servem completamente aos propósitos da sociedade globalizada. Portanto, penso ser necessário buscar uma via diferente de compreensão da realidade na qual convivem as contradições, uma vez que, para tentar superá-las, precisamos vivê-las. Só assim poderemos transformá-las.

Embora a pesquisa não esteja pautada em buscar soluções para os problemas que a educação enfrenta hoje, ela pode abordar questões que têm importância prática ou social. Pode ter aplicações diretas na melhoria de processos, produtos ou serviços escolares ou acadêmicos. Os resultados obtidos podem ser utilizados para apontar problemas práticos ou melhorar a eficiência em uma área específica, a partir da escuta ativa das vozes dos professores. O diálogo entre eles pode evocar diferentes modos de pensar e daí surgirem ideias inovadoras para o trabalho docente na contemporaneidade.

⁶ Utilizo a expressão *formar* no sentido freireano de entendimento de que a formação é permanente, inacabada; como o ser humano. Para mais, evitarei utilizar os termos *formação inicial* e *formação continuada* de professores, pois entendo que o professor é um profissional que precisa ser estudado em seu dever, sua incompletude e inacabamento, não em fragmentos.

A estrutura do trabalho apresenta uma configuração composta por cinco seções que têm por objetivo abordar de forma sistemática e rigorosa cada aspecto desta pesquisa. *O rascunho inicial* estabelece o contexto e a relevância da pesquisa, apresentando a motivação, os objetivos, a pergunta de pesquisa e a estrutura geral da tese. É a introdução.

A Seção 2 expõe *O passeio pela galeria*, também chamado revisão bibliográfica, realizado em duas bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), no período entre 2019 e 2023.

A Seção 3, *Delineando contornos e misturando cores*, desenvolve o referencial teórico do trabalho. Começo por apresentar Edgar Morin, explorando os caminhos que o levaram a propor o pensamento complexo, seus operadores cognitivos e o modo como eles se apresentam no contexto da pesquisa. Também introduz brevemente a história do trabalho docente no Brasil e como a identidade profissional docente foi se constituindo.

A Seção 4, *Conectando os pontos e colorindo o quadro*, detalha a metodologia utilizada neste estudo, incluindo a produção e a interpretação e análise dos dados, bem como a justificativa das escolhas metodológicas e os resultados da pesquisa, analisando e discutindo cada aspecto minuciosamente. Optei por elencar os instrumentos de produção de dados e sua subsequente interpretação e análise em conjunto, mas um instrumento por vez, gerando assim uma espiral recursiva. Portanto, metodologia e análise encontram-se interconectadas.

A Seção 5, *O inacabamento*, relaciona as contribuições da pesquisa, suas implicações pedagógicas e possíveis direcionamentos para eventuais pesquisas futuras acerca da identidade profissional do docente de magistério superior que atua em cursos de licenciatura.

2. O PASSEIO PELA GALERIA



Ilustração/Myrella Araujo

Uma herança não é um pacote fechado que se passa de mão em mão sem abri-lo, mas um tesouro de onde sacamos com as mãos repletas e que renovamos na operação mesma de sacá-lo (Ricoeur, 1978, p. 27).

A formação dos professores está diretamente ligada à melhoria da qualidade educacional, que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento social e econômico do país. Os docentes de cursos de licenciatura, responsáveis pela educação dos futuros professores, desempenham um papel fundamental na consolidação de práticas pedagógicas, sejam elas inovadoras e reflexivas ou não. A identidade profissional desses docentes é multifacetada, envolvendo aspectos como a prática pedagógica, a pesquisa, a gestão acadêmica e a relação com os estudantes.

Esta seção visa mapear a produção acadêmica pertinente à identidade profissional dos docentes formadores de professores, no período de 2019 a 2023, à luz do pensamento complexo de Edgar

Morin. Como a pesquisa abrange o triênio de 2020 a 2022, ampliei o escopo temporal para incluir um ano anterior e um ano posterior a esse período, totalizando assim um quinquênio para o levantamento da produção acadêmica.

Na condução de minha pesquisa, optei por realizar um levantamento de estado do conhecimento⁷. Morasini e Fernandes (2014) entendem que o estado de conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo. Essa variedade de levantamento pode congrega periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica, no sentido de destacar e confirmar a originalidade de uma pesquisa, ou utilizar apenas um tipo de fonte bibliográfica. O objetivo é identificar os aspectos que têm sido valorizados e os referenciais teóricos que vêm subsidiando as pesquisas no contexto e tema estudado. Dessa forma, torna possível conhecer melhor “a herança que passa de mão em mão” (Ricoeur, 1978, p. 27).

Ao fornecer um panorama sobre o tema, o levantamento de estado do conhecimento oferece uma visão ampla e atualizada sobre as tendências e debates relacionados ao objeto de estudo. Isso foi essencial para orientar os primeiros passos da pesquisa, pois permitiu mapear as ideias já estabelecidas e identificar lacunas acerca do tema, fundamentand0-se no conhecimento já produzido sobre o assunto (Morosini ; Fernandes, 2014). Analogamente a um acervo de desenhos, onde se encontram diversas inspirações e técnicas, denominei a seção de modo a sugerir uma exploração de

⁷ A distinção teórica entre o levantamento do Estado de Conhecimento e o levantamento do Estado da Arte está relacionada à abrangência e profundidade da análise que cada um oferece. O Estado de Conhecimento proporciona uma visão mais ampla e panorâmica sobre as principais pesquisas e tendências relacionadas a um determinado tema. Em contraste, o Estado da Arte se volta às produções mais recentes e influentes sobre o tema, realizando uma análise detalhada dos estudos de ponta e dos autores mais relevantes (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020).

diferentes trabalhos já realizados sobre o tema, um passeio⁸ por uma galeria de arte.

Para tal, realizei uma busca sistematizada nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁹ e da BDTD¹⁰ para conhecer o que foi investigado em relação ao meu tema e objeto de pesquisa. A utilização dessas plataformas possibilitou a construção de estratégias de rastreamento que combinaram diferentes descritores e operadores booleanos¹¹, o que garantiu a recuperação de um conjunto de documentos para justificar a relevância da pesquisa.

As buscas foram realizadas com combinações de descritores específicos para capturar a produção acadêmica sobre a identidade profissional dos docentes em cursos de licenciatura, à luz do pensamento complexo, e utilizando o **operador booleano AND**. O operador booleano AND, equivalente à conjunção "e", determina que todos os termos de busca devem estar presentes no documento para que este seja incluído nos resultados. Essa operação lógica permite refinar as buscas, garantindo que os documentos recuperados sejam relevantes para o tema investigado.

Na construção de revisões bibliográficas, o operador booleano AND permite a identificação precisa de documentos que abordam simultaneamente diferentes aspectos de um determinado tema. Isso restringe o escopo da pesquisa, uma vez que a busca se dá por todos os termos digitados¹². Optei por assim

⁸ Utilizo o substantivo passeio com o sentido de lugar onde se passeia. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/passeio/>. Acesso em: 24 set. 2024.

⁹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso: 3 maio 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 4 abr. 2024.

¹¹ Os operadores booleanos são operadores lógicos utilizados na área da tecnologia e da ciência da informação para fazer consultas em bases de dados. São operadores booleanos os termos AND/OR/NOT, que podem ser usados na busca por assunto simples ou avançada. Disponível em https://biblioteca.furg.br/images/TuT_PPCPesq_uso_ope_booleanos.pdf. Acesso em: 3 ago. 2024.

¹² O operador booleano AND serve para indicar para a base de dados que você quer que ela busque documentos que possuem o *termo 1* E o *termo 2* nos campos

fazer uma vez que esse operador booleano possibilitava coordenar **buscas simples** utilizando vários operadores booleanos em uma mesma caixa de pesquisa.

Os resultados obtidos, com as diversas combinações¹³ de descritores, apresento no Quadro 1.

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Descritores	Número de registros (Capes)	Número de registros (BDTD)
Educação Superior Práticas Pedagógicas Identidade docente Licenciatura Pensamento Complexo	Nenhum	5 teses
Educação Superior Práticas Pedagógicas Identidade docente Licenciatura Morin	Nenhum	4 teses – 3 já constam na busca com o descritor “pensamento complexo”
Educação Superior Práticas Pedagógicas Identidade docente Licenciatura	13 teses e 11 dissertações	25 teses e 15 dissertações
Educação Superior Práticas Pedagógicas Identidade docente	Nenhum registro	Nenhum registro

de busca, não importando a distância entre os termos no texto (se há palavras entre eles) ou a ordem que figuram no texto (*termo 1* antes do *termo 2*). Além disso, na lista de resultados, não irão aparecer documentos que tenham somente o *termo 1* ou somente o *termo 2*. É possível incluir vários termos, 1 e 2 são apenas exemplos. Disponível em: <https://www.academica.com.br/post/operadores-booleanos>. Acesso em: 4 ago. 2024.

¹³Houve necessidade de investir em variações de combinação de descritores para validar a busca, uma vez que, por vezes, não foi possível encontrar nenhum registro com determinadas combinações. Ainda assim, algumas lacunas permaneceram.

Licenciatura Pensamento complexo		
Educação Superior Práticas Pedagógicas Identidade docente Licenciatura Morin	Nenhum registro	Nenhum registro

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir desses dados, debruçei-me sobre os resumos dos trabalhos com a intenção de justificar a contribuição que minha pesquisa pode trazer.

A análise de títulos e resumos, embora apresente limitações em termos de profundidade, constitui um ponto de partida para mapear um campo de pesquisa. Conforme salienta Ferreira (2010), essa abordagem permite identificar tendências, lacunas e perspectivas futuras, fornecendo um panorama geral da produção de conhecimento acerca de determinado tema. Embora reconhecendo que a análise exclusiva de resumos não permite um aprofundamento completo da temática, optei por utilizá-la como um primeiro passo, com o objetivo de identificar as principais linhas de pesquisa e as eventuais lacunas. Corroborando essa perspectiva, Teixeira e Amaral Filho (2023) destacam a importância da quantificação dos trabalhos encontrados como etapa fundamental no processo de pesquisa.

Na sequência, descrevo os achados para cada uma das combinações de descritores.

2.1 O PASSADO QUE INSPIRA

A epígrafe que abre a seção traz a mensagem de que uma herança não é algo imutável que se transfere sem ser examinado; ao contrário, é um tesouro do qual extraímos recursos abundantemente, renovando-o no próprio ato de utilização (Ricoeur, 1978). Como em uma galeria onde ao passear, pode-se

observar a herança deixada pelos mestres de outrora, buscando inspiração para sua própria criação. Procurei, então, conectar a revisão bibliográfica à técnica do desenho, explorando as permanências e transformações que ocorrem nesse processo criativo. Essa analogia permite visualizar a pesquisa como uma construção contínua, onde cada novo conhecimento se baseia no que já foi descoberto, de modo a desenhar o futuro tendo conhecimento do passado.

Dessa forma, para mapear o conhecimento produzido sobre o tema entre 2019 e 2023, utilizei combinações de descritores para filtrar os estudos existentes. A análise desses trabalhos anteriores me permitiu construir uma base de conhecimento mais robusta e validar a originalidade da minha pesquisa, buscando ao mesmo tempo, valorizar as contribuições dos pesquisadores que me antecederam.

Inicialmente, descrevo os estudos encontrados mediante a utilização do filtro combinando os termos Educação Superior AND Práticas Pedagógicas AND Identidade docente AND Licenciatura AND Pensamento Complexo. Como já mencionado, após a busca no repositório da Capes, não foram identificadas teses ou dissertações para tais descritores, nem descritores próximos, entre 2019 e 2023. No repositório BDTD, no entanto, localizei cinco teses que serão detalhadas na sequência.

A tese de Heidelmann (2022), *Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres negras no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ – Duque de Caxias*, analisa as trajetórias formativas e a identidade docente de mulheres negras no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), utilizando Pierre Bourdieu como referencial teórico. Este estudo expõe como gênero, raça e classe se entrelaçam na construção das identidades docentes, fornecendo um paralelo enriquecedor para a investigação atual, que também se debruça sobre as múltiplas dimensões que constituem a identidade do professor em tempos de crise. No entanto, tem como foco as professoras de Ensino Médio e o

pensamento complexo não se apresenta como o carro-chefe da pesquisa, embora tenha aparecido na busca.

Outro estudo encontrado é o de Soares (2020), *A ambientalização na prática pedagógica: contextos urbanos, sentidos atribuídos e possibilidades da educação ambiental crítica*, que investiga a inserção da Educação Ambiental Crítica nas práticas pedagógicas em escolas municipais, enfatizando a necessidade de uma abordagem transformadora e emancipatória. Esta pesquisa exemplifica a aplicação prática de teorias críticas na educação, contribuindo para o entendimento das mudanças necessárias nas práticas pedagógicas frente aos desafios contemporâneos. A pesquisa também não tem o olhar voltado para o ensino superior e tampouco está pautada no pensamento complexo de Edgar Morin.

O trabalho de Faria (2020), *A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e sua circunstância social e política*, oferece uma perspectiva histórica sobre a educação profissional no Brasil, analisando a criação dos Institutos Federais (IF) e suas implicações políticas e sociais. Este estudo contextualiza as transformações institucionais e políticas que moldam o ambiente educacional, fornecendo percepções sobre as dinâmicas de mudança que também impactam as identidades e práticas dos docentes. O estudo está interessado no ensino médio e nas relações históricas da fundação de um IF específico.

Santos (2023) analisa as implicações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) para a formação de professoras egressas, utilizando narrativas para compreender as experiências e os desafios enfrentados. O estudo *Narrativas de professoras egressas do Parfor: o que dizem as flores* destaca as motivações, as dificuldades e os impactos do Parfor na prática docente, enfatizando a importância do desenvolvimento profissional contínuo e a valorização da docência. O Programa Especial de Formação Pedagógica objetiva formar docentes para atuar na Educação Profissional, oportunizando a apropriação e o desenvolvimento de pedagogias que atendam às especificidades da

Educação Profissional Básica, Técnica de nível Médio. É mais um estudo que não coincide com o que proponho fazer.

Por fim, Batista (2023) investiga a compreensão da docência por professores de cursos de licenciatura em matemática. Através de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica e dialogando com as teorias de Hannah Arendt e o ciclo de políticas de Stephen Ball, a pesquisa discorre sobre a complexidade da identidade docente, que vai além do mero conhecimento do conteúdo, destacando a necessidade de formação continuada e a influência das políticas neoliberais na educação. Intitulada *A docência da formação universitária dos cursos de licenciatura em matemática*, essa pesquisa parece se aproximar mais da minha, articulando teorias e estudos que evidenciam a complexidade e a multidimensionalidade do processo de formação e prática docente dos professores de licenciatura. No entanto, epistemologicamente, está centrada na fenomenologia e não no pensamento complexo.

Em síntese, os resultados desta primeira investigação sublinham a relevância de estudos voltados especificamente para os professores de cursos de licenciatura, dado que esses profissionais serão responsáveis pela formação dos futuros docentes, especialmente os do Ensino Médio, que constituem o foco de quatro das cinco pesquisas identificadas. Diante dessa constatação, prossegui com o levantamento do estado do conhecimento, ajustando a combinação de descritores na tentativa de identificar um maior número de estudos pertinentes ao escopo do pensamento complexo.

Desse modo, optei por substituir “pensamento complexo” por “Morin” na busca, o que resultou na identificação de quatro teses no repositório BDTD. Entre elas, apenas uma, Oliveira (2021), se destacou como diferente das previamente encontradas e já apresentadas.

Oliveira (2021) explora a docência universitária no contexto da inclusão de estudantes com deficiência em sua tese intitulada *Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária*. Utilizando uma abordagem qualitativa

fundamentada no Interacionismo Simbólico e na Teoria Fundamentada nos Dados, a pesquisa explora como a interação com estudantes com deficiência¹⁴ pode reconfigurar o exercício da docência na Educação Superior. O estudo destaca que a inclusão e a docência se imbricam e se modificam mutuamente, sugerindo que a docência universitária se reconfigura a partir das trocas intersubjetivas que promovem uma identidade docente mais convergente com a dialeticidade da educação. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência, como investigado por Oliveira (2021), demanda uma abordagem que reconheça a diversidade e a complexidade das interações humanas e pedagógicas. Esta pesquisa está alinhada com os princípios do pensamento complexo e aborda questões relacionadas aos professores de magistério superior, embora não se detenha aos cursos de licenciatura.

Decidi, então, expandir a busca incluindo o termo *licenciatura*, apliquei os descritores “Educação Superior; Práticas Pedagógicas; Identidade docente; Licenciatura”. Houve um avanço significativo na quantidade de trabalhos, como já apontado anteriormente; no repositório da Capes foram identificadas 13 teses e 11 dissertações, enquanto no BDTD foram encontradas 23 teses e 15 dissertações.

Dada a ausência de dissertações nas buscas anteriores, decidi focar exclusivamente nas teses, restringindo-me àquelas pertencentes à área de Educação, em consonância com a natureza da minha pesquisa. Entre as 13 teses identificadas, oito pertencem à área de Educação. Destas, uma tese, Heidelmann (2022), já havia sido mencionada na busca inicial. Portanto, serão discutidas as demais teses identificadas.

Em *A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): o que é que essas(es) 'profes' têm?* Barboza (2019), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), investiga os processos de formação nas licenciaturas em Dança nas universidades públicas federais do Rio Grande do Sul,

¹⁴ Termo utilizado por Oliveira (2021) ao longo do trabalho.

utilizando Estudos de Casos Múltiplos como metodologia. A pesquisa se baseia em entrevistas semiestruturadas realizadas com vinte docentes efetivos das seguintes instituições: UFPel, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além do estudo dos projetos pedagógicos desses cursos. Um dos conceitos centrais emergentes das entrevistas é o do "professor-artista-pesquisador", em que a experiência artística é central no processo formativo.

Esse modelo pedagógico engloba um viés político significativo, influenciado pela teoria freireana, caracterizado por um constante exercício de escuta atenta às práticas pedagógicas, aos estudantes e aos colegas. As abordagens pedagógicas desenvolvidas privilegiam o diálogo, a individualidade dos estudantes e a integração entre teoria e prática, influenciando diretamente os processos de avaliação. Embora anterior à pandemia de covid-19, a pesquisa de Barboza oferece paralelos com minha pesquisa em termos de metodologias participativas.

O estudo *Percursos de resiliência e identidade em histórias, memórias e experiências de alfabetizadores(as) indígenas em Roraima* (Correa, 2019) versa sobre os processos de formação de docentes indígenas no Instituto Insikiran de Educação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Utilizou-se pesquisa autobiográfica com memoriais de formação e narrativas autobiográficas de acadêmicos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade. A pesquisa visou compreender a resiliência e identidade cultural dos alfabetizadores indígenas, explorando suas práticas pedagógicas nas escolas e comunidades, dentro de contextos étnicos diversos.

A fundamentação teórica engloba a educação indígena, alfabetização e letramento, e formação docente intercultural. A pesquisa de Correa (2019) explora como a resiliência e identidade cultural dos alfabetizadores indígenas influenciam suas práticas pedagógicas, enquanto o meu estudo, baseado na epistemologia da complexidade, pretende analisar a resignificação da identidade de professores universitários de licenciaturas no triênio 2020-2022.

Regiana Sousa Silva (2019), da Universidade Federal do Pará (UFPA), em sua tese *Educação Especial Inclusiva na formação continuada de docentes das licenciaturas de Ciências: (re)construção de concepções e práticas* investiga como a formação continuada em Educação Especial Inclusiva impacta as concepções e práticas de docentes das licenciaturas em Física, Química e Biologia. Utilizou-se pesquisa-ação em três fases: análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), formação coletiva dos professores formadores e avaliação dos resultados. A metodologia incluiu análise textual discursiva e diário de campo para aprofundar os dados.

A pesquisa de Silva (2019) e a minha se complementam na medida em que ambas investigam a transformação das concepções e práticas docentes através de metodologias participativas e focadas na formação continuada. Penso que essa relação enriquece a compreensão da identidade docente e destaca a importância de uma abordagem complexa e multifacetada para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Encerrando a produção do ano de 2019, Brito, da Universidade de Brasília (UnB), defendeu a tese intitulada *Ser professor(a): as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química*. Resumidamente, esta pesquisa explora o processo de formação da identidade docente de professores iniciantes de Química através de narrativas biográficas. Utilizando pesquisa narrativa e biográfica, a autora desenvolve um trabalho colaborativo com quatro professores, analisando suas histórias de vida e práticas pedagógicas. Conclui que a reflexão sobre as narrativas pessoais e profissionais é essencial para o desenvolvimento de uma identidade docente sólida e reflexiva. Minha pesquisa também utiliza metodologias qualitativas para identificar e analisar vozes dos professores, empregando entrevistas semiestruturadas e círculos de diálogo.

Essas ferramentas metodológicas permitem aprofundar a compreensão das experiências e percepções dos docentes, oferecendo-lhes uma plataforma para refletir sobre suas práticas e trajetórias profissionais. Portanto, ao integrar abordagens

narrativas e colaborativas, tanto a pesquisa de Brito (2019) quanto a minha, enfatizam a necessidade de ouvir e valorizar as vozes dos professores, promovendo uma identidade docente que seja reflexiva, adaptativa e resiliente. Esta convergência metodológica não só enriquece a compreensão dos processos formativos dos docentes, mas também destaca a importância de práticas pedagógicas que fomentem o diálogo e a auto-reflexão contínua.

A tese de Lopes (2020), *Educação centrada em estudantes de licenciatura: um processo de tornar-se docente desenvolvida na UnB*, foca na Educação Centrada no Estudante (ECE) como uma abordagem transformadora na formação de professores. A autora argumenta que as práticas pedagógicas tradicionais nas universidades brasileiras muitas vezes reproduzem estruturas opressoras e colonizadoras de saberes. A ECE emerge como uma alternativa humanizadora e decolonial, buscando proporcionar uma formação mais significativa e inclusiva para estudantes de licenciatura. A metodologia de pesquisa-ação em educação foi utilizada para implementar práticas centradas no estudante na disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino. Este estudo destaca a necessidade de uma identidade brasileira e latino-americana da ECE, adaptada às realidades locais e comprometida com uma pedagogia decolonial.

A pesquisa-ação em Educação utilizada por Lopes (2020) condiz com a abordagem transdisciplinar proposta pelo pensamento complexo, que defende a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento para enfrentar problemas contemporâneos (Morin, 2011; 2013; 2015b; 2021). Ambas as abordagens realçam a importância de uma pedagogia que não só transmite conhecimentos, mas que também promove a formação integral do indivíduo, capacitando os futuros docentes a desenvolver práticas educativas que sejam simultaneamente críticas e humanizadoras.

Guedes (2020), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), investiga as dinâmicas de reconhecimento intersubjetivo na formação docente em Pedagogia na tese *Educação e Axiologia do Reconhecimento Intersubjetivo: um olhar sobre a formação docente em*

Pedagogia. Utilizando como fundamentos teóricos a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth e a Teoria da Inclusão Social, a autora argumenta que a educação precisa superar uma racionalidade utilitarista e funcionalista, focando em relações morais e axiológicas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade. A autora propõe uma Pedagogia Inclusiva do Reconhecimento, que visa transformar as práticas pedagógicas para melhor atender estudantes com deficiência, resgatando o respeito pelas identidades singulares e fortalecendo o reconhecimento social desses grupos vulneráveis.

Essa pesquisa, diferentemente da minha, está voltada para os estudantes de licenciatura e o arcabouço teórico também é distinto. No entanto, há proximidades. Morin (2011; 2013; 2015b; 2021), como já vimos, propõe uma abordagem transdisciplinar, que integra diferentes disciplinas e perspectivas para abordar questões complexas. Da mesma forma, a Teoria do Reconhecimento e a Teoria da Inclusão Social dialogam com diversas áreas do conhecimento, como filosofia, sociologia, psicologia e educação. Esse diálogo multidisciplinar permite uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e dos desafios enfrentados na busca por uma sociedade mais inclusiva e justa. Não podemos esquecer que o processo de ensino e aprendizagem envolve muitas variáveis, portanto, um estudo que volte seu olhar para os licenciandos, estará necessariamente incorporando os professores desses estudantes.

Ainda em 2020, Claudia Dourado de Salces, da Universidade de São Paulo (USP), explora as trajetórias formativas dos professores formadores que atuam em instituições privadas de Educação Superior. A pesquisa *Ser professor formador de professores na Educação Superior privada contemporânea* destaca as condições de trabalho desses docentes e sua influência na formação de professores para a Educação Básica. A autora utiliza uma abordagem que combina análise pedagógica com a análise do discurso para examinar como as condições de trabalho nas instituições privado-mercantis afetam a identidade profissional dos formadores e a qualidade da formação docente oferecida. A

tese demonstra que, no contexto de financeirização da educação, as condições precárias de trabalho podem comprometer a autonomia e a crítica necessárias para uma formação docente de qualidade. A autora sugere que o estudo pode ser utilizado como base para uma pesquisa comparativa sobre os professores formadores em uma instituição pública de ensino superior e os de uma instituição privada. Essa análise comparativa poderia oferecer percepções importantes sobre as dinâmicas educacionais e as políticas necessárias para fortalecer a formação docente em diferentes contextos institucionais.

Ao realizar a busca no repositório da BDTD, encontrei 25 teses e 15 dissertações. Entretanto, apenas duas da área da Educação. Ambas de 2023 e já haviam aparecido nas buscas anteriores, utilizando outros filtros, a saber: *A docência da formação universitária dos cursos de licenciatura em matemática* (Batista, 2023) e *Narrativas de professoras egressas do Parfor: o que dizem as flores* (Santos, 2023).

Insistente, continuei meu levantamento utilizando a combinação dos descritores Educação Superior AND Práticas Pedagógicas AND Identidade docente AND Licenciatura AND Pensamento complexo e também Educação Superior AND Práticas Pedagógicas AND Identidade docente AND Licenciatura AND Morin porque pensei que poderia encontrar mais trabalhos refinando a busca e trocando os termos descritores. Ledo engano, em ambos os bancos de dados consultados, não havia nenhum registro para tais combinações. Isso sugere que os estudos sobre a identidade docente no contexto da licenciatura, especialmente quando relacionados às práticas pedagógicas e ao pensamento complexo de Edgar Morin, são extremamente escassos ou inexistentes para o período pesquisado, nos repositórios da Capes e BDTD.

A carência de investigações sobre a identidade profissional dos professores de licenciatura, sobretudo aquelas ancoradas nos princípios de Morin, entre 2019 e 2023, evidencia uma lacuna na literatura. A pandemia de Covid-19, ao exigir adaptações abruptas nas práticas pedagógicas, **atuou como um catalisador para as transformações na identidade profissional dos docentes.** Essa

necessidade de reconfigurar, ressignificar, suas práticas e relações com os estudantes, a escola e a comunidade escolar intensificou a necessidade de compreender como os professores têm construído e transformado suas identidades profissionais nesse novo cenário. A ausência de estudos que explorem essa dinâmica, especialmente sob a lente da complexidade proposta por Morin, torna ainda mais urgente a realização de novas pesquisas. Assim, este estudo se configura como uma contribuição para o campo da educação superior, buscando compreender como a identidade profissional dos professores de licenciatura tem sido ressignificada em um contexto marcado por profundas transformações.

3. DELINEANDO CONTORNOS E MISTURANDO CORES



Ilustração/ Myrella Araujo

In this world, it's just us
You know it's not the same as it was
(Styles, 2022)

Nesta seção busco explorar a contribuição de Edgar Morin e seu conceito de pensamento complexo para o campo da educação e da formação profissional docente. Serão abordados dois aspectos

principais: primeiro, uma análise do pensamento complexo de Morin, destacando suas principais ideias e conceitos; em segundo lugar, uma investigação sobre a formação da identidade profissional docente e o trabalho no magistério superior brasileiro, sob a perspectiva do pensamento complexo.

No primeiro subitem, "Edgar Morin e o pensamento complexo", serão examinados os fundamentos teóricos do pensamento complexo, sua origem e desenvolvimento ao longo da trajetória intelectual de Morin. Este subitem pretende fornecer um panorama abrangente das contribuições deste autor para a compreensão da complexidade do mundo e da vida, bem como sua relevância para a educação contemporânea.

Em seguida, no subitem "Pensamento complexo: operadores cognitivos em ação", serão analisados os operadores cognitivos propostos por Morin como princípios para lidar com a complexidade e a incerteza. Este subitem visa explorar como esses operadores podem ser aplicados na prática educativa e no trabalho docente, promovendo uma abordagem mais integradora do conhecimento.

Na sequência, a seção aborda a temática da identidade profissional e do trabalho docente, com foco na formação dos professores e nas práticas pedagógicas no contexto do magistério superior brasileiro. Serão discutidos os processos de construção da identidade profissional docente, bem como os desafios e oportunidades enfrentados pelos professores no exercício de suas atividades.

Em resumo, esta seção visa apresentar o meu entendimento sobre o pensamento complexo de Edgar Morin e sua aplicação no contexto da formação profissional e do trabalho docente. Ao explorar tais temas, busco contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas mais reflexivas e inclusivas, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Como comunicado por Styles (2022), "Neste mundo, somos só nós. Sabe

que já não é mais o mesmo que era”¹⁵. Essa afirmação ressalta a ideia de que estamos vivendo em um contexto em que as mudanças são constantes e rápidas. Isso nos obriga a reconsiderar nossas perspectivas e práticas, especialmente no contexto da educação e do trabalho docente. Reconhecendo a importância de uma abordagem complexa e transdisciplinar para a educação, talvez possamos nos preparar, enquanto educadores, para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir para uma sociedade mais justa e sustentável.

3.1 EDGAR MORIN, SEUS CAMINHOS E O PENSAMENTO COMPLEXO

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(Seixas, 1973)

Edgar Morin, nascido em Paris em 1921, é pesquisador emérito do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) e uma figura multifacetada que dedicou sua vida ao conhecimento. Sua jornada intelectual abrange uma ampla gama de disciplinas e ele é conhecido por sua abordagem da ciência da complexidade, a qual enfatiza o diálogo epistêmico e transcende as fronteiras das teorias reducionistas. Como relata em seus escritos, o autor sempre buscou respostas para suas próprias necessidades de conhecimento, enquanto também se envolvia em questões políticas e sociais, destacando-se por seu comprometimento em momentos cruciais, como sua participação na Resistência Francesa, durante a Segunda Guerra Mundial, e seu engajamento em lutas anticoloniais.

Morin influencia o pensamento científico com sua proposta de pensamento complexo e continua a defender causas sociais e ambientais até os dias atuais, salientando a importância de um pensamento não fragmentado diante dos desafios globais, como a

¹⁵ Epígrafe traduzida pela autora: “Neste mundo, somos só nós. Sabe que já não é mais o mesmo que era”.

crise na Ucrânia e a situação na Faixa de Gaza, por exemplo. Sua atuação como pacifista e defensor da responsabilidade humana em face de crises globais reflete sua dedicação à construção de um futuro mais consciente e sustentável para a humanidade¹⁶.

Sá apresenta Morin como “um peregrino, um aventureiro que elaborou os fundamentos de uma ciência da complexidade que privilegia o diálogo epistêmico” (Sá, 2019, p. 19). Vale lembrar que sempre o fez com o engajamento de quem entende a ciência como algo verdadeiramente multidimensional, fugindo de teorias reducionistas e procurando fazer diagnósticos sobre acontecimentos políticos e sociais enquanto esses ocorriam. O próprio autor afirma que sua vida intelectual é inseparável de sua vida pessoal e reitera: “Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida” (Morin, 2000, p. 9). E por isso mesmo é a verdadeira *metamorfose ambulante* do inconformismo que move gerações. Como a canção da epígrafe anuncia, Morin parece ter mantido sempre a postura de revolta intelectual contra o *establishment* de várias épocas.

Contemporâneo de Paulo Freire (1921–1997), Darcy Ribeiro (1922–1997), Cornelius Castoriadis (1922–1997), René Thom (1923–2002), Gilles Deleuze (1925–1995), Zygmunt Bauman (1925–2017), Michel Foucault (1926–1984), entre outros, Morin compartilhou com eles os horrores das guerras e das ditaduras, o apego ao comunismo em dado momento da vida, e o reconhecimento tanto da importância do marxismo quanto da herança cultural voltada ao religioso. Estudou Pascal, Ricoeur, Adorno, Marcuse, Horkheimer, Korsch, Lukács e Heidegger e por isso “[...] nunca se deixava de estar submetido à pressão simultânea de duas idéias [*sic*] contrárias: o sentimento da irreduzibilidade da contradição e o sentimento da complementaridade dos contrários” (Morin, 2023, s.

¹⁶ Para mais informações sobre a biografia de Morin, consulte o Apêndice A.

p.)¹⁷. Tentando sempre ver as possibilidades de complementaridade nos contrários.

Morin recusa ainda o rótulo de pós-moderno, por entender que a contemporaneidade não trouxe uma cisão com a Modernidade, portanto não se trata de algo que veio após a Modernidade, mas uma continuação da Modernidade traçada de maneira diferente, uma Modernidade tardia. Ponto de vista que o aproxima das ideias do sociólogo polonês, Zygmunt Bauman, que denominou esse período de *Modernidade Líquida* (Bauman, 2009) e insistiu também para não ser reconhecido como um crítico da Pós-modernidade. Ambos acreditam no processo de encontros, aprendizados, reaprendizados e reorganização dos princípios do conhecimento e entendem que esse movimento “liquefaz” (Bauman, 2008; 2009) as fronteiras dos saberes, dos relacionamentos e das práticas, mas não traz um novo de fato, apenas quebra a rigidez dos princípios da Modernidade.

Morin (2001; 2002; 2011) concebe que para haver qualquer tipo de mudança, há de se reformar o pensamento, pois a crise da humanidade deve-se em parte a uma crise do pensamento. O autor defende a interligação de todos os conhecimentos, combate o reducionismo instalado em nossa sociedade e valoriza o complexo. Ademais, ressalta que a palavra *complexidade* pode, de início, causar estranhamento, porque o ser humano tende a afastar tudo o que é ou parece ser complicado, entendimento comum das pessoas para o verbete *complexo*¹⁸. No entanto, Morin prega que se faça, com urgência, uma modificação nessa forma de pensar, entendendo *complexo* como o “o que foi tecido junto” (Morin, 2011, p. 36),

¹⁷ Morin (2020) afirma que foi “[...] animado pela vontade de entrelaçar tanto quanto possível filosofia, ciência, literatura, poesia...” (Morin, 2020, p.13) e por isso inclui em sua galeria de pensadores que influenciaram sua vida e sua obra, além dos já citados, Buda, Jesus, Montaigne, Descartes, Spinoza, Rousseau, Hegel, Marx, Dostoïevski, Proust, Bachelard, Lakatos, Beethoven, entres outros.

¹⁸ Significado primeiro de *complexo*: adjetivo que qualifica algo muito complicado, difícil; complicado, hermético. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/complexo/>. Acesso em: 23 set. 2023.

acrescentando que “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” (*idem*). Sintetizando os princípios da complexidade defendidos por Morin em sua obra, pode-se afirmar que o autor acredita que a *complexidade* seja o caminho para estudar e compreender o mundo, uma vez que insiste em afirmar que a simplificação não exprime a unidade e a diversidade presentes no todo. Morin acredita no que denomina *pensamento sistêmico*.

Entre as muitas obras que apresentam a abordagem acerca do *pensamento sistêmico* à luz da *complexidade*, escolho citar três. A primeira é *O Método 1: A Natureza da Natureza* (1977), na qual Morin explora a complexidade como uma abordagem transdisciplinar para entender a natureza e os fenômenos naturais, destacando a importância de considerar a unidade e a diversidade presentes no todo. A segunda é *O Método 2: A Vida da Vida* (1980), obra em que o autor amplia sua abordagem para incluir a complexidade da vida e dos sistemas vivos, enfatizando novamente a necessidade de evitar a simplificação excessiva para compreender a complexidade desses sistemas. A última é *O Método 3: O Conhecimento do Conhecimento* (1986)¹⁹, na qual ele aborda a complexidade do conhecimento humano e a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento disciplinar, destacando a unidade e a diversidade presentes no todo do conhecimento.

Dessa maneira, nota-se que a abordagem complexa de Morin enfatiza um tipo de pensamento que incentiva os pesquisadores a considerarem os sistemas integralmente, em vez de focar apenas em partes isoladas. Isso implica em compreender as interações, relações e retroalimentações entre os elementos de um sistema, reconhecendo a natureza dinâmica e não linear dos processos envolvidos. A partir do pensamento sistêmico, considera-se a presença da incerteza e da imprevisibilidade na complexidade dos sistemas, dos agrupamentos, do mundo.

¹⁹ As datas das obras são das publicações em seu idioma original, o francês.

Congraçando com Morin, o filósofo argentino Canclini, afirma, em 2020, ano em que as certezas e as fronteiras se liquefizeram sobremaneira, que “é preciso se incumbir da incerteza para habitar o nosso mundo” (Canclini, 2020, p. 143). Foi nesse ano que o planeta se viu diante de um novo tipo de vírus letal que obrigou a humanidade a estabelecer novas regras de convívio e de isolamento social.

O vírus SARS-CoV-2 trouxe com ele muita dor e sofrimento, mas também a oportunidade para as sociedades se reorganizarem... ou não. O fato é que sua presença deixou as ruas quase vazias, as áreas verdes mais verdes, os rios mais limpos e os seres humanos preocupados não só com sua integridade física, mas também com sua saúde mental. Muitos de nós pudemos notar os malefícios de nossa falta de compromisso com a boa manutenção do planeta. Igualmente, tivemos que nos adaptar a novas rotinas de trabalho.

A presença desse vírus introduziu um cenário paradoxal, carregado de dor e sofrimento, mas também possibilitou oportunidades de reorganização social e ambiental²⁰. Essa dualidade pode ser compreendida à luz de teorias e conceitos de diversas disciplinas.

No âmbito sociológico do trabalho, conceitos de autores como Durkheim (2000) e Bourdieu (2007) ajudam a compreender as adaptações nas rotinas de trabalho e as transformações sociais

²⁰ Na perspectiva da ecologia e meio ambiente, observou-se uma melhoria significativa na qualidade ambiental, com ruas mais vazias, áreas verdes mais preservadas e rios mais limpos. Autores como Carson (2019) e Leopold (2019) exploraram a relação intrincada entre atividade humana e meio ambiente, destacando os efeitos positivos da redução de atividades prejudiciais, como o uso massivo de automóveis. A sociologia ambiental, com pensadores como Giddens (1990; 1991), complementa essa análise ao examinar como as mudanças sociais impactam percepções e atitudes em relação ao meio ambiente. A psicologia ambiental, fundamentada nas obras de Ulrich (1984) e Kaplan (1995), investigou os vínculos emocionais entre pessoas e natureza. Ademais, as teorias de saúde mental, especialmente a de Antonovsky (1987), elucidam os desafios físicos e psicológicos enfrentados pela sociedade durante situações de estresse, como a pandemia de covid-19.

emergentes²¹. A abordagem de teóricos da adaptação e resiliência, como Masten *et al.* (2023) contribui para analisar como indivíduos e sociedades responderam e se ajustaram diante das novas condições impostas pelo vírus. Assim, a pandemia não apenas evidenciou malefícios decorrentes da falta de compromisso com o meio ambiente, mas também proporcionou uma oportunidade única para reflexão e reorganização, tanto em termos sociais quanto ambientais.

Profissionais de saúde, segurança e serviços comunitários foram forçados a tomar a linha de frente nesse mundo pandêmico que se fez presente, e, então, tiveram suas rotinas readaptadas. Mas eles não foram os únicos. Os professores, tal qual os profissionais da saúde e de serviços essenciais, em geral, integraram a linha de frente em 2020 e 2021, com a diferença marcante de que foram submetidos a muitas incertezas profissionais, além das impostas pela pandemia, pois o trabalho docente já não podia ser realizado como vinha sendo feito até aquele momento. Os limites entre o público e o privado, para os professores, ficaram liquefeitos, pois foi preciso lecionar de casa, usando seus próprios equipamentos e trazendo os estudantes para seu ambiente doméstico, devido à implantação da modalidade de ensino remoto emergencial. Como ressalta a epígrafe desta seção, o mundo não é mais como antes!

A chegada do SARS-CoV-2 nos fez refletir acerca de tudo, principalmente sobre as relações indivíduo ↔ sociedade ↔ espécie, e acredito que tal movimento tenha sido benéfico. Isso porque o pensamento moriniano nos incita a refletir sobre tais relações e sobre como elas são condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras. A escola, enquanto instituição social, não ficou de fora desse movimento de acomodação das incertezas e precisou reavaliar o modelo de educação que nos trouxe até aqui enquanto sociedade.

²¹ A divisão do trabalho, a solidariedade social (como abordada por Durkheim, 2000) e as estruturas sociais, o capital cultural e o *habitus* (conceitos de Bourdieu, 2007) são ferramentas analíticas que ajudam a compreender as complexidades do ambiente de trabalho e as mudanças sociais que dele decorrem.

Sá (2019, p. 20) assegura que a obra de Morin “é um testemunho da necessidade de vislumbrarmos e compreendermos a realidade do indivíduo, da sociedade e da natureza como dimensões interligadas e imbricadas à existência do humano na Terra”. Isso posto, entendo que um modelo de formação de professores fragmentado como temos hoje parece impossibilitado de compreender a relevância da religação de saberes para a formação dos cidadãos.

Reconhecendo que, como espécie humana, estamos inseridos em uma complexa rede de fenômenos sociais, é necessário considerar a perspectiva moriniana a qual nos obriga a abandonar a “hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real”, uma vez que estamos sempre em constante movimento. Isto é o que o autor denomina “emaranhado dos fenômenos” (Morin, 2015d, p. 14). Tal conceito aborda a complexidade inerente da realidade, percebendo o mundo e seus fenômenos não como entidades isoladas e separadas, mas como elementos interconectados e interdependentes. A interconexão entre esses fenômenos é a essência do emaranhado, exibindo uma teia intrincada de relações que desafia qualquer tentativa de simplificação excessiva.

Estamos enfrentando o *emaranhado dos fenômenos* visto que o *emaranhado* destaca que os sistemas e eventos do mundo estão entrelaçados em uma teia complexa de relações. Nenhum fenômeno pode ser completamente compreendido isoladamente, pois suas características, comportamentos e significados são moldados pelas interações com outros elementos do sistema. Dessa forma, lembra-nos de que a realidade é uma rede intrincada de influências e interdependências, e que uma abordagem simplista e reducionista não é adequada para capturar a natureza verdadeiramente complexa da realidade humana, física e natural. Recorro novamente ao conceito de fluidez de Bauman (2009) para evocar a sala de aula, onde o *emaranhado* se concretiza pelas interações dos estudantes entre si, entre eles e o professor, e entre cada um deles com o professor e com os colegas.

No que diz respeito à educação, penso que o conceito de *emaranhado dos fenômenos* ressalta a importância de uma abordagem educacional que vá além da fragmentação do conhecimento e que busque integrar os diversos elementos e relações presentes na realidade, preparando os estudantes para lidarem com a complexidade do mundo que habitam. Mundo onde as fronteiras estão liquefeitas, tanto física quanto virtualmente. Pode ser uma utopia por enquanto, mas, quando a porta da sala de aula se fecha ou a tela de uma sala virtual se abre, são os professores e seus estudantes que estão em interação humana permeada de suas práticas sociais e individuais. Compõem um ambiente no qual expressam suas múltiplas vozes internas tentando atribuir sentidos a uma aula. Enquanto profissionais da educação, parece natural buscar sempre proteger o todo (a classe), mas respeitando as partes (cada estudante). É muito complexo!

Compreendendo a complexidade e a ambiguidade do ambiente escolar, penso ser necessário que as pessoas abandonem a rigidez de idéias, atitudes e comportamentos. Tarefa hercúlea, pois só irão abandonar se forem sensibilizadas para outra concepção de mundo, de sociedade, de indivíduo, de conhecimento e para tal, Morin (2015a) sugere que há de se pensar “o que deve ser conservado e o que deve ser revitalizado para uma reforma de nosso sistema de educação” (Morin, 2015a, p. 9). Incumbência gigante, mas penso que a escola pode desempenhá-la por se entender ser crucial buscar uma educação que valorize a importância da identidade individual, com vistas ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades do sujeito para alcançar a autorrealização.

Nesse sentido, o indivíduo precisa reconhecer seu pertencimento a um grupo social enquanto, concomitantemente, torna-se responsável pelo grupo ao qual pertence. Afinal, como nos ensina o pensamento moriniano, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (Morin, 2011, p. 49). Ou

seja, as interações entre indivíduos são as que organizam as realizações de cada sociedade e estas sociedades, auto-organizadas por seus indivíduos, entram em contato umas com as outras constituindo a espécie humana. As relações e interações entre elas não podem ser dissociadas, e estabelecem a complexidade da espécie humana. É o que Morin (2011) chama de tríade indivíduo ↔ sociedade ↔ espécie.

Cada um de nós traz um repertório de saberes que pode contribuir para o desenvolvimento dos grupos sociais aos quais pertencemos, na busca coletiva e solidária de estratégias para lidar com as novidades e dificuldades da contemporaneidade. O pensamento complexo anuncia que:

[...] o global é mais que o contexto, é o conjunto de diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador e que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte (Morin, 2011, p. 34).

Parece-me que a tarefa do professor atualmente é preparar seus estudantes para viver a aventura da vida que está para além do currículo. Morin (2002) admite ser necessário pensar em objetivos educacionais mais amplos que a apreensão de conteúdos científicos; sugere a capacitação dos estudantes para tomadas de decisões em suas vidas cotidianas em questões e situações que envolvam ciência e tecnologia. Isso porque ele assume que “o pensamento que interroga saberes de seu tempo é aquele que também se inquieta com axiomas e concepções inibidoras e controladoras” (Morin, 2002, p. 11).

Mas, para o autor, ultrapassar os princípios organizadores dos saberes adquiridos sem questionamentos só será possível se houver a possibilidade de restaurar uma consciência cidadã que possa fazer da “Terra a grande pátria humana” (Morin, 2002, p. 10). Tarefa desafiadora, mas acredito que se não começarmos a nos movimentar para tal agora, no século XXI, perderemos uma grande oportunidade de promover mudanças educacionais. Digo isso

porque diante da pandemia de covid-19, a modalidade de ensino remoto emergencial mobilizou corpos discentes e docentes, gestores, famílias e o Estado em prol da educação como nunca experienciado. Desse modo, não podemos caminhar de ré e voltar a pensar o todo como partes individuais e completas em si. Defendo a possibilidade da construção coletiva e dinâmica de conhecimento e vejo o professor como mediador desse processo.

Passo então à Morin e ao pensamento complexo para esclarecer a escolha por esta via de fundamentação teórica de minha tese.

3.1.1 Edgar Morin e o pensamento complexo

Que fique entendido:
eu não busco nem o saber geral
nem a teoria unitária
(Morin, 2016, p. 28).

Abro a seção com a epígrafe que traz a ousadia de Edgar Morin, que carinhosamente chamo de Edgarzinho, durante as leituras. Pensador inquieto, é apresentado por Sá (2019), estudioso paranaense do pensamento complexo, como:

Um intelectual que teve a coragem de expor suas ideias, suas reflexões, suas opiniões pautadas na grande preocupação em ter uma postura de solidariedade, de diálogo e de acolhimento. Uma postura dialógica perante as incertezas da realidade, da vida e do conhecimento (Sá, 2019, p. 20).

Fica claro que nosso pensador não tem a intenção de agradar ou de obter unanimidade e, a meu ver, é assim que Morin contribui para o pensamento científico, porque abre espaço para entendermos que há complexidade em tudo; a complexidade é a própria vida e não um conceito teórico. Se assim se apresenta a realidade de nossa existência, como unificar o pensamento?

A partir dessa linha de raciocínio, Morin (2010) procura demonstrar em sua obra que “todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas

mantêm um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes” Morin (2010, p. 191), por isso há uma produção de causalidade recursiva constante. Entendo então que os fenômenos, sejam eles físicos, humanos ou naturais, apresentam relações e interrelações; e, a partir e através delas são gerados novos fenômenos e novas relações continuamente.

Daí a escolha do autor pelos termos *complexo* e *complexidade* configurando fenômenos que constituem um mesmo processo sempre em movimento, em relação ao todo e suas partes nunca estanques. Por estarem em movimento, “em interação, produzem um *todo*, uma unidade complexa. Essa unidade é múltipla, porque é constituída pelas *partes* que a compõem, a qual enérgica, mecânica ou informacionalmente retroagem sobre as partes que lhe deram origem” (Morin, 2019, p. 21). Portanto, ao escolher a via do pensamento complexo para minha pesquisa, acato a premissa de que nada pode ser compreendido de forma isolada, nem uma aula, um professor, um estudante, uma escola.

Autor de extensa obra, Morin tem em *O Método*, escrita ao longo de três décadas e meia, seu trabalho basilar. Durante meus estudos, sempre achei interessante a escolha do título pelo autor, pois o mesmo sempre fez questão de frisar que não propunha um método. Enfim, trata-se de uma coletânea de epistemologia iniciada em 1973, constituída de seis volumes. Os escritos foram produzidos em francês e traduzidos primeiramente para o português de Portugal e depois para o brasileiro, como mostra o Quadro 2.

QUADRO 2 – O MÉTODO EM PORTUGUÊS

Livro	Subtítulo	Editora portuguesa, ano de publicação	Editora brasileira, ano de publicação
O Método 1	A natureza da natureza	Europa América, 1987	Sulina, 2003
O Método 2	A vida da vida	Europa América, 1999	Sulina, 2001
O Método 3	O conhecimento do conhecimento	Europa América, 1996	Sulina, 2002

O Método 4	As ideias: habitat, vida, costumes, organização	Europa América, 2002	Sulina, 2002
O Método 5	A humanidade da humanidade: a identidade humana	Europa América, 2003	Sulina, 2003
O Método 6	A ética	Europa América, 2005	Sulina, 2005

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Entendo que essa coletânea constitui uma reflexão profunda sobre o conhecimento humano e a complexidade do mundo contemporâneo. Cada livro aborda um aspecto específico da proposta de Morin para a complexidade e para o pensamento complexo, e pode ser lido em qualquer ordem.

Eis uma breve apresentação esquemática deles:

1. *O Método 1*: a natureza da natureza (2003; 2016) traz as bases do pensamento complexo, explorando a natureza e a evolução do pensamento científico. Apresenta uma abordagem transdisciplinar que integra as ciências naturais e sociais, levando em consideração as múltiplas dimensões da realidade;

2. *O Método 2*: a vida da vida (2001; 2015a) explora a complexidade dos seres vivos e a necessidade de uma abordagem para além da holística na tentativa de compreender a vida. Destaca a importância de considerar as interações entre os diferentes níveis de organização, desde os sistemas biológicos até os culturais e sociais.

3. *O Método 3*: o conhecimento do conhecimento (2002; 2015b) discute o conhecimento humano e a epistemologia, trazendo as limitações do conhecimento fragmentado e defendendo a necessidade de uma abordagem multidimensional dos saberes. Inova ao incluir no debate científico as incertezas inerentes à vida e ao conhecimento.

4. *O Método 4*: as idéias, *habitat*, vida, costume, organizações (2002; 2011) analisa as ideias como produtos da cultura e do pensamento humano. Explora a influência do contexto histórico, social e cultural no surgimento e na evolução das ideias,

enfatizando a importância de uma perspectiva antropológica para compreendê-las.

5. *O Método 5: a humanidade da humanidade* (2003; 2012) investiga a identidade individual e humana. Além de discutir questões como ética, valores, diversidade cultural e desafios da globalização.

6. *O Método 6: ética* (2005; 2017) aborda o tema como um componente fundamental da complexidade humana e busca contemplar as dimensões éticas do conhecimento, da ação e da responsabilidade individual e coletiva diante dos desafios contemporâneos. Incorpora ao debate a crise ecológica e a necessidade de uma transformação social para a sobrevivência da espécie humana e do planeta, conseqüentemente.

Essa apresentação tem a intenção de familiarizar o leitor com a magnitude da gênese do trabalho de Morin, toda centrada em seu modo de interpretar o mundo que viveu, vive e pretende deixar como herança para as gerações futuras. Para mais, as datas das publicações referem-se, respectivamente, à data da primeira edição brasileira e, na sequência, à data da edição consultada. Pretendo me aprofundar em algumas partes do primeiro volume por acreditar que este expressa inquietações teóricas que contribuem para toda a produção marxiana e seu entendimento.

Com a publicação, em francês, do primeiro livro, *O Método 1: a natureza da natureza*, nos idos da década de 1970, Morin apresenta uma transformação epistemológica ao questionar o fechamento ideológico e paradigmático das ciências até então. O ponto de partida do autor é o *status* conferido à Ciência que denuncia a concentração do conhecimento científico nas mãos do Estado e das redes econômicas e industriais, o que fortalece a dominação e os mecanismos de controle. Para ele, essa situação ocorre graças à formação de uma tecnoburocracia especializada, que coopta os saberes científicos para potencializar tais mecanismos de controle. Em outras palavras, o Estado utiliza o conhecimento científico para fortalecer sua influência e controle sobre a sociedade.

Morin (2016) também critica a hiperespecialização dos cientistas que, a seu ver, impede a comunicação entre diferentes campos do conhecimento, pois os cientistas perdem a percepção de sua inserção em uma cultura mais ampla, limitados às divisas de suas especialidades. Essa hiperespecialização acaba mutilando o próprio conhecimento e sua função libertadora, pois este convívio com pares que reforçam suas crenças e certezas dificulta a existência da pluralidade de opiniões que deveria mover a Ciência.

Morin (2016) realça a importância do antagonismo na comunidade científica que se contrapõe à cooperação promovida pela intersubjetividade no desenvolvimento científico. Segundo o autor, é essa dualidade que possibilita a construção da Ciência. Em “Ciência com Consciência” (Morin, 2001a), explora a complexidade do conhecimento científico, reconhecendo as limitações da visão reducionista e destacando a importância de uma abordagem multidimensional e integradora, promovendo a dialogicidade.

No pensamento complexo de Edgar Morin, o conceito de dialogicidade ocupa uma posição central, caracterizando-se pela interação e integração de ideias, perspectivas e saberes aparentemente contraditórios. Essa abordagem reconhece que a realidade é composta por múltiplas dimensões e elementos interdependentes, que muitas vezes se apresentam em tensão ou contradição. A dialogicidade moriniana, portanto, enfatiza a necessidade de articular e integrar essas contradições de maneira complementar e enriquecedora (Almeida; Dantas, 2020).

Morin (2011) também enfatiza a coexistência de ordem e desordem, argumentando que a desordem pode gerar novas formas de ordem, enquanto a ordem é continuamente desafiada pela desordem. Esse entendimento é parte integrante da dialogicidade, que vê a realidade como um processo dinâmico e em constante transformação. Em síntese, a dialogicidade valoriza a integração e a interação de elementos divergentes, promovendo uma compreensão complexa e dinâmica da realidade. Ela desafia a fragmentação e a simplificação, oferecendo uma visão mais rica e abrangente dos fenômenos.

Através da dialógica, Morin busca compreender a realidade em toda sua complexidade, reconhecendo sua multidimensionalidade. A relação entre o todo e as partes torna-se complexa: o todo não se resume apenas à soma das partes, pois como um todo, as partes podem manifestar potencialidades individuais que não seriam possíveis de forma isolada. Da mesma forma, as partes não são meros fragmentos do todo, pois a influência do todo sobre as partes pode inibir certas características que seriam manifestadas individualmente pelas partes. Além disso, as partes diferem entre si e exercem influência sobre o todo, assim como o todo exerce influência sobre elas. Essa é a essência **hologramática** do pensamento complexo, que estabelece que as partes estão presentes no todo e o todo está presente nas partes. Portanto, nesse viés epistemológico, é inviável reduzir o campo e o objeto de observação a uma simplificação.

Conseqüentemente, Morin apresenta uma abordagem do pensamento que incorpora um princípio trans-lógico que propõe um exercício civilizatório do pensamento. Essa abordagem parte do pressuposto de que a lógica formal nos conduziu até o século XIX, e que a dialética, ao introduzir a contradição, reconhece as interações contínuas que ocorrem em um sistema, permitindo o debate e a confrontação de conceitos e valores. No entanto, a dialética, embora fundamental, não é capaz de abarcar todos os aspectos dos fenômenos por não reconhecer, por vezes, sua complementaridade. É nesse contexto que Morin propõe o pensamento complexo como uma expansão, uma evolução que busca lidar com a crescente complexidade do mundo contemporâneo.

Essa maneira de pensar o mundo e as coisas que nele existem, com suas relações e inter-relações, não é simples ou unilateral, pois busca considerar os diferentes aspectos que compõem o mundo que se apresenta. No entanto o faz sem a ambição de chegar a uma clareza ou definição fechada das diferentes realidades. Morin afirma que:

[...] será preciso ver se há um modo de pensar, ou um método capaz de responder aos desafios da complexidade. Não se trata de retomar a ambição

do pensamento simples, que é a de controlar e dominar o real. Trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar (Morin, 2015c, p. 6).

Isso implica em aceitar que “a complexidade sempre tem ligação com o acaso” (Morin, 2015d, p. 43) e, por isso, aceita a imprecisão, a ambiguidade, a contradição, a inconclusão. Além do mais, traz como seu sujeito e objeto o mundo e o sujeito, pois “o mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo” (Morin, 2015d, p. 43), ou seja, o sujeito volta a fazer parte do universo científico.

De acordo com Morin (2015d), a incerteza é uma condição inseparável da vida. À medida que o vírus letal se instalou, tornou-se evidente que ele trouxe consigo uma série de imprecisões para sistemas que estavam organizados. A pandemia evidenciou a fragilidade de alguns desses sistemas que, embora altamente organizados em circunstâncias normais²², enfrentaram dificuldades ao lidar com a adversidade introduzida pela propagação do vírus SARS-CoV-2. Nesse sentido, a abordagem do pensamento complexo emerge como uma via para lidar com os desafios decorrentes da imprecisão e da incerteza.

²² Sistema de Saúde: os sistemas de saúde ao redor do mundo, que geralmente operam de maneira organizada para oferecer serviços médicos, enfrentaram enormes desafios com o aumento repentino da demanda por cuidados intensivos, escassez de recursos médicos e a necessidade de adaptação rápida a uma situação em constante evolução. Sistema Educacional: escolas, universidades e instituições educacionais foram desafiados a migrar para o ensino remoto emergencial, adaptando-se a novas tecnologias e lidando com as implicações socioeconômicas da interrupção do ensino presencial. Sistema Econômico: setores econômicos como turismo, hotelaria, eventos e restaurantes, que operavam de maneira organizada, enfrentaram impactos devido às restrições de viagens, distanciamento social e fechamento temporário de negócios. Sistema de Transporte: redes de transporte público e privado foram afetadas pelas restrições de mobilidade, redução da demanda e necessidade de implementar medidas de segurança. Sistema de Trabalho: ambientes de trabalho, antes altamente organizados em escritórios e locais específicos, tiveram que se adaptar rapidamente ao trabalho remoto, introduzindo novas dinâmicas e desafios para manter a eficiência e a colaboração.

No entanto, é importante reconhecer o dilema teórico da complexidade, que se refere à dificuldade intrínseca de compreender integralmente sistemas complexos. O próprio Morin (2015d, p. 108) alerta que os sistemas complexos são como “caixas-pretas”, cujo funcionamento interno não é completamente transparente, dificultando uma compreensão abrangente. Essa complexidade torna-se ainda mais evidente diante de eventos disruptivos, como a pandemia, desafiando as estruturas organizacionais estabelecidas e exigindo novas formas de pensamento e ação.

Portanto, ao adotar a abordagem do pensamento complexo, busca-se uma compreensão integrada dos sistemas afetados pela pandemia. Essa abordagem permite reconhecer as interconexões e interdependências entre os diferentes elementos em jogo, possibilitando uma análise mais profunda e contextualizada dos desafios enfrentados. E, embora o dilema teórico da complexidade interponha obstáculos à compreensão plena dos sistemas complexos, o pensamento complexo oferece ferramentas e conceitos para lidar com essa incerteza, promovendo uma abordagem mais flexível e adaptativa diante das adversidades.

O pensamento complexo é impulsionado por uma tensão permanente entre o que isola e o que separa, buscando alcançar um conhecimento multidimensional. Segundo Morin (2015d, p. 37), a constante tensão entre “o desejo por um conhecimento não fragmentado, não compartimentalizado, não redutor” e o reconhecimento da natureza inacabada e incompleta de qualquer conhecimento foi a fonte de energia que impulsionou sua trajetória ao longo da vida. No entanto, foi somente no final dos anos 1960 que ele se deparou com a palavra *complexidade*, passando a ocupar lugar central em seus escritos.

Essa noção tornou-se o conceito macro para a elaboração de *O Método* e para a proposição do *pensamento complexo*. Morin busca, desde então, sensibilizar as pessoas para a forma limitante de nosso pensamento, enfatizando que um pensamento que limita e reduz a realidade inevitavelmente leva a ações limitadoras e prejudiciais.

Essa reflexão é constantemente revisitada por Morin (2015b; 2015c; 2015d) na tentativa de esclarecer que a ciência clássica marginaliza ou exclui realidades. Essas realidades incluem a informação, o meio ambiente, a criatividade, o sujeito, o acaso, o acidente, a afetividade, entre outras dimensões. Ressalto que o autor propõe a superação da fragmentação e das limitações da ciência clássica, reconhecendo a complexidade e a interconexão de todos os fenômenos em todas as instâncias.

O propósito principal é, portanto, ampliar nossa compreensão e sensibilidade, para que possamos enfrentar os desafios contemporâneos de maneira mais abrangente, considerando todas as dimensões do conhecimento humano e integrando as diversas perspectivas sobre a realidade. É o que Morin denomina *Scienza Nuova*.

A *Scienza Nuova* incorpora termos alternativos, antagônicos, contraditórios e, ao mesmo tempo, complementares entre si, o que a leva a buscar alternativas e ensejar novas possibilidades. Para atingir tal objetivo, é necessário: i) desenvolver um discurso teórico multidimensional não-totalitário, estando aberto para a incerteza e a superação, sem buscar verdades absolutas; ii) enfrentar a desordem, frequentemente negligenciada pelo paradigma simplificador; iii) compreender que o padrão funcional da vida é baseado em redes, e não em uma lógica binária ou dual; e iv) buscar uma nova postura ética em relação à existência planetária. Com esse propósito, o pensamento complexo utiliza operadores cognitivos, que são definidos por Sá (2019, p. 25) como “ferramentas de pensamento que promovem uma abordagem multidimensional e complexa dos fenômenos da realidade humana, física ou natural”.

Antes de apresentar os operadores cognitivos, trago algumas *dimensões* do pensamento complexo que julgo interessantes para minha pesquisa. A primeira noção é a de *sistema*. Morin (2015d) assevera que o todo é sempre mais do que a “mera soma das partes”, ou seja, para o autor, o sistema é um todo organizado que faz surgir um certo “número de qualidades novas, ausentes nas

partes separadas: as emergências” (Morin, 2015d, p. 110). O autor enfatiza também que o todo pode ser menor que a soma das partes, o que pode parecer paradoxal à primeira vista, mas o que Morin indica é que, em alguns casos, a organização de partes separadas em um sistema pode levar a uma perda de eficiência, sinergia ou funcionalidade em comparação com a simples soma das partes individuais. Isso pode ocorrer quando as interações entre as partes não são bem coordenadas, quando há conflitos ou quando a complexidade do sistema não é gerenciada adequadamente.

Um exemplo ilustrativo seria um projeto de equipe em que cada membro trabalha de maneira independente, sem comunicação ou colaboração eficiente. Nesse cenário, a soma do trabalho individual pode não resultar em um todo organizado e eficaz. Pode acontecer de a falta de coordenação entre as partes levar a redundâncias, conflitos ou ineficiências, resultando em um “todo” que é, na verdade, menor em termos de desempenho ou eficácia do que a mera soma das contribuições individuais.

Essa ideia destaca a importância não apenas de reconhecer as potenciais emergências positivas que podem surgir quando partes se organizam em um todo, mas também de compreender os desafios que podem levar a um todo que é menos do que a soma das partes. Em outras palavras, a eficácia de um sistema depende da qualidade das interações e da gestão da complexidade.

Igualmente, por exemplo, é possível entender a sala de aula, presencial ou virtual, como um sistema (todo organizado) composto por partes, a saber: i.) um professor (uma parte que também é um sistema em si); ii.) os estudantes (cada um deles como uma parte e como um sistema em si próprios); iii.) um espaço físico ou virtual alocado para o evento da aula (mas inserido em um contexto de escola, comunidade e sociedade); iv.) um tema (o conteúdo pensado para aquele encontro); e, v.) um intervalo de tempo para aquele encontro; sendo que todos esses elementos influenciam uns nos outros o tempo todo, enquanto durar o encontro e para além dele. Preciso lembrar que esse encontro é

regulado por um plano de aula fundamentado pelo currículo prescrito²³ que precisa ser contemplado nesse encontro ou aula, mas que, devido às interações das partes, pode ou não acontecer. É um sistema em movimento, dinâmico, imprevisível em sua completude, mas apresenta certa organização que garante que a aula aconteça e o encontro transcorra de forma a acomodar as emergências, conectando as partes e religando-as ao todo. Entendo *emergências* como situações resultantes das vivências e interações ocorridas no momento da aula, quando o conteúdo prescrito acaba sendo complementado pelas adaptações que o professor faz ao perceber a motivação e o interesse, ou a falta deles, por um determinado tema e busca estratégias para aproximar seus estudantes daquela temática.

Ancorada no pensamento moriniano, percebo a sala de aula e a aula enquanto sistemas que nos levam à noção de incerteza nascida das teorias do caos. Tais teorias nos ensinam que:

Mesmo quando um sistema é determinista, a incerteza que reina nas condições iniciais faz com que não se possa prever seu comportamento. Não se pode eliminar a incerteza, pois não se pode conhecer com perfeita precisão todas as interações de um sistema, sobretudo quando um sistema é muito complexo (Morin, 2015d, p. 41).

Reconhecendo a sala de aula e a aula como sistemas complexos, fica evidenciada a realidade como um processo complexo. Este é permeado de diferentes tipos de incertezas, pois a imprevisibilidade está presente constantemente no ambiente escolar. São muitas as indeterminações relacionadas à docência e isso mostra o quanto a incerteza é inseparável da vida, do viver; uma vez que o professor tem como objeto de trabalho, sujeitos

²³ Segundo o MEC (Brasil, 2023), é “prescrito” porque é pensado fora das especificidades de uma sala de aula, quer dizer, vem antes do contato efetivo entre professores(as) e estudantes. Constitui-se de um conjunto de que a escola e o sistema de ensino julgam imprescindíveis para os(as) estudantes em determinada disciplina ou em determinado ano escolar.

vivos. Sujeitos que também trazem suas dúvidas, suas inquietações, seus saberes, seus interesses, suas vivências.

Os estudantes podem se questionar sobre a utilidade de um dado conteúdo para suas vidas, podem se recusar a se engajar nas atividades propostas pelo professor ou podem fazê-lo com tanto engajamento que o professor fica sem material rapidamente ou sem tempo para terminar o que havia previsto para o encontro. Isso sem mencionar as brincadeiras, as provocações, a disposição dos móveis no local, as condições físicas do ambiente, o barulho, o horário da aula, as diferentes maneiras de se comportar diante de professores e colegas *etc.* Tudo isso posto em interação organizada no formato de uma aula, mas permeado de emergências que exigem do professor coragem, determinação e inteligência. Afinal, ele é o profissional que se preparou para estar diante dessas incertezas cotidianamente e terá que desenvolver estratégias para lidar com elas.

Entendo que cabe ao professor tomar as decisões acerca de sua aula, estabelecendo prioridades para o seu agir, afinal, ele é quem estabelece a dialética entre o plano de aula e a aula em si, buscando estratégias para modificar o previsto a partir das informações adquiridas no transcorrer de sua aula, pondo em prática assim a dialógica. Como nos ensina o pensamento moriniano, “não se elimina a incerteza, negocia-se com ela” (Morin, 2015d, p. 51), e é isso que o professor precisa fazer em sua prática. Como? Procurando conhecer a si mesmo, seus estudantes, seu ambiente de trabalho e sua comunidade, reconhecendo os problemas do mundo. Para Morin, a tarefa dos professores é ensinar os meios que façam com que “os estudantes percebam as relações mútuas e as influências recíprocas entre partes e todo em um mundo complexo” (Morin, 2015d, p. 101). O autor acredita que, por aprender conteúdos fragmentados, o estudante não conseguirá desenvolver um entendimento de sua cidadania planetária, pois não desenvolverá um conhecimento pertinente.

O *conhecimento pertinente* é aquele que “contextualiza e que concebe a multidimensionalidade do homem, da sociedade e da

natureza” (Morin, 2010, p. 53). Em outras palavras, postula que os problemas globais são cada vez mais essenciais e por isso o ensino deveria introduzir os conhecimentos em conjuntos. Os conjuntos de conhecimento devem ser apresentados de maneira “mais ou menos organizada” (Morin, 2015d, p. 107), em vez de estarem compartimentalizados, permitindo que os estudantes possam compreender e situar as informações e saberes dentro de seus contextos.

Nesse sentido, o professor também deve adquirir um modo de conhecimento que promova a conexão entre os diversos elementos, pois, para ser professor atualmente, é fundamental entender que a educação não pode se limitar a transmitir informações fragmentadas e desconexas. Em vez disso, o professor deve buscar promover a interconexão entre diferentes áreas de conhecimento, incentivando os estudantes a perceberem as relações e interações entre os temas estudados, estabelecendo as interconexões.

O professor, assim, auxilia os estudantes a desenvolverem habilidades de pensamento crítico²⁴. A relevância dessa perspectiva está em promover uma educação mais significativa, que capacite os estudantes para perceberem a realidade em sua complexidade e a se desenvolverem como cidadãos informados e conscientes do mundo ao seu redor. Neste contexto, o professor, então, é o profissional que desempenha papel crucial como mediador entre os conteúdos do currículo e as questões globais e sociais que permeiam a vida de seus estudantes.

²⁴ Ennis (2015) conceitua o pensamento crítico como processo intelectualmente organizado de conceber, examinar, amalgamar e/ou acessar as informações coletadas ou geradas por observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação ativa e habilidosa, como um guia para crença e ação. Walters (1994) já apontava que os estudiosos do pensamento crítico precisariam se atentar para o fato de que apenas métodos lógicos ou tradicionais de solução de problemas não dariam conta do mundo e deveriam considerar a capacidade humana de ser flexível, buscando estratégias que englobassem a imaginação e a intuição em cooperação com os modos tradicionais de investigação dedutiva para solucionar problemas ou superar incertezas de sua época.

As noções de *contexto* e *global* são destacadas pelo pensamento complexo como basilares para seu entendimento. Quaisquer que sejam as circunstâncias educacionais, elas estão inseridas em contextos local e global e vinculadas às sociedades às quais pertencem, pois, como já afirmado, o ser humano “é trinitário” (Morin, 2015d, p. 155), ele se define por meio de um circuito composto por sua espécie, sua individualidade e a sociedade em que está inserido. O pensamento moriniano enfatiza que “cada um deles é necessário à existência dos outros e, simultaneamente, encontra-se no interior de cada um deles” (Morin, 2015d, p. 155).

O contexto é fundamental na prática educacional. Um professor está inserido em um ambiente específico, como uma escola, universidade ou outro ambiente de aprendizagem. Nesse *contexto local*, ele interage com estudantes de diferentes origens, culturas, níveis de conhecimento e habilidades. Compreender o contexto é essencial para adaptar as estratégias de ensino e abordagens pedagógicas de forma adequada, garantindo que os estudantes sejam atendidos de maneira inclusiva e efetiva, sempre que possível ou com maior frequência e constância possíveis.

Destaco então que o conceito de ser humano trinitário também se aplica ao professor. Esse profissional é parte de uma tríade essencial: a primeira dimensão é sua identidade como indivíduo com experiências pessoais e conhecimentos próprios; a segunda dimensão é sua inserção na sociedade e na cultura em que atua como educador, pois o conhecimento é construído socialmente; e a terceira dimensão é sua identificação com a profissão de professor e sua responsabilidade em educar gerações futuras.

Ser professor e exercer a docência não está desvinculado de existir enquanto ser humano que habita determinado local e trabalha em determinados lugares. Por exemplo: sou mulher heterossexual, brasileira, paulista, nascida em meados da década de 1960, filha primogênita de uma família de classe média, professora de magistério superior em uma instituição pública do Sul do Brasil, casada e mãe de três filhos. Cada uma dessas partes me constitui e vai comigo para a sala de aula, não deixo de ser mãe

ao assumir minhas funções no trabalho e nem deixo de ser paulista por não morar na região Sudeste do país. Essas características estão todas interligadas em minha existência, e são apenas algumas de muitas, poderemos pensar que meu patrimônio genético se reproduziu, minha cultura é mestiça, minha linguagem é adaptável e tudo isso me acompanha ao entrar em contato com meus estudantes, que também trazem essas e outras características consigo, ficando tudo em movimento relacional durante os encontros em sala de aula.

Além disso, o professor também está conectado ao *contexto global*. Vivemos em um mundo interconectado, no qual informações e conhecimentos circulam rapidamente através das fronteiras. Os problemas globais também têm impacto nas comunidades locais e é crucial que o professor esteja ciente dessas questões e possa abordá-las em sala de aula. Isso inclui desafios como mudanças climáticas, desigualdades sociais, avanços tecnológicos, entre outros. Ao reconhecer a complexidade do contexto em que atuam, os professores podem melhor adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades e realidades de seus estudantes, o que abrange incorporar perspectivas globais e inter/transdisciplinares em suas aulas, ajudando os estudantes a entenderem como os temas abordados estão relacionados a questões mais amplas no mundo.

O pensamento complexo destaca a interdependência das três dimensões do ser humano, assim, o professor também precisa reconhecer seu papel como complexo e multifacetado. Ele é um mediador entre os estudantes e a aprendizagem, bem como um agente de mudança social ao contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes. Há um entendimento de multidimensionalidade entranhado no pensamento complexo que pode ser ilustrado aqui pela noção de *homo complexus* que reflete a compreensão de Morin (2012; 2015c; 2015d) sobre a natureza multifacetada e interconectada do ser humano.

Reconhecendo-se como um *homo complexus*, o professor compreende que sua atuação vai além da mera transmissão de

conhecimento. Ele é um mediador entre os estudantes e a aprendizagem, envolvendo-se nas dimensões intelectuais, emocionais, sociais e éticas dos indivíduos que orienta. Esta visão multidimensional enfatiza a necessidade de compreender a complexidade inerente à natureza humana.

O *homo complexus* educador não apenas reconhece a interdependência das diversas facetas do ser humano, mas também se torna um agente de mudança social. Ao contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes, o professor promove não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a noção de multidimensionalidade entranhada no pensamento complexo se reflete na prática educativa, evidenciando que a complexidade é não apenas compreendida, mas incorporada pelo educador em sua abordagem multifacetada.

A multidimensionalidade nos leva a perceber que a realidade é composta por múltiplos aspectos interconectados, os quais se influenciam mutuamente. Não podemos analisar uma situação, um problema ou um fenômeno isoladamente, pois eles estão enraizados em redes de relações e interações que transcendem as fronteiras aparentes. A percepção multidimensional nos convida a considerar as diversas dimensões que compõem qualquer evento ou entidade, sejam elas sociais, culturais, ambientais, econômicas ou políticas. Isso requer flexibilidade mental e capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades, reconhecendo que a verdadeira compreensão muitas vezes não é encontrada em respostas simplistas, mas sim na exploração das conexões e contradições que permeiam os sistemas complexos.

A multidimensionalidade também nos chama a valorizar a diversidade e a pluralidade de pontos de vista. Cada dimensão de um fenômeno traz consigo suas próprias características e perspectivas, enriquecendo nossa compreensão global. A meu ver, ao abraçar a diversidade na sala de aula, o professor cria um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada estudante é valorizado por suas contribuições únicas. Essa abordagem estimula a empatia

e a compreensão mútua entre os estudantes, promovendo a construção de uma visão mais completa da realidade ao considerar as múltiplas perspectivas que surgem no contexto educacional.

Além disso, a multidimensionalidade nos convida a integrar diferentes saberes e experiências na sala de aula, o professor tem a oportunidade de enriquecer o currículo incorporando conteúdos que reflitam a diversidade cultural e a pluralidade de conhecimentos presentes na sua realidade e na sociedade. Ao abordar temas inter/transdisciplinares e relacioná-los com a realidade dos estudantes, o processo de aprendizado se torna mais significativo e conectado com o mundo ao redor. Em entrevista ao jornal *O Globo*, Morin (2014) já preconizava que “as disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo. A transdisciplinaridade²⁵, na minha opinião, é o que possibilita, através das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa”.

Tanto a interdisciplinaridade quanto a transdisciplinaridade reconhecem a necessidade de ir além das limitações de uma única disciplina para enfrentar os desafios complexos da realidade, mas a transdisciplinaridade representa um passo além, buscando uma compreensão mais unificada e abrangente que transcende as divisões disciplinares convencionais a natureza abrangente e dinâmica do pensamento complexo de Morin, indo além da ideia holística de totalidade para incorporar a complexidade, a incerteza e a interação constante entre os elementos.

Apresentadas as dimensões do pensamento complexo que são de interesse para a pesquisa, exponho os operadores cognitivos na sequência.

²⁵ O conceito de transdisciplinaridade foi sistematizado pelo físico romeno Basarab Nicolescu e propõe articular pares binários, os contrários, por meio da lógica do Terceiro Incluído. Ao transgredir a lógica da não contradição, a compreensão da realidade ascende a outro nível, ficando aberta para novos processos (Nicolescu, 1999).

3.1.2 Pensamento complexo: operadores cognitivos em ação

*In bits of blue and gold
A tapestry to feel and see
Impossible to hold
(King, 1971)*

A compreensão do pensamento complexo e seus operadores cognitivos têm merecido destaque no campo da educação há décadas, creio que graças à necessidade de lidar com a complexidade dos desafios contemporâneos. No entanto, a evolução no campo das ideias é lenta, requer resiliência e semeadores audaciosos, por isso, compreender os operadores cognitivos propostos pela obra moriniana e apresentar sugestões práticas para sua aplicabilidade é mister. Só assim talvez seja possível proporcionar uma base para o coletivo de professores repensar as práticas pedagógicas. Cada coletivo adequando-as à sua realidade, visando ajudar a preparar seus estudantes para viver melhor na realidade que lhe está posta, seja onde for.

Os operadores cognitivos aparecem ao longo da obra de Morin em diferentes momentos. Eles devem ser compreendidos em conjunto, mas, para fins didáticos, podem ser separados. Alguns desses operadores já foram mencionados anteriormente, mas é importante citá-los novamente, juntamente com os demais: i.) operador cognitivo sistêmico-organizacional; ii.) operador cognitivo recursivo; iii.) operador cognitivo dialógico; iv.) operador cognitivo hologramático; v.) operador cognitivo da autonomia; vi.) operador cognitivo do sujeito cognoscente; e vii.) operador auto-eco-organizador

Trago uma ilustração que julgo ser capaz de auxiliar na compreensão do conjunto de operadores cognitivos do pensamento complexo proposto por Morin (Figura 1). No entanto, saliento que não há hierarquização entre eles. A explanação em separado de cada operador ocorre por motivos meramente didáticos.

FIGURA 1 – ESQUEMA IMAGÉTICO DOS PRINCÍPIOS COGNITIVOS DO PENSAMENTO COMPLEXO



Fonte: elaborado pela autora, 2024, inspirado em Sá (2019, p. 26).

Início pelo *operador cognitivo sistêmico-organizacional*, também chamado de princípio sistêmico-organizacional. Conforme Morin (2011b) menciona, esse princípio aborda a ideia de que a organização de um todo, desde o átomo até as estrelas, das bactérias aos seres humanos e à sociedade, gera qualidades e propriedades novas em relação às partes. Sá (2019), em concordância com Morin (2011b), explica que isso implica em reconhecer que não podemos compreender as partes isoladamente, mas sim entendê-las de maneira relacional, interdependente e dinâmica dentro de um todo. Em outras palavras, as partes interagem entre si, formando uma trama, uma rede, um sistema, uma unidade complexa, que torna impossível compreender completamente as partes sem considerar o contexto no qual estão inseridas as tramas e as interações que ocorrem entre elas. *Uma*

tapeçaria para sentir e ver/ Impossível de controlar (King, 2024, tradução da autora²⁶).

Na esfera educacional, a aplicação do operador cognitivo sistêmico-organizacional representa um avanço significativo na promoção de uma abordagem integrada do conhecimento. Essa perspectiva reconhece que os conteúdos e disciplinas não são entidades isoladas, mas sim partes interligadas de um contexto mais amplo. Tal reconhecimento implica em uma mudança paradigmática, instigando os educadores a transcender a abordagem fragmentada e estanque das matérias. Ao invés disso, eles são incentivados a contemplar as intrincadas relações entre os diversos conceitos e disciplinas, almejando fomentar uma compreensão mais abrangente e conectada por parte dos estudantes. Esse enfoque é viabilizado através da implementação de práticas pedagógicas que estimulem o cultivo de uma visão integrada do conhecimento, preparando os estudantes para enfrentar os desafios complexos e transdisciplinares do mundo contemporâneo.

Trago aqui o entendimento de Franco sobre a prática pedagógica como a “dinâmica desenvolvida pelo professor para construir, desconstruir: começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidade no contínuo processo dialógico do que faz e como deve fazer a sua prática” (Franco, 2019, p. 170). A dinâmica é o que faz a prática pedagógica acontecer e penso existir um diálogo entre esse conceito da autora com o operador sistêmico-organizacional, uma vez que ambos são de natureza relacional. Suponho que aulas com abordagens interdisciplinares, projetos de aprendizagem que envolvam professores de diferentes áreas e estratégias como a utilização de sala de aula invertida, entre outras, podem exemplificar esse tipo de prática.

As aulas interdisciplinares promovem a integração de diferentes disciplinas, explorando as conexões e interações entre os diferentes conceitos. Os estudantes são encorajados a fazerem

²⁶ “*A tapestry to feel and see/Impossible to hold*” (King, 1971).

conexões entre os conhecimentos de diferentes áreas. Compreendendo como eles se relacionam e se complementam. Esse tipo de prática se opõe à fragmentação do conhecimento e dos saberes, primando pela contextualização que liga, religa.

Os projetos de aprendizagem, por sua vez, proporcionam o envolvimento dos estudantes na aplicação de conhecimentos e habilidades de várias disciplinas. Eles são desafiados a resolver problemas complexos, identificar as interações entre diferentes elementos e propor soluções integradas. Além de promover a não-fragmentação do conhecimento, promove também o trabalho cooperativo e colaborativo.

A abordagem de sala de aula invertida procura inverter a tradicional dinâmica de sala de aula, permitindo aos estudantes que estudem o conteúdo em casa e utilizem o tempo em sala de aula para discussões, atividades práticas e exploração de conexões entre os conceitos; fazendo com que o estudante desenvolva sua autonomia e protagonismo; tornando o processo de aprendizagem mais significativo para si, uma vez que estabelece sentido aos conteúdos estudados. Esses seriam apenas alguns exemplos de como as práticas pedagógicas poderiam incorporar o operador cognitivo sistêmico-organizacional. No entanto, entendo que a implementação deste operador na educação enfrenta alguns desafios e requer considerações específicas.

Alguns desses desafios incluem a mudança de mentalidade por parte dos educadores para adotarem uma abordagem sistêmica e integrada do conhecimento. Isso pode exigir formação e capacitação adequadas de professores, gestores e administradores escolares. Para mais, exige coordenação curricular, ou seja, a integração dos conteúdos e disciplinas, que por sua vez requer espaços de colaboração e planejamento conjunto para identificar as conexões e oportunidades de integração. Ademais, solicita que a avaliação dos estudantes possa considerar não apenas o conhecimento fragmentado de disciplinas individuais, mas também a capacidade de estabelecer conexões, aplicar o conhecimento de forma integrada e resolver problemas complexos.

Tudo isso exigirá recursos e investimentos em infraestrutura adequada, como materiais didáticos interdisciplinares, espaços de aprendizagem flexíveis e tecnologias que facilitem a colaboração e a comunicação.

A interação dinâmica entre os elementos nos conduz a outro operador cognitivo do pensamento complexo, denominado “recursivo”. Nesse contexto, compreendemos que em sistemas complexos, como tramas, redes e unidades inter-relacionadas, os elementos individuais estão em constante interação, afetando tanto uns aos outros como ao todo e este retroagindo sobre as partes. A tapeçaria (King, 1971). Isso implica na existência de processos de causalidade circular, nos quais as causas geram efeitos que, por sua vez, retroagem sobre as causas originais. Em outros termos, o *operador cognitivo recursivo* desafia a visão linear de causa e efeito ainda tão presentes nas ciências, enfatizando que os resultados de uma ação retroagem sobre as causas que lhes deram origem, criando um ciclo contínuo de influência mútua. Este operador cognitivo destaca a importância das relações e interações recíprocas na construção do conhecimento.

Na Educação, esse operador possibilita reconhecer que o aprendizado não ocorre *apenas* de forma linear, mas sempre por meio de processos recursivos, nos quais os efeitos/resultados retroagem sobre as causas. Consequentemente, os estudantes não são meros receptores passivos de informação, mas também protagonistas na construção do conhecimento.

Existem diversas estratégias pedagógicas que podem promover a recursividade cognitiva na educação. Algumas delas incluem a aprendizagem baseada em projetos, já mencionada anteriormente, que permite aos estudantes explorar um tema ou problema de forma interativa, por meio da qual as descobertas e os resultados parciais são utilizados como base para aprofundar o conhecimento e gerar novas questões e reflexões. Ao incentivar os estudantes a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem, identificando padrões, conexões e lacunas no conhecimento, levando-os a retroalimentarem-se e ajustarem suas

estratégias de estudo, promovendo um processo cognitivo recursivo. Também vale destacar a importância de criar espaços de diálogo e de colaboração entre os estudantes, onde possam compartilhar ideias, questionamentos e construir conhecimento de forma coletiva. O *feedback* recíproco entre os pares contribui para a retroalimentação e aprimoramento contínuo do aprendizado.

A avaliação formativa e o *feedback* desempenham papel fundamental no processo recursivo. A avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, permite aos estudantes refletirem sobre seu desempenho, identificarem pontos fortes e áreas de melhoria e ajustarem suas estratégias. O *feedback*, por sua vez, fornece informações específicas e orientações para ajudá-los a retroalimentar seus processos cognitivos e promover a recursividade. No *O Método 3: O Conhecimento do Conhecimento*, Morin (2015d) descreve como os sistemas complexos são capazes de se autorregular e se adaptar por meio de processos retroativos, nos quais as informações sobre o estado atual do sistema influenciam as ações e decisões futuras, criando um ciclo de *feedback* dinâmico. Essa noção de retroação é essencial para entender como os sistemas complexos lidam com a incerteza, a ambiguidade e a mudança ao longo do tempo.

Portanto, o autor trabalha com os conceitos de recursividade e de retroalimentação. Por um lado, o operador recursivo refere-se à capacidade de um sistema de retroalimentar informações sobre si mesmo, ou seja, de retornar a suas próprias características para ajustar seu comportamento ou sua estrutura. Isso promove uma interação contínua entre as partes do sistema e o todo, permitindo uma adaptação dinâmica às mudanças do ambiente. Por outro lado, o operador retroativo envolve a retroação ou *feedback* que ocorre quando as consequências de uma ação são retroalimentadas para o próprio sistema que as gerou, influenciando assim suas futuras ações ou comportamentos. Esse processo de retroação pode ser positivo, quando reforça o comportamento existente, ou negativo, quando tende a atenuar ou corrigir desvios do comportamento desejado.

A aplicabilidade desses conceitos na educação pode enfrentar desafios. Alguns desafios incluem a necessidade de tempo adicional para a reflexão e para o aprofundamento renovado do conhecimento, bem como a exigência de um ambiente de aprendizagem propício à colaboração e ao diálogo. No entanto, tais limitações podem ser superadas por meio de estratégias como o planejamento adequado do tempo, o uso de ferramentas tecnológicas que facilitem a interação e a colaboração, e a criação de uma cultura de aprendizagem que considere a recursividade cognitiva. Entendo-nos então como produtores e produtos de nossa sociedade e, por isso, precisamos sempre conviver com a ambivalência trazida pelos paradoxos, pelas contradições, pelas incertezas e pelas novidades.

De maneira específica, é imperativo reconhecer a relevância de um outro operador cognitivo, o *dialógico*. Este operador desempenha um papel fundamental ao nos permitir manter a dualidade dentro de uma unidade, uma vez que apenas ele nos faculta a associação de “dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (Morin, 2015c, p. 74). Em outras palavras, é por meio desse operador cognitivo que se apresenta uma ferramenta eficaz para compreender e transcender contradições e conflitos, através da complementaridade proposta pela dialogicidade. Contrariamente à supressão de contradições e conflitos, Morin (2015b; 2015c) nos instrui que a compreensão de um fenômeno demanda a consideração de múltiplas perspectivas e a interação entre diferentes pontos de vista, tornando, assim, o processo complexo.

No âmbito educacional, o operador cognitivo dialógico enfatiza o papel crucial do diálogo como uma poderosa ferramenta pedagógica. O diálogo envolve a troca ativa de ideias, reflexões e questionamentos entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes. Ele cria um ambiente propício para a construção conjunta de significados e para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e argumentação. Ao envolver-se em conversas significativas e respeitadas, os estudantes têm a

oportunidade de ampliar sua perspectiva, considerar diferentes pontos de vista e desenvolver empatia. O diálogo promove a habilidade de lidar com a complexidade e a diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e comprometidos, bem como desenvolve a compreensão mútua e a tolerância.

A aplicação do operador cognitivo dialógico na educação enfatiza a importância da interação e da colaboração entre os participantes do processo educativo. Isso pode ser alcançado por meio de atividades como discussões em grupo, trabalhos colaborativos, projetos de aprendizagem e debates. Essas práticas pedagógicas incentivam a participação ativa dos discentes, e estimulam a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento.

No entanto, como ocorre com outros operadores cognitivos, a implementação desse operador cognitivo dialógico na educação pode enfrentar desafios. Alguns deles incluem a necessidade de promover um ambiente seguro e respeitoso para o diálogo, superar barreiras de comunicação e garantir a participação equitativa de todos. Além disso, é necessário investir na formação e no desenvolvimento profissional dos educadores e professores, a fim de capacitá-los a facilitar o diálogo e a promover a interação efetiva em sala de aula.

Apesar desses desafios, a aplicação do operador cognitivo dialógico na educação pode trazer benefícios significativos, como a promoção do pensamento crítico, a ampliação da compreensão e a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo. À vista disso, ao valorizar o diálogo, penso que os professores podem fornecer aos estudantes as ferramentas necessárias para enfrentarem os desafios complexos do mundo atual e se tornarem cidadãos ativos e responsáveis que possam expressar suas ideias e opiniões com clareza.

No entanto, para que essa abordagem seja efetivamente incorporada na prática educacional, é imperativo o desenvolvimento de um novo paradigma profissional para os educadores. Esse paradigma envolve não apenas a habilidade de

facilitar o diálogo, mas também a disposição para explorar novas metodologias, adaptar-se a contextos dinâmicos e cultivar uma mentalidade de aprendizado contínuo.

Ao explanar sobre a epistemologia da complexidade e a pesquisa educacional, Moraes (2023) indaga

Como continuar trabalhando com os mesmos critérios de rigor científico estabelecidos pelo paradigma tradicional, se, hoje, a ciência nos diz que a realidade é mutante e absolutamente incerta, dinâmica, fluída, difusa e não-linear? Será que as mesmas causas continuarão produzindo os mesmos efeitos em contextos ou realidades educacionais tão diferentes? Como reconhecer o social como sistema aberto, incerto e sujeito à mudança, onde a complexidade, com todas as suas características, está sempre presente? (Moraes, 2023, p. 104).

A necessidade desse novo paradigma profissional destaca-se como uma prioridade para os educadores que almejam preparar os estudantes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a complexidade e diversidade do mundo em constante transformação.

Se cada um de nós traz em si a presença da sociedade em que vivemos, com sua complexidade, nossa singularidade traz as marcas de nossa vida social reproduzida com ou sem consciência de assim fazê-lo. Somos um holograma de nossa sociedade, “num indivíduo é possível observarmos a multidimensionalidade do todo, as dimensões que o constituem são tributárias da sociedade, da natureza e da *physis*” (Sá, 2019, p. 30). Esse é o princípio do *operador cognitivo hologramático*, propagado pelo pensamento complexo. Tal como os hologramas são registros de objetos que quando iluminados permitem a observação dos objetos que lhe deram origem, em uma sociedade, cada indivíduo desempenha vários papéis e pertence a uma variedade de sistemas, portanto, se constitui a partir de características de cada um deles. Somos seres que mantêm partes de nossa essência e autonomia dentro de cada um dos sistemas do qual participamos, por exemplo: a escola, a igreja, o trabalho, a família, os clubes desportivos *etc.* Por isso,

somos seres hologramáticos. Em outras palavras, o operador cognitivo hologramático baseia-se na ideia de que cada indivíduo é um construto da sociedade em que está inserido e que sua identidade e conhecimento são influenciados por múltiplos sistemas e contextos.

Na educação, o operador cognitivo hologramático promove abordagens que vão além da fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas. Ele busca conectar e integrar os diferentes campos de conhecimento, permitindo aos estudantes compreenderem a complexidade e as interconexões entre os fenômenos estudados. Essas abordagens valorizam a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, incentivando os estudantes a enxergarem as relações entre as partes e o todo. Morin (2007, p. 22) destaca a importância de “ensinar a ver o todo nas partes e as partes no todo”, o que envolve desenvolver a capacidade de fazer conexões entre diferentes áreas de conhecimento e compreender a influência mútua entre elas. Isso significa identificar padrões e interdependências e compreender como as partes contribuem para o funcionamento e a dinâmica do todo.

Tal perspectiva pode ser trabalhada por meio de atividades que estimulem a análise crítica, a síntese de informações, a resolução de problemas complexos e a tomada de decisões informadas. Os professores podem usar metodologias como estudos de caso, projetos de aprendizagem, debates e discussões, buscando sempre relacionar os conteúdos estudados com o contexto mais amplo e promovendo uma compreensão local e global.

A implementação de novas abordagens educacionais no Brasil é um processo complexo que exige uma reconfiguração do sistema de ensino atual. Esse sistema, em sua essência, deve ser capaz de auto-organizar-se e adaptar-se às demandas do ambiente social e ecológico em que está inserido. Reconheço que a implementação do operador cognitivo hologramático requer mudança de mentalidade por parte dos educadores e adoção de estratégias pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade, a

transdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Mudanças de mentalidade são lentas (Mota, 2008). Como consequência, deduzo que será importante garantir a formação continuada dos professores para que possam utilizar abordagens mais integradoras em sala de aula. Isso requer uma forma diferente de pensar o ensino, a escola, as práticas pedagógicas e a própria prática docente de cada professor, bem como seu grau de autonomia dentro do sistema de ensino.

O sistema de ensino, ah, o sistema! Segundo o pensamento complexo, os sistemas de todos os tipos possuem um processo de auto-organização que está ligado ao ambiente (eco) e, portanto, dependem dele para se manter. É o que postula o *princípio da auto-eco-organização*, fundamental em todo e qualquer processo de um sistema vivo (Morin, 2021). Este princípio organizacional discute a complexidade dos sistemas, enfatizando como eles se auto-organizam em interação contínua com seu ambiente, uma ideia essencial para entender a sustentabilidade e a adaptação dos sistemas vivos, incluindo o sistema de ensino.

Como vivemos em sociedade e precisamos prover nossa existência humana, foi necessário aprender a interagir com o ecossistema que nos nutria, nutre e esperamos que continue a nutrir — ecossistema do qual depende nossa sobrevivência enquanto espécie. Morin (2001; 2021) aponta que é preciso pensar em uma auto-eco-organização para que possamos continuar alimentando-nos da energia que captamos biologicamente do ecossistema.

A constante e mútua organização, conforme delineada por Morin (2021), destaca a necessidade premente de uma abordagem integrada e interdependente do conhecimento. Abraçando a anti-fragmentação e a não linearidade do conhecimento, o autor sustenta que:

[...] a própria comprovação de um poderoso antídoto contra o fechamento e o imobilismo das disciplinas vem dos grandes abalos sísmicos da História (inclusive uma guerra mundial), das convulsões e revoltas sociais, que por acaso, provocaram encontros e trocas que permitem uma

disciplina disseminar uma semente da qual nascerá uma nova disciplina (Morin, 2021, p. 109).

Isso nos remete ao momento pandêmico de 2020, quando foi necessário mudar o modo de agir profissional tanto de estudantes quanto de professores.

Muitos professores e estudantes, até então, não se viam como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, e tiveram dificuldades para desenvolver suas habilidades críticas e criativas para trabalhar remotamente. Vale lembrar que a grande ameaça do vírus trouxe consigo a possibilidade de trabalhar mais frequentemente em colaboração e tentar compreender a inserção local no contexto maior, mundial, em que professores e estudantes estavam inseridos. Consequentemente, penso ter sido possível notar maior autonomia dos estudantes e uma mudança, uma reinvenção por parte dos docentes, para que pudessem continuar trabalhando.

Tal reorganização pode ser entendida através da observação da atuação do princípio ou *operador cognitivo da autonomia-dependência*. Esse operador cognitivo postula que os sistemas são caracterizados por interações recíprocas e contínuas entre suas partes e o todo, sendo tanto influenciadas por ele quanto influenciadoras sobre ele. Esse princípio é intrínseco ao campo educacional, uma vez que a educação se desenvolve em uma relação de interdependência com a cultura em que está imersa; por sua vez, essa cultura também está inserida em um contexto geológico do qual depende.

Enquanto o *princípio da auto-eco-organização* enfatiza o processo de auto-manutenção e estruturação do sistema em interação contínua com o ambiente, o *princípio da autonomia-dependência* destaca a dualidade entre a independência operacional de um sistema e sua necessidade de elementos externos. Em suma, a auto-eco-organização trata da auto-manutenção de um sistema por meio de sua interação com o ambiente, enquanto a autonomia-dependência aborda a dualidade e a tensão entre a auto-suficiência

de um sistema e sua necessidade de elementos externos para funcionar. Ambos são essenciais para compreender a complexidade dos sistemas vivos e sociais.

A transição paradigmática no papel do professor, desencadeada pela pandemia de covid-19, pode ser entendida à luz dos princípios da auto-eco-organização e da autonomia-dependência. O princípio da auto-eco-organização, que enfatiza a auto-manutenção de um sistema por meio de sua interação contínua com o ambiente, se manifesta na necessidade dos educadores de se adaptarem rapidamente às novas exigências do ensino remoto, mantendo a eficácia pedagógica em um ambiente virtual. Por outro lado, o princípio da autonomia-dependência, que aborda a dualidade entre a independência operacional de um sistema e sua necessidade de elementos externos, reflete a realidade enfrentada pelos professores ao dependerem de tecnologias e recursos externos para mediar e facilitar o aprendizado dos estudantes. Assim, estes princípios ajudam a compreender a complexidade e a profundidade das transformações nas práticas pedagógicas, como argumentado por Fullan (2020) e Schleicher (2020), evidenciando que a educação, mais do que outras profissões, necessitou de uma reinvenção rápida em resposta à crise sanitária.

Enquanto profissionais de diversas áreas se viram diante do desafio de ajustar suas práticas às novas realidades impostas pela pandemia, os professores foram compelidos a uma reinvenção completa de seu *modus operandi* pedagógico (Hodges *et al.*, 2020). Essa transição não apenas evidenciou a resiliência e a adaptabilidade do corpo docente, mas também ressaltou a imperativa necessidade de uma contínua reflexão e reestruturação das abordagens educacionais em face de contextos adversos e em constante transformação.

Certamente o operador cognitivo da autonomia-dependência destaca a relação paradoxal entre a autonomia e a dependência nos sistemas complexos. Para o pensamento moriniano, o único modo de preparar os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea é promovendo a autonomia desses estudantes. No

entanto, Morin (2021) reconhece que isso só poderá ocorrer se houver a interdependência e a conexão entre as diferentes áreas de conhecimento, de modo que os estudantes obtenham uma formação mais abrangente e significativa enquanto cidadãos. O autor sugere que o processo comece logo nos anos iniciais da vida escolar e que se estenda até o fim da vida, para tal, será preciso educar os educadores, e lembra que “qualquer intervenção que modifique um de seus termos tende a provocar uma modificação na outra” (Morin, 2021, p. 101). Ou seja, será um processo de autonomia e dependência entre as partes envolvidas no processo educativo.

O ambiente, por sua vez, influencia a organização dos sistemas, que mantêm certa autonomia, mas também são dependentes. De acordo com Morin (2000), a auto-organização viva só pode ser compreendida a partir do princípio circular de autogerar-se recursivamente e da relação hologramática entre as partes e o todo. O autor fundamenta sua argumentação na convicção da interdependência dos elementos da tríade indivíduo ↔ natureza ↔ sociedade e enxerga a complexidade como o tecido dos eventos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem nossa história.

Ao ancorar-se no tripé indivíduo ↔ natureza ↔ sociedade, Morin resgata a importância do sujeito na teorização científica, afirmando que o conhecimento produzido por ele, ao estar enraizado em uma cultura e em determinado contexto histórico, não reflete diretamente a realidade, mas é uma interpretação pessoal, “sua representação” (Morin, s.d. *apud* Pessis-Pasternak, 1993, p. 92). Morin (2015c) apresenta seu entendimento sobre as representações como figuras mentais construídas a partir de impulsos ou estímulos transmitidos por nossos receptores sensoriais. O autor declara ainda ser:

Necessário um aparelho cerebral original, complexo e rico em dispositivos inatos e, em competências, para ser apto a produzir representações ricas que podem aparecer como *reflexos* da realidade fenomênica. Quanto mais singular e irredutível ao seu ambiente for um aparelho cerebral, mas poderá constituir-se como um *espelho* desse ambiente (Morin, 2015c, p. 250).

Assim, pode-se inferir que a compreensão da realidade é influenciada pela subjetividade de cada indivíduo e pela interação entre seu cérebro e o ambiente. Portanto, o autor destaca a importância de reconhecer a complexidade dessa relação, valorizando as diversas perspectivas e representações individuais. Ao integrar essa visão na teorização científica, podemos ampliar o entendimento do mundo, favorecendo uma abordagem do conhecimento mais integradora e contextualizada.

Ao discorrer sobre a relação entre o sujeito e a realidade, Morin (2015b; 2015c) não apenas reconhece a subjetividade na construção do conhecimento, mas também valoriza a multiplicidade de perspectivas e a diversidade das representações individuais. Para ele, o sujeito não é um mero observador passivo, mas um agente ativo que, por meio de suas experiências, crenças e contextos culturais, molda sua própria compreensão da realidade. Essa abordagem ressalta a importância de considerar não apenas a objetividade dos fenômenos, mas também a subjetividade do observador na busca por uma compreensão mais completa e contextualizada do mundo.

Surge o sexto operador cognitivo, o do sujeito cognoscente. Sá (2019) explica que esse princípio situa o sujeito a partir da realidade histórica na qual ou da qual observa a realidade. É um sujeito imerso na realidade que pretende observar, analisar ou interpretar. Em outras palavras, não há neutralidade na observação nem em seus resultados, mas sim seres humanos que são produtos de uma sociedade na qual estão inseridos e a qual tentam explicar.

A capacidade dos indivíduos de desenvolver estratégias para articular, verificar e corrigir suas representações das situações, seres e coisas é fundamental não apenas para o seu desenvolvimento pessoal, mas também para o funcionamento eficaz das instituições sociais, incluindo a escola. Conforme discutido por Sá (2019), essa habilidade reflete uma lógica de raciocínio complexa, na qual os sujeitos adquirem conhecimento sobre determinado assunto, tomam decisões baseadas nesse conhecimento, agem na situação e, conseqüentemente, geram novas situações que exigem uma revisão contínua do conhecimento,

tomada de decisões e estratégias de ação. O autor ilustra o conceito de *ecologia da ação* de Edgar Morin ao referir-se à compreensão de que toda ação humana está inserida em um contexto complexo e interdependente, no qual os resultados de uma ação não são completamente previsíveis e podem gerar consequências múltiplas e inesperadas. Esse conceito enfatiza a necessidade de considerar as interações e retroações das ações dentro de um sistema ecológico mais amplo (Morin, 2012; 2015c; 2016).

Essa perspectiva ressalta a importância do papel ativo dos indivíduos na construção do conhecimento e na regulação das instituições sociais. Ao assumirem o papel de sujeitos que conhecem, os indivíduos não apenas se adaptam às demandas de um ambiente em constante mudança, mas também contribuem para a evolução e adaptação das próprias instituições sociais, como a escola. Portanto, a compreensão da dinâmica entre o sujeito cognoscente e as instituições sociais é essencial para uma abordagem eficaz da educação formal e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia, a reflexão e a aprendizagem significativa dos estudantes.

Isso posto, passo a exercitar meu olhar sobre a identidade profissional do professor, no contexto brasileiro, sob os pressupostos teóricos do pensamento complexo.

3.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL E TRABALHO DOCENTE

*Oh teacher, teacher why are you so poor?
Oh teacher, teacher why are you so poor?
When it comes to unions, you're an amateur
Now, unions are for workers but
A teacher has prestige
Oh unions are for workers but a
Teacher has prestige he can feed his kids on
That old noblesse oblige
(Seeger, 1958)*

Por acreditar que a identidade profissional dos professores influencia diretamente sua prática pedagógica e seu

relacionamento com os estudantes e colegas, busco aqui discorrer sobre a formação da identidade profissional docente, o trabalho docente no magistério superior e as práticas pedagógicas na e para além da pandemia de covid-19.

Início por uma exposição acerca da história do trabalho docente no Brasil, esboçando como a identidade profissional foi ganhando corpo e o que poderia significar ser professor inserido no trabalho em diferentes épocas. Abro a seção com uma canção de 1958 que já apresentava o professor como um tipo diferente de trabalhador. “O professor tem prestígio e pode alimentar os seus filhos com o velho *noblesse oblige*”²⁷(Seeger, 1958, tradução da autora).

Para mais, em “Oh professor, professor, porque é que és tão pobre? Quando se trata de sindicatos, és um amador” (Seeger, 1958, tradução da autora), o compositor expressa as dificuldades econômicas e os desafios com que os professores frequentemente se debatem. Trata-se de um relato sobre a profissão em 1958 que ainda não perdeu sua veracidade porque expressa a preocupação com as dificuldades que os professores enfrentavam, e ainda enfrentam, por terem que agir de acordo com a sua posição social visto que “a nobreza obriga”, mas aponta para a precariedade dos direitos dos professores e sua remuneração injusta.

Em pesquisa sobre a história das profissões, Caldas (2021) indica que os ofícios têm uma natureza predominantemente social e a divisão do trabalho desempenhou um papel crucial na estruturação das sociedades em torno de funções específicas. Isso porque através de uma profissão ocorre a conexão entre um grupo de pessoas e conhecimentos, estabelecendo requisitos que delimitam os parâmetros de uma atividade em particular. Nesse sentido, a autora corrobora a premissa de que o ensino em contexto

²⁷ A tradução literal dessa frase quer dizer “a nobreza obriga/manda”. A ideia é de que há exemplos de conduta/ etiqueta/ educação a serem seguidos de acordo com sua posição social.

escolar passa a ser o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas avançadas²⁸, visto que:

A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (Tardif; Lessard, 2014, p. 23).

À vista disso, o trabalho docente, por seu caráter interacional, não pode ser ignorado como um dos vetores de transformação social, mas é um tipo de trabalho que requer conhecimento e qualificações elevadas²⁹, segundo Tardif e Lessard (2014).

Entre esses conhecimentos, incluem-se a especialização, o desenvolvimento de habilidades técnicas ou artísticas, o grau de autonomia, a relação de confiança com os envolvidos na atividade, o nível de responsabilidade e a organização que certifica a competência e estabelece as normas da profissão. Caldas (2021) distingue os termos *profissão* e *profissional* da seguinte forma:

Profissão é usada para identificar um grupo altamente qualificado, competente, especializado e dedicado que efetivamente ganha a confiança do público. No entanto, o rótulo de **profissional** vai além de ser apenas uma declaração de confiança pública; ele é uma categoria social que confere status social e privilégios a certos grupos (Caldas, 2021, p. 1669, grifo da autora).

No contexto da profissão docente, Caldas (2021) afirma que o professor é um profissional da educação porque possui conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar de maneira eficaz. Seu trabalho é “específico, pois envolve a sistematização de conhecimentos relacionados à cultura erudita, ligados à ciência,

²⁸ Adoto a expressão “sociedades modernas avançadas”, emprestada de Giddens (1987), que indica ainda estarmos na fase da Modernidade e não numa pós-modernidade.

²⁹ Qualificações elevadas, segundo Tardif e Lessard (2015), seriam, geralmente, de natureza universitária, tais como: concepções pedagógicas, teorias psicológicas, teorias sociológicas, letramentos variados *etc.*

arte e filosofia, em contraste com os conhecimentos populares, cotidianos e espontâneos” (Caldas, 2021, p. 1669). É uma ocupação realizada de forma intencional e interacional, exigindo a aquisição de conhecimento especializado, por meio de uma formação cuidadosa. É uma tarefa complexa que requer domínio rigoroso das áreas técnica e didática, bem como uma postura constante de reflexão sobre suas práticas.

Nóvoa (1999) argumenta que os professores, embora sejam funcionários, constituem uma categoria especial devido à intensa intencionalidade política inerente às suas ações, as quais refletem projetos e desafios sociais. Com a escola se estabelecendo como um instrumento crucial de estratificação social, os professores assumem um papel central nos trajetos de ascensão social, simbolizando as aspirações de mobilidade de várias camadas da população. Assim, além de serem agentes culturais, os professores se tornam, de forma inevitável, “agentes públicos” (Nóvoa, 1999, p. 17).

Para mais, são profissionais que se colocam em relação a si próprios e outros seres humanos que se utilizam de seus serviços. Portanto, os seres humanos são a matéria-prima do trabalho docente, caracterizando-o como um tipo de trabalho permeado por “fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores” (Tardif; Lessard, 2014, p. 20).

Movido por essas questões, Érnica (2004) esclarece que o trabalho do professor é compreendido como um processo de organização do meio social no qual ocorre o aprendizado dos estudantes. Este processo se insere em uma atividade social mais ampla e no contexto imediato de uma instituição especificamente dedicada a promovê-lo. Diversos discursos contribuem para configurar a situação do trabalho docente, gerando “uma série de tensões e necessidades de negociações de sentido” (Érnica, 2004, p. 108-109).

A definição de Érnica destaca a complexidade e a multifacetada natureza do trabalho docente, enfatizando que os professores não apenas mediam a aprendizagem, mas também operam dentro de uma teia de discursos sociais e institucionais.

Isso cria um ambiente onde as tensões e as negociações são constantes, refletindo a necessidade de uma abordagem dinâmica e adaptativa na prática docente. Além disso, o trabalho do professor está inserido em um quadro de relações que envolvem a mediação de um conjunto de ferramentas social e historicamente construídas, para tentar promover a transformação socialmente desejada para as futuras gerações. Tardif (2014, p. 17) aponta ainda que “o saber dos professores está a serviço do trabalho”.

Trata-se de um conjunto de ferramentas complexas, de uma tarefa complexa, que requer organização, desorganização, reorganização e nova organização, em tempo real. Cabe sempre ao professor, em sua atuação, “transformar as situações nas quais sua ação se configura” (Érnica, 2004, p. 109). Penso ser importante ressaltar que o trabalho do professor é multifacetado e complexo, sendo constantemente moldado e refinado pela própria prática. Cada interação em sala de aula, cada desafio enfrentado, contribui para a construção de uma abordagem pedagógica mais rica e eficaz.

O professor não apenas executa tarefas pré-determinadas, mas também desempenha um papel ativo na criação e adaptação de estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos estudantes e aos objetivos educacionais mais amplos. Assim, o trabalho do professor é mais do que uma simples aplicação de técnicas pedagógicas; é um processo dinâmico de aprendizado contínuo e desenvolvimento profissional. Portanto, trata-se de um trabalho multidimensional produzido e modelado pelo trabalho, no trabalho (Mizukami, 1986; Mizukami; Reali, 2009; 2013; Gatti, 2012; Libâneo, 2020; Luckesi, 2021).

Na esteira do pensamento complexo, essa multidimensionalidade do fenômeno educacional pode ser entendida a partir da compreensão da educação não como um processo linear e unidimensional, mas sim como um sistema composto por diversas interações e influências. Para Morin (2011; 2015b; 2021), a educação é vista como um sistema aberto e dinâmico, no qual múltiplos elementos interagem de maneira não linear e imprevisível. Nesse sentido, a multidimensionalidade da

educação é reconhecida como parte integrante da complexidade do fenômeno educacional.

Ao aplicar o pensamento complexo à educação, os educadores são incentivados a considerar as interconexões e interdependências entre os diferentes elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Isso envolve reconhecer a diversidade de perspectivas, contextos e experiências dos estudantes, bem como a complexidade das relações sociais dentro e fora da sala de aula. A abordagem complexa permite uma visão mais contextualizada da educação, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas envolvidas no processo educacional.

Essa perspectiva também destaca a importância da reflexão crítica por parte dos educadores sobre suas práticas pedagógicas, levando em consideração não apenas os aspectos técnicos do ensino, mas também os aspectos éticos, sociais e culturais. Ao reconhecer a complexidade do fenômeno educacional, os educadores podem desenvolver abordagens mais flexíveis e adaptativas, capazes de responder de forma eficaz às demandas e desafios do ambiente educacional contemporâneo.

3.2.1 O trabalho docente no Brasil

No Brasil, a história do trabalho docente está intrinsecamente ligada ao processo de construção da identidade profissional dos docentes e tem suas raízes no Período Colonial, quando a educação estava restrita às elites e à catequese.

Os primeiros professores eram frequentemente religiosos que atuavam nas escolas vinculadas à Igreja Católica. Aqueles que não eram religiosos, tinham, segundo Romanelli (1991), sua imagem e ação ligadas a uma missão ou dom, crença que deu origem à figura do professor missionário. Leite (2013, p. 138) acrescenta ainda que foi nesse período que o professor contava “com um status especial associado a essa ocupação e um reconhecimento valorizado”.

Apenas em 1772 foi implantado o Ensino Público Oficial, quando a Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo

e inspeção, e instituiu o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. Aranha (2006) assinala que não havia um prédio específico para as aulas e as crianças eram colocadas para estudar em locais como igrejas, salas de departamentos públicos ou nas próprias casas dos professores, que eram então nomeados pelo governo e recebiam o subsídio literário para aplicar na manutenção das aulas. Nessa perspectiva, concordo com Nóvoa (1999), que ao descrever o processo de estatização do ensino português, parece estar caracterizando o processo brasileiro por enfatizar principalmente a substituição de um corpo docente religioso (ou controlado pela Igreja) por um corpo docente laico (ou controlado pelo Estado). No entanto, em ambos os casos, essa transição não resultou em mudanças marcantes nas motivações, nas normas e nos valores fundamentais da profissão docente, “mantendo o modelo do professor bastante similar ao do padre” (Nóvoa, 1999, p. 15).

Nesse sentido, a intervenção do Estado desempenhou um papel crucial na formação de professores, não só unificando e hierarquizando o sistema educacional nacional, mas dando um tom de conduta moral hierática para a profissão. Essa ação fortaleceu a imagem de uma pessoa de conduta ilibada e pia para desenvolver o trabalho; e, quanto ao ensino, estabeleceu os professores como profissionais reconhecidos, indo além de uma simples concepção corporativa da profissão.

O Estado definiu o comportamento esperado dos professores de acordo com os objetivos das escolas primárias onde eles atuariam no futuro. Os professores públicos desempenhavam um papel importante como exemplos de comportamento e regularidade no cumprimento de suas funções. Eles seguiam as regras estabelecidas pelo Estado e mantinham uma conduta adequada em termos de comportamento e vestimenta. Além de sua missão principal de educar e instruir as crianças, os professores das escolas unidocentes (ou isoladas) também assumiram importantes responsabilidades administrativas. Essas responsabilidades incluíam a manutenção de registros escolares detalhados, como matrículas de estudantes, mapas de frequência e relatórios

trimestrais de aproveitamento. Além disso, “esses professores eram incumbidos de elaborar um relatório anual das atividades escolares, que deveria ser enviado à Inspetoria Geral por meio de um delegado de instrução” (Schuler, 2005, p. 340). No entanto, com o passar dos anos e com as mudanças sociais, políticas e culturais, a educação passou por uma série de transformações que moldaram o trabalho do professor.

Scheibe (2004) aponta que foi no período republicano que se iniciou um processo de instalação de escolas, propriamente ditas, em todo território nacional. Para mais, Scheibe (2008, p. 43) afirma que nesse período também “foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores”. Isso ocorreu porque era necessário adequar as necessidades da escola às da sociedade da época.

Vicentini e Lugli (2009) anunciam que a segunda metade do século XVIII foi determinante para o desenvolvimento da profissão docente no Brasil, uma vez que se procurava delinear um perfil de professor a ser recrutado pelas autoridades estatais.

Assim, aos poucos, foram surgindo modos de padronização da formação docente, [...] ou seja, de como se passaram de práticas difusas, não escolares, a formas mais sistemáticas, com um corpo de conhecimentos estabelecidos, ou seja, os currículos, estatutos diferenciados para os diplomas dos diversos níveis, bem como o reconhecimento e a legislação das iniciativas sistemáticas do Estado (Vicentini; Lugli, 2009, p. 29).

Os autores destacam que, se antes do século XVIII bastava para o professor saber ler, escrever e contar, naquele momento havia a necessidade de ter professores “bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico” (São Paulo, 1890).

No século XIX, com a promulgação da primeira Constituição, a educação ganhou algum destaque e se expandiu para além das elites. O surgimento de escolas públicas marcou uma mudança significativa na profissão docente, uma vez que a demanda por professores cresceu rapidamente.

Com a demanda criada, houve a proposição de duas opções de formação para os professores: o sistema de professores adjuntos e as Escolas Normais. O primeiro foi predominante durante a maior parte do Período Imperial, devido a sua semelhança com métodos europeus tradicionais de formação e ao menor custo para o Estado. Nesse modelo, os futuros professores assistiam às aulas de professores mais experientes para aprender através da prática. Enquanto isso, as Escolas Normais tinham a responsabilidade “de assegurar a aplicação adequada de métodos de ensino e o preparo dos professores para suas funções” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 34).

A Lei de 1827 previa a criação de escolas de primeiras letras (equivalentes ao ensino primário) e, mais relevantemente para a questão da Escola Normal, também estabelecia as chamadas cadeiras de instrução primária, que tinham como objetivo a formação de professores para o ensino elementar. Essas cadeiras de instrução primária podem ser consideradas os antecessores das futuras Escolas Normais. No entanto, é importante observar que essas escolas, como as conhecemos hoje, com uma formação específica para professores e uma estrutura pedagógica mais avançada, foram desenvolvidas e aprimoradas ao longo do tempo. Sabe-se que sua origem remonta à Lei Imperial de 1827, mas seu desenvolvimento posterior e sua consolidação como instituições de formação de professores ocorreram ao longo de várias décadas, refletindo as transformações na educação do Brasil. Essas duas opções coexistiram por muito tempo.

Nessa época, foram estabelecidas instituições educacionais para formação de professores, com base em dispositivos legais como o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte de 1854. Esse regulamento, de acordo com Schueler (2005), aborda diversos aspectos relacionados aos professores. Entre eles, incluem-se critérios de seleção, métodos de recrutamento (entre os quais estavam o sistema tradicional de aprendizado com mestre-escola, concursos e nomeações), definição de conhecimentos e práticas específicas, requisitos de moralidade e conduta social, remuneração e plano de carreira (com sistema de

gratificações, normas de aposentadoria e pensão), punições e sanções para infrações (sistema disciplinar) e políticas de promoção e reconhecimento (como títulos honoríficos, menções honrosas e publicação de obras e métodos didáticos escritos por professores). Vale ressaltar que, naquela época, os professores já enfrentavam condições precárias de trabalho e baixos salários, pois acumulavam tarefas pedagógicas e administrativas.

O perfil dos professores, como mencionado, refletia as peculiaridades da época em que essas instituições foram criadas e desenvolvidas. No entanto, algumas características gerais podem ser identificadas. No início, as Escolas Normais eram frequentadas principalmente por mulheres, visto que a formação de professoras era vista como uma maneira aceitável de as mulheres adquirirem uma educação formal e, ao mesmo tempo, prepararem-se para uma carreira respeitável na sociedade de então. Aos poucos, houve maior adesão de professores do sexo masculino, pois, geralmente, eram pessoas que já haviam concluído o ensino secundário e buscavam a Escola Normal como uma etapa adicional de formação.

De modo geral, todos os professores das Escolas Normais eram instruídos em métodos de ensino considerados inovadores, pois se creditava importância à pedagogia e à didática como ferramentas essenciais para melhorar a qualidade da educação. Além disso, os professores costumavam desempenhar um papel valioso na promoção da educação em suas regiões e muitas vezes se tornavam líderes educacionais respeitados. A faixa etária do professorado era variada; alguns eram jovens que ingressaram na profissão docente pela primeira vez, enquanto outros eram pessoas mais maduras em busca de uma carreira de ensino após experiências em outras áreas. Schueler (2005) destaca que, com o passar do tempo, as Escolas Normais se tornaram mais acessíveis a uma diversidade de origens sociais, tanto para estudantes quanto para professores, devido à expansão da educação no Brasil.

Saviani (2005) critica a Escola Normal tradicional por considerá-la inadequada para a formação de professores, especialmente em relação à prática pedagógica. Ele argumenta que

a formação de professores nas Escolas Normais estava muito focada na transmissão de conteúdo, negligenciando a formação prática e a capacidade de reflexão sobre a prática educativa. O autor postula que essa abordagem resultou em professores que eram meros repetidores de conhecimento, incapazes de lidar com os desafios da sala de aula de forma crítica e eficaz. Com o tempo, no entanto, houve uma reformulação da Escola Normal, que implicou em enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Segundo relata o autor:

[...] a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. E a profissionalização, por sua vez, implicava uma formação específica, o que se iniciou no século XIX... O movimento renovador não apenas deu maior visibilidade às críticas dirigidas às escolas normais, mas empenhou-se, também em oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções apontada (Saviani, 2005, p. 16).

Nota-se, então, o início de uma busca pela melhoria da qualidade do ensino e pela valorização dos professores.

No século XX, o Brasil vivenciou um movimento significativo de transformação nas abordagens educacionais. Durante esse período, conforme destaca Lourenço Filho (1967), o papel do professor passou por uma evolução substancial, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimento para se tornar um facilitador da aprendizagem. Essa mudança refletiu a emergência de uma escola mais democrática, amplamente conhecida como Escola Nova, que enfatizava a educação inclusiva e acessível a todos.

A Escola Nova, inspirada por princípios progressistas, buscava promover um ambiente educacional onde o desenvolvimento integral do estudante fosse valorizado, e não apenas a mera assimilação de informações. Este movimento foi crucial para estabelecer um sistema educacional que visava formar cidadãos críticos e participativos, capazes de contribuir ativamente para a sociedade.

Em contraste com isso, durante o período da Ditadura Militar, entre 1964 e 1985, emergiu uma nova concepção de professor como especialista técnico em ensino, cuja função principal era transmitir os conteúdos por meio de métodos e técnicas instrumentais para resolver problemas específicos. Em 1983, surgiu o conceito de Escola Crítica, na qual o professor era visto como um “educador” que orientava o processo de aprendizagem com a participação ativa do estudante, conforme descrito por Saviani (2009). No entanto, foi com a criação do Estatuto do Magistério e a Constituição Federal de 1988 – CF/88 (Brasil, 1998) – que parece ter havido avanços na regulamentação da profissão e na garantia de direitos trabalhistas no cenário brasileiro.

Tanto a criação do Estatuto quanto a promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxeram consigo avanços e conquistas para a profissão docente. Dentre esses avanços, destacam-se a criação de planos de carreira que reconheceram a progressão e a valorização dos professores ao longo do tempo, baseados em critérios de formação e desempenho. Foram também implementados mecanismos para garantir que a remuneração dos professores fosse condizente com a complexidade da profissão, promovendo a valorização dos salários. Adicionalmente, a oferta de cursos de formação continuada possibilitava melhorias constantes na prática educacional dos docentes. Outro avanço importante foi a maior representatividade e influência na gestão das escolas, com os professores participando de conselhos e órgãos colegiados. Por fim, o direito à organização sindical foi assegurado, permitindo que os professores se unissem em sindicatos para defender seus interesses. Essas conquistas desempenharam papel fundamental na valorização da profissão docente e na busca por uma educação de qualidade no Brasil.

É importante destacar que ainda existem desafios a serem enfrentados, como a melhoria da infraestrutura escolar e a constante atualização das políticas educacionais, conforme apontam Nóvoa (1999), Tardif e Lessard (2014), Imbernón (2009; 2015), entre outros. Não obstante, há, atualmente, o desafio da

obsolescência rápida face à significativa velocidade na produção de conhecimentos; diferentemente do passado, quando a formação inicial permitia que as pessoas atuassem por um longo período de sua vida ativa em basicamente qualquer área.

No que se refere aos docentes, sua função já “não poderá estar dirigida somente à transmissão de conhecimentos e informações, mas também a desenvolver a capacidade de produzi-los e de utilizá-los” (Tedesco, 2015, p. 128), tarefa que demanda estudo, comprometimento e alteridade. Não podemos deixar que as palavras de Shaw (1903; 1957)³⁰ nos caíem, quem sabe fazer, ensina!

Mas a pergunta que não quer calar é: quem vai ensinar? Em um cenário em que o estímulo para ingressar na profissão docente é escasso e as formas tradicionais de ensinar já não bastam, é preciso valorizar aqueles que se identificam com a profissão e com ela se comprometem.

3.2.2 Formação da identidade profissional docente

A identidade do professor e a história de sua vida se entrelaçam e se complementam. A meu ver, a formação da identidade profissional docente é um processo contínuo que começa antes da formação acadêmica e se desenvolve ao longo da carreira. Ela envolve a construção de valores, crenças, conhecimentos e habilidades específicas da profissão de ensino, mas que antecedem a escolha pela profissão. Consequentemente, o cotidiano docente se integra à vida do profissional, faz parte dela e dela dependem as escolhas e a maneira de gerenciar suas práticas pedagógicas.

Conforme observado por Morin (2012), a formação de nossa identidade humana ocorre em um contexto dialógico que envolve

³⁰ Em 1903, o dramaturgo Bernard Shaw, em sua obra *Man and superman* adaptou a citação de Aristóteles: “Aqueles que podem, fazem. Aqueles que compreendem, ensinam!” para “Aqueles que sabem, fazem; os que não sabem, ensinam”. Infelizmente, esta citação é mais popular do que aquela.

a tríade indivíduo ↔ sociedade ↔ espécie. A natureza humana é intrinsecamente complexa, e sua compreensão exige que a situemos não apenas em contextos culturais e históricos, mas também dentro de uma trindade humana. Nesse sentido, Morin (2012, p. 86) argumenta que “a identidade pessoal define-se, antes de tudo, em referência aos ancestrais e aos pais. Nossa identidade não se fixa afastando-se, mas ao contrário, incluindo os seus ascendentes e as suas filiações”. Isso implica que carregamos dentro de nós uma multiplicidade de seres, e que “nossos ascendentes estão incluídos em nossa identidade” (Morin, 2012, p. 87). Portanto, a complexidade da natureza humana reside na inclusão e na continuidade dessas relações ancestrais e filiais, que moldam e definem nossa identidade pessoal em uma interação constante com o contexto social e a espécie humana.

O teórico cultural e sociólogo britânico Stuart Hall, conhecido por sua abordagem construtivista, argumenta que a identidade não é algo fixo ou natural, mas sim um processo social e cultural que está em constante evolução. Hall (2006) sugere que a identidade de uma pessoa é moldada por discursos culturais e políticos e destaca a importância da interseccionalidade, considerando como múltiplas identidades se entrelaçam para formar a identidade de um indivíduo. Ou seja, fatores como gênero, raça, classe social, por exemplo, fazem parte da interseccionalidade constitutiva da identidade de um indivíduo.

O sociólogo polonês Bauman (2005), por sua vez, se debruçou sobre as maneiras como as estruturas sociais tradicionais foram substituídas por formas mais flexíveis e temporárias de interação social na contemporaneidade e cunhou o termo *identidade líquida* para descrever a natureza efêmera e volátil da identidade na sociedade contemporânea. Ele argumentou que, em um mundo caracterizado pela globalização, migração e rapidez nas mudanças, as identidades se tornaram mais fluidas e instáveis. As pessoas estão constantemente se adaptando e reinventando suas identidades para se encaixar nos contextos em constante mudança.

Concluo que a noção de identidade é fluida, multifacetada e mimética; e que o indivíduo carrega em si os outros, bem como é carregado pelos outros, como afirma Morin (2012, p. 77), “os outros habitam em nós; nós habitamos nos outros...”. Isso indica que, dentro dessa dinâmica de dualidade e multiplicidade, cada um de nós é singular e, ao mesmo tempo, abriga uma diversidade. Nossa identidade é formada por múltiplas facetas e características, e, conseqüentemente, nossa personalidade é um reflexo de uma identidade multifacetada. Isso significa que cada indivíduo é único, mas também possui uma natureza dual, plural e variada. Há recursividade em nossa existência hologramática.

Por conseguinte, a identidade profissional de qualquer trabalhador também será multifacetada. Tardif (2014, p. 72), ao discorrer sobre a formação profissional e os saberes docentes, alega que “há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais deste profissional”, uma vez que a socialização primária, da família, e escolar, enquanto estudante, vão compor a identidade pessoal e profissional do professor.

Dialogando com o Tardif (2014), Huberman declara que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, “há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (Huberman, 2000, p. 38) e apresenta fases sequenciadas dessa atividade humana multimodal. A saber: a entrada na carreira, a fase de experimentação ou diversificação, a fase de estabilização e a de desinvestimento.

Esse modelo de desenvolvimento de carreira, proposto por Huberman (2000), descreve a primeira fase como aquela em que os indivíduos ingressam na profissão e podem se sentir inexperientes. Em seguida, vem a fase de experimentação, em que os profissionais exploram diferentes aspectos da carreira, adquirindo experiências e buscando se imbuir de uma identidade profissional. A terceira fase envolve o aprofundamento na carreira escolhida, o desenvolvimento de *expertise* e maior segurança profissional. Por

fim, a fase de desinvestimento ocorre quando os profissionais se aproximam da aposentadoria, levando à reflexão sobre a transição para a vida após a carreira.

Embora esse modelo forneça uma estrutura útil para compreender o desenvolvimento da carreira docente, entendo que as trajetórias profissionais individuais podem ser mais maleáveis e menos lineares, com transições entre essas fases ao longo da vida. Portanto, o modelo de Huberman serve como um guia geral, mas deve ser interpretado de forma flexível, considerando a diversidade e complexidade da carreira de cada um. Afinal, parafraseando Machado (2017), o caminho se faz caminhando e entendo que, ao longo de sua vida, o professor vincula a natureza de sua vida com a docência. É um profissional cuja “prática se atualiza nas interações em contexto, nas quais se desenvolvem processos organizadores” (Saujat, 2004, p. 17). Fato é que relacionar a identidade individual do docente com sua identidade profissional e social envolve a complexidade da interação, o:

[...] encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...) ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa, a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os estudantes, [...]), com os valores e consigo mesmo (Amigues, 2004, p. 45).

A identidade profissional, diante disso, incorpora várias dimensões e traços distintos.

Nesse contexto, Leite (2013) aponta que nossa personalidade expõe uma identidade polimórfica, o que significa que cada pessoa é única, porém simultaneamente composta de elementos duais, diversos e plurais. Não sendo então viável dissociar ou suspender as partes que compõem o todo, concordando com Morin (2012). Leite (2013) acrescenta ainda que cada indivíduo mantém uma referência considerada primordial, ou seja, uma posição singular na sociedade, que absorve o todo com base em suas interações, mas que, em certo momento, define sua identidade social transcendendo o âmbito individual. Em síntese, entendo que é

vivendo o processo de aprender e de ensinar que os professores compõem sua identidade docente, reconhecendo o saber e seus significados como uma construção social historicamente demarcada.

Esse argumento é reforçado por Nóvoa (2017) ao defender o princípio de que a formação da identidade profissional docente se dá no seio de um coletivo. Coletivo este que lhe possa dar sentido e que, para mais, é na escola que um professor aprende sua profissão, ao compartilhá-la com o outro e ao desenvolver seu trabalho naquele coletivo. Mazzillo (2004), afirma que essas interações tendem a incentivar o professor a refletir sobre seu trabalho e a avançar em direção a uma cultura profissional colaborativa.

No entanto, Bru (2008) atenta para a dificuldade em inserir a prática do professor em um método prescritivo e redutor, visto que, mesmo compartilhando uma cultura profissional, cada professor desenvolve uma variabilidade de práticas inerentes a suas necessidades. O autor defende que cada prática depende de suas razões, por vezes é organizada, mas geralmente reorganizada e até desorganizada em dado momento para posterior organização. Voltamos, mais uma vez, a observar o operador recursivo do pensamento complexo sendo aplicado ao trabalho docente.

Em outras palavras, em suas atividades, os professores em trabalho “tecem” (Daniellou, 1996, p. 8) uma trama e uma tela. A tela é composta por sua própria história, seus saberes, seus valores, seus projetos, seus relacionamentos, suas experiências de vida e de trabalho; e essa tela está conectada a uma trama de fios amarrados às instruções oficiais, às políticas educacionais, às ferramentas pedagógicas e ao controle exercido pela hierarquia social. Conforme Saujat (2004), o trabalho do professor produz efeito sobre seu objeto, os estudantes, mas também sobre o próprio professor que é levado a novas experiências que transformarão seus saberes e seu trabalho, sucessivamente, recursivamente, tecendo seu fazer, seu ser, no devir.

O trabalho do professor não se estabelece *a priori*. A complexidade da tarefa do professor se relaciona com os acontecimentos múltiplos e simultâneos que acontecem no processo interativo da aula. Doyle (1986) atesta que os acontecimentos em uma aula se desenvolvem numa trama temporal que remete a sua historicidade e são necessariamente marcados por imediatismo e rapidez. É o que ele denomina de *abordagem ecológica dos processos interativos* ao estudar o pensamento dos professores, e sobre o que Tardif e Lessard (1999) assentam a premissa de que o trabalho do professor se realiza permeado por interatividade e significação; “é justamente porque busca interações significativas com um grupo de estudantes que o professor se confronta com os outros acontecimentos” (Tardif; Lessard, 1999, p. 323). Assim,

[...] a experiência profissional é assimilada à experimentação, entendida como uma forma de confrontação com o real produzindo-se no contínuo de um curso de ação situado. Cada uma das experiências realizadas em prol dessa confrontação alimentaria a dinâmica de uma e então uma preocupação com o ensino como processo interativo, intencional, finalizado pela aprendizagem dos estudantes (Saujat, 2004, p. 14).

Altet (2000) argumenta que o ensino, visto como trabalho, requer a construção de uma “cultura profissional fundamentada” em seis critérios essenciais: i.) fundamento de conhecimentos relacionados à prática profissional; ii.) adaptação da prática em contextos complexos; iii.) habilidade para assumir a responsabilidade por suas competências e ações; iv.) autonomia e responsabilidade pessoal no exercício das competências; v.) adesão às normas coletivas que constituem a identidade profissional; vi.) senso de pertencimento a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e valorização (Altet, 2000, p. 87). Esses critérios delineiam as características fundamentais da cultura profissional defendida pela autora como essenciais para a formação e prática dos professores.

Tardif e Lessard (1999), Altet (2000) e Saujat (2004) parecem concordar que há uma mudança de foco na educação, passando da

busca por modelos de prática para uma valorização das práticas em si. Isso reflete uma compreensão mais ampla do processo educativo, alinhada ao pensamento complexo, que reconhece a constante atualização das práticas por meio de interações dinâmicas em contextos específicos. Segundo essa abordagem, as práticas educativas são influenciadas por processos organizadores, desorganizadores e reorganizadores, que ocorrem de forma recursiva, tornando-as não lineares e imprevisíveis. Os educadores, então, são desafiados a adotar uma postura reflexiva e adaptativa, engajando-se em um processo contínuo de aprendizado e ajuste de práticas com base nas necessidades dos estudantes e nos contextos específicos. Essa perspectiva mais flexível e dinâmica reflete a compreensão da educação como um sistema complexo, onde a mudança e a incerteza são características intrínsecas.

Em resumo, a identidade do professor é multidimensional, está em um processo contínuo e multifacetado que se desenvolve ao longo da vida. Este processo é influenciado pelas experiências pré-profissionais, pelas interações sociais, e pela complexidade da sociedade contemporânea. Essa identidade é única para cada indivíduo, mas também está enraizada em uma cultura profissional compartilhada, moldada por fatores multidimensionais como: gênero, raça, classe social, cultura, científica, tecnológica, histórica e interações em sala de aula.

Para o pensamento complexo, reconhecer tal multidimensionalidade é fundamental, pois o ser humano é concebido como um ser complexo, ou *Homo Complexus* (Morin, 2015c; 2015d; 2016; 2017). Isso implica entender que os seres humanos não podem ser reduzidos a uma única dimensão ou característica, são compostos por múltiplas dimensões que interagem de maneira intrincada e dinâmica. Tais dimensões incluem aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e espirituais, entre outros. Portanto, abraçar a multidimensionalidade significa considerar a complexidade inerente ao ser humano e suas interações com o mundo em que vive.

O trabalho do professor é altamente interativo e adaptativo, envolvendo constantes ajustes e transformações em suas práticas à

medida que enfrentam desafios e oportunidades em contextos educacionais diversos. Compreender essa dinâmica é crucial para aprimorar a prática docente e promover o desenvolvimento profissional dos educadores, tendo em mente que isso implica em valorizar o professor como um sujeito ativo e criativo, que está constantemente aprendendo e se tornando protagonista de suas próprias ações.

3.2.3 O trabalho docente no magistério superior

As reflexões anteriores mostraram que a constituição da identidade profissional dos docentes está embasada em diversos fatores e que tais fatores dependem de circunstâncias históricas em que o professor se encontra. Quando refletimos sobre a docência no magistério superior, é preciso adicionarmos ao que já está posto a necessidade desse profissional assumir, também, o papel de docente pesquisador. E é nesse ambiente que encontramos, com frequência, professores oriundos de outras profissões.

Cabral (2016) alerta para o fato de que, ao ingressar no magistério superior, o professor, muitas vezes sem formação para docência, se depara com inúmeras dúvidas e inseguranças. A autora declara que isso ocorre em relação a suas habilidades e competências, pois entende rapidamente que o docente precisa dar conta do tripé pesquisa, extensão e ensino, “cabendo-lhe não somente transferir os conhecimentos, mas, inserir-se neste meio” (Cabral, 2016, p. 107) de produtor de conhecimento. Em outras palavras, alguns profissionais se deparam com a realidade de que a universidade é o local onde há mobilização para mudanças e para a própria mudança social dos sujeitos que lá se encontram e dos demais. Estar à frente de uma classe no magistério superior é enfrentar o desafio de ensinar para intervir na realidade da pessoa e do mundo, oportunizando um melhor estar no mundo, mas não só isso.

Tardif (2014), ao discorrer sobre os professores de magistério superior, reitera que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais; é 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 (Tardif, 2014, p.27).

Cabe então ao professor universitário contextualizar sua prática, seus saberes e sua identidade de modo que haja produção e circulação de saberes. Daí a exigência para que esse profissional atue no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão universitária, em outras palavras, o docente universitário “ao mesmo tempo que transmite, produz conhecimentos” (Cabral, 2016, p. 107).

Tardif (2014) reforça que a profissão docente articula saberes diferentes, e aos docentes universitários cabe ainda trazer ao conhecimento de seus estudantes os saberes oriundos das ciências da educação, os pedagógicos e os experienciais. Tarefa complexa, sem dúvida, permeada por conexões e articulações que transformam a universidade em um local de cruzamento de culturas, no qual a “formação cultural dos professores exerce influências” (Araújo ; Cabral, 2016, p. 53) sobre a instituição, uma vez que os professores são sujeitos culturais, históricos e produtos da cultura em que se encontram inseridos, mas produtores de culturas com múltiplas determinações. Os professores de magistério superior constituem um coletivo profissional contextualizado formado por pessoas que são obrigadas a fazer opções constantemente, sempre cruzando a maneira de ser com a maneira de ensinar; é uma aprendizagem que se dá no coletivo, mas é individual, na medida em que cada professor desenvolve suas práticas pautadas em seu contexto e em sua vivência, como anuncia Nóvoa (1992).

Na palestra intitulada *Século XXI: e a formação de professores?* proferida no evento no Congresso Nacional de Educação de 2023

(EDUCERE³¹), a professora Bernardete Gatti afirmou que o mundo está de um modo inimaginável e que a universidade virou profissionalização estreita. Suponho que com isso tenha pretendido reforçar o caráter *lato sensu* que a formação adquiriu, ao longo dos anos, deixando de lado o desenvolvimento cultural necessário, que era função da academia nos primórdios. Para mais, chamou a atenção dos presentes para a necessidade de considerarmos as injunções locais e globais ao pensarmos os currículos, pois o mundo se move atualmente em multiversos e metaversos e, segundo Gatti (2023), precisamos aprender a nos movimentar nas teias invisíveis da imponderabilidade ou não haverá mudança alguma na educação.

Invoco então Maturana e Varela (2004) para corroborar a fala da palestrante no sentido de que esses autores atestam que os seres vivos têm a singularidade de se autoproduzir continuamente e se autocriar, desenvolvendo intervenções pessoais na transformação ou regeneração de si mesmos. Por analogia, no âmbito da educação, parece ser este o momento perfeito para os professores aprenderem com as lições da natureza impostas pela pandemia recente e fazerem o melhor para, a partir de seu conhecimento minimamente validado, oferecer possibilidades de melhorias para o bem coletivo.

Cabe aos professores transformarem-se e reorganizar-se para encarar o mundo complexo da contemporaneidade, onde a dualidade não traduz a realidade que estamos enfrentando. Gatti (2023) aponta que é preciso “formar profissionais que saibam trabalhar com pessoas”. Isso pode parecer óbvio, mas os professores de magistério superior, por vezes, sentem-se hesitantes perante o desafio de ensinar as futuras gerações para intervir no

³¹ O EDUCERE — Congresso Nacional de Educação — é um evento realizado a cada dois anos pela PUC-PR com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais em um contexto globalizado, diversificado e de forte demanda social. No XVI EDUCERE, entre 25 e 28 de setembro de 2023, houve mais uma vez a parceria com o VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA Unesco), promovendo discussões em torno do tema ESPERANÇAR.

mundo. Podem sentir-se confusos quanto a fazer valer seus próprios ensinamentos, uma vez que, atualmente, o trabalho desses docentes é permeado de burocracia e afazeres administrativos, deixando-os com pouco ou quase nenhum tempo para estudar ou investir em seu próprio conhecimento. Pior que isso é que longe de estar se profissionalizando, constata-se que “esses diferentes fatos levantam no fundo a questão da proletarização do docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam” (Tardif; Lessard, 2020, p. 27).

Seja como for, a docência, como todos os trabalhos na sociedade atual, tem seus componentes organizadores. Tardif e Lessard (2020) explicam que a organização, os objetivos, os conhecimentos, as tecnologias, os objetos, os processos e os resultados constituem os componentes da docência entendida como trabalho e ressaltam que tais elementos não podem mais ser separados para fins de pesquisa. Isso porque estão permanentemente em interação dinâmica e a docência comporta diversas ambiguidades, incertezas e imprevistos. Parece fazer parte do trabalho docente a flexibilidade para fazer algo diferente daquilo que estava previsto, agir dentro de um ambiente complexo repleto de acontecimentos e intenções que surgem da própria atividade.

Ao considerar a flexibilidade necessária para lidar com imprevistos e ambiguidades, podemos relacioná-la ao conceito de estratégias proposto pelo pensamento complexo. Para Morin (2015b), estratégias envolvem a capacidade de adaptação e ação dentro de um contexto complexo e em constante mudança, o que se aplica ao ambiente da sala de aula. Assim, a docência não se resume a seguir um plano predefinido, mas requer habilidades para responder de forma criativa e eficaz aos desafios que surgem no ambiente de ensino e aprendizagem, em tempo real, adotando estratégias adequadas de ação frente a situações imprevistas e ambíguas.

Paralelamente, a identidade do professor no ensino superior se torna cada vez mais complexa devido a diversos fatores, como a

concorrência profissional e a sobrecarga de atividades. Acerca disso, Oliveira (2016) afirma que

[...] a construção da identidade do professor está a cada dia mais complexa por considerar fenômenos diversos como a concorrência profissional que leva cada vez mais os docentes universitários a procurarem se profissionalizar em formação, tanto em nível *lato sensu* quanto *stricto sensu* tendo em vista que a valorização profissional dentro das academias influencia na motivação profissional. Ademais, o quadro de horário cheio e outras características inerentes à atuação do professor deixa o professor com pouco tempo para planejamento e até mesmo para desenvolvimento de suas atividades pessoais (Oliveira, 2016, p. 108).

Ferenc e Mizukami (2009) avançam na discussão ao salientar os desafios inerentes à profissão docente no ensino superior. Eles destacam a solidão do exercício profissional, o aprendizado pela experiência sem orientação formalizada, a valorização diferenciada entre as funções de ensino, pesquisa e extensão, além dos conflitos relativos às diversas responsabilidades nas instituições. Esses aspectos são vistos como fontes de ansiedade e insatisfação entre os docentes. Diante desse cenário, os autores argumentam que é essencial para o professor universitário sentir-se parte de um coletivo de professores, a fim de garantir sua permanência e eficácia no campo de atuação.

Desvela-se, então, a complexidade ainda maior quando a atividade docente implica um papel duplo: o ensino do ensino. Os professores que atuam em cursos de licenciatura têm a missão de atuar na formação inicial de seus futuros colegas, conseqüentemente, têm maior preocupação com suas próprias competências e com a relação com os pares, segundo Dal-Forno e Reali (2012).

Gatti (2010), ao analisar a formação de professores no Brasil, ressalta que, no início do século XX, houve uma crescente preocupação com a formação de docentes para o ensino secundário, mediante cursos regulares e específicos. Antes disso, a função de ensino secundário era desempenhada por profissionais liberais ou autodidatas, devido ao número limitado de escolas e estudantes

nesse nível. Com a promulgação da Lei n. 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) surgiram propostas de reforma tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores. Em sua análise histórica, a autora observa que, em 2002, foram introduzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, seguidas nos anos subsequentes pelas DCN específicas para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo CNE.

Contudo, apesar de ajustes parciais em resposta às novas diretrizes, as licenciaturas para professores especialistas continuaram a priorizar a formação na área disciplinar específica, dedicando um espaço limitado à formação pedagógica. A autora argumenta que, no século XXI, ainda prevalece esse modelo histórico nas licenciaturas, apesar das orientações mais integradoras que “promovem a relação entre a formação na disciplina e a formação para a docência” (Gatti, 2010, p. 1356).

Santos (2021) e Nóvoa (2023) corroboram os argumentos de Gatti (2010), apesar de suas diferentes perspectivas e áreas de estudo, compartilhando a visão de que o futuro da educação começa no presente. Os autores criticam as limitações e desigualdades do sistema educacional tradicional, defendendo a necessidade de reformá-lo para torná-lo mais inclusivo, democrático e adequado aos desafios do século XXI, inclusive no que tange aos professores. Eles enfatizam a importância do envolvimento ativo dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, uma premissa que sustenta que os estudantes devem ser encorajados a questionar, pensar criticamente e participar ativamente na construção do conhecimento, refletindo a visão de que a educação é um processo contínuo ao longo da vida, e não um evento isolado.

Tais pressupostos, obviamente, se aplicam aos professores e sua formação, uma vez que o século XXI começou com a pandemia covid-19 (Santos, 2021; Nóvoa, 2023). Esse momento se apresenta como aquele em que “o presente acabou sem nos darmos conta” (Santos, 2021, p. 16), uma vez que a trágica transparência do vírus

nos permitiu ver a fragilidade do humano, a sociologia das ausências. No entanto, a depender de como interpretamos a oportunidade, ela “determinará o futuro da civilização que vivemos” (Santos, 2021, p. 28).

Como os profissionais da linha de frente em combate ao vírus, os professores estavam no centro da cena, no olho do furacão. A escola como havia se estabelecido estava “perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI” (Nóvoa, 2023, p. 123). No entanto, os professores demonstraram coragem para a ação, assumiram riscos, externaram a virtude do compromisso profissional e continuaram trabalhando no triênio 2020-2022, enquanto muitos outros profissionais estavam impedidos de exercer suas funções. Fato é que esse trabalho era diferente.

Era um trabalho pautado na inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), na inserção da telepresencialidade³² na adequação dos currículos para conseguir trabalhar com novas regras de conduta e de comportamento.

A modalidade remota de trabalho fez com que os docentes vissem as paredes das salas de aula desaparecerem e serem temporariamente erguidas dentro de seus lares, ocupando seus cômodos sem cerimônia, mostrando para o mundo sua condição de vida, sua intimidade e sua identidade privada. A “realidade à solta e a exceção em tempos excepcionais” (Santos, 2021, p. 31) incitou os professores a pensarem com o vírus para poder agir a partir dele. O que se apresentava era o início de uma transformação, começando de baixo, com os professores. Nóvoa (2023, p. 121) afirma que “trata-se do fim da escola, tal como [a] conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo

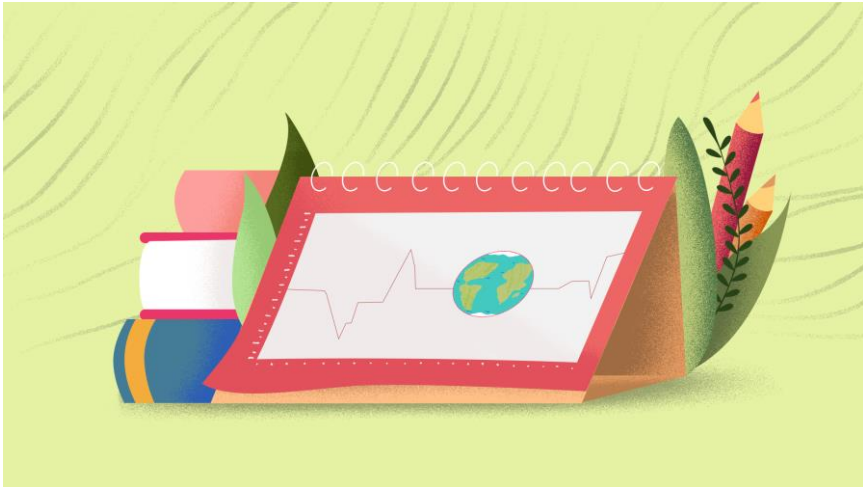
³² Conforme Walker e Sheppard *apud* Tsan Hu (2006), telepresença é uma forma de comunicação que propicia ao sujeito agir e interagir a distância com outros sujeitos e objetos e ter a sensação de: “estar lá”, “lá estar aqui” e “estar juntos”. É utilizado para designar presença digital virtual de um ou mais sujeitos em outro local, que pode estar distante ou ser inacessível fisicamente.

nome, mas que será muito diferente”. Conseqüentemente, espera-se que haja também mudanças na formação de professores.

Morin (2020) anuncia que estamos enfrentando o desafio de uma mudança de vida, logo, precisamos mudar de rota, precisamos de uma nova via para conduzir nossa existência planetária. Na educação, as transformações anunciadas pela pandemia têm conseqüências extraordinárias, mas há fortes indícios na literatura de que a renovação da formação de professores é um dos pilares desse processo (Nóvoa, 1992; 1999; 2023; Tardif, 2020; Gatti, 2023; Moraes, 2023). Por isso, esta pesquisa emerge nas práticas pedagógicas na e para além da pandemia, firmando o foco no professor de magistério superior que atua em cursos de licenciatura, entendendo que ser professor atualmente é diferente de ter sido professor até o momento do ensino remoto emergencial. Assim, Santos (2021), ao analisar a nossa contemporaneidade com o vírus, alega que é legítimo ver nele uma megafratura abissal, um novo Muro de Berlim. Um muro que desta vez não separa dois sistemas sociais e políticos, mas antes dois tempos, o antes e o depois do coronavírus” (Santos, 2021, p. 44).

Parece então que temos duas opções: querer voltar ao que estava posto antes da pandemia ou esperar por um futuro melhor e agir em prol dele. Na educação, parece não haver a possibilidade de voltar ao que já foi um dia.

4. CONECTANDO OS PONTOS E COLORINDO O QUADRO



Ilustração/Myrella Araujo

*And with each new day
I can feel a change in everything
And as the surface breaks, reflections fade
But in some ways, they remain the same
And as my mind begins to spread its wings
There's no stopping curiosity
(Johnson; Harper, 2006)*

Esta tese é fundamentada no desejo de explorar e compreender a minha própria realidade profissional alinhada à ideia de que a busca pelo conhecimento é incessante e impulsionada pela curiosidade.

O trecho “conforme minha mente começa a espalhar suas asas / Não há como parar a curiosidade” (Johnson; Harper, 2006, tradução da autora) encapsula a essência do espírito investigativo que guia esta pesquisa, em que a constante mudança e a reflexão sobre as práticas profissionais se entrelaçam. Assim, optei por uma

abordagem de pesquisa participante, me permitindo não apenas observar, mas também vivenciar e interagir com o fenômeno estudado. Tal escolha metodológica evidencia a convicção de que a compreensão da realidade profissional é alcançada através de uma imersão ativa e reflexiva no próprio contexto de atuação.

Assim, ancorada na literatura específica sobre metodologia de pesquisa, caracterizo minha pesquisa como participante, qualitativa e exploratória (Lüdke *et al*, 2001; Landa; Gabarrón, 2006; Severino, 2007; Moreira ; Caleffe, 2008; Gil, 2017, Brasileiro, 2021; Brandão; Streck, 2021; Moraes, 2023). Conceitos que serão explicados na sequência.

Brandão e Streck (2021) afirmam que o propósito do pesquisador participante é contribuir para uma análise crítica e uma compreensão mais profunda da prática vivida pelo grupo em questão, no caso, o grupo de professores de cursos de licenciatura de uma universidade pública do sul do Brasil. Ele busca examinar a dinâmica da vida social em constante movimento, procurando entender as redes de relações sociais que permeiam a comunidade, os desafios que ela enfrenta e a percepção que seus membros têm de sua própria situação e das possibilidades de mudança. É enfatizado pelos autores que a pesquisa não deve ser realizada apenas *sobre* os sujeitos, mas sim *com* eles, reconhecendo que compreender e conhecer a realidade é essencial para aqueles que buscam transformá-la.

Corroborados por Brandão e Streck (2021), Landa e Gabarrón (2006) afirmam que o processo de pesquisa participante tem o potencial de despertar nas pessoas uma maior consciência de seus recursos e “incentivá-las a desenvolver uma maior autoconfiança” (Landa; Gabarrón, 2006, p. 112). É consenso entre os autores que esse processo conduz à transformação da realidade social das pessoas imersas nessa realidade, pois a pesquisa participante reformula a relação tradicional entre sujeito e objeto, estabelecendo uma relação sujeito-sujeito.

Esse entendimento, intencionalmente ou não, evoca o conceito de sujeito cognoscente de Morin (2016), que sustenta que não existe

observador puro, desvinculado de uma práxis transformadora, e que o conhecimento absoluto é inatingível. Morin argumenta que, com a perda do absoluto, ganhamos em comunicação e complexidade, ressaltando que essa comunicação é “inseparável de uma práxis dialética entre o observador e o observado” (Morin, 2016, p. 426). Assim, entendo que a pesquisa participante não só promove a auto-reflexão e o empoderamento, mas também facilita uma compreensão mais profunda e integrada da realidade social.

Coloco-me, então, como observadora e pesquisadora do contexto profissional de um grupo específico de professores durante o triênio 2020–2022 que certamente trouxe mudanças no compromisso social participativo desses professores, implicando o envolvimento desses profissionais com elementos de práticas pedagógicas pouco ou nunca antes experienciadas por eles.

Na qualidade de participante de minha pesquisa e pesquisadora, interesse-me por esse sujeito que é meu colega, concebido como objeto/sujeito deste estudo em função de sua organização ao experienciar o ensino remoto emergencial e como ele se reorganizou na volta para o presencial. Gostaria de trazer à tona o que faz sentido para esse grupo de professores, imersos no turbilhão trazido pela pandemia e diante do atual desgaste profissional³³. A pesquisa participante é uma proposta metodológica que permite “definir, analisar e buscar estratégias de solução para um problema de pesquisa que tenha sua origem em uma determinada comunidade” (Landa; Gabarrón, 2006, p. 111). Entendo que, enquanto professores de magistério superior em cursos de

³³ O contexto atual tem gerado um considerável desgaste para os profissionais docentes. De acordo com estudos recentes, como os de Oliveira (2020) e Souza (2021), a sobrecarga de trabalho, a necessidade de adaptação rápida a novas tecnologias e metodologias de ensino, além das preocupações com a saúde física e mental, têm contribuído significativamente para esse desgaste. A transição entre o ensino remoto e o presencial também tem sido um desafio adicional, exigindo dos docentes uma constante reorganização de suas práticas e estratégias de ensino. Ademais, fatores como a falta de reconhecimento e valorização da profissão e as condições precárias de trabalho em algumas instituições, também têm impactado negativamente o bem-estar e a motivação dos profissionais da educação.

licenciatura, formamos³⁴ uma comunidade que está precisando se ressignificar para estar diante de seus estudantes. Estamos buscando estratégias de ação ou solução perante as novidades trazidas pelo novo coronavírus em nossa área de atuação.

Esta pesquisa é predominantemente qualitativa, mas não exclui a interação com abordagens quantitativas. Conforme destacado por Moraes (2023), essa abordagem é reconhecida por sua natureza adaptativa e progressiva na construção do conhecimento, utilizando procedimentos abertos, flexíveis e sujeitos a revisões. A autora enfatiza que a adaptabilidade é crucial para a compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, permitindo uma evolução constante do processo investigativo. A utilização de instrumentos como a entrevista semiestruturada e o círculo de diálogo reflete essa escolha metodológica, permitindo uma produção de dados rica e diversificada. Paralelamente, o uso do questionário fechado, característico de técnicas quantitativas, complementa a abordagem qualitativa, promovendo um diálogo entre as duas abordagens e ampliando a robustez dos resultados. Essa combinação metodológica, portanto, não só enriquece a investigação, mas também proporciona uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Também se trata de uma pesquisa exploratória porque, segundo Severino (2007), Moreira e Caleffe (2008) e Brasileiro (2021), as investigações exploratórias visam, principalmente, promover uma maior familiarização com o problema em questão, com o propósito de torná-lo mais evidente ou de formular hipóteses. Os autores declaram que este tipo de pesquisa tem como finalidade primordial o refinamento de conceitos ou a revelação de *insights*. Seu objetivo reside em coletar informações sobre um objeto

³⁴ Utilizo aqui a primeira pessoa do plural, considerando-me como integrante do grupo em questão. Assumo tanto o papel de participante quanto de pesquisadora. É importante salientar que, ao me posicionar como pesquisadora, optei por utilizar a primeira pessoa do singular em minhas argumentações.

específico, delineando, assim, um campo de estudo e mapeando as diversas manifestações desse objeto.

Ressalto ainda que, do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa adota uma abordagem complexa, também reconhecida como ecossistêmica, conforme delineado por Moraes (2023). Tal perspectiva está fundamentada nas bases epistemológicas da complexidade, as quais reconhecem a natureza multifacetada e diversificada tanto do sujeito quanto do objeto de estudo (Morin, 2016; Moraes, 2023). No caso específico desta pesquisa, o objeto de estudo são sujeitos, os quais são ecologicamente interdependentes em um constante movimento de cocriação de significados emergentes. Nesse sentido, destaca-se uma dinâmica dialógica que evidencia mecanismos de inter-relação, auto-organização e recursividade, buscando contribuir para uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado.

Para mais, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UTP, parecer número 5.110.678.

4.1 O DESENHO DA PESQUISA: OS PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Optei por utilizar o termo *desenho* de pesquisa porque ela foi construída ao longo do processo, iniciando-se com um esboço inicial que foi continuamente revisado, repensado e ajustado com base na experiência acumulada ao longo do caminho.

Derdyk (2020) argumenta que o processo de completude do desenho ocorre no olhar do desenhista, onde ele se envolve em uma série de atividades cognitivas e criativas, como confrontar, associar, analisar, imaginar, projetar e se envolver ativamente na produção do desenho, enquanto simultaneamente é influenciado por ele. Se o desenho se faz desenhando, por analogia, a pesquisa se faz pesquisando; no entanto, não proponho um desenho pronto, acabado, a pesquisa é constituída de um inacabamento inerente ao processo.

Minayo (1993), ao analisar o ato de pesquisar por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (Minayo, 1993, p. 23).

O arcabouço teórico do pensamento complexo oferece uma estrutura que permite acolher as incertezas e desvios de percurso que surgem durante o processo de pesquisa. Assim, em vez de simplesmente ignorá-los, é preciso buscar estratégias para lidar com as situações inusitadas, reconhecendo que esses desafios são parte integrante do processo de aprendizado e desenvolvimento, bem como acontece no processo de desenhar, no qual a experiência muitas vezes envolve tentativa e erro. Essa abordagem permite aproximar-me de uma realidade em constante evolução, que nunca cessa de nos desafiar e surpreender, “que nunca se esgota” (Minayo, 1993, p. 23).

Gatti, por sua vez, argumenta que o conhecimento adquirido por meio da pesquisa “está intrinsecamente ligado a decisões de seleção e interpretações de dados, independentemente da origem desses dados” (Gatti, 2012, p. 11). Moraes (2023) concorda e enfatiza que o conhecimento gerado pela pesquisa deve ser consistentemente situado dentro de um contexto específico, datado e associado a critérios específicos que guiam a seleção e a interpretação dos dados.

O que as autoras têm em comum é o entendimento de que se pesquisa para conhecer e transformar a realidade (Minayo, 1993; Gatti, 2012; Moraes, 2023). Para me aproximar de meu objeto/sujeito de pesquisa e gerar dados para interpretar a realidade do universo pesquisado, elegi três instrumentos de produção desses dados: i.) questionário fechado; ii.) entrevista semiestruturada; e iii.) círculo de diálogo.

Para a interpretação e análise dos dados, optei pela análise interpretativa, que, traz uma tomada de decisão a respeito da ideia enunciada, explora a fecundidade dela através de uma leitura analítica e crítica, além de desenvolver o amadurecimento intelectual do pesquisador. Essa escolha se deu por entender que, ao me reconhecer como variável da pesquisa, posso observar, questionar a minha realidade e buscar compartilhar significados com outros (Severino, 2007; 2022).

O pesquisador interpretativo é “capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, para incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem a experiência de vida dos indivíduos no contexto social” (Beck, 1979, p. 64). Dessa maneira, seu processo de pesquisa é uma interação contínua de análise, crítica, reiteração, reanálise e assim sucessivamente, levando a uma construção articulada do fenômeno. Faz então contraste com o paradigma positivista³⁵, já que o paradigma interpretativo tem como interesse central de suas pesquisas “o significado humano da vida social, sua elucidação e exposição pelo pesquisador” (Moreira ; Caleffe, 2008, p. 60).

Moreira e Caleffe (2008) apontam que o pesquisador interpretativo busca perspectivas seguras em acontecimentos particulares e oferece possibilidades, mas não certezas sobre o futuro. E o fazem através de anotações livres de campo, entrevistas, relatos, depoimentos, histórias de vida, estudos de caso porque acreditam que as ações humanas são baseadas nos significados sociais. Concordo com eles.

Entendo que pessoas que vivem juntas, mesmo tendo visões diferentes da realidade, interpretam os significados entre elas e esses significados transformam-se por meio da interação social

³⁵ O paradigma positivista apresentava, em sua base ontológica, a realidade objetiva, estável, fragmentada e acreditava na ciência livre de valores. Tinha como base epistemológica o empirismo, a neutralidade do sujeito e negava a subjetividade. Metodologicamente, apoiava-se nos métodos quantitativos de pesquisa e produzia generalizações livres de contexto e de temporalidade (adaptado de Moraes, 2023, p. 23-27).

(Giddens, 1989; Hall, 2006; Morin, 2011; 2012; 2015c; Derdyk, 2020; Moraes, 2023). O trabalho é uma dessas formas de interação social, portanto, deduzo que os professores são os profissionais que podem transformar a situação da educação ao transformarem-se.

Resumindo, “a interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares. Ela pode oferecer possibilidades, mas não certezas sobre o que poderá ser o resultado de acontecimentos futuros” (Moreira ; Caleffe, 2008, p. 61).

Essa passagem dialoga diretamente com os princípios do pensamento complexo de Edgar Morin, que enfatiza a interconexão entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento. Morin (2017) defende que a realidade é construída através de um processo recursivo de interação entre o observador e o objeto observado, no qual ambos influenciam e são influenciados mutuamente. Essa abordagem é reiterada por Moraes (2023) ao alegar a relação de influência do sujeito observador na interpretação da realidade investigada pela pesquisa educacional.

Além disso, Morin (2017) destaca a importância da consideração da complexidade e incerteza inerentes à realidade, aspectos esses que também são abordados por Moraes (2023) em sua perspectiva epistemológica. Portanto, ao adotar uma abordagem fundamentada na epistemologia da complexidade, como pesquisadora, reconheço a natureza multifacetada e dinâmica do conhecimento e da realidade. Procuro contribuir para uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos educacionais.

Uma vez esboçados os contornos da pesquisa, ou seja, os procedimentos para produção e análise de dados, dei início à revisão bibliográfica e às leituras para a fundamentação teórica. Na sequência, veio a fase de pré-testes dos instrumentos³⁶ de produção de dados.

³⁶ Todos os instrumentos da produção de dados foram submetidos a um pré-teste para que eu pudesse identificar potenciais problemas, como mal-entendidos ou interpretações negativas, antes que o instrumento fosse aplicado com os participantes alvo da pesquisa.

Gil (2017) ressalta a importância de pré-testar cada um dos instrumentos de produção de dados antes de sua efetiva utilização. Esse procedimento é chamado de pré-teste e visa aprimorar os métodos de aplicação, verificar a clareza das questões e garantir que estas sejam adequadas para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo o autor, é importante que o pré-teste dos instrumentos seja feito com população tão similar quanto possível à que será estudada. Isso permite identificar possíveis problemas, ambiguidades ou dificuldades na compreensão das questões pelos participantes. Ao utilizar uma amostra similar à do público-alvo, é possível verificar se os instrumentos são adequados e eficazes para capturar as informações desejadas. Isso ajuda a garantir que os dados coletados sejam confiáveis e válidos, contribuindo para a qualidade e a precisão da pesquisa.

Parto da premissa de que houve um movimento de ressignificação identitária atrelada às diferentes formas de um grupo de professores pensarem, sentirem e agirem, buscando um equilíbrio entre o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação apreendidas durante o ensino remoto emergencial e as práticas pedagógicas sedimentadas do ensino tradicional. O contexto é de professores de magistério superior que atuam em cursos de licenciatura em uma instituição pública federal do sul do Brasil que estiveram em docência durante o triênio 2020–2022.

Busco saber como se deu esse movimento de ressignificação que penso ser dinâmico. Portanto, pergunto: como um grupo de professores de magistério superior que atuam em cursos de licenciaturas de uma universidade pública do sul do Brasil ressignificou sua prática *na e para além* da pandemia covid-19?

Ao adotar uma análise interpretativa dos dados, à luz do pensamento complexo, busco compreender as experiências e transformações ocorridas na prática docente em meio aos desafios impostos pela pandemia. Através da análise dos dados produzidos, pretendo identificar as estratégias, adaptações e ressignificações narradas pelos professores para enfrentar os novos contextos de ensino e aprendizagem. Além disso, busco contribuir

minimamente para uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais emergentes durante a pandemia — ainda que em um contexto restrito — oferecendo reflexões que possam orientar práticas futuras e políticas educacionais mais eficazes.

4.1.1 Delineando o desenho: lócus e participantes

Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter”
(Gessinger, 1988).

Este estudo partiu de minha inquietação profissional no momento do parar pandêmico que levou o mundo ao distanciamento social³⁷ entre 2020 e 2022. Distanciamento esse que abriu as portas da escola para o mundo globalizado, derrubando suas paredes e levando a sala de aula para diferentes tipos de ambientes, na maioria das vezes, telas.

Reconheço que até então não havia dado a menor importância para a inserção das TDIC em minhas aulas. Mídias sociais eram, para mim, pequenas distrações que eu evitava. Mas o novo coronavírus chegou abalando as estruturas de várias maneiras, as da escola foram especialmente sacudidas. Foi então que surgiu em mim o interesse em pesquisar a identidade profissional do docente de licenciaturas, afinal, ensinar a ensinar se colocava como um duplo desafio naquele momento, uma vez que considero ter sido este um período de grande aprendizado tanto para estudantes quanto para professores.

Dessa maneira, elaborei um projeto de pesquisa que visou identificar vozes de um grupo específico de professores de licenciaturas de uma instituição pública de ensino superior do Sul do

³⁷ O distanciamento social foi a medida que visava prevenir que indivíduos assintomáticos entrassem em contato com indivíduos não doentes, praticando a redução de atividades sociais. Evitando assim um cenário de transmissão comunitária. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/2020/06/dicionario-da-covid-19>. Acesso em: 2 maio 2024.

Brasil³⁸. Minha vontade era propiciar a esses professores a possibilidade de refletir sobre a sua experiência profissional durante o ensino remoto emergencial e depois dele. Primeiramente por escrito e individualmente e, na sequência, oralmente e em grupo.

A universidade³⁹ em questão oferta cinco cursos de licenciatura: Química, Física, Matemática, Português e Inglês. Estou lotada no último e sou uma entre os 136 professores de magistério superior que atuam no *campus* da capital do Estado. Este total se refere apenas aos docentes atuando em cursos de licenciatura nesta universidade pública multicampi.

Como critérios de inclusão para a amostra, considerei somente aqueles professores que constituíam o corpo de docentes permanentes de cada licenciatura e que tiveram a vivência *durante* e *depois* do ensino remoto emergencial. Integralizou-se um total de 124 professores que respondiam aos critérios de inclusão. Não puderam participar da produção de dados os professores substitutos e os colegas que estavam afastados por quaisquer motivos, pois esses eram meus critérios de exclusão.

Esses professores foram convidados, via *e-mail* encaminhado por mim aos seus coordenadores, a responder o questionário intitulado *Questionário fechado para pesquisa de doutoramento*. Escolhi encaminhar o convite primeiramente para os coordenadores porque, devido ao volume de mensagens institucionais que recebemos pelo *broadcast*, é comum darmos preferência às que são oriundas da chefia imediata. Pensei que dessa maneira, teria maior adesão ao convite. Não foi bem assim...

O perfil dos participantes constituiu uma amostra que começou com 33 participantes no primeiro instrumento — o questionário fechado. Passou para treze participantes no segundo instrumento —

³⁸ Escolhi não mencionar o lócus da pesquisa, estando em conformidade com as orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais elaboradas pelo CEP da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP Fiocruz). Disponível em: https://cep.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/orientacoes_eticapesquisaambientevirtual.pdf. Acesso em: 4 abr. 2024.

³⁹ Trata-se de uma universidade pública multicampi do Sul do Brasil.

a entrevista semiestruturada. Terminou com seis participantes no terceiro e último instrumento — o círculo de diálogo.

FIGURA 2 – A AMOSTRA AO LONGO DA PESQUISA



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Embora tenha havido uma notável taxa de evasão, é possível declarar que o estudo contou com uma amostra composta majoritariamente por indivíduos que escolheram a carreira docente, possuíam idade superior a 45 anos, eram em sua maioria do sexo feminino e estavam em estágio de diversificação profissional, conforme indicado por Huberman (2000). Esses dados possibilitam considerar a amostra heterogênea em relação à experiência de trabalho, gênero e estágio da carreira. No entanto, ao término do estudo, todos os participantes eram professores de línguas estrangeiras; inglês, francês e espanhol, compondo um grupo mais homogêneo quanto à formação.

Para proporcionar uma visão geral organizada da metodologia e análise empregadas nesta pesquisa, elaborei uma árvore de classificação, ou quadro sinóptico (Figura 3), que ilustra

a sequência de aplicação dos instrumentos de produção de dados e o total de participantes em cada uma das etapas.

FIGURA 3 – ÁRVORE DE CLASSIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A seguir, detalharei cada um dos instrumentos utilizados na produção de dados, discutindo os resultados obtidos em cada etapa; realizando a interpretação e análise simultaneamente. É uma escolha metodológica que permite não apenas uma compreensão detalhada de cada componente da pesquisa, mas também busca estabelecer conexões entre eles, seguindo um movimento espiralado que integra os achados anteriores em um quadro analítico mais amplo.

Essa abordagem não linear é essencial para capturar a complexidade dos fenômenos estudados e para promover uma interpretação robusta e contextualizada dos dados coletados, em consonância com os princípios de complexidade de Morin, que enfatizam a inter-relação e interdependência dos diversos elementos envolvidos no processo de pesquisa. A utilização de uma espiral recursiva reflete precisamente essa dinâmica: os dados são continuamente revisitados e reinterpretados à medida que novas informações são integradas, permitindo que cada iteração da

análise não apenas incorpore os achados anteriores, mas também os refine e os expanda.

Assim, ao combinar a metodologia para produção de dados e a análise dos dados produzidos, a pesquisa não só detalha cada etapa do processo, mas também demonstra como esses dados se interconectam e se complementam em um movimento contínuo de recursividade. Dessa forma, a pesquisa se alinha com a visão de Morin, que vê a complexidade como um processo dinâmico e evolutivo, no qual cada nova camada de entendimento enriquece e informa as anteriores, criando uma teia de conhecimento cada vez mais complexa e inter-relacionada (Morin, 2001a; 2011a; 2015c; 2015d; 2016).

4.2 TRAÇOS INICIAIS: O QUESTIONÁRIO FECHADO E SUAS FORMAS

Comecei a produção de dados com um instrumento que pudesse trazer algumas informações gerais sobre o perfil dos professores integrantes da amostra. Escolhi o questionário fechado para a fase exploratória da amostra de pesquisa.

O questionário foi pré-testado por oito colegas professores de licenciaturas alocados em uma instituição federal análoga à instituição lócus da pesquisa. Como preconiza Gil (2017), os participantes do pré-teste eram professores que constituíam uma amostra similar à amostra alvo. Esses participantes me alertaram sobre a necessidade de incluir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) logo na primeira fase da produção de dados, detalhe que eu considerava pertencer apenas à fase final da produção de dados. Esses colegas também revisaram os enunciados e verificaram quais questões estavam, de fato, marcadas como obrigatórias para os participantes. Não houve necessidade de ajustes na elaboração das questões e nem no vocabulário.

A versão revisada foi enviada aos coordenadores de cada um dos cursos de licenciaturas da universidade lócus da pesquisa e por

eles, como já mencionei, encaminhada aos professores. Havia um lembrete, no início do questionário, que informava aos participantes que sua participação no estudo era voluntária e sua identidade seria protegida. Adiantava também que o desenho da pesquisa previa três momentos distintos e se alguém não quisesse mais fazer parte do estudo, poderia desistir a qualquer momento. Bastava informar à pesquisadora sobre a desistência ao término da etapa em que se encontrava.

Também chamado de questionário objetivo ou estruturado (Brasileiro, 2021), o questionário fechado foi respondido por trinta e três professores (33), ou seja, 26,61% do total de professores elegíveis para participar da pesquisa (33 do universo de 124). Como demonstrado no Quadro 3.

QUADRO 3 – ADESÃO AO QUESTIONÁRIO FECHADO

Total de professores de licenciatura da instituição lócus	Total de professores elegíveis para participar da pesquisa	Total de professores que responderam o questionário
136	124	33

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O questionário é um método rápido e simples de avaliar “opiniões, objetivos, anseios, preferências, representações e crenças de pessoas” (Brasileiro, 2021, p. 89). É um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado e no caso deste estudo, foi elaborado com o auxílio da ferramenta *Google Forms* e aplicado de modo remoto, pois estávamos em período de distanciamento social.

A primeira seção do questionário solicitava apenas a coleta de e-mails do participante; a segunda era composta de oito questões de múltipla escolha e seis de escala linear Likert⁴⁰; a terceira indagava

⁴⁰ Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os entrevistados especificam seu nível de concordância com uma afirmação apresentada pelo instrumento.

sobre o interesse do participante em continuar ou não na pesquisa; e a última trazia um agradecimento pela participação no estudo.

O objetivo desse questionário era delinear o perfil profissional do grupo de professores dos cursos de licenciatura de certa universidade pública e investigar se esses professores apresentavam alguma familiaridade com as TDIC, além de sondar sobre eventuais conhecimentos prévios acerca do pensamento complexo. Com os resultados trazidos pelos dados, pude posteriormente organizar a entrevista estruturada.

Trago, a seguir, os primeiros resultados produzidos por esse instrumento e a análise dos mesmos à luz do pensamento complexo.

4.2.1 Esboçando os primeiros resultados

*Well, who are you? (Who are you? Who, who, who, who?)
I really wanna know (who are you? Who, who, who, who?)
(Townshend, 1978)*

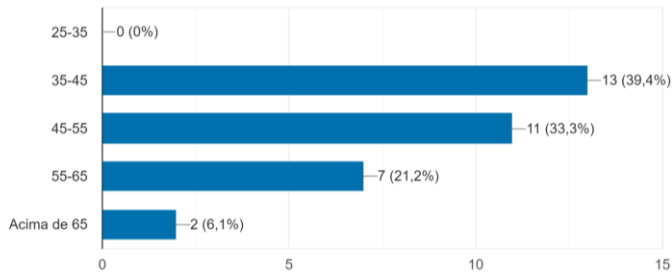
Assim como desenhar, pesquisar é um processo criativo e dinâmico. No desenho, o artista começa com um esboço inicial, mas ao longo do processo, pode fazer ajustes, apagar linhas e experimentar novas técnicas até chegar ao resultado desejado. Da mesma forma, na pesquisa, o pesquisador começa com uma ideia inicial, mas ao produzir dados, analisar resultados e revisar literatura, ele pode ajustar sua abordagem e refinar suas conclusões até alcançar um entendimento mais completo do fenômeno estudado. Como a pesquisa se faz pesquisando, achei melhor delinear os resultados trazidos pelas respostas ao questionário fechado e sua análise antes de esboçar o instrumento seguinte.

Ao responder o questionamento trazido pela epígrafe, *quem é você?*, o questionário fechado trouxe à luz um grupo de participantes maduros. A maioria dos participantes, 60,6% dos professores que compunham a amostra estava acima de 45 anos de vida (Gráfico 1).

GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES

Qual sua faixa etária?

33 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

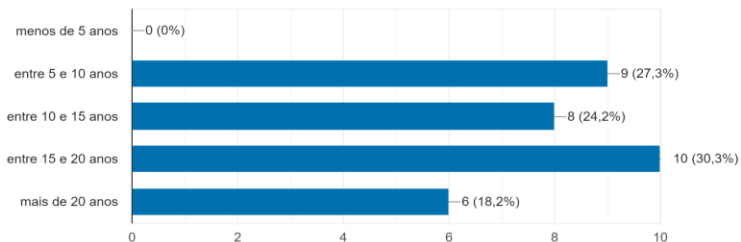
Visivelmente, é um dado que nos leva a conceber o grupo de profissionais experientes, que provavelmente tinha pouca ou nenhuma familiaridade com as TDIC quando foram compelidos a aderir ao ensino remoto emergencial. A partir disso, pode inferir também que tais profissionais possivelmente são frutos de uma formação com contornos do tradicional, baseada na hierarquia e compartimentalização dos saberes.

Quanto ao tempo de exercício de docência no magistério superior, ao adotar a classificação de Huberman (2000), verifiquei que 27,3% dos participantes se encontravam no início da carreira. Os demais estavam já na fase de diversificação, ou de estabilização; inclusive 18,2% já se encontravam na fase de desinvestimento, rumo à aposentadoria (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 – TEMPO DE DOCÊNCIA NO MAGISTÉRIO SUPERIOR

Quanto tempo faz que você leciona no magistério superior?

33 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os dados apontam para uma amostra de participantes que já estão estabilizados em suas carreiras, portanto, desenvolveram certos hábitos de trabalho e podem se sentir confortáveis com a docência. Por isso também, talvez, possam ser mais reticentes frente a mudanças por terem repetido tantas vezes os mesmos gestos profissionais (Perrenoud, 2002).

Além disso, 81,8% do universo da amostra era composto de professoras, característica comum no magistério, como apontam os dados recentes produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴¹. Vale mencionar que, no contexto de enfrentamento do coronavírus, muitas professoras precisavam aliar suas tarefas profissionais com as domésticas e, por vezes, com a maternagem, uma vez que a esfera da vida privada fora entrelaçada, tramada com a vida profissional sobremaneira. Esse dado é relevante, pois ao confirmar a predominância das mulheres na área da Educação brasileira fica reafirmada a relação entre esse predomínio, o enfrentamento do coronavírus no momento do ensino remoto emergencial e o patriarcado.

Tal liame está enraizado em questões sociais, culturais e estruturais mais amplas que afetam a posição das mulheres na sociedade. Entre as diferentes maneiras pelas quais o patriarcado pode influenciar essa situação, posso apontar várias questões. Primeiramente, a desvalorização do trabalho feminino fica evidente, manifestando-se na falta de reconhecimento e remuneração adequada para as educadoras, além da escassez de recursos e apoio institucional para lidar com os desafios específicos da pandemia. Em segundo lugar, há a carga de trabalho não remunerado adicional em casa, que inclui responsabilidades relacionadas ao cuidado dos filhos, familiares e tarefas domésticas. Durante a pandemia, essa carga de trabalho aumentou significativamente devido ao fechamento das escolas e ao ensino

⁴¹ Para obter mais informações, acesse <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros/>.

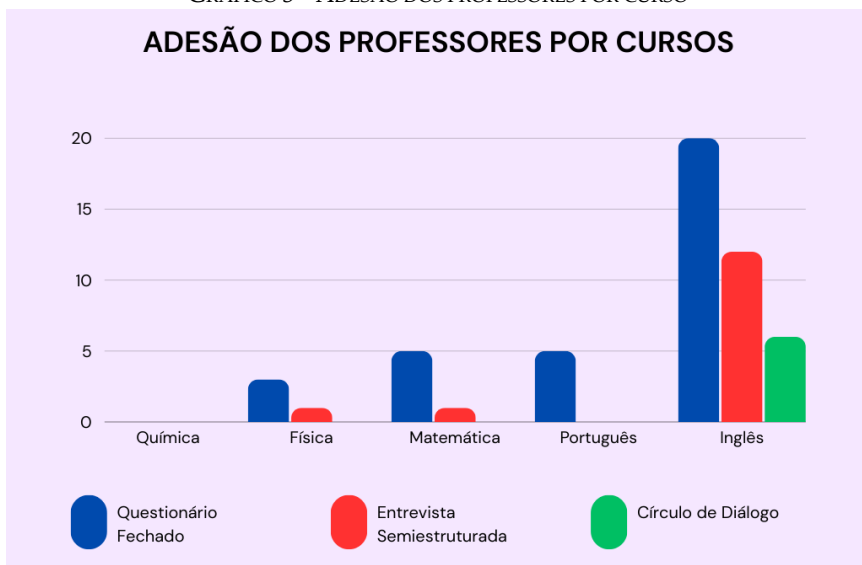
remoto, criando uma pressão adicional sobre as professoras. Em terceiro lugar, as expectativas de gênero são perpetuadas, colocando sobre as mulheres a responsabilidade pelo cuidado e educação dos outros. Isso pode ter levado as professoras a terem assumido uma carga emocional e cognitiva maior durante a pandemia, uma vez que são vistas como as principais cuidadoras e provedoras de apoio emocional para os estudantes.

Além disso, a falta de representação e poder limita a capacidade das professoras de influenciar mudanças e obter suporte profissional adequado. Por fim, os estereótipos de gênero moldam as percepções sobre as capacidades e habilidades das mulheres, incluindo suas habilidades profissionais. Isso pode levar à subestimação do trabalho das educadoras e à minimização de suas contribuições para a sociedade. Não cabe aqui me estender sobre o tema, uma vez que este não é o foco da pesquisa, mas considero um dado rico em possibilidades para estudos e novas pesquisas.

A crise da saúde invadiu as casas e os professores (volto agora a me referir ao grupo no masculino) pareciam estar sem perspectiva diante do que estava posto, haviam aparentemente perdido suas guias, seus mapas. Morin (2001), em entrevista sobre o sentido do estudo e a importância da escola, já apontava antes da pandemia que “enquanto o professor e a escola não reencontrarem o sentido fundamental de sua missão, a crise perdurará” (Morin, 2001b:D1). Se esse era o cenário em 2001, imagine no triênio 2020–2022 quando esse grupo específico de professores, em sua maioria mulheres, acumulou tarefas domésticas e profissionais acontecendo simultânea e concomitantemente.

Curioso observar também que, mesmo em se tratando de cursos de licenciatura, nem todos os professores participantes da pesquisa que compõem a amostra são licenciados, há a presença de bacharéis ministrando aulas na graduação. No entanto, a ampla maioria é de professores que se licenciaram na área em que atuam, 84,8% do total, como mostra o Gráfico 3. Vale ressaltar aqui que um coletivo de professores de um dos cursos simplesmente não respondeu ao questionário.

GRÁFICO 3 – ADESÃO DOS PROFESSORES POR CURSO



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao buscar compreender o motivo, procurei o coordenador do curso em questão indagando se ele havia encaminhado o questionário para seu corpo docente e me espantei ao verificar que sim, mas ninguém, nem o próprio coordenador, havia respondido a pesquisa. Essa recusa chamou minha atenção enquanto professora e pesquisadora; perguntei-me se seria um cansaço sobre o tema, uma decisão deliberada de não participar de mais uma pesquisa, pois recebemos muitas via e-mail, ou se apenas a mensagem havia se perdido em meio a tantas outras que recebemos. No pior cenário, veio à minha mente a ideia de que esses colegas simplesmente não estavam interessados em fazer uma reflexão sobre si mesmos e seu trabalho.

Gostaria de destacar esse silêncio dos professores, aqui representados inclusive por um departamento inteiro que preferiu não se comprometer com esta pesquisa. Percebo, no geral, a ausência de resposta por parte dos professores na pesquisa acadêmica como um fenômeno complexo, que pode refletir uma variedade de fatores contextuais, individuais e institucionais. Não

interpretei o meu dado como um caso isolado e sim como uma parte do todo maior (Morin, 2015b). Enquanto os pesquisadores esperam ansiosamente pelas contribuições valiosas dos educadores, o silêncio que ecoa pode falar sobre a dinâmica subjacente dentro da comunidade educacional.

Como linguista, considero pertinente abrir um diálogo com Orlandi (2011) que reconhece haver múltiplas camadas de significado por trás do silêncio. De acordo com a autora, podemos entender que o silêncio dos professores não é apenas uma lacuna de dados, mas uma forma de comunicação carregada de significados subjacentes. Em suas reflexões, a autora destaca que o silêncio pode ser interpretado como uma estratégia discursiva que revela poder, resistência, submissão ou negação. Nesse sentido, a ausência de resposta dos professores em uma pesquisa pode ser entendida como uma expressão das complexidades e desafios que enfrentam em sua prática profissional.

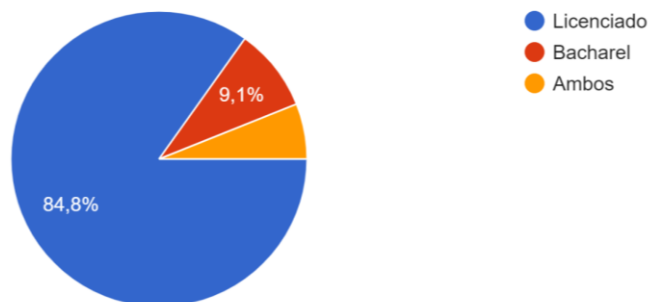
Interpretar o silêncio dos professores em uma pesquisa requer uma compreensão sensível das dinâmicas envolvidas e uma consideração cuidadosa do contexto específico da pesquisa e da profissão docente, que não é meu objetivo no momento, mas não podia passar despercebido; era preciso ir além da não resposta de alguma maneira. Assim dizendo, reconhecer que a ausência de resposta não é apenas uma lacuna de dados, mas uma janela para refletir sobre as complexidades e desafios enfrentados pelos educadores em suas jornadas profissionais.

Lamentei o fato em si, mas me concentrei no grupo que respondeu ao questionário, mantive em mente a questão do esboço, do caminho que se faz caminhando, da pesquisa que se constrói pesquisando. Minha estratégia foi valorizar o grupo de professores que estavam comprometidos com a pesquisa e voltei-me para esses dados, analisando a formação inicial dos participantes (Gráfico 4).

GRÁFICO 4 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LICENCIATURAS

Você se graduou...

33 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Considero esse dado importante uma vez que é na graduação de uma licenciatura que apresenta-se uma série de disciplinas de formação profissional para a docência que visam o ensinar a ensinar. São as disciplinas de Didática, Prática de Ensino, Metodologia de Ensino e Estágios Obrigatórios Supervisionados, por exemplo, que levam os professores em formação inicial a observarem seus futuros colegas mais experientes e se apropriarem dos gestos profissionais, os jargões, além dos instrumentos e técnicas para o desempenho da função que vão exercer. As chamadas disciplinas de formação profissional.

Os bacharéis não precisam cumprir tais créditos, não cursam tais disciplinas, então não têm esse tipo de vivência pedagógica antes de estarem em sala de aula, aprendem fazendo. Assim sendo, muitas vezes não entendem o próprio processo de aprendizagem por não terem tido a oportunidade de ter a mesma experiência prévia de ensino antes de estarem em sala de aula atuando como docentes.

Como professora de Prática de Ensino, defendo a importância da prática supervisionada para a preparação dos futuros profissionais, pois penso ser a etapa em que os professores podem desenvolver habilidades de reflexividade e de autoconhecimento

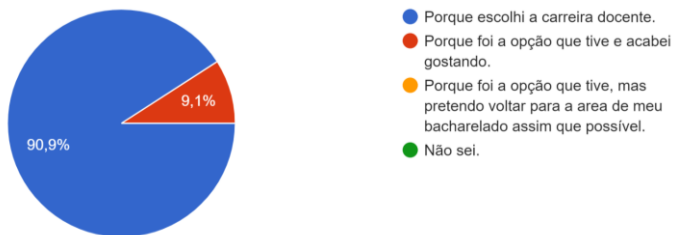
sobre sua formação. Os futuros professores, dessa forma, podem se beneficiar ao refletir sobre suas próprias práticas, crenças e valores, e como esses elementos influenciam sua atuação profissional. Ancorada no pensamento complexo, reconheço que esse é o período da graduação que permite ao estudante, futuro professor, compreender as interações entre diferentes constituintes do ambiente educacional e identificar padrões emergentes para a futura prática pedagógica, localizada, única. É o momento em que esse futuro professor pode incorporar saberes de diversas áreas do conhecimento para compreender a complexidade do trabalho docente. Ao não vivenciar tais experiências pedagógicas, os bacharéis podem ter dificuldades em entender o próprio processo de aprendizagem e em desenvolver habilidades eficazes de ensino em suas áreas, mesmo sendo altamente qualificados formalmente, sendo doutores ou pós-doutores.

Para mais, os dados mostram que os participantes têm pós-graduação *stricto sensu*; sendo apenas 9,1% mestres à época da coleta, os demais, todos doutores. Ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a lecionar em uma licenciatura, as respostas demonstram interesse pela profissão, como mostra o Gráfico 5, a seguir.

GRÁFICO 5 – OS MOTIVOS QUE LEVAM OS PROFESSORES À DOCÊNCIA EM LICENCIATURA

Por que você atua na(s) licenciatura(s)?

33 respostas



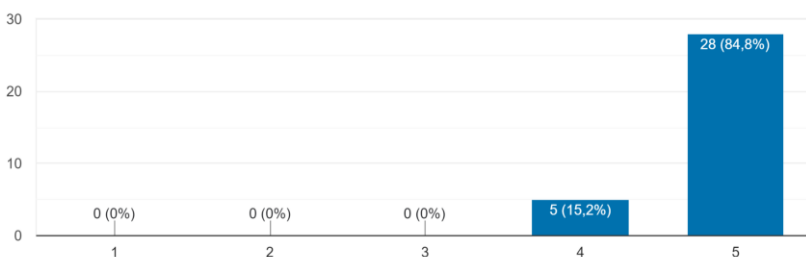
Fonte: elaborado pela autora (2024).

A grande maioria dos participantes, 90,9%, respondeu que escolheu a carreira docente. Esse fato é revelador da vontade que existia em ser professor universitário para as gerações passadas, era uma consequência natural daqueles que ingressavam na carreira docente (Huberman, 2000; Tardif, 2020). Além disso, ao serem questionados sobre seu grau de satisfação com a profissão, todos declararam estar ao menos satisfeitos com sua escolha profissional, como mostra o Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – GRAU DE SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO

Quanto você gosta de ser professor? Na escala linear abaixo, 5 representa grau de satisfação máxima e 1 representa desgosto.

33 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Alguns autores sugerem que fatores como condioes de trabalho, reconhecimento profissional e perspectivas de carreira podem desempenhar um papel significativo na motivao e na escolha pela carreira docente, especialmente entre os mais jovens.

Tardif (2014; 2020), por exemplo, explora a relao entre a formao profissional e a identidade do professor, destacando a importância da motivao e da vocao na escolha pela carreira docente. Huberman (2000), por sua vez, discute o desenvolvimento da carreira docente ao longo do tempo e como as experiências profissionais contribuem para a construo da identidade do professor. Nóvoa (1999; 2017; 2023) aborda a questão da identidade profissional dos professores, enfatizando a importância da reflexão sobre a prática e das experiências vivenciadas na profissão para o desenvolvimento da identidade docente. Esses autores oferecem

insights importantes sobre como a escolha pela carreira docente e a satisfação profissional podem influenciar a formação da identidade dos professores.

A motivação está relacionada ao conjunto de razões e interesses que levam uma pessoa a optar por seguir a carreira docente. Libâneo (2020) aborda a relação entre motivação, formação de professores e prática pedagógica, destacando a importância de uma motivação intrínseca para o exercício da profissão docente.

Essas motivações podem incluir o desejo de contribuir para a educação e o desenvolvimento das pessoas, o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem, a paixão pelo conhecimento e pela área de atuação, entre outros fatores. Uma motivação forte pode impulsionar o indivíduo a enfrentar os desafios da profissão e a buscar constantemente aprimoramento e excelência. Não posso deixar de mencionar também que no caso de professores em instituições públicas, há ainda a questão da segurança e estabilidade imposta pelo regime de trabalho.

Já a vocação, segundo Perrenoud (2002), está relacionada à afinidade natural de uma pessoa com a atividade de ensinar e com a missão de educar. Aqueles que têm vocação para o magistério geralmente demonstram talento para transmitir conhecimentos, habilidade para se relacionar com os estudantes e uma profunda satisfação em contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes. A vocação, para este autor, pode ser percebida como uma inclinação ou predisposição inata para a profissão docente, e os professores que a possuem tendem a encontrar significado e realização em seu trabalho, o que estabelece uma relação estreita entre a vocação e a identidade profissional do professor.

Dessa forma, percebo que a motivação e a vocação influenciam diretamente o comprometimento, o engajamento e a qualidade do trabalho do professor. Profissionais motivados e vocacionados podem ter maior probabilidade de se dedicar ao aprendizado contínuo, de buscar estratégias inovadoras de ensino, de

estabelecer vínculos positivos com os estudantes e de enfrentar os desafios da profissão com resiliência e determinação. Além disso, imagino que contribuem para a construção de um ambiente escolar mais estimulante e inspirador, promovendo práticas pedagógicas mais voltadas para o bem-estar dos estudantes e de si próprios.

No entanto, desconfio que não teria o mesmo resultado se o grupo de participantes da amostra fosse mais jovem, afinal, “o ânimo para o trabalho vem, de um lado, da clareza de horizonte, da perspectiva teórica, do projeto, e, de outro, da caminhada comum, da convivência, das novas experiências, do apoio do grupo” (Vasconcelos, 2001, p. 49). Infelizmente, a realidade dos fatos aponta para um cenário atual desafiador para a profissão docente, como destacado por Imbernón (2009), Gatti (2010; 2015), Tardif (2014; 2020) e Nóvoa (2023). Os autores sugerem que fatores como condições de trabalho, reconhecimento profissional e perspectivas de carreira podem desempenhar um papel significativo na motivação e na escolha pela carreira docente, especialmente entre os mais jovens.

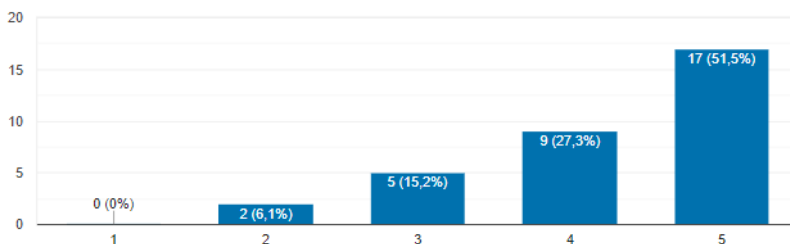
Quando questionados sobre o grau de concordância em relação ao ensino de valores na contemporaneidade, os professores demonstraram estar confusos quanto ao seu papel, como ilustrado no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 – GRAU DE CONCORDÂNCIA SOBRE O OBJETIVO DE ENSINAR VALORES

MORIN (2020, p 1), em uma entrevista para a Revista Prosa Verso e Arte, afirma que “...um dos principais objetivos da educação é ensinar valores.” Na escala linear abaixo, 5 representa concordo plenamente e 1 discordo totalmente.



33 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os resultados revelam uma variedade de respostas dos professores em relação ao objetivo de ensinar valores, indicando uma possível ambiguidade em relação ao papel que desempenham na contemporaneidade. Essa diversidade de opiniões pode ser atribuída, em meu entendimento e em parte, à faixa etária predominante dos participantes, a maioria dos quais tem mais de 45 anos. Esta geração foi formada em um contexto em que a separação rígida entre objeto e sujeito prevalecia na maioria das abordagens educacionais, o que resultava em um enfoque conteudista e na padronização dos currículos (Nóvoa, 1995; Morin, 2011; 2012; 2015b; 2015c).

Nesse cenário, cada disciplina era muitas vezes tratada de forma isolada, sem uma visão integrada do conhecimento. Essa abordagem tradicional muitas vezes obscurece o propósito essencial da educação, que é formar cidadãos capazes de pensar criticamente e agir de forma emancipada (Morin, 2011; 2015b). Assim, os professores podem ter sido influenciados por uma concepção mais restrita de seu papel, esquecendo-se da importância primordial de promover a formação integral dos estudantes como sujeitos ativos e conscientes em sua comunidade.

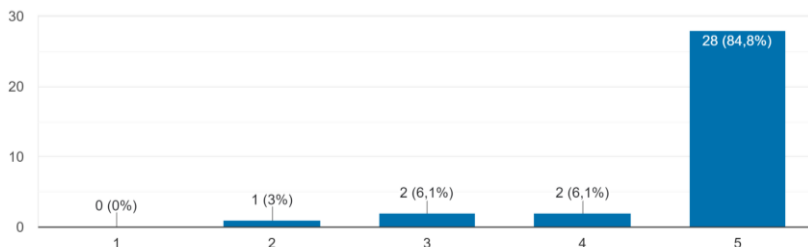
Morin (2011; 2015b; 2021) defende a ideia de ensinar valores porque acredita que a educação não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, mas também deve cultivar virtudes e princípios éticos nos estudantes. Para ele, os valores são fundamentais para a formação integral dos indivíduos e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária. Além disso, o autor reconhece que vivemos em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, no qual os desafios éticos e morais são constantes. Portanto, ele enfatiza a importância dos educadores assumirem a responsabilidade de promover a reflexão e o debate sobre valores dentro do contexto educacional ao afirmar que “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (Morin, 2011, p. 43).

Os dados indicam que, embora haja um movimento em direção a uma educação que promova a compreensão da complexidade do mundo e o desenvolvimento de valores, ainda existem professores que, possivelmente devido a vestígios de uma formação predominantemente conteudista e “asséptica” (Moraes, 2023, p. 26), não percebem completamente que sua profissão também tem a função social de auxiliar na emancipação dos sujeitos.

Na *Introdução ao Pensamento Complexo*, Morin (2015b), enfatiza a necessidade de uma educação para além do conhecimento técnico e promove o desenvolvimento de uma consciência ética. Ou seja, Morin (2011; 2015b) sugere que a educação do futuro deve priorizar o ensino como uma necessidade fundamental e universal, colocando o ser humano no centro de todo o processo educacional. Isso preconiza uma mudança de paradigma no qual a educação não é mais vista apenas como uma transmissão de conhecimento, mas sim como um processo que visa entender e promover o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, social e espiritual. Além disso, ao destacar a importância da condição humana, Morin (2011) enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça a diversidade, a singularidade e a dignidade de cada indivíduo, promovendo uma educação mais inclusiva, empática e orientada para o florescimento humano.

A questão seguinte pedia para o participante manifestar o grau de concordância com a afirmação *Saberes podem ser entendidos como reflexões acerca do mundo que um professor pode trazer para sua aula*. As possibilidades de resposta seguiam a escala em que cinco (5) representava *concordo plenamente* e um (1) *discordo totalmente* com a proposição. Esta questão procurava investigar o entendimento dos participantes sobre o conceito de religação de saberes. Pode-se notar que a maior parte dos participantes não é favorável à fragmentação dos saberes, como ilustrado no Gráfico 8.

GRÁFICO 8 – GRAU DE CONCORDÂNCIA SOBRE A IMPORTÂNCIA DE RELIGAR SABERES
Manifeste seu grau de concordância ou discordância para com a afirmação: " A educação deveria procurar (re)ligar os saberes e não fragmentá-los.....a concordo plenamente e 1 discordo totalmente.
33 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A maioria dos participantes reconhece a impossibilidade de, em um mundo cada vez mais globalizado, ficar restrito ao âmbito de sua disciplina. Entendi, com base nas respostas fornecidas, que a grande maioria dos respondentes (84,8%) concorda plenamente com a ideia de que a educação deve buscar (re)ligar os saberes em vez de fragmentá-los. Uma minoria considerável concorda com tal possibilidade de forma mais moderada (opção 4), enquanto uma pequena parcela está indecisa (opção 3) ou discorda da afirmação (opção 2).

É possível, no entanto, que os participantes não estejam plenamente familiarizados com uma abordagem de pensamento aberto que reconheça a complexidade e multidimensionalidade dessa realidade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade⁴² (Nicolescu, 1999), que se tornaram indispensáveis no atual contexto de mudança metodológica, podem gerar certo desconforto. Ainda assim, os participantes que concordaram com a afirmação podem estar mais receptivos a uma mudança epistemológica que reconheça a complexidade e multidimensionalidade da realidade. Sua concordância demonstra

⁴² Para Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade envolve a interação e o diálogo entre diversas disciplinas, transcende suas fronteiras e incorpora múltiplos níveis de realidade. Ver NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

uma disposição para reconhecer que a fragmentação do conhecimento pode ser limitante e que uma abordagem mais integradora pode ser benéfica.

Por outro lado, o fato de que uma minoria discorda da afirmação ou escolheu opções mais neutras na escala Likert pode indicar um certo desconforto com mudanças de abordagens. Esses participantes podem não estar totalmente familiarizados ou não se sentir confortáveis com a ideia de transcender as fronteiras disciplinares e podem preferir uma perspectiva mais tradicional de ensino, mantendo assim práticas pedagógicas mais conservadoras.

No entanto, Morin (2015c; 2015d; 2016) defende a ideia de que a realidade é multifacetada e complexa, não podendo ser compreendida apenas por meio de uma única disciplina ou perspectiva. Ele argumenta que essa multidimensionalidade da realidade exige uma abordagem que integre e reconheça os diferentes saberes, transcendendo as fronteiras disciplinares. Essa visão ecoa os resultados produzidos nesta questão sobre a religação de saberes, em que os participantes que concordaram com a afirmação demonstraram um reconhecimento dessa complexidade e uma disposição para uma abordagem que busca integrar e (re)ligar os diferentes saberes em uma compreensão mais ampla da realidade.

Morin (2015c; 2015d; 2016) e Nicolescu (1999) compartilham a visão de que a transdisciplinaridade vai além da interdisciplinaridade tradicional, que se limita à integração de disciplinas existentes. Ambos enfatizam a necessidade de uma conduta que transcenda as fronteiras disciplinares e promova uma compreensão mais ampla e aberta dos fenômenos. Morin (2016) destaca a importância de uma abordagem que reconheça a complexidade e a interconexão entre os diversos elementos de um sistema, enquanto Nicolescu (1999) enfatiza a necessidade de uma ótica que integre não apenas diferentes disciplinas, mas também diferentes níveis de realidade, incluindo o físico, o biológico, o psicológico e o espiritual. Em essência, ambos defendem uma visão de conhecimento que ultrapasse as barreiras disciplinares e abrace a complexidade inerente aos fenômenos naturais e humanos.

Esses pontos de vista exigem dos profissionais “procedimentos abertos, flexíveis, dinâmicos e revisáveis” (Moraes, 2023, p. 26). Isso pode representar um desafio significativo para educadores, pois essa adaptação pode não ser fácil para todos os profissionais, especialmente aqueles que foram formados em um contexto educacional mais tradicional, como mencionado anteriormente. Esses educadores podem se sentir desafiados diante da necessidade de abandonar paradigmas antigos e adotar novas abordagens mais abertas e integrativas.

Entendo que o panorama atual exige uma ampliação de perspectivas e uma disposição para abraçar a complexidade e a interconexão entre os diversos campos do conhecimento, algo que nem todos os profissionais se sentem preparados para enfrentar de imediato. Parto do princípio de que eu mesma me sinto, por vezes, despreparada. Por isso, com meu próximo instrumento de produção de dados, a entrevista semiestruturada, procurarei investigar mais a fundo as percepções e atitudes dos participantes em relação a essas questões, buscando compreender melhor os desafios que enfrentaram no triênio 2020–2022 e como se vêm atualmente, na dimensão profissional⁴³.

Ressalto, ao concluir esta parte da análise, que a utilização do questionário como primeiro meio de produção de dados revelou-

⁴³ A integralidade do ser e a interconexão de nossas partes e identidades, ainda que focadas na dimensão profissional, são elementos centrais no pensamento complexo de Edgar Morin. Morin argumenta que a compreensão da totalidade humana exige uma abordagem que transcenda a fragmentação do conhecimento e considere a interdependência e a reciprocidade entre as diversas dimensões do ser. Na esfera profissional, isso significa reconhecer que as habilidades, valores e práticas de um indivíduo são inseparáveis de seu contexto social, cultural e pessoal. Portanto, uma formação profissional que busca a integralidade deve não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também promover a reflexão crítica, a adaptabilidade e a integração das múltiplas facetas da identidade do sujeito. Essa perspectiva é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos de maneira eficaz e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação desempenha um papel crucial na emancipação e no desenvolvimento integral dos indivíduos (Morin, 2015b).

se eficaz para levantar as características pessoais e de formação dos professores das licenciaturas do câmpus Curitiba da universidade lócus. Além disso, demonstrou conhecimento sobre a docência ter sido ou não uma escolha consciente desse grupo de docentes, bem como avaliou o nível de satisfação desses profissionais com sua situação profissional.

Com base nesses dados, foi possível elaborar uma entrevista semiestruturada para os professores que se dispuseram a continuar participando da pesquisa.

4.3 CORES E SOMBRAS: AS NARRATIVAS QUE PINTAM A IDENTIDADE

As narrativas dos participantes, obtidas através de entrevistas semiestruturadas ou outros métodos qualitativos, adicionam profundidade e riqueza à pesquisa (Gil, 2017). Assim como as cores e sombras dão vida a um desenho, as narrativas revelam as nuances e complexidades da identidade docente.

A entrevista semiestruturada costuma ser feita presencialmente, mas estávamos em modelo híbrido de ensino⁴⁴ e, por isso, alguns professores ainda não estavam autorizados a voltar ao modo presencial. Assim, decidi enviar as quatro perguntas abertas via formulário do *Google* para que os professores respondessem a seu tempo, sem temer contágio pelo coronavírus.

As perguntas eram abertas e não havia limite de palavras para as respostas, mas foi solicitado aos participantes que procurassem respeitar seu primeiro ímpeto narrativo e deixassem fluir o texto. Elas eram estruturadas de modo a levar o participante a refletir sobre sua jornada no momento do ensino remoto emergencial e, na

⁴⁴ O ensino híbrido é um modelo de ensino e aprendizagem que combina atividades *off-line* (presencial, tradicional) e a aprendizagem *on-line* (com recursos digitais) de uma forma que uma complementa a outra. Os professores acima de 60 anos de idade e os que apresentavam comorbidades não podiam voltar ao trabalho presencial. Ver <https://blog.unopar.com.br/tipos-de-ensino-hibrido/>. Acesso em: 14 maio 2024.

sequência, sobre a volta ao ensino presencial. Era um exercício de escrita com questões diretas.

Ao responder a entrevista estruturada, os professores tiveram a oportunidade de revisitar as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Reis (2008) alega que

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação (Reis, 2008, p. 4).

Assim esses professores constroem suas narrativas. Narrativas de si, ao falarem de si próprios e suas vivências. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (Reis, 2008).

Partindo, então, do instrumento entrevista semiestruturada, procurei oportunizar um exercício de escrita que utilizasse a estratégia das narrativas de si, de modo que os participantes compartilhassem comigo, a pesquisadora, suas vivências, suas ações, seus desafios e dilemas no triênio 2020–2022 e para além dele. Ao optar por utilizar a forma escrita como meio de expressão, busquei criar um espaço reflexivo que permitisse aos participantes revisitar e reescrever suas experiências, fornecendo-lhes tempo para refletir sobre suas vivências antes de compartilhá-las comigo. Resgatando a analogia do desenho, eles podiam fazer quantos esboços quisessem, apagar, recomeçar...

O ato de narrar cumpre um papel fundamental na maneira como construímos nossa identidade e entendemos nossa jornada

pessoal. As narrativas de si são as histórias que contamos a nós mesmos e aos outros sobre quem somos, de onde viemos e para onde estamos indo. Essas narrativas não apenas moldam nossa autoimagem, mas também influenciam como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor, fornecendo um contexto significativo para nossas experiências e escolhas.

Justifico minha escolha por pressupor que a narração constitui o cerne da atividade de ensinar. Nóvoa (1992; 1999; 2023) destaca que a prática docente se fundamenta em narrativas que refletem e constroem o conhecimento profissional e pessoal dos professores. Mizukami e Reali (2009; 2013) argumentam que a formação docente se enriquece através de histórias que os professores contam sobre suas práticas, permitindo uma reflexão crítica e uma aprendizagem contínua. Passeggi *et al.* (2013) enfatizam que as narrativas pessoais são ferramentas poderosas para a construção da identidade profissional docente. Pimenta (2020) aponta que narrar as próprias experiências pedagógicas facilita a compreensão dos desafios e das conquistas na prática educativa. Dessa forma, penso que a narração seja uma estratégia essencial para a formação e o desenvolvimento contínuo dos educadores.

A escolha se deu por acreditar que este tipo de abordagem valoriza e explora as dimensões pessoais dos sujeitos, ou seja, os seus afetos, sentimentos e percursos de vida, portanto, me pareceu adequada para um estudo que se faz à luz do pensamento complexo (Chamberlayne; Bornat; Wengraf, 2000). Ou seja, uma pesquisa que não segue a abordagem tradicional de contornos positivistas, que não separa o objeto de estudo e o sujeito, que não é linear.

Reis (2008) afirma que toda investigação narrativa implica a negociação de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação) em que as narrativas dos investigados/participantes e as narrativas do investigador/pesquisador se fundem/entrecruzam para a compreensão de uma realidade social. Não produzi um relatório de investigação narrativa, mas sim interpretei e analisei as respostas dos participantes, buscando atribuir-lhes sentido no

contexto específico em que decorreram e ancorada nos preceitos do pensamento complexo.

O propósito dessa análise não é a generalização mas sim o estudo das particularidades e da complexidade de cada relato, ou seja, da realidade específica de cada sujeito, dos sentidos particulares que atribui a essa realidade e das explicações e dos argumentos que apresenta. A parte que integra o todo e que é integrada por ele, para ao término, apontar os elementos singulares e realçar os compartilhados, de modo que possa elaborar as perguntas para o círculo de diálogo.

Nesse contexto, a análise das respostas permite uma exploração mais profunda e reflexiva do processo de auto expressão. Em consonância com Passeggi *et al.* (2013), reconheço a importância das narrativas pessoais para a construção da identidade individual e da autopercepção de si. Dessa forma, compreendo que as experiências profissionais e as histórias de vida dos professores podem desempenhar um papel crucial na formação de sua identidade como educadores.

Meu objetivo com a entrevista semiestruturada foi provocar uma reflexão, ajudando meus colegas a pensarem suas identidades de uma maneira mais introspectiva, compreensiva, tentando criar uma oportunidade para que externassem seus sentimentos, percepções e até conflitos. Fiz isso por acreditar que tal estratégia estava em consonância com os operadores cognitivos do pensamento complexo.

Essa ferramenta foi utilizada como uma ponte para o círculo de diálogo, um ponto de partida para contextualizar a análise da ressignificação da identidade docente de um grupo específico de profissionais. Iniciando pelas partes, as narrativas individuais, que compõem um todo, os professores de licenciaturas da universidade lócus, que seria uma totalidade em si; mas que, no cenário ampliado, constitui apenas uma parte de um todo maior, o do grupo de professores de licenciatura em universidades públicas brasileiras. Sob a perspectiva do pensamento complexo de Morin, a interação entre o todo e as partes é essencial para abordar

adequadamente a complexidade dos sistemas. Sejam estes naturais, biológicos ou do conhecimento (Morin, 2015b; 2015c; 2015d; 2016).

Segundo Morin (2001), a complexidade é intrínseca à condição humana e implica uma compreensão mais profunda das inter-relações e interdependências entre os elementos de um sistema. Além disso, o autor argumenta que a análise da identidade requer uma abordagem complexa que considere não apenas os aspectos individuais, mas também os contextos sociais e culturais mais amplos. Dessa forma, ao aplicar o pensamento complexo de Morin à análise das narrativas de si dos professores e utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento para produzir dados que propiciassem explorar suas experiências, pretendia obter uma compreensão mais abrangente e contextualizada da identidade profissional desse grupo específico de professores no contexto do triênio 2020–2022.

A entrevista semiestruturada foi composta por quatro perguntas e os participantes tiveram um prazo de trinta dias para submeter suas respostas. A primeira pergunta — *Para você, o que é ser professor hoje?* — pretendia instigar uma reflexão sobre o papel e a identidade do professor atualmente, convidando os participantes a compartilhar suas percepções e *insights* sobre essa temática que considero fundamental.

A segunda pergunta — *Você pensa ter aprendido algo durante o período de ensino remoto emergencial que possa ser levado (ou que você já tenha levado) para o modo presencial de ensino? Justifique.* — direcionava o participante a explorar o aprendizado adquirido durante o período de ensino remoto emergencial, procurando identificar quais novas experiências ou práticas poderiam ser conservadas no retorno ao ambiente presencial de ensino. A intenção era levar os participantes a refletir sobre as razões que embasavam suas percepções e a compartilhar introspecções para o aprimoramento de sua própria prática e consequentemente, do ensino.

A terceira pergunta — *Como você se sentiu quando foi impossibilitado de ministrar aulas presencialmente? Justifique.* — buscava apreender os sentimentos dos professores diante da transição abrupta para o

ensino remoto emergencial, oferecendo espaço para que expressassem suas preocupações, desafios e experiências emocionais durante esse período desafiador. Mais uma vez, a solicitação de justificativa encorajava uma reflexão mais profunda sobre as razões por trás desses sentimentos.

Por fim, a quarta e última pergunta — *O que é ser professor formador de professor para você?* — buscava verificar o entendimento que os participantes tinham sobre papel do professor de licenciatura como formador de futuros professores, destacando a importância da partilha de conhecimento e experiência dentro da comunidade educacional. Essa questão apurava pistas sobre as expectativas e desafios enfrentados pelos professores nessa função específica, naquele momento.

Apesar da abrangência e relevância das questões propostas, o retorno foi abaixo do esperado, com apenas treze respostas registradas ao término do prazo de trinta dias. Como já apontado anteriormente, esse cenário sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada das barreiras e desafios enfrentados pelos professores na participação em pesquisas acadêmicas e na expressão de suas experiências e perspectivas.

A entrevista semiestruturada também foi submetida a um pré-teste, para validação metodológica. Os mesmos oito professores do pré-teste do questionário fechado auxiliaram na delimitação das questões que seriam incorporadas ao círculo de diálogo, garantindo uma abordagem coerente e alinhada com os objetivos da pesquisa.

A ausência de ajustes ou correções após a fase de pré-teste da entrevista semiestruturada evidenciou a consistência metodológica do instrumento, o que contribuiu significativamente para a confiabilidade dos dados obtidos. Segundo Creswell (2003) e Yin (2014), essa validação inicial é essencial para assegurar a eficácia da entrevista semiestruturada como instrumento confiável.

Alguns participantes escreveram bastante, outros foram sucintos, mas houve oportunidade para todos se manifestarem acerca do período de ensino remoto emergencial e de suas práticas

pedagógicas naquele momento e para além dele. Os dados foram interpretados e analisados sob a ótica do paradigma interpretativista e à luz do pensamento moriniano, pois “o interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador” (Moreira ; Caleffe, 2008, p. 60).

O que me interessava era tentar encontrar indícios de como os professores comunicam significados ou interpretações dos eventos da vida cotidiana daquele momento vivido para posteriormente compartilharem seus relatos no círculo de diálogo. A expectativa era de manter uma atitude de curiosidade e abertura para que os professores pudessem evocar o período do ensino remoto emergencial em uma tentativa de compartilhar significados consigo mesmos. Pensei nesse instrumento como uma pausa da rotina para que os participantes pudessem refletir sobre os ensinamentos, as novidades, os temores, as incertezas e as limitações trazidas pela experiência profissional do triênio 2020–2022 que haviam vivido. E, se fosse o caso, um ensejo para expressar seus aprendizados.

4.3.1 Explorando as nuances à luz dos dizeres da entrevista semiestruturada

*Oh well, oh well, oh well oh, uh
Tell me more, tell me more
(Jacobs et al., 1978).*

Assim como um desenho pode contar uma história ou transmitir uma mensagem através da composição e dos elementos visuais, penso que uma pesquisa acadêmica constrói uma narrativa coerente que guia o leitor através do problema, metodologia, resultados e conclusões. Nesta subseção, apresento as respostas às perguntas da entrevista semiestruturada e a análise das mesmas. Como sugere a epígrafe, alguns professores aceitaram o convite

para *me contar mais*, alguns participantes escreveram bastante, outros nem tanto.

A expressão *explorando as nuances* sugere um aprofundamento na análise de dados que vai além da identificação de padrões gerais. É como desvendar as camadas mais sutis e complexas de um conjunto de informações, revelando detalhes que podem passar despercebidos em uma análise superficial. Ao explorar as nuances, o pesquisador cria histórias mais ricas e complexas, que capturam a essência dos dados e oferecem uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado (Fonseca, 2010). É como um artista com pincéis à mão, dando vida às cores.

A esta altura, a pesquisa contava com treze participantes que pertenciam a apenas dois dos cinco cursos de licenciatura da universidade lócus. Estatisticamente, contei com 10,48 % do total de participantes que poderiam ter colaborado com a pesquisa e estes estão alocados em 40% dos cursos de licenciatura ofertados pela universidade investigada⁴⁵. Portanto, tratava-se de uma amostra pequena. Pequena, não insignificante.

Japiassu (1988) preconiza que uma amostra pequena pode oferecer *insights* sobre o objeto de estudo, ainda que não possa capturar toda a complexidade e variabilidade do fenômeno em questão. A incerteza inerente ao conhecimento humano implica que sempre haverá uma margem de erro e uma falta de precisão em nossas conclusões, independentemente do tamanho da amostra.

A teoria das estruturas dissipativas de Prigogine (1997) também oferece uma perspectiva valiosa para a validação de amostras pequenas, especialmente no contexto da pesquisa educacional. Essa teoria permite a compreensão de sistemas complexos e não-lineares, nos quais a aleatoriedade e a instabilidade são características inerentes e essenciais de qualquer sistema. De acordo com Prigogine, padrões emergentes e comportamentos imprevisíveis podem se manifestar mesmo em

⁴⁵ Seriam 124 professores no total [13 de 124 = 10,48%, alocados em cinco (5) cursos de licenciatura — 2 de 5 = 40%].

amostras reduzidas, devido à capacidade intrínseca dos sistemas complexos de se auto-organizarem e gerarem padrões espontâneos.

A aplicação dessa teoria sugere que a sensibilidade às condições iniciais e a dependência do caminho são cruciais. Pequenas alterações nas condições iniciais podem levar a resultados significativamente diferentes, o que é particularmente relevante quando poucos professores participam de uma pesquisa. Essa sensibilidade destaca a importância de considerar a variabilidade e a dinâmica interna dos sistemas educativos, reconhecendo que mesmo um número limitado de participantes pode apresentar padrões sobre o funcionamento de um sistema como um todo, que pode refletir sobre outros sistemas.

Além disso, a capacidade dos sistemas de passar por transições de fase e reorganizações estruturais em resposta a flutuações e instabilidades implica que, em contextos educacionais, pequenas amostras podem fornecer dados significativos sobre tais mudanças. O que pode desencadear novos modos de organização e comportamento dentro de um ou mais sistemas educacionais. A teoria das estruturas dissipativas, portanto, não só valida o uso de amostras pequenas, mas também enriquece a análise, permitindo uma compreensão mais profunda dos processos complexos e dinâmicos envolvidos na educação.

Essa interpretação está em conformidade com os princípios do pensamento complexo de Edgar Morin, que também enfatizam a imprevisibilidade e a emergência como características intrínsecas dos fenômenos complexos (Morin, 2015b). Além de ecoar a visão moriniana sobre a interconexão e interdependência entre partes e todo, na qual a compreensão do sistema como um todo muitas vezes pode ser obtida através da análise de seus componentes individuais.

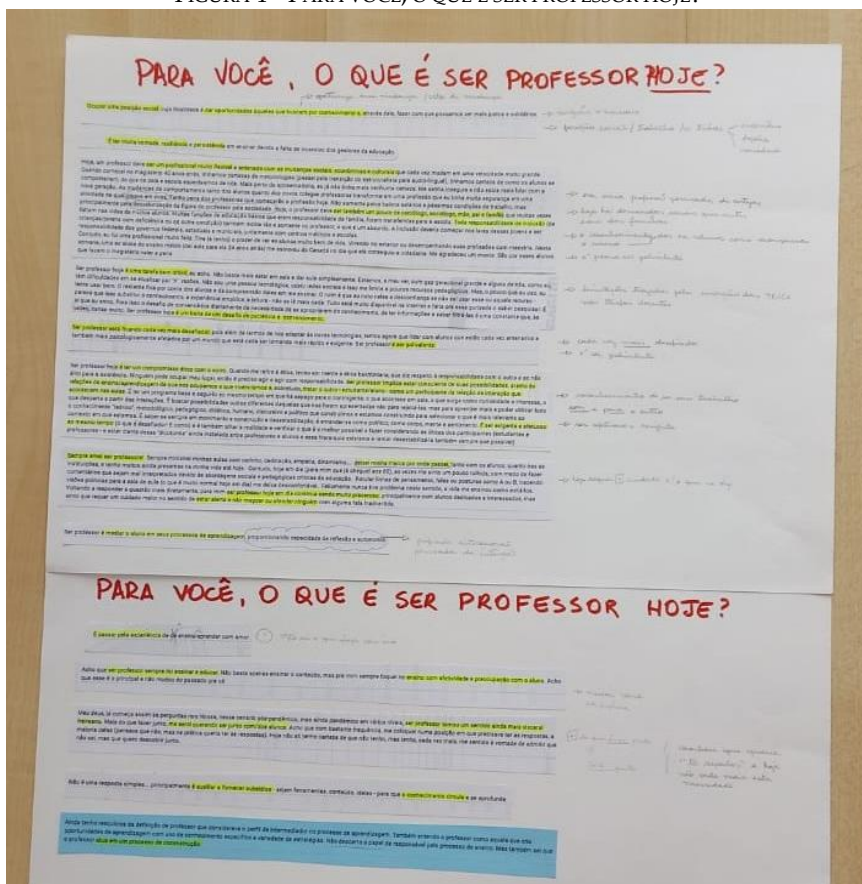
Assim, ancorada nesses autores, entendi que a validade dos resultados não depende apenas do tamanho da amostra, mas também da qualidade da produção e análise dos dados, bem como da compreensão profunda do contexto em que o estudo está inserido. Essa perspectiva permite apreciar a complexidade

inerente aos fenômenos estudados e desafia a adotar uma visão mais ampla e inter/transdisciplinar na busca pelo conhecimento. Ao investigar a interação e entrelaçamento das diversas dimensões que compõem a identidade docente, foi necessário analisar cuidadosamente os sinais de conexão entre a formação acadêmica, as experiências de ensino, as interações com os estudantes e o contexto institucional presentes nas respostas dos participantes.

Um aspecto relevante a ser considerado a esta altura do processo é o contexto pessoal em que esse processo ocorreu. Na época da análise das respostas da entrevista semiestruturada, eu estava enfrentando uma sensação de estafa devido ao uso prolongado de dispositivos eletrônicos. Em reação a essa condição, optei por adotar uma abordagem analógica para a análise, imprimindo, recortando e colando as respostas em papel canson A3. Esta escolha aspirava proporcionar uma visão do conjunto enquanto analisava cada parte individualmente, como exemplificado na Figura 4. Era um resgate de meu momento pré-pandêmico, quando raramente utilizava telas para meus estudos. Talvez também um indício da importância que o papel e o lápis têm em minha formação. Com certeza, uma das permanências de minha formação, pois minhas graduações⁴⁶ e meu mestrado foram feitos sem o auxílio de computadores.

⁴⁶ Licenciatura e bacharelado em História e Licenciatura em Letras Inglês pela UFPR.

FIGURA 4 – PARA VOCÊ, O QUE É SER PROFESSOR HOJE?



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Usei um marcador de texto para destacar o que pensava ser pertinente durante a leitura e fiz anotações a lápis ao lado das posturas, procurando fazer um exercício analítico que passo a descrever em seguida. Essa técnica de volta ao analógico foi utilizada para as quatro perguntas propostas na entrevista semiestruturada.

Para que a identidade dos participantes seja mantida em sigilo, a partir deste ponto, utilizarei a letra P maiúscula para identificar cada um dos participantes acrescida de um nome próprio,

conforme definido por Bechara (2009) e Cunha ; Cintra (2013)⁴⁷. Por exemplo, P Vetor para designar o primeiro participante, P Persistência para o segundo e assim sucessivamente, procurando estabelecer uma convenção que facilita a referência e a compreensão do papel desses indivíduos no contexto do estudo.

A escolha dos nomes próprios foi feita a partir das respostas à primeira pergunta da entrevista semiestruturada — *Para você, o que é ser professor hoje?* (Quadro 4).

QUADRO 4 – PARA VOCÊ, O QUE É SER PROFESSOR HOJE?

Participante	Resposta
1	Ocupar uma posição social, cuja finalidade é dar oportunidades àqueles que buscam por conhecimento e, através dele, fazer com que possamos ser mais justos e solidários.
2	É ter muita vontade, resiliência e persistência em ensinar devido a falta de incentivo dos gestores da educação.
3	Hoje, um professor deve ser um profissional muito flexível e antenado com as mudanças sociais, econômicas e culturais que cada vez mudam em uma velocidade muito grande. Quando comecei no magistério 40 anos atrás, tínhamos certezas de metodologias (passei pela transição do estruturalista para áudio-lingual), tínhamos certeza de como os alunos se comportariam, do que os pais e escola esperávamos de nós. Mais perto da aposentadoria, eu já não tinha mais nenhuma certeza. Me sentia insegura e não sabia mais lidar com a nova geração. As mudanças de comportamento tanto dos alunos quanto dos novos colegas professores transformaram uma profissão que eu tinha muita segurança em uma atividade na qual pisava em ovos. Tenho pena dos professores que começarão a profissão hoje. Não somente pelos baixos salários e péssimas condições de

⁴⁷ De acordo com os gramáticos Bechara (2009) e Cunha ; Cintra (2013) que estudam a Língua Portuguesa, um substantivo comum é um tipo de substantivo que se refere a seres, objetos, lugares, ideias ou conceitos de forma genérica, sem especificar um indivíduo em particular. Quando um substantivo comum é escrito com letra maiúscula, geralmente indica que ele está sendo usado como um nome próprio, ou seja, para se referir a uma entidade específica ou individualizada.

	<p>trabalho, mas principalmente pela desvalorização da figura do professor pela sociedade. Hoje, o professor deve ser também um pouco de psicólogo, sociólogo, mãe, pai e família que muitas vezes faltam nas vidas de muitos alunos. Muitas funções de educação básica que eram responsabilidade da família, foram transferidas para a escola. Toda responsabilidade de inclusão (de crianças/jovens com deficiência ou qq outra condição) também incide tão e somente no professor, o que é um absurdo. A Inclusão deveria começar nos lares desses jovens e ser responsabilidade dos governos federais, estaduais e municipais, juntamente com centros médicos e escolas. Contudo, eu fui uma profissional muito feliz. Tive (e tenho) o prazer de ver ex-alunos muito bem de vida. Vivendo no exterior ou desempenhando suas profissões com maestria. Nesta semana, uma ex aluna do ensino médio (dei aula para ela 24 anos atrás) me escreveu do Canadá no dia que ela conseguiu a cidadania. Me agradeceu um monte. São por esses alunos que fazem o magistério valer a pena.</p>
4	<p>Ser professor hoje é uma tarefa bem difícil, eu acho. Não basta mais estar em sala e dar aula simplesmente. Estamos, a meu ver, num gap geracional grande e alguns de nós, como eu, têm dificuldades em se atualizar por “n” razões. Não sou uma pessoa tecnológica, odeio redes sociais e isso me limita a poucos recursos pedagógicos. Mas, o pouco que eu uso, eu tento usar bem. O restante fica por conta dos alunos e da compreensão deles em me ensinar. O ruim é que eu noto neles a desconfiança se não sei usar esse ou aquele recurso - parece que isso substitui o conhecimento, a experiência empírica, a leitura — não se lê mais nada. Tudo está muito disponível na internet e falta pra essa gurizada o saber pesquisar. É aí que eu entro. Fora isso, o desafio de convencê-los diariamente da necessidade de se apropriarem do conhecimento, de ter informações e saber filtrá-las é uma constante que, às vezes, cansa muito. Ser professor hoje é um baita de um desafio de paciência e convencimento.</p>
5	<p>Ser professor está ficando cada vez mais desafiador, pois além de termos de nos adaptar às novas tecnologias, temos agora que lidar com alunos que estão cada vez mais antenados e também mais psicologicamente afetados por um mundo que está cada vez mais rápido e exigente. Ser professor é ser polivalente.</p>

6	<p>Ser professor hoje é ter um compromisso ético com o outro. Quando me refiro à ética, tenho em mente a ética bakhtiniana, que diz respeito à responsabilidade com o outro e ao não álibi para a existência. Ninguém pode ocupar meu lugar, então é preciso agir e agir com responsabilidade. Ser professor implica estar consciente de suas possibilidades, atento às relações de ensino/aprendizagem de que nos ocupamos e que vivenciamos e, sobretudo, tratar o outro — estudante/aluno — como um participante da relação de interação que acontecem nas aulas. É ter um programa base e segui-lo ao mesmo tempo em que há espaço para o contingente, o que acontece em sala, o que surge como curiosidade e interesse, o que desperta a partir das interações. É buscar possibilidades outras diferentes daquelas que nos foram apresentadas não para rejeitá-las, mas para aprender mais e poder utilizar todo o conhecimento “teórico”, metodológico, pedagógico, didático, humano, discursivo e político que construímos e estamos construindo para selecionar o que é mais relevante ao contexto em que estamos. É saber-se sempre em movimento e construção e desestabilização, é entender-se como político, como corpo, mente e sentimento. É ser exigente e afetuoso ao mesmo tempo (o que é desafiador! E como) e é também olhar a realidade e verificar o que é o melhor possível a fazer considerando as óticas dos participantes (estudantes e professores — e estar ciente dessa “dicotomia” ainda instalada entre professores e alunos e essa hierarquia existente e tentar desestabilizá-la também sempre que possível)</p>
7	<p>Sempre amei ser professora! Sempre ministrei minhas aulas com carinho, dedicação, empatia, dinamismo... deixei minha marca por onde passei, tanto com os alunos, quanto nas instituições, e tenho muitos ainda presentes na minha vida até hoje. Contudo, hoje em dia (para mim que já cheguei aos 60), as vezes me sinto um pouco tolhida, com medo de fazer comentários que sejam mal interpretados devido às abordagens sociais e pedagógicas críticas da educação. Rotular linhas de pensamento, falas ou posturas como A ou B, trazendo visões políticas para a sala de aula (o que é muito normal hoje em dia) me deixa desconfortável. Felizmente nunca tive problema neste sentido, a vida me ensinou como evitá-los. Voltando a responder a questão mais diretamente, para mim ser professor hoje em dia continua sendo muito prazeroso, principalmente com alunos dedicados e interessados, mas sinto que requer um cuidado maior no sentido</p>

	de estar alerta e não magoar ou ofender ninguém com alguma fala inadvertida.
8	Ser professor é mediar o aluno em seus processos de aprendizagem, proporcionando capacidade de reflexão e autonomia.
9	É passar pela experiência de ensinar-aprender com amor.
10	Acho que ser professor sempre foi ensinar e educar. Não basta apenas ensinar o conteúdo, mas pra mim sempre foquei no ensino com afetividade e preocupação com o aluno. Acho que esse é o principal e não mudou do passado pra cá.
11	Meu Deus, já começa assim as perguntas rsrs Nossa, nesse cenário pós-pandêmico, mas ainda pandêmico em vários níveis, ser professor tomou um sentido ainda mais visceral freireano. Mais do que fazer junto, me senti querendo ser junto com/dos alunos. Acho que com bastante frequência, me coloquei numa posição em que precisava ter as respostas, a maioria delas (pensava que não, mas na prática queria ter as respostas). Hoje não só tenho certeza de que não tenho, mas tenho, cada vez mais, me sentindo à vontade de admitir que não sei, mas que quero descobrir junto.
12	Não é uma resposta simples... principalmente é auxiliar a fornecer subsídios — sejam ferramentas, conteúdo, ideias — para que o conhecimento circule e se aprofunde.
13	Ainda tenho resquícios da definição de professor que considerava o perfil de intermediador no processo de aprendizagem. Também entendo o professor como aquele que cria oportunidades de aprendizagem com uso de conhecimento específico e variedade de estratégias. Não descarto o papel de responsável pelo processo de ensino. Mas também sei que o professor atua em um processo de coconstrução.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Teoricamente, essa prática pode ser respaldada pela noção de padronização e consistência na metodologia de pesquisa que denotam a importância dessa caracterização para uma abordagem

mais humanizada, contextualizada e transparente no processo de pesquisa (Creswell, 2003; Yin, 2014). À vista disso, a caracterização dos participantes, a partir da ordem das respostas de cada um, ficou assim definida: P Vetor, P Persistência, P Adaptabilidade, P Convencimento, P Polivalência, P Movimento, P Prudência, P Mediação, P amorosidade, P Afetividade, P Colaboração, P Compromisso e P Estratégia. Para facilitar a compreensão, trago um quadro com a conversão (Quadro 5).

QUADRO 5 – DENOMINAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participante	Denominação
1	P Vetor
2	P Persistência
3	P Adaptabilidade
4	P Convencimento
5	P Polivalência
6	P Movimento
7	P Prudência
8	P Mediação
9	P Amorosidade
10	P Afetividade
11	P Colaboração
12	P Compromisso
13	P Estratégia

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os substantivos escolhidos para caracterizar cada participante da pesquisa foram selecionados com base nas qualidades e desafios

descritos em seus relatos. Cada substantivo representa um aspecto central da experiência e percepção do papel docente conforme narrado pelos participantes.

O termo *vetor* foi escolhido para representar a função de guiar e proporcionar oportunidades, enquanto *persistência* reflete a determinação de ensinar, mesmo diante de desafios. *Adaptabilidade* e *convencimento* ilustram a necessidade de flexibilidade e persuasão no contexto educacional atual. *Polivalência* destaca a multifuncionalidade exigida dos professores, e *movimento* simboliza a constante evolução e adaptação na prática docente. *Prudência* é associada à necessidade de cuidado e sensibilidade no ensino contemporâneo. *Mediação* descreve o papel de facilitador do processo de aprendizagem, e *amorosidade* enfatiza o afeto e a paixão pelo ensino. *Afetividade* destaca a importância do vínculo emocional com os estudantes, enquanto *colaboração* e *compromisso* refletem o trabalho conjunto e a responsabilidade ética dos professores. Esses substantivos capturam a essência das experiências e reflexões dos participantes sobre o ser professor, oferecendo uma visão rica e diversificada do papel docente na educação contemporânea.

A análise das respostas à entrevista semiestruturada indica um grupo de participantes com uma ampla gama de perspectivas sobre a profissão docente na contemporaneidade. P Vetor, ao designar o professor como um vetor de mudança social, destaca a importância da educação na promoção da justiça e da solidariedade. Já P Persistência ressalta a necessidade de resiliência e determinação diante dos desafios enfrentados pelos professores. P Adaptabilidade evidencia a importância da flexibilidade e da adaptação às mudanças sociais e tecnológicas.

Através de P Convencimento, observei a preocupação com a valorização do conhecimento em um contexto dominado pela tecnologia. P Polivalência reflete sobre a crescente complexidade da profissão, enquanto P Movimento enfatiza a importância do compromisso ético e da constante busca por novas abordagens educacionais.

A preocupação com o cuidado emocional dos estudantes é evidenciada por P Prudência e P Afetividade. A colaboração e a parceria entre professores e estudantes são destacadas por P Colaboração, enquanto P Compromisso ressalta a dedicação e a responsabilidade do professor no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, P Estratégia realça a importância da criatividade e da adaptabilidade na prática docente.

Essa diversidade de perspectivas reflete a complexidade e a importância do papel do professor na sociedade, assim como os desafios e as oportunidades que permeiam a educação atualmente. Em meio a um cenário em constante transformação, os professores desempenham um papel fundamental na formação das novas gerações, guiando e inspirando os estudantes a alcançarem maior potencial acadêmico, pessoal e social.

A interação entre as diferentes experiências e opiniões dos participantes reflete a teoria da interdependência de Morin, que destaca a complexa teia de relações entre os elementos de um sistema. Morin (2011) observa que “tudo está ligado a tudo, e por isso tudo é complexo” (Morin, 2011, p. 35). Essa interação dinâmica molda a prática docente, influenciada por uma rede complexa de fatores sociais, culturais e políticos.

Ao falarem de si, os participantes trouxeram em seus depoimentos pistas sobre a identificação que fazem de si mesmos e de sua profissão. P Vetor foi bastante sucinto e se limitou a responder que ser professor é “ocupar uma posição social”, fato que não foi mencionado por nenhum dos demais participantes, no entanto, exemplifica a observação de Morin (2012) sobre a formação de nossa identidade humana ocorrer em um contexto dialógico, o qual envolve a tríade composta por indivíduo, espécie e sociedade. P Vetor certamente sente que sua profissão é o que lhe chancela uma posição social no ambiente em que vive, lhe traz um sentido de pertença, caracterizando-o como parte de um coletivo.

Sá (2019) explica que isso implica reconhecer que não podemos compreender as partes isoladamente, mas sim entendê-las de maneira relacional, interdependente e dinâmica dentro de um todo.

P Vetor faz parte de um grupo específico de professores de magistério superior que interagiram entre si, formando uma trama, uma rede, um sistema, com interações específicas que já ocorreram, que ainda ocorrem entre elas, provocando novas ocorrências futuras.

O fato de P Vetor ter sido o único a mencionar que ser professor é ocupar uma posição social o conecta aos demais participantes tecendo a trama, criando um tecido/uma tela/ uma corpo docente específico. Como exemplo da diversidade de fios/cores/personalidades, tenho os professores que mencionaram que ser professor “é oportunizar mudanças para sermos mais justos e solidários” (P Persistência, 2022), ou que é “mediar o estudante em seus processos de aprendizagem” (P Mediação, 2022), ou ainda, que “é auxiliar a fornecer subsídios para que o conhecimento circule” (P Compromisso, 2022). Também encontrei o relato que afirmava que ser professor é ser aquela pessoa que “cria oportunidade de aprendizagem com uso de conhecimento específico e variedade de estratégias” (P Estratégia, 2022).

Embora não tenham mencionado a questão do lugar social, todos o fazem indiretamente ao mencionar a circulação do conhecimento, a mediação, a criação de oportunidades, a elaboração de estratégias para ensinar; essas são atividades que envolvem sempre o outro e suas interações. Ao incluir o outro, estabelecem relações sociais e inserções em sua comunidade, fica assim estabelecida a posição social que os liga e conecta ao todo. Todos esses professores, em meu entendimento, exemplificam o operador cognitivo sistêmico-organizacional, também chamado de princípio sistêmico-organizacional por Morin (2011b), que estabelece que um todo gera qualidades e propriedades novas em relação às partes.

Ao se manifestarem sobre a definição de sua profissão, o fizeram pela exemplificação de suas ações, do que entendiam fazer parte de sua função e não de suas características identitárias, portanto, estão conectados, compõem um grupo de professores, um todo. Resgatam também o operador cognitivo hologramático, no qual cada parte do sistema contém a informação do todo (Morin,

2012). No contexto educacional, isso significa que cada interação entre professor e estudante, entre professor e professor, entre estudante e estudante reflete a complexidade do sistema educacional como um todo. Os professores de futuros professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas mediadores que refletem e influenciam a dinâmica educacional de maneira recursiva, uma vez que podem ter suas estratégias de prática pedagógica replicadas para gerações futuras. Eles são os professores da profissão docente por atuarem em cursos de licenciatura.

Mas houve também uma série de respostas a essa primeira pergunta que vieram em forma de atributos e características do ser professor na contemporaneidade. P Persistência afirma que é “ser resiliente e persistente” (P Persistência, 2022) porque entende que há pouco incentivo para a profissão por parte dos gestores da instituição. P Convencimento enfatiza que a tarefa é difícil e “ser professor hoje é um baita desafio de paciência e convencimento” (P Convencimento, 2022), pois os estudantes, segundo P4, estão expostos a muitas informações mas não sabem filtrá-las, o que acaba gerando embates desnecessários e cansativos nas aulas.

P Polivalência concorda acrescentando que “ser professor é ser polivalente” e está ficando cada vez mais desafiador, uma vez que houve a inserção de “novas tecnologias e temos agora que lidar com estudantes cada vez mais antenados e psicologicamente mais afetados por um mundo mais rápido e exigente” (P Polivalência, 2022). Cada atributo mencionado pelos professores não é apenas uma característica isolada, mas uma manifestação de um sistema educacional complexo e interligado que está em movimento.

Por exemplo, a resiliência e persistência mencionadas por P Persistência (2022) são necessárias não apenas devido à falta de incentivo institucional, mas também como uma resposta adaptativa a um ambiente educacional desafiador e em constante mudança. Essa resiliência é um reflexo da capacidade dos professores de navegar pelas incertezas e complexidades do sistema educacional, integrando experiências passadas e presentes

para moldar práticas eficazes de ensino que sejam úteis e viáveis ao seu contexto acadêmico.

P Convencimento (2022) destaca a necessidade de paciência e habilidade em persuasão, especialmente em um contexto em que os estudantes estão sobrecarregados de informações, mas carecem de habilidades críticas para filtrá-las. Este desafio revela a necessidade de um professor polivalente e adaptável, capaz de mediar e facilitar a aprendizagem de maneira efetiva para sua realidade profissional. A habilidade de lidar com a sobrecarga informacional dos estudantes exige do professor um conhecimento profundo e integrado de pedagogia, psicologia educacional e tecnologia.

Por fim, P Polivalência (2022) enfatiza que ser professor hoje implica em ser multifuncional, enfrentando a integração de novas tecnologias e lidando com um corpo discente cada vez mais afetado psicologicamente por um mundo acelerado e exigente. Este ponto ressalta a necessidade do professor de integrar conhecimentos de diversas áreas para apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, utilizando o conceito de *Homo Complexus* (Morin, 2012), pude notar que os atributos mencionados pelos professores são interdependentes e integrados. Resiliência, paciência, capacidade de convencimento e polivalência não são características isoladas, mas partes de um todo complexo que define a prática docente contemporânea. Cada um desses atributos contribui para a construção de um ambiente educacional que reconhece e valoriza a complexidade e a interconexão dos processos de ensino e aprendizagem. Isso posto, configura-se um grupo de professores cujas características são manifestações de uma complexidade intrínseca. Os professores são agentes complexos que integram diversas habilidades e conhecimentos para enfrentar os desafios de um ambiente educacional dinâmico e multifacetado.

É notório, pelos relatos, que o papel do professor está passando por uma transformação. Talvez o grupo sinta que esteja deixando de ser um mero transmissor de conhecimento para se

tornar mediador de aprendizagem, conforme já afirmado por Lourenço Filho (1967). É fato que o desafio de pensar o que é ser professor nos dias atuais está posto e a resposta não é fácil.

P12 inclusive começa sua resposta afirmando que “Não é uma resposta simples... principalmente é auxiliar a fornecer subsídios — sejam ferramentas, conteúdo, ideias — para que o conhecimento circule e se aprofunde” (P Compromisso, 2022). Outro participante sinaliza que estamos em uma fase de atuar em “um processo de coconstrução” (P Estratégia, 2022) do conhecimento, e outro ainda afirma querer “ser junto com/dos estudantes” (P Colaboração, 2022). Consequentemente, é possível inferir que o trabalho docente é um tipo de trabalho permeado por “fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores” (Tardif; Lessard, 2014, p. 20).

A experiência profissional, portanto, é incorporada como uma espécie de experimentação, compreendida como um método de interação com a realidade, ocorrendo dentro do contexto de um plano de ação específico. Cada uma das experiências realizadas como parte desse processo de interação contribuiria para o desenvolvimento de uma consciência crescente, a qual, por sua vez, “impulsionaria uma preocupação com o ensino como um processo interativo, intencional e orientado para o objetivo final de facilitar a aprendizagem dos estudantes” (Tardif; Lessard, 1999, p. 324), bem como a acomodação dos professores.

À luz do pensamento complexo, a ideia de que a experiência profissional é incorporada como experimentação pode ser analisada sob o princípio da recursividade. A recursividade é um processo em que os produtos e os efeitos são, simultaneamente, causas e produtores do que os produziu (Morin, 2015b; 2015c; 2015d; 2016). No contexto educacional, isso se aplica ao fato da prática docente ser constantemente refinada pela experiência, em que cada interação e experiência do professor retroalimenta e reconfigura a prática pedagógica, criando um ciclo contínuo de aprendizado e adaptação.

Por sua vez, a interação com a realidade reflete o princípio hologramático de Morin (2012; 2015b), onde cada parte do sistema

contém a totalidade da informação do todo. No ambiente educacional, cada experiência do professor e cada interação com os estudantes refletem e influenciam o sistema educacional em sua totalidade. A prática docente é um microcosmo que incorpora e reflete as complexidades do sistema educacional maior, mostrando como as ações e interações individuais podem ter implicações amplas.

Penso ainda ser possível olhar para essas respostas a partir do princípio dialógico. Na perspectiva do pensamento complexo, a dialógica permite a coexistência de lógicas distintas e até contraditórias. No ensino, isso se manifesta na capacidade dos professores de equilibrar a transmissão de conhecimento e a mediação da aprendizagem, reconhecendo que esses processos são interdependentes e mutuamente complementares. A prática docente envolve, portanto, a integração de diferentes abordagens pedagógicas e a adaptação contínua às necessidades dos estudantes. Para tal, é necessário que a acomodação dos professores seja entendida como a capacidade de ajustar-se e adaptar-se pode ser vista usando a lente da auto-eco-organização. Este princípio moriniano destaca como os sistemas são capazes de se auto-organizar e adaptar às mudanças internas e externas. Os professores, ao acomodarem novas tecnologias e mudanças nas dinâmicas profissionais, estão exemplificando a capacidade do sistema educacional de se reconfigurar e evoluir continuamente.

Reconhecer o professor como um agente ativo e criativo, um aprendiz e protagonista de suas próprias ações está em sintonia com o princípio dialógico do pensamento complexo, que permite a coexistência e interação de opostos ou diferentes lógicas. No contexto educativo, isso significa que o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um criador e inovador que aprende e se desenvolve continuamente. A dialógica reflete a necessidade de integrar a transmissão de conhecimento com a criatividade e a aprendizagem contínua, reconhecendo que esses aspectos são interdependentes e se enriquecem mutuamente, se complementando e não se excluindo.

À luz dos princípios do pensamento complexo, as respostas revelam a natureza integrada e adaptativa da prática pedagógica docente. A recursividade, o operador hologramático e a dialógica fornecem uma compreensão mais ampla da forma como os professores interagem com a realidade educacional, desenvolvem uma consciência crítica e adaptam suas práticas para responder às complexidades do ensino. Esses princípios destacam a necessidade de uma abordagem para além da holística e integrada na educação, onde a experiência e a adaptação contínua são essenciais para o desenvolvimento eficaz dos estudantes e dos próprios educadores.

Ainda sobre a primeira pergunta, saliento que a questão do professor ser o detentor do saber foi citada como uma preocupação por ao menos alguns dos participantes. É o que traz um professor ao mencionar que “Hoje tenho, cada vez mais, me sentindo à vontade de admitir que não sei, mas que quero descobrir junto” (P Colaboração, 2022) e outro ao mencionar sua dificuldade com o letramento digital, relata que “O restante fica por conta dos estudantes e da compreensão deles em me ensinar” (P Convencimento, 2022). Ou seja, esses profissionais estão abertos para desestabilizar a hierarquia tradicional da sala de aula, onde teoricamente estariam em posição de comando, entendem que seu trabalho é relacional e interacional, e que o processo é de ensino e aprendizagem para todos.

Concluo a análise e a interpretação da primeira pergunta com o depoimento de um participante sobre ser professor hoje:

É saber-se sempre em movimento e construção e desestabilização; é entender-se como político, como corpo, mente e sentimento. É ser exigente e afetuoso ao mesmo tempo (o que é desafiador! E como) e é também olhar a realidade e verificar o que é o melhor possível a fazer considerando as óticas dos participantes (P Movimento, 2022).

Este depoimento revela uma complexidade intrínseca à prática docente, destacando a necessidade de uma constante adaptação e reflexão crítica sobre o próprio papel e suas interações com a realidade educacional. Diante da perspectiva científica da

compreensão da realidade e na tentativa de evitar a abordagem excessivamente objetiva da ciência, este participante exemplifica o que Maturana (2001) chama da capacidade de explicar o fenômeno do conhecimento. Para este autor, a compreensão do conhecimento não se dá apenas pela observação objetiva, mas também pela integração de aspectos subjetivos e contextuais que moldam a experiência humana. Assim, o depoimento ilustra como a prática docente envolve um entrelaçamento contínuo de desafios e afetos, política e prática, sugerindo que a verdadeira essência do ser professor reside na habilidade de se mover e se reconstruir continuamente, em sintonia com as diversas dimensões da vida escolar e social.

Para Maturana (2001), é o sujeito que controla e integra o objeto, mas se o objeto é também um sujeito, como no caso desta pesquisa, essa integração implica intencionalidade permeada pela interação constante. Este conceito se alinha ao princípio da recursividade de Morin, em que o sujeito e o objeto (ambos sujeitos no contexto educacional) estão em um ciclo contínuo de influência mútua. A interação constante sugere que cada ação e resposta dos sujeitos envolvidos (professores e estudantes) se retroalimenta, criando um processo dinâmico e evolutivo de aprendizagem e adaptação. P Movimento se entende por professor a partir de seus estudantes e, sob um aspecto humanista, procura recuperar as experiências vividas e compreender essa realidade no contexto histórico-temporal vivido e para além dele, o que, por sua vez, implica valorizar o papel do professor como um agente ativo e criativo, um aprendiz e protagonista de suas próprias ações.

O aspecto humanista de P Movimento, que busca recuperar as experiências vividas pelos professores e compreender essa realidade no contexto histórico-temporal, reflete o princípio hologramático. Assim, a experiência individual de cada professor é uma micro expressão das complexidades do sistema educacional em que está inserido. Ao valorizar essas experiências, reconhecemos que cada professor é um microcosmo que reflete e influencia a realidade educacional em sua totalidade.

Concluindo a análise das respostas à primeira pergunta, notei que a intencionalidade e a interação entre sujeitos no contexto educacional são melhor compreendidas através dos princípios da recursividade, do ser hologramático e da dialógica. Estes princípios ajudam a destacar a natureza interconectada e dinâmica da prática docente, em que professores e estudantes influenciam e moldam continuamente a realidade educacional. O reconhecimento do professor como um agente ativo e criativo reforça a importância de uma abordagem aberta e integrada na educação, que valoriza a complexidade e a riqueza das experiências individuais e coletivas.

A segunda pergunta — *Você pensa ter aprendido algo durante o período de ensino remoto emergencial que possa ser levado (ou que você já tenha levado) para o modo presencial de ensino? Justifique.* — investigava se o professor pensava ter aprendido algo durante o período de ensino remoto emergencial que pudesse ser levado para o modo presencial de ensino e pedia para que a resposta fosse justificada (Quadro 6).

QUADRO 6 – VOCÊ PENSA TER APRENDIDO ALGO DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL QUE POSSA TER LEVADO (OU QUE JÁ TENHA LEVADO) PARA O MODO PRESENCIAL? JUSTIFIQUE

Participante	Resposta
P Vetor	Ser ainda mais tolerante e respeitar que cada um de nós tem um tempo diferente para aprender.
P Persistência	Que o ensino remoto não representa a verdadeira forma de ensinar.
P Adaptabilidade	Com toda certeza. As aulas presenciais nunca mais serão giz e quadro. A inclusão de APPs, sites e outras tecnologias foram incorporadas para sempre nas aulas. Eu, particularmente, penso que toda aula deveria ser híbrida — um tempo no qual o aluno faz seus estudos sozinhos e um outro tempo com aulas invertidas nas quais ele possa interagir com os pares e desenvolverem o que estudaram sozinhos.

P Convencimento	<p>Não necessariamente — pra isso precisaria de um pouco mais de estrutura em sala (vídeo, computador, <i>data show</i> instalados e mais modernos, telão ou quadro de projeção) pra de fato poder me valer de vídeos no <i>YouTube</i>, joguinhos digitais e afins. Eu não tenho tempo de ficar montando joguinhos online como eu fazia antes, no início da carreira, com <i>brown papers</i>. Então, tento downlodar o que posso e usar com <i>pendrive</i> mesmo. Depois do retorno presencial, estou mantendo e atualizando os <i>Google Classrooms</i>, mas nenhum aluno acessa ou lê o que fica postado. É bastante frustrante. Eles não se dão conta e acham que sabem de tudo.</p>
P Polivalência	<p>Sim, aprendi que as plataformas (<i>Moodle, Google Classroom etc.</i>) podem ser grande aliadas dos professores, pois nelas, além de deixar os textos das disciplinas, posso depositar vídeos e atividades extras. Solicito que os alunos gravem vídeos, para algumas provas orais, e deixem depositados na plataforma, vou corrigindo de acordo com o meu tempo disponível. Também uso as plataformas como uma via de comunicação com os alunos.</p>
P Movimento	<p>Com certeza! Na prática, aprendi a lidar com ferramentas tecnológicas; aprendi a interagir a distância, aprendi que não gosto mas posso sustentar sozinha uma aula de duas horas — quando os alunos não interagem (isso mais no começo do ensino remoto, quando eu ainda não sabia usar as possibilidades de interação e grupos nas plataformas que usamos — <i>Zoom e Google Meet</i>), aprendi a respeitar mais o tempo do outro e seus silêncios. Acho que trouxe muito disso pras aulas presenciais: sinto os alunos mais silenciosos que antes, sinto mais cansados e tenho dado tempo para que eles façam atividades em sala e depois compartilhem com os colegas e tenho usado o <i>Google Classroom</i> de forma a deixar as atividades realizadas e as preparatórias (e também coisas extras, dicas de textos, eventos, <i>lives</i>, mas tentando não saturar o aluno) para as aulas organizadas. Sinto que estou usando mais recursos tecnológicos e também mais variedades de textos de diferentes mídias.</p>
P Prudência	<p>Sempre me interessei pela elo ensino de línguas + tecnologia e, apesar de ainda não estar atuando no modelo presencial, além dos jogos (tipo <i>Kahoot</i>) que já estavam começando a ser</p>

	usados antes da pandemia, acredito que atividades que possam ser feitas facilmente pelo celular (como <i>Jamboard</i> ou <i>Wordwall</i> e até mesmo o <i>Kahoot</i>) possam ser incorporadas ao ensino presencial sem muita dificuldade.
P Mediação	Apreendi que os alunos realmente são diferentes em seus processo de aprendizagem. Alguns se adaptaram super bem ao ensino remoto e outros disseram que simplesmente não conseguem aprender com essa modalidade. Acho que as ferramentas online vieram para ficar e devem ser parte de qualquer modelo de ensino. Todo professor precisa saber como utilizar ferramentas de ensino à distância.
P Amorosidade	A versatilidade do modo híbrido, no sentido amplo do termo; diferenciar o cuidado com o professor; a teoria sobre “presença transacional”; maior uso de tecnologias interativas na sala;
P Afetividade	Acredito que, em relação ao ensino de línguas, aprendi novas plataformas e jogos que podem ser levados para o presencial. Também aprendi a usar melhor o <i>Classroom</i> e <i>Moodle</i> e vejo hoje o quanto eles podem complementar o ensino presencial.
P Colaboração	Acho que uma das coisas é o quanto a relação professor-aluno é forjada na transferência de energia, física inclusive e o quanto no remoto tentei fazer de um tudo para recuperar um pouco dessa energia, mas é algo que parece que apenas o presencial estabelece, unifica. Mas de aprendizados do remoto em si o que ficou bem marcado para mim foi como melhor utilizar os recursos midiáticos (vídeos, <i>podcasts</i>) que usava antes, mas com outras aplicações e desdobramentos.
P Compromisso	Achei de grande valia esse período de ensino remoto, até para remover alguns preconceitos e medos que tínhamos. Estava já delineado que viria a ocorrer, mas a pandemia foi (infelizmente) o empurrão de que precisávamos. Acho que esse foi um dos aprendizados: maior independência e segurança (tanto dos professores quanto dos alunos) no quesito uso de tecnologia. Também verificamos que é possível haver resultados positivos além do ensino presencial, pois há necessidade de maior comprometimento por parte dos alunos. Procurei — e encontrei — uma

	quantidade boa de material online para utilização nas aulas, e de qualidade, já que tudo precisava ser disponibilizado aos alunos nesse formato, o que foi também bastante positivo. E, no aspecto pessoal, acho que aprendemos a ser mais empáticos — aluno-professor-aluno e aluno-aluno. Todos estávamos atravessando uma tempestade, <i>after all...</i>
P Estratégia	Penso que todos os aprendizados sobre recursos digitais continuarão sendo úteis e sim, de forma contextualizada já foram incorporados ao modo presencial e acredito que continuarão fazendo parte da prática docente. A administração do tempo, organização de reuniões/orientações e a consideração das horas trabalhadas também foram influenciados pelo ensino remoto e também apresentam interferência no modo de funcionar presencialmente.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Surpreendentemente, dois participantes afirmaram não terem aprendido nada, inclusive um deles mencionou que “o ensino remoto não representa a verdadeira forma de ensinar” (P Persistência, 2022). Tal argumento me faz pensar que essa resistência às mudanças, por parte de alguns profissionais que atuam em cursos de licenciaturas, é preocupante. Afinal, a universidade deveria ser o local onde ocorreria a mobilização para inovação e para a própria mudança social dos sujeitos que lá se encontram e dos demais. Além do mais, penso que todas as nossas experiências sempre trazem algum aprendizado, portanto, esses professores, em meu entendimento, aprenderam sim. Aprenderam que não acreditam na eficácia do ensino remoto.

À luz do pensamento complexo, entendo a resistência desse professor ao ensino remoto como uma dificuldade pessoal de fazer a integração recursiva de novas práticas. Ele apresenta uma expressão hologramática de resistência, talvez sistêmica, de adaptabilidade e talvez até tenha vivenciado um conflito entre práticas de ensino tradicionais e inovadores. A compreensão e a superação dessas resistências exigem uma atitude que reconheça e

valorize as contribuições de diversas experiências e metodologias educacionais para uma possível reorganização de suas práticas pedagógicas diante dos desafios impostos pelo vírus letal. Buscar uma nova organização de sua rotina certamente representa lidar com uma nova ordem das coisas após a desordem causada pelo ensino remoto emergencial na sua vida profissional.

Felizmente, os demais participantes da pesquisa demonstraram uma disposição notável para enfrentar os desafios do ensino com o objetivo de intervir positivamente na realidade das pessoas e do mundo, promovendo uma melhoria na convivência global. Os dados produzidos nesta fase da pesquisa mostraram aprendizados adquiridos pelos professores durante o período de ensino remoto emergencial, destacando sua capacidade de adaptação e inovação pedagógica.

Houve um aumento significativo na tolerância com colegas e estudantes, refletindo uma compreensão mais profunda de que a aprendizagem ocorre em ritmos diferentes para cada indivíduo. Além disso, os professores descobriram e passaram a utilizar recursos midiáticos gratuitos provenientes de mídias sociais, enriquecendo suas práticas pedagógicas. Eles também reconheceram a importância da presença transacional, que se refere ao sentido de presença e interação mesmo em ambientes virtuais, e desenvolveram uma empatia maior em relação uns aos outros. Os estudantes, por sua vez, mostraram uma autonomia ampliada, enquanto os professores melhoraram a gestão do tempo para a realização de tarefas extracurriculares. Finalmente, a incorporação de recursos digitais no retorno ao ensino presencial evidencia a permanência de inovações pedagógicas adotadas durante o período de ERE. Essas introspecções e competências caracterizam um processo de aprendizagem contínuo e adaptativo, mostrando que, apesar das dificuldades, os professores conseguiram transformar desafios em oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Tais aprendizados dialogam com os princípios do pensamento complexo de Edgar Morin, particularmente com os operadores do

sujeito cognoscente e da autonomia/dependência, além dos princípios da recursividade, o hologramático e o da dialógica. Morin, ao discorrer sobre o sujeito cognoscente, enfatiza que esse sujeito está constantemente interagindo e se adaptando ao seu ambiente, reconhecendo sua capacidade de conhecimento como parte de um processo contínuo de transformação.

No contexto dos aprendizados mencionados, podemos observar que maior tolerância com colegas e estudantes, assim como maior empatia, refletem um crescimento na compreensão das interações humanas, fundamentais para o desenvolvimento do sujeito cognoscente. Esses aspectos demonstram como a convivência e o entendimento mútuo se tornaram elementos centrais na prática pedagógica durante o ensino remoto emergencial. Este ponto dialoga diretamente com a ideia de *identidade complexa* em que o desenvolvimento da empatia e da compreensão mútua são cruciais (Morin, 2021).

A compreensão de que a aprendizagem ocorre em tempos diferentes para cada indivíduo demonstra uma maturidade cognitiva por parte dos professores, reconhecendo a diversidade dos processos de aprendizagem. Esse reconhecimento da individualidade dos ritmos de aprendizagem evidencia uma adaptação essencial à realidade de cada estudante, promovendo uma abordagem mais inclusiva e eficaz. Esta compreensão está alinhada com o princípio da recursividade, presente em *O Método 3: O Conhecimento do Conhecimento* (Morin, 2015d), onde se enfatiza a importância de reconhecer os processos autônomos de aprendizagem.

A descoberta de recursos midiáticos gratuitos e a incorporação de recursos digitais no retorno ao ensino presencial mostram a adaptabilidade e a capacidade dos professores de integrar novas ferramentas no processo educativo, expandindo suas habilidades cognitivas e metodológicas. Esse aspecto sublinha a competência dos docentes em se apropriar de tecnologias emergentes, aprimorando suas práticas pedagógicas e facilitando a

aprendizagem. A meu ver, este ponto se relaciona com o princípio hologramático (Morin, 2015b).

O pensamento complexo também aborda a relação dialética entre autonomia e dependência, em que os sistemas (e indivíduos) se desenvolvem e operam dentro de uma tensão constante entre esses dois polos (Morin, 2015b). No contexto dos aprendizados mencionados, a maior autonomia por parte dos estudantes pode indicar que o ensino remoto emergencial incentivou os estudantes a desenvolverem suas próprias capacidades de gestão e aprendizado, movendo-se em direção à autonomia. Esse desenvolvimento é crucial para formar indivíduos capazes de aprender de forma independente e crítica. Esta ideia é fortemente influenciada pelo conceito de autonomia/dependência descrito em *O Método 2: a vida da vida* (Morin, 2015c).

A melhor administração do tempo para desenvolver tarefas que não fossem as aulas mostra uma capacidade ampliada de autogestão por parte dos professores, refletindo um aumento da autonomia dentro de um contexto de novas dependências tecnológicas e metodológicas. Essa habilidade de gerenciar eficazmente o tempo e os recursos disponíveis é indicativa de um progresso significativo na autonomia profissional, permitindo aos docentes equilibrar múltiplas responsabilidades com maior eficiência. Este aspecto está ligado ao princípio da dialógica, onde coexistem e interagem elementos contraditórios, sendo o analógico e o digital entendidos como complementares, conforme explorado em *O Método 1: a natureza da natureza* (Morin, 2016).

Em meio a esse cenário de inovação e adaptação, foi indicado por cinco participantes que houve o manuseio, pela primeira vez, de plataformas digitais já disponibilizadas pela instituição antes da pandemia, como o *Moodle*. Este fato indica que havia pouca utilização prévia do *Moodle* por parte dos participantes da pesquisa e talvez possa indicar o contexto histórico da instituição em relação ao uso de tecnologia na educação, o que não vem ao caso neste estudo.

Além disso, na volta à modalidade presencial, vários participantes relataram que aprenderam a utilizar tais plataformas, como declara P Compromisso:

As plataformas *Moodle* e *Google Classroom* podem ser grandes aliadas dos professores, pois nelas, além de deixar os textos das disciplinas, posso depositar vídeos e atividades extras. Solicito que os estudantes gravem vídeos, para algumas provas orais, e deixem depositados na plataforma, vou corrigindo de acordo com o meu tempo disponível. Também uso as plataformas como forma de comunicação com os estudantes (P Compromisso, 2022).

É interessante notar que alguns professores realmente se identificaram com o uso das plataformas digitais como repositório de materiais e atividades. Esse entusiasmo demonstra um reconhecimento do valor dessas ferramentas para facilitar a gestão do conteúdo didático e a comunicação com os estudantes, integrando-as de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas cotidianas. A adoção dessas plataformas evidencia a capacidade dos docentes de se adaptarem e incorporarem inovações tecnológicas que ampliam suas estratégias educacionais.

Também ficou explícito que alguns professores já se coadunavam com o uso de tecnologias digitais em suas aulas antes do momento do ERE, e eles foram essenciais para auxiliar os colegas na iniciação ao letramento digital. P Prudência é um desses professores e abre seu texto afirmando que “sempre me interessei pelo ensino de línguas e tecnologia, penso que tudo pode ser incorporado sem dificuldades” (P Prudência, 2022). Assim, os professores que estavam mais confortáveis com o uso da tecnologia digital puderam exercer sua autonomia ao compartilhar suas habilidades e conhecimentos com colegas menos familiarizados com as TIDC. No entanto, eles também dependiam da colaboração e do apoio mútuo para explorar novas abordagens e enfrentar novos desafios no uso da tecnologia digital no momento do parar pandêmico. Penso que, assim, posso caracterizar esse movimento

como um exemplo de ação do operador cognitivo de autonomia e dependência (Morin, 2015d; 2016).

A colaboração entre professores parece ter criado um ambiente propício para o diálogo, em que diferentes perspectivas e experiências puderam ser compartilhadas e discutidas de forma aberta e construtiva. Esse diálogo facilitou a troca de ideias, a co-construção do conhecimento e a resolução de problemas relacionados ao uso da tecnologia digital no ensino, naquele contexto histórico, que exigia letramento digital.

O desenvolvimento do letramento digital⁴⁸ entre os professores é um processo sistêmico-organizacional que envolve a interação dinâmica entre diferentes elementos do sistema educacional, como políticas institucionais, recursos tecnológicos disponíveis, cultura organizacional e práticas pedagógicas. A colaboração entre professores atua como um mecanismo de organização desse sistema, permitindo que os participantes compartilhem recursos, alinhem suas práticas e promovam mudanças significativas em nível organizacional.

P Movimento também traz uma reflexão interessante sobre os ensinamentos do ensino remoto emergencial quando declara “aprendi a respeitar o tempo do outro e seus silêncios. Acho que trouxe muito disso pras aulas presenciais...” (P Movimento, 2022). Considero interessante porque, como linguista, entendo que o silêncio é uma forma de discurso e o não dito tem força (Orlandi, 1999), pois nos obriga a buscar estratégias para investir na interação, para promover o diálogo. A tarefa dos professores é encontrar estratégias em tempo real para que sua aula aconteça do modo minimamente desejado, promovendo aprendizados.

Encerrando a análise dos dados produzidos pela segunda pergunta, afirmo que esses aprendizados reverberam um processo

⁴⁸ Soares (2009) não explorou diretamente o letramento digital em suas obras. No entanto, suas teorias sobre letramento como uma prática social e culturalmente situada podem ser aplicadas ao contexto do letramento digital entre os professores.

contínuo de transformação e adaptação, segundo o qual a complexidade das interações humanas e tecnológicas é reconhecida e valorizada. Assim, a prática pedagógica reformulada pelo ERE se apresenta como um processo dinâmico e interconectado, capaz de responder de maneira criativa e eficaz às demandas de um mundo enfrentando as mudanças decorrentes do novo coronavírus.

A terceira pergunta — *Como você se sentiu quando foi impossibilitado de ministrar aulas presencialmente? Justifique.* — procurava levantar indícios sobre os sentimentos dos professores quando foram impossibilitados de ministrar aulas presencialmente e, assim como a pergunta anterior, também solicitava justificativa (Quadro 7).

QUADRO 7 – COMO VOCÊ SE SENTIU QUANDO FOI IMPOSSIBILITADO DE MINISTRAR AULAS PRESENCIALMENTE? JUSTIFIQUE

Participante	Respostas
P Vetor	Num primeiro momento houve grande frustração, pois deixei de exercer a função para a qual eu havia me preparado a vida toda.
P Persistência	No início o ineditismo, depois o fracasso do ensino remoto.
P Adaptabilidade	Eu fui bastante proativa. Fiz cursos on-line (da Cultura Inglesa) e depois que aprendi a como dar aulas remotas, organizei cursos on-line para meus pares. Foi uma descoberta que me deu muito trabalho, mas prazer também.
P Convencimento	Perdida. Eu não conhecia Classroom, nunca fui preparada para isso, embora o EaD já estivesse desde 2008, a pleno vapor... saíram-se bem as IFEs que estavam antenadas... o resto devo ter patinado bastante — e o estresse com a corrida desenfreada por quantidade de produção (quantidade, qualidade não) foi outro fator difícil de encarar — foi efetivamente frustrante ver os colegas do depto excluindo dos vídeos de divulgação quem não fazia extensão ou reas ou artigos ou posts no instagram ou videozinhos lendo literatura e falando de pedagogia ou não ajudando com o nome na publicação ou no evento — mas isso é aquele mundinho ideal cor de rosa que não existe. Nunca existiu. Fato é que eu não deixei de produzir porque eu não quis, mas

	<p>porque eu não pude e foi de lascar a exclusão de todos, em todos os sentidos. Negócio era produzir e produzir, fosse como fosse e quem esteve com tempo “livre” pra correr a maratona se deu bem. O resto ficou. Mas o resto foi aprendendo como pôde. Em dois anos tive que aprender o que eu não sabia ao longo de uma carreira longa que perdeu valor por não ser digital ou atual. Fazer o quê!?</p>
P Polivalência	<p>A princípio foi complicado e frustrante, pois achava que não estava cumprindo minha função, mas depois foi melhorando, acredito que pode funcionar muito bem para algumas disciplinas mais teóricas.</p>
P Movimento	<p>Eu senti receio de não saber lidar com as ferramentas tecnológicas e também não sabia como seria a interação. Na verdade eu acho que me preocupava mais a situação toda da pandemia do que o fato de não dar aulas presenciais, então para mim foram esses dois pontos.</p>
P Prudência	<p>Eu gosto muito do ensino online. Tive substancial experiência de atuar nesta modalidade e para mim foi ótimo! Gosto de poder compartilhar tela, de ter o acesso online e aos meus arquivos e dos alunos também terem essas possibilidades, e também gosto de trabalhar com os breakout rooms. Apenas não gosto de não poder dar falta e de não poder contar com a câmera aberta dos alunos, mas é muito gostoso dar aula para os que participam e principalmente abrem a câmera!</p>
P Mediação	<p>Primeiramente fiquei aliviada porque tinha muito medo da covid-19 e desconhecia a dinâmica do ensino remoto. Depois que tive o primeiro semestre de aulas remotas percebi que as coisas funcionam bem, me adaptei rapidamente. Mas ainda prefiro as aulas presenciais.</p>
P Amorosidade	<p>Eu ministrava em outra instituição na modalidade a distância. Para mim, então, o difícil foi prescindir do trabalho <i>face-to-face</i> junto com os colegas na instituição. Mas quando entrei na EaD o mais difícil foi mensurar o material e a metodologia em função do tempo. Apenas a reflexão teórica em educação e tecnologias que ajudou a lidar com a situação.</p>

P Afetividade	No começo, me senti perdida e um pouco assustada sobre como adaptar minhas disciplinas pro ambiente remoto. Era algo que nunca tínhamos vivido e não conhecíamos os mecanismos pra isso.
P Colaboração	Me senti como se faltasse um membro e como se minha empatia tivesse diminuído um pouco, uma vez que não tinha mais um acesso relativamente direto aos alunos e seus sentimentos em relação às disciplinas.
P Compromisso	Inicialmente, bastante temerosa em relação aos resultados e até à minha capacidade em relação ao uso da tecnologia, mas vi que tudo é uma questão de se dedicar e tentar.
P Estratégia	Me senti desafiada: ao mesmo tempo motivada a encontrar alternativas também me senti desacreditada dos mesmos resultados, achando que o modo remoto seria aquém dos resultados obtidos no modo presencial.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As respostas foram diversas. P Mediação se manifestou aliviado porque temia o contágio, então ficou feliz por atuar remotamente. P Adaptabilidade, P Prudência, P Amorosidade e P Estratégia se sentiram motivados pois já simpatizam com a modalidade de ensino remoto, embora apenas P Amorosidade já tivesse tido alguma experiência com ela. Os demais exteriorizaram sentimentos negativos. 61,53% dos participantes da amostra, manifestaram sentimentos de frustração, fracasso, estresse, receio, susto, antipatia, medo e descrédito em si mesmo diante da impossibilidade de ministrar aulas presencialmente.

Segundo o pensamento complexo, as experiências emocionais dos professores não podem ser entendidas isoladamente, mas devem ser vistas como parte de um sistema dinâmico em que vários fatores se entrelaçam. Os sentimentos de frustração e estresse são influenciados não apenas pela ausência das aulas presenciais, mas também pelas políticas institucionais, pela disponibilidade de recursos tecnológicos, pelo pouco suporte comunitário e pela cultura organizacional que estava posta naquele contexto.

Além disso, o pensamento complexo destaca a dialógica entre ordem e desordem, mostrando como os professores, ao lidarem com o caos e a incerteza, puderam também encontrar novas formas de resiliência e adaptação. Assim, esses indivíduos estavam e ainda estão em um processo contínuo de construção de significados, buscando compreender e reinterpretar o impacto emocional da mudança em suas práticas pedagógicas e identidades profissionais. É o sujeito cognoscente em ação, desempenhando um papel ativo na construção de significados e na interpretação da realidade que se apresenta de uma maneira diferente à usual (Morin, 2011; 2021).

Em desespero, um professor revela que se sentiu “como se faltasse um membro” (P Colaboração, 2022), tamanho foi seu desconforto perante o ERE. Penso que esta resposta pode ser interpretada como uma expressão da interconexão entre os indivíduos e a comunidade educacional como um todo, onde a ausência da experiência presencial parece ter criado um vazio na experiência educacional coletiva. O relato pode ser interpretado como uma manifestação do ser hologramático do indivíduo (Morin, 2015d), em que a ausência percebida de uma parte - um membro - reflete e evoca um sentido mais amplo de perda ou incompletude em relação à totalidade da experiência vivenciada. Essa perda percebida parece ter trazido sentimentos de desconexão, inadequação e desespero, à medida que o professor se confrontava com a complexidade e incerteza de sua situação. Consigo me solidarizar com o colega, uma vez que também me senti perdida.

De repente, percebi-me obsoleta, mas eu não podia me sentir assim, era a professora de uma disciplina de prática de ensino, precisava me desafiar e tentar fazer sentido dos acontecimentos. Estudar para poder continuar ensinando a ensinar me pareceu um bom caminho. Abracei o doutorado em educação, fiz vários cursos sobre ferramentas e plataformas digitais, precisei correr atrás do prejuízo que minha inércia frente às TDIC causara. Contei com ajuda de colegas como P Adaptabilidade que narra “depois de aprender a dar aulas remotas, organizei cursos *on-line* para meus

pares” (P Adaptabilidade, 2022) e corri para os braços de meus estudantes, que me ajudaram a co-criar as aulas, sempre apontando soluções para as situações que enfrentávamos juntos. P Afetividade atesta, e eu concordo, que “era algo que nunca tínhamos vivido e não conhecíamos os mecanismos, mas o saldo foi positivo” (P Afetividade, 2022).

Fato é que, no que se refere aos docentes, a função profissional já “não poderá estar dirigida somente à transmissão de conhecimentos e informações, mas também a desenvolver a capacidade de produzi-los e de utilizá-los” (Tedesco, 2015, p. 129). À medida que o tempo foi passando, a desorganização foi se reorganizando e houve uma nova organização das tarefas. A dialógica entre ordem e desordem, conforme descrita por Morin (2015d), ajuda a entender como a crise educacional provocada pela pandemia pode ser vista não apenas como um período de caos, mas também como uma oportunidade de transformação e crescimento. Essa perspectiva enfatiza a resiliência dos professores e a capacidade dos sistemas educacionais de se adaptarem e evoluírem diante de desafios significativos.

A menção à desorganização inicial refere-se possivelmente à percepção de que o modelo tradicional de ensino não estava mais adequado às demandas da sociedade. No entanto, em pouco tempo, houve uma reorganização das práticas educacionais para melhor atender a essas demandas emergentes urgentes. O pensamento complexo preconiza que a dialógica envolve a interação de elementos opostos ou contraditórios que, em conjunto, formam um todo mais complexo e dinâmico. No contexto educacional, essa interação entre ordem e desordem foi claramente notável durante a pandemia. A desordem inicial, marcada pela rápida transição para o ensino remoto emergencial, gradualmente deu lugar a uma nova ordem, na qual os professores não apenas transmitiram conhecimentos, mas também desenvolveram novas habilidades para produzi-los e utilizá-los de maneira eficaz. Essa reorganização das tarefas e funções docentes ilustra como o princípio da dialógica de Morin pode ser aplicado para

compreender e navegar por períodos de crise, transformando desafios em oportunidades para inovação e crescimento contínuo.

Essa reorganização também ilustra o que é a recursividade. No processo educacional, a recursividade pode ser entendida como um ciclo contínuo de reflexão, adaptação e transformação. No período 2020–2022, esse ciclo se constituiu em identificação da desorganização inicial, tomada de ação, avaliação e adaptação do processo educacional a uma nova organização. À medida que o tempo passou, esse ciclo se repetiu, permitindo uma evolução contínua das práticas pedagógicas em resposta às mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Essa interpretação ressalta a natureza dinâmica e iterativa do processo de mudança na educação, destacando a importância da reflexão, da adaptação e da evolução contínua das práticas educacionais em resposta às demandas em constante mudança da sociedade (Morin, 2021).

Em 2022, alguns professores já podiam voltar ao ensino presencial. No entanto, na instituição lócus os maiores de sessenta anos de idade e os portadores de comorbidades precisavam permanecer em distanciamento social. Foi necessário reorganizar tudo novamente, passou-se do ensino remoto emergencial para o ensino híbrido. Desorganizados de novo, foi preciso se reorganizar e organizar a nova rotina para que finalmente, no segundo semestre de 2022, todos pudessem estar de volta à modalidade presencial. Mas nada era mais como antes. Notei, então, que agiam sincronicamente os operadores, auto-eco-organizacional, o sistêmico organizacional e o recursivo, uma vez que era preciso decidir o quê de velhas práticas permaneceria e quanto das novas práticas seria adotado.

Retomo o entendimento de Franco (2019) sobre a prática pedagógica como uma dinâmica desenvolvida pelo professor para construir e desconstruir, recomeçando e buscando continuamente novos meios e possibilidades no processo dialógico de sua prática. Em outras palavras, a dinâmica é essencial para a prática pedagógica acontecer e vejo um diálogo entre esse conceito da autora e o operador sistêmico-organizacional, já que ambos

possuem uma natureza relacional. Suponho que tenhamos vivenciado essa inter-relação no triênio 2020–2022.

Nesse sentido, a prática pedagógica pode ser vista como um sistema complexo, composto por múltiplos elementos (como professores, estudantes, conteúdos, métodos de ensino, etc.) interagindo em um ambiente em constante mudança e dependência. A partir dessa perspectiva, pode-se explorar como os conceitos de retroalimentação, recursividade e emergência, centrais na teoria dos sistemas complexos (Morin, 2015c), se manifestam na prática pedagógica. Por exemplo, a capacidade do professor de refletir sobre sua prática, adaptar suas estratégias de ensino com base no *feedback* dos estudantes e do ambiente de aprendizagem seriam exemplos dessa manifestação que pode incitar a emergência de novas abordagens pedagógicas e compreensões decorrentes dessa interação dinâmica.

Além disso, é possível cogitar como a compreensão dos sistemas complexos pode influenciar a forma como os educadores planejam e organizam suas atividades educacionais. Por exemplo, ao reconhecer a interdependência entre os diferentes componentes do sistema educacional (currículo, avaliação, ambiente de aprendizagem *etc.*), os professores podem adotar uma abordagem mais aberta e integradora de saberes para promover uma aprendizagem significativa e sustentável para a sua realidade.

Portanto, a despeito dos sentimentos trazidos pelas mudanças impostas de modo abrupto, defendo a compreensão da prática pedagógica como um fenômeno complexo e dinâmico, que requer uma abordagem reflexiva, adaptativa e integrada para promover efetivamente algum aprendizado aos estudantes. Isso está alinhado com a ideia de Morin (2011; 2021) de que a educação deve preparar os indivíduos para lidar com a incerteza e a complexidade do mundo real.

Concluo a análise das respostas à terceira pergunta, sobre os sentimentos, supondo que houve uma reflexão sobre como a experiência de ensino remoto emergencial forçou a reavaliação de práticas pedagógicas tradicionais. Os professores podem ter

sentido frustração inicialmente, mas também puderam ter a oportunidade de criar experiências de aprendizagem mais adaptáveis e significativas para os estudantes, que refletissem melhor a natureza complexa da educação. Defender a prática pedagógica como um fenômeno complexo e dinâmico implica reconhecer que mudanças abruptas, como a imposição do ensino remoto emergencial, são parte da realidade educacional.

A quarta e última pergunta da entrevista — *O que é ser professor formador de professor para você?* — indagava sobre o que é ser professor formador de professor. Os participantes tiveram um prazo de trinta dias para submeter suas respostas. Não havia limite de palavras nem especificações quanto ao estilo de escrita para as respostas. Por entender que essa pergunta traz muitos dados, disponibilizo um quadro com as respostas dos participantes para facilitar a apreensão de seus dizeres (Quadro 8).

QUADRO 8 – O QUE É SER PROFESSOR FORMADOR PARA VOCÊ?

Participante	Resposta
P Vetor	Alguém que através do exemplo, apesar das limitações, se propõe a complementar a educação profissional, a fim de que nossos estudantes e futuros colegas tenham oportunidades.
P Persistência	A plenitude do professor.
P Adaptabilidade	Tenho uma visão técnica, mas também uma humanista muito forte. Penso que um formador deve considerar tanto os aspectos teóricos didáticos quanto os aspectos humanos (inclusão, tolerância, persistência, diversidade). Não somos cidadãos neutros politicamente falando e, por esse motivo, devemos sempre nos posicionarmos para trabalhar no sentido do avanço no social (Vamos à luta).
P Convencimento	É tentar convencer os outros de que eles podem ter a internet inteira nas mãos e que isso não vai valer de nada, se não souberem ler, escrever, interpretar dados em um texto ridiculamente simples, se não souberem filtrar e pesquisar o que está diante deles. É considerar que o olho no olho é mais

	<p>difícil e necessário do que se esconder numa tela, é fazê-los compreender que em grupo todo mundo participa e se ajuda e que informação boa é informação compartilhada. Mas convenhamos... os colegas não tem a mínima ideia do que é isso, portanto, como passar isso pros estudantes e convencê-los de que ainda vale a pena, não é? Eu costumava dizer pros poucos que iam me "entrevistar", como parte de uma disciplina aqui e acolá, que todo mundo pode ensinar coisas, mas que poucos são professores de fato, e isso parece que é mais vdd hoje do que antes.</p>
P Polivalência	<p>É estar ciente que estamos formando profissionais que irão atuar em sala de aula, portanto, temos o dever de procurar prepará-los da melhor forma possível.</p>
P Movimento	<p>É saber de nossas (im)possibilidades. Não gosto muito da palavra "formador". Entendo sua utilização e uso também, mas acho que pode deslizar a ideia de que formamos alguém e na verdade acredito mais que devemos atuar mais como mediadores/gente que auxilia a construção de identidade(s) de professor(a), porque acredito a nossa interação na sala/aula, a escolha dos textos que levamos para a discussão contribuem para a constituição de ideias, o reconhecimento da história, o conhecimento de processos que nos (in)formam como professores, então acredito que é uma grande responsabilidade e ao mesmo tempo entendo que temos muitas limitações, ou seja, é com ética (conforme expliquei na resposta à primeira pergunta) e responsabilidade que devemos agir, mas também sabemos que não "salvamos" ninguém.</p>
P Prudência	<p>É uma responsabilidade muito grande. Antes de entrar na UTFPR, minha preocupação maior era em criar um ambiente agradável e facilitar a aprendizagem da língua inglesa. Agora, além de dar atenção a essas questões, me atento a oportunizar momentos que os leve a se colocar no papel de professores, como eles poderiam agir em determinadas circunstâncias, como eles poderiam ministrar determinado conteúdo. O papel do professor é, e sempre foi, o de um "role model", e no caso do professor formador essa responsabilidade fica ainda mais presente.</p>

P Mediação	Professor formador é aquele que ultrapassa os limites do 'ensino de conteúdos' e que ensina ao discente como ele deve ensinar.
P Amorosidade	Ser professor é ser um ser de amor, na medida em que o amor é uma abertura para o outro. Assim, ser professor de (futuro) professores é ser um trabalhador cuja difícil tarefa é a transmissão de algo que só se dá no ato de amor: doação.
P Afetividade	Pra mim, isso tem um significado muito grande e importante. Hoje não me vejo mais apenas dando aulas de língua, apesar de adorar fazer isso. Me sinto privilegiada em pensar que meu trabalho pode ter um alcance e um impacto tão grandes e, a partir dele, mudar um pouco a educação no nosso país.
P Colaboração	É andar junto, é se colocar em um exercício de mostrar as facetas da sala de aula do jeito mais íntimo possível (com suas dificuldades e desafios e criatividade. É, antes de tudo, fazer com que os estudantes tenham um cuidado com a aula, fazer com eles vejam que na ponta do processo antes de tudo há um ser-humano, alguém com quem irão desenvolver um trabalho pessoal, significativo e de troca de experiências. É mostrar que somos seres múltiplos, complexos e dinâmicos e o que o ensino engajado é o caminho para um exercício de docência cidadã.
P Compromisso	É uma função de responsabilidade extrema. Tenho sempre isso em mente, pois somos um nó na rede do processo, mas um nó que pode levar a histórias tanto bem sucedidas (o que creio que todos desejamos) quanto de fracasso, e não de uma única pessoa. Exige muita dedicação e comprometimento, e a constante necessidade de atualização.
P Estratégia	Continuo com as palavras-chave usadas na pergunta inicial: intermediador de conhecimento, coconstrutor de conhecimentos específicos e estrategista em benefício da aprendizagem. Mas incluo nesse contexto, o fato de essa tarefa demandar ainda mais do professor formador de professor sensibilidade para as reflexões pertinentes ao desempenho da função (considerando os agentes, o objetivo do ensino, o material didático, as adversidades, os aspectos

	emocionais, os aspectos sociais, a estrutura física, o conteúdo específico, entre outros). Além de sensibilidade, acredito que o professor formador de professor também precisa ser reflexivo da prática de ensino e aprendizagem de forma teórica e prática, considerando a sua própria prática docente.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao afirmar que ser professor formador de professores é ser “Alguém que através do exemplo, apesar das limitações, se propõe a complementar a educação profissional, a fim de que nossos estudantes e futuros colegas tenham oportunidades” (P Vetor, 2022), o primeiro participante destaca a importância de fornecer exemplos inspiradores, mesmo com limitações, a fim de criar oportunidades de aprendizagem para estudantes que serão futuros colegas. Isso implica em dizer que, para P Vetor, os professores formadores cumprem um papel fundamental na inspiração e motivação, agindo como modelos para os aprendizes.

Nóvoa (1992; 1999; 2023) e Cunha (2008) dialogam com essa ideia de processo de aprendizagem da docência ao defenderem que a identidade e o processo de construção da identidade do professor é uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida. O pensamento complexo proporciona um quadro teórico que reforça e expande a compreensão do papel dos formadores de professores descrito no argumento de P Vetor. Morin (2011; 2017; 2021) destaca a importância da interconexão e interdependência entre formadores e estudantes, a dinamicidade do desenvolvimento profissional dos professores e a necessidade de reflexão contínua.

Como já mencionado, o operador hologramático de Morin (2017) sugere que cada parte de um sistema contém a totalidade desse sistema de forma comprimida, e que o todo está presente em cada parte. Na educação, entendo que isso significa que cada ação e cada decisão de um formador de professores reflete e influencia o sistema educacional como um todo. Para mais, penso ser possível relacionar os dizeres de P Vetor com operador do sujeito cognoscente que enfatiza que todo conhecimento é produzido por

um sujeito e que a construção do conhecimento é sempre situada e parcial (Morin, 2017). Isso evidencia a importância da reflexividade, da crítica e da autocrítica na prática pedagógica.

O segundo participante faz menção à “plenitude do professor” (P Persistência, 2022). Tal constatação pode trazer diversos traços de ambiguidade devido à natureza subjetiva e multifacetada do termo “plenitude”. Penso que o termo pode referir-se a uma sensação de realização pessoal, a um estado de equilíbrio profissional, ou até mesmo a um ideal utópico de ser professor⁴⁹.

Restringindo a análise da resposta ao contexto acadêmico do ensino superior, suponho que P Persistência (2022) pode entender a plenitude como o culminar de uma longa carreira cheia de desafios e conquistas. Compreender que é um professor que tem múltiplas funções e responsabilidades, incluindo ensino, mentoria, pesquisa, desenvolvimento curricular, entre outros. Talvez, por isso, a plenitude possa estar relacionada a sentimentos subjetivos de satisfação, felicidade e bem-estar no exercício da profissão. No entanto são apenas conjecturas de pesquisadora, para reduzir a ambiguidade, o respondente deveria ter expandido a resposta, detalhando o que “plenitude” significava para ele ou ela no contexto específico de ser um formador de professores. O que não fez.

Assim sendo, me escorei na ideia de processo dinâmico para não me aborrecer com a resposta curta e ambígua. Como pesquisadora participante, preciso ser compreensiva e persistente, isso inclui empatia, compreensão das necessidades dos participantes e a capacidade de refletir sobre o próprio crescimento profissional e pessoal (Brandão; Streck, 2021). Ao abraçar os dados produzidos, me reorganizei, me recoloquei na pesquisa a partir de novas possibilidades. É o que nos ensina Morin (2011a; 2011b; 2015c) ao propor a necessidade se inserir o ensino da compreensão

⁴⁹ Entendo que a nível de realização pessoal pode significar que o formador se sente plenamente realizado em seu papel. A nível de equilíbrio profissional, ser formador envolve alcançar um estado de equilíbrio entre diversos aspectos da vida profissional e pessoal. Por ideal utópico, pode sugerir que a plenitude é um ideal que o formador busca alcançar, mas que nunca é completamente atingido.

nas escolas. No caso da pesquisa, preciso aprender a compreender os dados e aprender a compreender demanda ver o mundo com novas lentes, como me desafiou P Persistência com sua resposta objetiva que dava margem a múltiplas interpretações.

Petraglia (2013) sugere que usemos lentes que permitam mais inclusão, mais tolerância, menos violência, por isso precisamos aprender a aprender. No entanto, “A plenitude do professor” (P Persistência, 2022) como resposta à pergunta sobre o que é ser professor formador, ainda que rica e evocativa, parece deixar evidente, que mesmo usando lentes diferentes, demandava maiores esclarecimentos.

O terceiro participante, P Adaptabilidade, enfatizou a necessidade intrínseca de integrar uma perspectiva técnica com uma abordagem humanista em seu papel como formador. Esta observação ressaltava a importância de considerar não apenas elementos teóricos e didáticos, mas também valores como inclusão, tolerância e diversidade na prática profissional. Além disso, P Adaptabilidade apontou para a ausência de neutralidade política, destacando o compromisso social do educador, especialmente aquele responsável pela formação dos futuros professores. Ao afirmar que “Não somos cidadãos neutros politicamente falando e, por esse motivo, devemos sempre nos posicionarmos para trabalhar no sentido do avanço no social (Vamos a luta)” (P Adaptabilidade, 2022), o participante demonstrava a compreensão de que está encarregado de uma missão mais ampla do que simplesmente transmitir conhecimentos. Ele reconhece sua responsabilidade em fomentar o progresso social tanto em si mesmo quanto em seus educandos, que formam um coletivo. Nesse sentido, sua visão sobre o papel do professor como agente de transformação social reflete os princípios morinianos de uma educação voltada para a cidadania e a solidariedade (Morin, 2011; 2021). Além disso, as ideias sobre o compromisso político e social do professor dialogam com as obras de Imbernón (2009; 2015) e Nóvoa (1992; 1995; 2023), que recomendam uma abordagem

reflexiva, comprometida e engajada com a transformação social na prática educativa.

Morin (2011; 2021) enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça a complexidade do mundo contemporâneo, defendendo que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, englobando também a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados. Imbernón (2009; 2015), por sua vez, destaca a importância da formação contínua e reflexiva dos professores, ressaltando seu papel político e social na sociedade e a necessidade de adaptação às demandas educacionais em constante evolução. Nóvoa (1992; 1995; 2023) aborda a identidade e a profissionalização docente, argumentando que ser professor é uma construção identitária complexa que requer um compromisso ético e político com a sociedade. Portanto, a afirmação de P Adaptabilidade sobre a necessidade dos professores se posicionarem em prol do avanço social está alinhada com as perspectivas desses autores sobre a formação docente como um processo dinâmico e comprometido com a transformação social e a construção identitária profissional.

Já P Convencimento, o quarto participante, buscava a valorização das habilidades acadêmicas fundamentais como a capacidade de ler, escrever e interpretar informações na contemporaneidade. Isso demonstra uma preocupação com o desenvolvimento das habilidades acadêmicas básicas em um mundo dominado pela tecnologia, principalmente a digital, e destaca o papel do professor formador no desenvolvimento dessas competências. É interessante esse participante trazer essa preocupação, mas vai ao encontro de uma angústia que assola a academia atualmente⁵⁰: a dificuldade que os estudantes têm com as práticas de escrita no ensino superior, em outras palavras, a falta de letramento acadêmico. Ao ingressar na universidade, é exigido do estudante que assuma a identidade acadêmico-científica, ou

⁵⁰ Se houver interesse pelo tema, consulte Lillis (1999), Marinho (2010), Oliveira (2011), Silva e Pereira (2013).

seja, um novo papel social que envolve um novo repertório linguístico, assim como uma nova forma de expressar os conhecimentos internalizados no processo de formação (Lea ; Street, 1998). No entanto, Alves *et al.* (2022, p. 58) apontam que “é somente esperado e não ensinado ao acadêmico como deve agir para desenvolver esse novo papel social”. P Convencimento parece entender que cabe ao professor de magistério superior de um curso de licenciatura ensinar também como agir nesse novo papel social.

Outro ponto abordado por P Convencimento foi a percepção de que “todo mundo pode ensinar coisas, mas que poucos são professores de fato, e isso parece que é mais verdade hoje do que antes” (P Convencimento, 2022). A intenção exata de P Convencimento ao expressar essa ideia não estava clara, porém, parece que estava estabelecendo uma distinção entre práticas educativas comuns, em que qualquer pessoa pode transmitir conhecimento a outrem, e práticas educativas formais, que estão associadas ao ambiente escolar. Esse ponto de vista está alinhado com a visão apresentada por Caldas (2021), que descreve os professores como um grupo de profissionais altamente qualificados, competentes, especializados e dedicados, cuja competência é reconhecida pelo público. A autora também destaca a responsabilidade social dos professores e sugere que deveriam receber maior reconhecimento e valorização em função dessa responsabilidade.

A visão apresentada por Caldas (2021) sobre a valorização dos professores e sua responsabilidade social está alinhada com os princípios do pensamento complexo de Morin, pois reconhece a interconexão e a complexidade dos fenômenos educacionais e sociais, bem como a necessidade de abordagens inclusivas e dialógicas para lidar com essas questões. No contexto do triênio 2020–2022, marcado pela pandemia de covid-19 e suas consequências na educação, a questão da valorização dos professores e sua responsabilidade social adquiriu ainda mais relevância e urgência.

P Polivalência concordou com o P Convencimento e reforça que cabe aos professores das licenciaturas a preparação de profissionais que vão atuar em sala de aula. A visão de P Polivalência sobre a responsabilidade dos professores formadores na preparação de profissionais para atuarem em sala de aula se relaciona estreitamente com a discussão sobre a valorização e o reconhecimento dos professores anunciada por Caldas (2021). Entendo também, que dessa forma, o participante procurou estabelecer a conexão direta entre a formação inicial e a prática pedagógica docente. No contexto atual de enfrentamento às mudanças sociais, culturais, tecnológicas e científicas pelas quais estamos passando neste início de século XXI, é preciso considerar a situação de renovação e de inovação de papéis e funções que se atribuem aos professores.

P Movimento iniciou seu relato enfatizando não gostar do termo “formadores”, preferindo “mediadores” porque entende a docência como parte de um processo de construção de identidade do indivíduo, não como formação de alguém. O participante destacou a importância da interação na sala de aula e das escolhas de materiais na organização de ideias e na compreensão da história da educação. A propósito, foi a leitura dessa resposta que me fez escrever a nota de rodapé justificando a utilização do termo “formar” e de seu campo semântico nesta pesquisa. Ao analisar a narrativa desse participante, percebi que ressalta: i.) características pessoais do professor — “sabemos que não salvamos ninguém”; ii.) competência pedagógica — “a escolha dos textos que levamos para discussão”; e iii.) preocupação com o desempenho — “é uma grande responsabilidade e ao mesmo tempo entendo que temos muitas limitações, ou seja, é com ética... e responsabilidade que devemos agir” (P Movimento, 2022). Portanto, P Movimento exemplifica a multidimensionalidade do trabalho docente, uma vez que traz à tona, diferentes aspectos e competências que considera relevantes para ser professor de licenciatura atualmente.

O posicionamento de P Movimento sobre o papel do professor de licenciatura está intrinsecamente ligado ao pensamento

complexo. Especificamente, ao princípio hologramático, que postula que cada parte de um sistema contém uma reflexão do todo, P Movimento reconhece que a docência abrange diversas dimensões – pessoais, pedagógicas e éticas – que se inter-relacionam e influenciam mutuamente na prática pedagógica (Morin, 2012). Essa abordagem multidimensional não apenas amplia a compreensão da educação além da simples transmissão de conhecimentos, mas também enfatiza o processo complexo de construção de identidades e competências dos educadores e dos estudantes. Morin utiliza o termo *homo complexus* para descrever o ser humano como um ente complexo, composto por múltiplas dimensões e interações. Esse conceito vai além de uma visão reducionista do ser humano e da sociedade, reconhecendo a intrincada rede de relações e influências que moldam tanto os indivíduos quanto os sistemas sociais. Vale lembrar que o conceito do *homo complexus* implica que somos seres que não podem ser completamente entendidos e/ou explicados por meio de uma única perspectiva ou disciplina isolada. Ele enfatiza a necessidade de uma abordagem integradora que considere a complexidade e a interconexão de todos os elementos envolvidos em qualquer fenômeno humano (Morin, 2015c; 1015d; 2016).

Além disso, a ênfase na interação em sala de aula está alinhada ao operador dialógico de Morin (2015d). O conhecimento é construído através do diálogo e da interação entre diferentes agentes. P Movimento valoriza a troca de ideias e a escolha de materiais como elementos fundamentais para a organização do pensamento e a compreensão histórica, destacando a natureza dialógica da educação. Este aspecto dialoga diretamente com a necessidade de promover uma educação que integra diferentes perspectivas e saberes, conforme defendido por Morin em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011).

A preocupação com a ética e a responsabilidade, mencionada por P Movimento, também se relaciona com o operador da

autoética de Morin (2011)⁵¹. A reflexão ética deve ser uma parte central da prática docente, considerando as limitações e responsabilidades inerentes ao papel de educador. O reconhecimento das próprias limitações e a ação com responsabilidade e ética são componentes cruciais de uma prática educacional complexa (Morin, 2021).

Finalmente, o foco na docência como um processo de construção de identidade reflete o operador do sujeito cognoscente. Neste operador, tanto o educador quanto o educando estão continuamente construindo e reconstruindo suas identidades através do processo educativo. P Movimento vê os professores como mediadores que ajudam os estudantes a construir suas identidades, em vez de simplesmente formá-los de maneira unidimensional. Esta perspectiva está em consonância com a visão moriniana sobre a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a complexidade do ser humano e do conhecimento, conforme articulado em *Introdução ao Pensamento Complexo* (2015b).

Ao mencionar ética e responsabilidade, P Movimento encontra corroboração em P Prudência (2022) que faz menção à responsabilidade extrema e à necessidade de atualização, destacando a pressão e a necessidade de estudo contínuo para ser professor formador. Isso implica a necessidade de dedicação e comprometimento constantes na busca do melhor desempenho para a formação de futuros professores.

P Mediação, por sua vez, entende que ser professor formador de professores implica estar ciente de estar preparando profissionais que irão atuar em sala de aula, e por isso, tem-se a obrigação de prepará-los da melhor maneira possível. Essa

⁵¹ A autoética, como definida por Morin (2011; 2015b; 2021), refere-se à ética que cada indivíduo deve desenvolver e praticar internamente. É um processo contínuo de autoavaliação e autorreflexão sobre as próprias ações, decisões e responsabilidades. Este conceito reconhece a interconexão e a interdependência de todos os aspectos da vida. A ética, portanto, não pode ser vista como um conjunto de regras externas impostas, mas como um compromisso interno que guia o comportamento do indivíduo em relação ao todo.

perspectiva levanta uma série de questões sobre o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Por exemplo, o que exatamente P Mediação entende por “preparar da melhor forma possível”? Melhor para quem? Além disso, seria relevante considerar que a sala de aula atualmente não é mais apenas um espaço físico. P Mediação também enfatiza o dever de procurar preparar os futuros professores da melhor maneira possível. Abordagem essa que pode ser enriquecida pela visão de Gatti (2023) sobre a necessidade de uma formação que prepare os professores para os desafios reais da docência.

De modo que, a meu ver, esse participante parece bastante prescritivo e evasivo em suas palavras, aparentando não estar acostumado a refletir sobre a própria prática e sem problematizar as questões relacionadas ao seu cotidiano. Penso que a visão de Nóvoa (1995; 2023) sobre a necessidade de reflexão contínua poderia enriquecer a compreensão de P Mediação, incentivando uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre o que significa ensinar futuros professores de forma eficaz. No entanto, esse participante integra o grupo, constitui uma das partes de um todo que age, interage, retroage e age recursivamente em um processo inserido em um contexto formativo específico: a graduação em curso de licenciatura de uma universidade pública do sul do Brasil. Portanto, não pode ser ignorado.

O participante denominado P Amorosidade ressaltou a dimensão afetiva do ensino ao apontar a importância do amor e da doação na educação. Isso destaca a natureza profundamente pessoal e afetiva que o ensino tem para esse participante, mesmo atuando no magistério superior, ele apresenta como isso se estende ao papel de professor formador também ao declarar que “é ser um ser de amor, na medida em que o amor é uma abertura para o outro. Assim, ser professor de (futuro) professores é ser um trabalhador cuja difícil tarefa é a transmissão de algo que só se dá no ato de amor: doação” (P Amorosidade, 2022). Argumento que vem respaldado por uma literatura que anuncia há décadas que o amor,

as emoções e as relações humanas cumprem papel basilar na educação (Freire, 1997; Morin ; Le Moigne, 2000; Maturana, 2004).

Freire (1997) destaca a importância do amor nas relações educativas e na conscientização dos indivíduos enquanto cidadãos. Morin e Le Moigne (2000), por sua vez, abordam a complexidade do mundo e como o amor e as emoções influenciam nossa compreensão e resolução de problemas. E Maturana (2004) enfatiza que a emoção, incluindo o amor, molda nossas interações e aprendizado. Em conjunto, esses autores destacam que a educação vai além do conhecimento técnico e científico, envolvendo a construção de relações e o desenvolvimento da consciência e da compreensão das complexidades do mundo.

P Afetividade, por sua vez, trouxe em seu relato a sensação de realização e responsabilidade social proporcionados por seu trabalho. Observa que tem conhecimento sobre desenvolver um trabalho que tem impacto social na educação nacional:

Pra mim, isso tem um significado muito grande e importante. Hoje não me vejo mais apenas dando aulas de língua, apesar de adorar fazer isso. Me sinto privilegiada em pensar que meu trabalho pode ter um alcance e um impacto tão grandes e, a partir dele, mudar um pouco a educação no nosso país (P Afetividade, 2022).

Esse participante parece, a meu ver, ter consciência de que seu trabalho se estende para além da sala de aula e consegue refletir sobre como sua prática pedagógica influencia seus estudantes, seus futuros colegas. Os estudantes, por sua vez, podem vivenciar essa preocupação de seu professor e constatar que um professor precisa questionar e intervir em cada situação (Schön, 1983; 1992).

P Estratégia enfatiza a importância da sensibilidade e da reflexão nas práticas de ensino e aprendizagem, abrangendo uma gama de fatores que vão desde aspectos emocionais até estruturais e sociais. Essa visão está alinhada com a perspectiva do pensamento complexo de Morin, assim como com os princípios defendidos por Freire (1997) e Maturana (2004). Esses estudiosos argumentam que a educação deve transcender a mera transmissão

de conhecimento técnico, integrando dimensões emocionais, sociais e éticas para fomentar um aprendizado significativo e uma compreensão abrangente da realidade.

P Compromisso concorda ao afirmar que a formação de professores demanda:

[...] “não apenas sensibilidade” para considerar diversos elementos no desempenho da função docente, mas também reflexão crítica sobre a prática de ensino e aprendizagem. Isso inclui uma abordagem tanto teórica quanto prática, promovendo uma constante avaliação e aprimoramento da própria prática pedagógica do professor formador de professor (P Compromisso, 2022).

Para mais, P Compromisso enfatiza a promoção da docência cidadã, destacando a importância de ensinar de forma engajada, demonstrando a complexidade e a multiplicidade dos seres humanos na sala de aula. Como P Afetividade, esse participante entende que é parte de um sistema que tem uma função de responsabilidade extrema e declara:

Tenho sempre isso em mente, pois somos um nó na rede do processo, mas um nó que pode levar a histórias tanto bem sucedidas (o que creio que todos desejamos) quanto de fracasso, e não de uma única pessoa. Exige muita dedicação e comprometimento, e a constante necessidade de atualização (P Compromisso, 2022).

Na narrativa de P Compromisso, destaco a compreensão do participante sobre a docência cidadã como parte de uma visão integrada e complexa do ser humano na sala de aula. Como já vimos, Morin (2017) concebe o *homo complexus* como um ser multidimensional, influenciado por uma infinidade de fatores e interações, e essa perspectiva pode ser aplicada à compreensão da docência como um processo de engajamento com a complexidade e a multiplicidade dos estudantes. Ao integrar o conceito de *homo complexus* de Morin (2017) na narrativa de P Compromisso, destaco uma visão da docência como interconexão dos seres humanos e no entendimento sobre a responsabilidade ética e moral do professor

como agente de transformação na educação, a partir de uma autocrítica constante.

Nesse sentido, entendo que P Compromisso ressaltou também a importância de ensinar de forma engajada, demonstrando a complexidade e a multiplicidade dos seres humanos na sala de aula. Ao reconhecer-se como parte de um sistema educacional interconectado, P Compromisso realça sua função de responsabilidade extrema dentro desse contexto. A declaração sobre ser “um nó na rede do processo” (P Compromisso, 2022) reflete a compreensão do homem como parte integrante de sistemas complexos e aponta para o entendimento de que suas ações têm impacto direto nas histórias de sucesso ou fracasso dos estudantes. Portanto, manifesta a recursividade sistêmica inerente à profissão.

Encerro o esboço analítico da entrevista semiestruturada com o relato de P Colaboração anunciando que ser professor formador de professor:

É andar junto, é se colocar em um exercício de mostrar as facetas da sala de aula do jeito mais íntimo possível (com suas dificuldades e desafios e criatividade. É, antes de tudo, fazer com que os estudantes tenham um cuidado com a aula, fazer com eles vejam que na ponta do processo antes de tudo há um ser-humano, alguém com quem irão desenvolver um trabalho pessoal, significativo e de troca de experiências. É mostrar que somos seres múltiplos, complexos e dinâmicos e o que o ensino engajado é o caminho para um exercício de docência cidadã (P Colaboração, 2022).

Esses dados demonstraram um grupo de professores com uma compreensão profunda e multifacetada do papel do professor formador de professores, abrangendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação de identidade, a promoção de valores sociais e a responsabilidade na preparação de futuros professores. Mais uma vez, o *homo complexus*, o ser humano complexo e multidimensional, sendo influenciado por uma infinidade de fatores internos e externos que interagem de maneira dinâmica e hologramática.

Nessa perspectiva, penso ter conseguido identificar alguns dos operadores cognitivos do pensamento complexo presentes nos dados produzidos pela entrevista semiestruturada, ainda que apareçam de forma diferente em cada um dos participantes.

Passo, em seguida, à apresentação de meu terceiro instrumento de produção de dados, o círculo do diálogo; e subsequente análise.

4.4 TRAÇOS COMPARTILHADOS: O DIÁLOGO COMO ATELIÊ

O círculo de diálogo foi o terceiro instrumento de produção de dados da pesquisa. Escolhi esse subtítulo reforçando a metáfora do desenho e da criação artística, ao mesmo tempo em que destaco o papel colaborativo e inovador do diálogo na formação e desenvolvimento do ensino. A palavra *atelier*⁵² evoca um espaço criativo e colaborativo, onde ideias são discutidas e desenvolvidas, o que se alinha bem com a ideia de dialogicidade, presente no círculo de diálogo, como um processo de construção conjunta.

Kalaja *et al.* (2016; 2018) e Martins (2020) sugerem que os estudos que abordam crenças, agenciamento de vozes e identidade podem se beneficiar da aplicação de diversos instrumentos de produção, métodos de análise e interpretação de dados. No contexto da pesquisa que apresento, a ferramenta do círculo de diálogo é introduzida como uma alternativa metodológica capaz de promover o compartilhamento de experiências e histórias por parte dos participantes por criar um ambiente de diálogo seguro e tranquilo. Essa abordagem visa oportunizar a um grupo específico de docentes dos cursos de licenciaturas de uma universidade pública do sul do Brasil uma reflexão sobre si e suas práticas no momento do ensino remoto emergencial e na volta ao ensino presencial.

⁵² Schön (1983, 1992), com seu conceito de prática reflexiva, descreve como profissionais desenvolvem habilidades e conhecimento por meio da reflexão sobre suas ações em ambientes semelhantes a ateliês. Nesse sentido, entendo o ateliê como um espaço de diálogo e co-criação no contexto educacional.

Diferentemente das etapas anteriores, o círculo de diálogo ocorreu presencialmente, em uma das salas de reuniões da instituição lócus. A maior dificuldade encontrada nesta etapa da pesquisa foi adequar as agendas dos voluntários para o encontro. Como estava previsto no TCLE, tanto para o pré-teste quanto para o encontro formal, foram marcados o dia e horário que acolhia o maior número de participantes possível.

O modelo de círculo de diálogo que apresento tem suas raízes no Círculo de Construção de Paz (CCP), uma ferramenta originária das práticas de Justiça Restaurativa (JR). A JR surgiu nos Estados Unidos da América na década de 1970, por meio de projetos-piloto realizados por comunidades menonitas que buscavam aplicar sua fé e sua visão de paz no âmbito da justiça criminal. Atualmente, as práticas da JR, como o círculo de diálogo, são consideradas uma fusão de elementos fundamentais de direitos humanos com abordagens tradicionais de resolução de conflitos. Como resultado, essas práticas se expandiram para diferentes contextos, incluindo escolas, universidades, empresas e instituições religiosas, inclusive no Brasil.

A característica central do círculo de diálogo, que justifica a afirmação de que essa ferramenta contribui para pesquisas, reside em seu respeito pela diversidade de pontos de vista dos participantes. Isso cria um ambiente seguro que encoraja o compartilhamento de ideias e a discussão de questões nas quais os participantes estão envolvidos. Esse acolhimento é promovido pela combinação de elementos como os princípios de escuta ativa e confidencialidade que compõem o círculo de diálogo. Ambos são valores fundamentais que sustentam essa abordagem (Zehr, 2015).

Os elementos essenciais do círculo de diálogo incluem o coordenador ou facilitador, as cerimônias de abertura e encerramento, as orientações, o bastão de fala e o processo decisório consensual. O coordenador ou facilitador exerce um papel importante na facilitação do diálogo, ajudando os participantes a acessar seus próprios conhecimentos e o conhecimento coletivo presente nos círculos de diálogo.

Diferentemente de abordagens tradicionais de resolução de conflitos, o coordenador não se mantém neutro, podendo compartilhar seus pensamentos e experiências, embora sua função não seja convencer os participantes ou encontrar soluções para o grupo (Pranis, 2019).

No que diz respeito às partes envolvidas no círculo de diálogo, a cerimônia de abertura marca o início do processo, estabelecendo o tempo e o espaço para a ferramenta. Durante esse momento, o coordenador ou facilitador recebe os participantes, ajuda-os a se adaptarem ao ambiente e os convida a deixar para trás o ritmo frenético da vida cotidiana, adotando o ritmo mais sereno do círculo, celebrando a presença dos participantes com otimismo. As orientações são desenvolvidas de forma colaborativa, quando os participantes compartilham suas expectativas em relação aos outros no círculo. Essas expectativas são, então, transformadas em orientações que incorporam valores essenciais, como escuta respeitosa e ativa, compromisso de confidencialidade, voluntariedade, respeito ao direito de fala, uso da primeira pessoa e ausência de julgamento.

O bastão de fala é um elemento crucial na dinâmica, pois define quem tem o direito de falar nas diferentes rodadas de conversa, promovendo um diálogo tranquilo e respeitoso. O processo decisório consensual, por sua vez, não é sempre aplicado em um círculo de diálogo, sendo reservado para situações claras de conflito. Ele tem o propósito de estabelecer decisões relacionadas ao relacionamento entre as partes envolvidas no círculo, com base no compromisso de compreender as necessidades e interesses de todos. No meu estudo, o elemento do processo decisório consensual não foi utilizado.

Compreendo que a dialogicidade do círculo de diálogo refere-se à natureza intrinsecamente dialógica e comunicativa dessa ferramenta de interação. A dialogicidade implica em um diálogo ativo no qual todas as vozes são igualmente valorizadas e respeitadas. Este conceito é central em teorias da comunicação, linguagem e educação, com contribuições significativas de autores

como Freire (1987; 2019), Bakhtin (1997) e Morin (2011b; 2015c; 2016). A integração das ideias desses pensadores no contexto do círculo de diálogo fortalece sua base teórica e prática, promovendo uma abordagem eficaz e enriquecedora da comunicação e da educação. Freire, por exemplo, enfatiza a importância do diálogo na construção do conhecimento e na promoção da conscientização crítica. Bakhtin, por sua vez, ressalta a natureza polifônica do discurso, onde múltiplas vozes coexistem e interagem. Morin contribui ao destacar a complexidade das interações humanas e a necessidade de uma abordagem holística na compreensão e resolução de problemas educacionais. Assim, a dialogicidade, fundamentada nessas teorias, facilita uma comunicação mais inclusiva e democrática, essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a transformação social.

A seguir, trago o círculo de diálogo como terceiro e último instrumento da produção de dados. A análise teve como objetivo demonstrar como a dialogicidade promove um ambiente de troca mútua e aprendizado coletivo, alinhada com os princípios do pensamento complexo moriniano. Esta integração teórica não só enriquece a interpretação dos resultados, mas também elucida as dinâmicas de interação e os significados construídos pelos participantes durante o processo de diálogo, destacando a importância da inter-relação e interdependência dos elementos envolvidos na pesquisa.

4.4.1 Traços Compartilhados: A Construção Colaborativa do Conhecimento no Círculo de Diálogo

A vontade de conversar com meus colegas de profissão e de instituição sobre as experiências que tiveram durante o ensino remoto emergencial, o ensino híbrido e a volta ao ensino presencial foi o que me fez buscar um instrumento de pesquisa voltado para as interpretações sobre as percepções, experiências e opiniões dos participantes. O desenho seria feito a muitas mãos!

Como nas etapas anteriores, o círculo de diálogo contou com um pré-teste. Devido ao conflito de agendas, no momento do pré-teste pude contar apenas com cinco professores⁵³ e, para o teste, com seis⁵⁴. Cabe ressaltar também que tanto no pré-teste quanto no teste, participaram professores de uma única licenciatura, a de língua inglesa.

Isso me levou a produzir dados com apenas 4,8% do total de professores de licenciaturas da universidade lócus, tinha uma amostra menor ainda que na fase anterior da pesquisa. Mas, a esta altura, já não me questionava mais sobre a validade da pesquisa, afinal, Japiassu (1988), Prigogine (1997) e o próprio Morin (2015b) reconhecem a importância e validade da minha pequena amostra.

Entendi o recado do universo: a vida é incerta e complexa, organize seu pensamento, busque estratégias para resolver o que lhe foi posto! Assim, abracei a “realidade dinâmica, difusa, relacional, indeterminada, não-linear, contínua/descontínua; imprevisível” descrita por Moraes (2023, contracapa) como a dimensão ontológica da epistemologia da complexidade. Só precisei fazer um *pit stop* e repensar a rota; minha estratégia foi planejar, organizar e lidar com as situações que a pesquisa apresentava e procurar executar as minhas ações de maneira a não colocar tudo a perder.

Uma vez que “pesquisar é pronunciar o mundo” (Streck, 2006, p. 263), o meu mundo era aquele naquele momento. Optei por continuar. Como afirma Moraes (2023),

Assim, a complexidade, em sua tessitura, ajuda a perceber que pesquisar supõe a presença do sujeito na investigação, desenvolvida, a presença de quem vive a experiência, dessa pessoa singular e única que desenvolve a investigação, ou é por ela observada. Isso requer uma atitude subjetiva disponível entre o que vai sendo observado, escutado, percebido, lido e

⁵³ Cinco (5) de oito (8) para o pré-teste por conta da incompatibilidade de agendas dos demais.

⁵⁴ Seis (6) de treze (13) que participaram da entrevista semiestruturada, mas seis (6) de doze (12) que aceitaram permanecer no estudo. Mesmo motivo do grupo de pré-teste, incompatibilidade de agendas.

ouvido, a partir do que acontece na própria experiência pessoal e profissional do investigador (Moraes, 2023, p. 97).

Foi a esta altura, neste ponto do caminho, que percebi o quão importante era para mim, enquanto professora e pesquisadora, ter ciência de minha escolha epistemológica. Sem essa consciência epistemológica, estaria desamparada, talvez não conseguisse desviar da pedra no meio do caminho.

Em 31 de agosto de 2023, reuni-me com colegas para o pré-teste. Estava um dia ensolarado, era o início da tarde e escolhi acolher os participantes em uma sala de reuniões da instituição lócus. Organizei o círculo ao redor de uma mesa oval, colocando algumas plantinhas no centro para alegrar um pouco o ambiente, trouxe canetas coloridas e a versão impressa do TCLE para todos assinarem. Como forma de agradecimento, trouxe também um mimo, uma mini barra de chocolate ao leite produzida localmente e água.

Os participantes foram chegando com antecedência e à medida que se acomodavam sentados, foram escolhendo uma cor de caneta para assinar o TCLE, higienizando as mãos com álcool gel, hábito herdado do pandemia, e mantendo conversas sobre amenidades como o clima, a localização da universidade, a sala. Ninguém se atrasou, agradei a presença de todas, cinco professoras, lembrei então que as vozes seriam gravadas e posteriormente transcritas para o estudo.

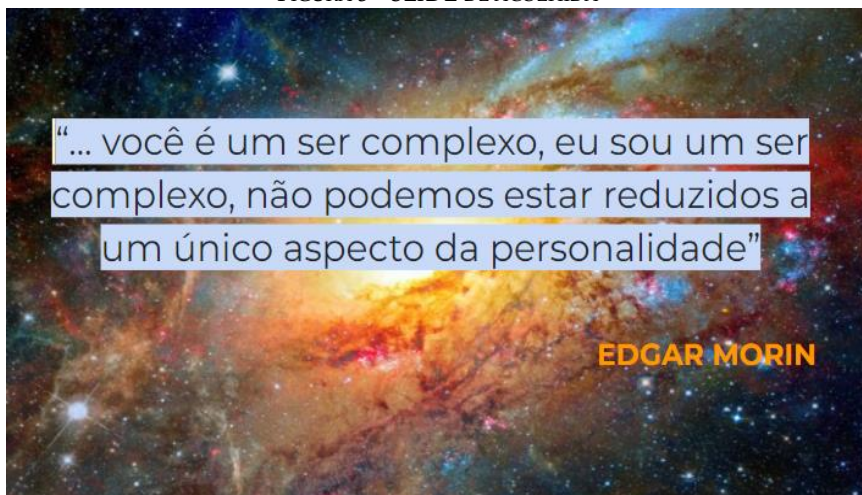
Como nunca havia participado de um círculo de diálogo, convidei uma pesquisadora local que já havia utilizado a ferramenta em sua pesquisa para coordenar o pré-teste. Decidi por esse formato para que eu pudesse me familiarizar com o processo, no sentido de “aprender com os pares” (Tardif; Lessard, 2014, p. 23) e, também, para que pudesse fazer observações e anotações com a intenção de filtrar as perguntas para o teste. Essa estratégia se mostrou eficiente na medida em que pude perceber em tempo real quais adaptações deveriam ser feitas.

A coordenadora utilizou uma apresentação, elaborada por mim em *PowerPoint*, para conduzir a atividade. Como previsto na

literatura (Pranis, 2019; Zehr, 2020), a apresentação trazia como acolhida uma leitura para ajudar os participantes a se acomodarem, deixando o ritmo estressante da vida para se encaixarem ao ritmo do círculo, que celebra a presença dos participantes em clima de otimismo, por isso trouxe para a mesa as flores e as cores.

A imagem de fundo do *slide* de acolhida⁵⁵ também era bastante colorida e nada foi mencionado a respeito da citação ou de seu autor, a coordenadora apenas leu em voz alta e clara e deu um minuto para que cada participante refletisse sobre a mesma e se acomodasse em seus lugares. A Figura 5 traz o *slide* de acolhida da atividade. A acolhida se resumia à leitura em voz alta, pela coordenadora, do texto apresentado na lâmina.

FIGURA 5 – SLIDE DE ACOLHIDA



Fonte: elaborado pela autora (2024).

⁵⁵ A imagem é da estrela Betelgeuse, em processo de se tornar uma supernova. Supernovas são estrelas maciças que, num estágio avançado de sua evolução, explodem, passando repentinamente a brilhar de modo muito intenso, para depois ir perdendo lentamente o seu fulgor. Disponível em: <https://pt.root-nation.com/ua/news-ua/it-news-ua/ua-vcheni-viyavili-nadnovi-yaki-zdatni-znischuvati-atmosferu-planeti/>. Acesso em: 4 jul. 2023.

A utilização da imagem da estrela Betelgeuse em processo de se tornar uma supernova oferece uma metáfora/analogia, que não foi compartilhada com os participantes, para compreender a complexidade e a evolução da identidade do professor, especialmente no contexto do triênio pandêmico de covid-19 (2020–2022). Supernovas brilham intensamente antes de perderem seu fulgor, refletindo a trajetória dos professores que, em meio à pandemia, mostraram resiliência e inovação, adaptando-se rapidamente ao ensino remoto, híbrido e às novas tecnologias. Para mim, a imagem captura os momentos de grande impacto e as contínuas e complexas transformações da carreira docente. Assim como uma supernova brilha intensamente antes de perder seu fulgor, sinto que os professores demonstraram resiliência e inovação diante dos desafios da pandemia, adaptando-se rapidamente ao ensino remoto emergencial, ao ensino híbrido e às novas tecnologias.

No auge da crise, os professores brilharam intensamente, demonstrando uma resiliência notável e uma capacidade de adaptação excepcional. Como estrelas em evolução, eles se transformaram para atender às necessidades de seus estudantes, desenvolvendo novas estratégias de ensino, criando conteúdos digitais e encontrando maneiras de manter o apoio emocional e social aos estudantes. Este período de intenso brilho reflete a capacidade dos professores de se reinventarem e de se destacarem mesmo em circunstâncias adversas.

A imagem acrescida da citação de Morin (2015) sugere que a fase de intensa atividade e visibilidade não define plenamente a identidade dos professores. A complexidade dos educadores está na integração de diversos aspectos de sua personalidade e funções, que vão além das respostas imediatas às crises. É sabido que durante a pandemia, muitos professores também enfrentaram desafios pessoais, como a saúde mental, o cuidado familiar e suas próprias adaptações. Esses múltiplos papéis destacam a complexidade da identidade docente, que é moldada pela interseção de várias dimensões pessoais e profissionais.

À medida que a pandemia diminui, a metáfora da supernova permanece relevante. Assim como os restos de uma supernova podem criar novas estrelas e sistemas, gosto de pensar que os professores saíram desse período transformados, com novas habilidades e perspectivas que influenciam a educação. O legado de sua adaptabilidade e inovação durante a pandemia poderá influenciar a prática docente futura, promovendo um paradigma educacional que possa valorizar flexibilidade, empatia e capacidade de enfrentar incertezas. Como agentes de transformação, o impacto dos professores vai além da sala de aula e se perpetua através das gerações, refletindo a profundidade e complexidade de sua profissão, especialmente em tempos de crise global.

Na sequência da atividade, foram passadas as orientações sobre o compromisso de confidencialidade, a voluntariedade de participação, o respeito ao objeto da palavra, a fala em primeira pessoa e o não julgamento. O bastão de fala escolhido foi um marcador de quadro branco na cor azul turquesa por ser este um objeto relacionado à docência daquele grupo de participantes.

No círculo de diálogo, é o bastão de fala que determina quem tem permissão para falar em diferentes rodadas, promovendo uma conversa cuidadosa e desacelerada. Isso inibe interrupções e discussões acaloradas, garantindo que todos os participantes sejam ouvidos de maneira igualmente importante. O bastão de fala também permite momentos de silêncio, pois caso um participante não queira se manifestar, pode simplesmente passar o bastão adiante; a equalização das falas, então, é fundamental; e cada participante recebe atenção intencional enquanto detém o bastão.

Tudo transcorreu tranquilamente e, passados os primeiros minutos de desconforto trazido pela novidade da ferramenta, as professoras se engajaram com as perguntas e o processo. A gravação autorizada das vozes foi feita com o meu telefone celular

e posteriormente transcrita⁵⁶ para que pudessem ser analisadas e interpretadas. O encontro durou pouco mais de uma hora e ao término, as participantes agradeceram o convite e antes de deixarem o local, sugeriram com entusiasmo que tirássemos uma foto do grupo (Figura 6⁵⁷).

FIGURA 6 – GRUPO DE PARTICIPANTES DO PRÉ-TESTE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com Martins (2020), a necessidade de um processo decisório consensual em um círculo de diálogo nem sempre se faz presente, uma vez que o foco está na resolução de questões relacionadas ao relacionamento entre as partes envolvidas, o que pode ser irrelevante em alguns cenários. A exigência desse

⁵⁶ A transcrição foi feita por uma empresa de transcrição localizada em Curitiba, *Audiotext*, que trabalha com tecnologia de reconhecimento de voz para texto, *automatic speech recognition* (ASR) que oferece alta precisão e acurácia. Para mais informações consultar: www.audiotext.com.br.

⁵⁷ Para garantir a confidencialidade dos participantes, as faces foram ocultadas por meio de desenhos. Tal medida não deve ser interpretada como uma atitude desrespeitosa em relação à banca examinadora. Pelo contrário, trata-se de uma prática ética essencial para proteger a identidade dos envolvidos e assegurar a integridade da pesquisa.

elemento está intimamente ligada a contextos de conflito claro, nos quais o processo de decisão consensual ocorre entre a última rodada de conversa e a cerimônia de encerramento. Nesses casos, as decisões tomadas devem ser embasadas no compromisso dos participantes de considerar as necessidades e interesses de todos, não apenas os seus. É importante notar que o recorte de pesquisa mencionado no meu trabalho não aplicou essa abordagem no círculo de diálogo que investigou. Meu interesse era de promover uma oportunidade para os professores, de uma mesma instituição, ouvirem seus pares na expectativa de promover maior compreensão de cada uma das partes envolvidas naquele momento de adaptação ao ERE e na sequência. Fiquei feliz com os resultados do pré-teste.

Foi possível perceber que a condução da atividade deveria alternar a ordem das respostas, evitando que o mesmo participante fosse sempre o primeiro a responder às perguntas. Tal alternância assegura uma distribuição equitativa das oportunidades de expressão, promovendo uma dinâmica mais inclusiva e participativa na dinâmica (Pranis, 2019). Assim, algumas participações deveriam ocorrer no sentido horário e outras no sentido anti-horário ao da coordenadora do círculo.

Também notei a necessidade de restringir minhas próprias manifestações durante a discussão, limitando-me a conduzir o debate e apresentar as perguntas. Essa abordagem minimiza a possibilidade de influenciar ou contaminar as respostas e participações dos integrantes, criando um ambiente mais propício para a livre expressão e para a diversidade de perspectivas (Streck ; Brandão, 2006).

A estratégia de acolhida adotada mostrou-se adequada, proporcionando um clima de conforto e segurança aos participantes. Além disso, a utilização de *slides* para apresentar as perguntas revelou-se eficaz, permitindo que os participantes pudessem rememorar-las a qualquer momento durante a discussão. Esta prática facilitou a compreensão e o engajamento contínuo no

diálogo, contribuindo para uma maior clareza e organização do processo comunicativo.

A seguir, passo a narrar as respostas e apresentar a análise do terceiro instrumento de produção de dados da pesquisa, o círculo de diálogo, que ocorreu em 15 de setembro de 2023.

4.4.2 Traços e Trajetórias: Os Resultados do Diálogo Compartilhado

*It's the wheel of fortune, yeah
It's the leap of faith
It's the band of hope
'Til we find our place
On the path unwinding, yeah
In the circle, the circle of life
On the path unwinding, yeah
In the circle, the circle of life
(John ; Rice, 1994).*

O subtítulo evoca a imagem de um processo de construção gradual e contínua, semelhante ao traçado de linhas que se conectam para formar um desenho/um caminho. Essa metáfora reflete a jornada de desenvolvimento e transformação que é central para o objetivo desta pesquisa: analisar a identidade profissional dos professores de cursos de licenciatura de uma universidade pública no Sul do Brasil, durante e após a pandemia de covid-19, sob a perspectiva teórica do pensamento complexo de Edgar Morin.

Traços representam os elementos individuais - as ideias, opiniões e contribuições de cada participante no círculo de diálogo. Essas contribuições, comparáveis a pinceladas em uma tela ou linhas em um papel, são fundamentais para a construção dos resultados finais, que incluem um questionário fechado e entrevistas semiestruturadas.

Trajetórias, por outro lado, referem-se ao processo de diálogo em si, caracterizado por suas idas e vindas, curvas e desvios. Ao falar, pausamos, produzimos sons onomatopáicos, balbuciamos,

voltamos atrás em nosso raciocínio em tempo real e nos expomos. Isso indica que o diálogo foi um processo de desenvolvimento e crescimento, onde as ideias foram refinadas e transformadas. Assim, o título destaca que a construção dos resultados não ocorreu de maneira instantânea, mas sim através de um trabalho gradual e contínuo, formando uma espiral recursiva.

A epígrafe retirada da canção *Circle of Life* (John ; Rice, 1994) complementa essa visão ao ressaltar a continuidade e a interconexão das experiências e aprendizados. A letra fala sobre *o caminho que se desenrola* e o ciclo de transformação e descoberta, que são temas essenciais também nesta pesquisa. Tal como no *círculo da vida*, onde cada momento de fé, esperança e busca contribuir para *encontrar nosso lugar no mundo*, o processo de diálogo entre os professores participantes do estudo envolveu a contribuição de elementos individuais que se transformam em um caminho compartilhado de aprendizado e evolução.

Dessa maneira, a seção explora a complexidade do desenvolvimento profissional docente, destacando o diálogo e a reflexão, especialmente em tempos de desafios, como aqueles enfrentados durante a pandemia de covid-19.

Era uma sexta-feira, e eu contava com a participação de seis professores para realizar a atividade. Conforme havia deixado claro no convite, o horário seria determinado pelos participantes, sendo escolhido aquele que atendesse à maioria dos interessados. Eles optaram pelo horário do almoço, pontualmente ao meio-dia. A princípio, considerei esta escolha desfavorável, mas, posteriormente, percebi que foi uma atitude generosa da parte deles e decidi manter meu critério de escolha.

Seis professores representavam apenas 50% do total de participantes que, inicialmente, haviam demonstrado interesse em continuar na pesquisa. Dos que não participaram, dois se aposentaram, um esqueceu do compromisso e os outros três disponibilizaram horários inviáveis para os demais colegas. Diante disso, preparei a mesma sala de reuniões do pré-teste para recepcionar os participantes. Como havia feito no pré-teste, levei os

TCLE, canetas coloridas e alguns *finger foods*⁵⁸ para que pudessem petiscar. Essa escolha foi acertada, pois os participantes mostraram entusiasmo ao ver as comidinhas, e os sorrisos surgiram imediatamente, indicando um bom início de comunicação. Minha amostra era composta por dois professores e quatro professoras, todos docentes de idiomas estrangeiros na instituição lócus.

Dessa vez, eu assumi o papel de coordenadora do círculo de diálogo e confesso que estava um pouco apreensiva. Temia me apavorar, apesar de ter ensaiado várias vezes, tanto sozinha quanto com familiares. Iniciei a sessão trazendo para a acolhida a mesma imagem da estrela e a citação de Morin (2015) que aborda a complexidade do ser humano em assumir múltiplos papéis e funções sociais. Essa abertura gerou comentários imediatos entre os participantes, refletindo sobre a veracidade da afirmação e a multiplicidade de suas próprias experiências. Esses primeiros momentos de diálogo me ajudaram a relaxar um pouco, percebendo que o grupo estava engajado e pronto para contribuir com a discussão.

Comuniquei as orientações gerais⁵⁹ sobre a participação, apresentei o bastão de fala e expliquei que seria o marcador de quadro branco de cor azul turquesa porque ele está ligado ao cotidiano daqueles professores. Iniciei os trabalhos com uma rodada de treino⁶⁰, pedi que dissessem apenas seu primeiro nome e quanto tempo tinham de docência no magistério superior, passando o bastão de fala. Foi interessante notar que quatro dos

⁵⁸ Comida servida de tal forma e estilo que possa ser comida convenientemente com os dedos. Disponível em: <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=finger+foods>. Acesso em: 12 ago. 2024. Tradução da autora.

⁵⁹ Para participar do círculo de diálogo, há de se respeitar as orientações gerais de voluntariedade, confidencialidade, respeito ao objeto da palavra, escuta ativa, fala em primeira pessoa e não condenação/não julgamento (Pranis, 2019).

⁶⁰ A rodada de treino é uma volta do bastão de fala antes de começar, só para os participantes entenderem que precisam aguardar a sua vez de falar e que não podem interromper os demais enquanto falam. Eles também precisam entender que podem se omitir e passar o bastão adiante, caso não queiram se manifestar.

seis participantes usavam o bastão como microfone e os outros dois apenas o colocavam na frente de seus corpos, sobre a mesa.

A forma como os participantes interagem com o bastão de fala pode comunicar muito sobre a dinâmica individual e coletiva do grupo (Mehrabian, 1980; DeVito, 2019). Segundo os autores, segurar o bastão tende a indicar um papel mais ativo e assertivo na comunicação, enquanto deixá-lo em frente ao corpo pode sugerir uma abordagem mais modesta e reflexiva. Ambas as atitudes são valiosas e podem complementar-se, promovendo uma comunicação rica e diversa dentro do grupo. Em *A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Morin (2021) destaca a importância de contextos educacionais que promovam a participação e o diálogo, conceitos que podem ser diretamente relacionados ao uso do bastão de fala como facilitador de uma comunicação democrática e respeitosa.

Todos entenderam que só podiam falar se estivessem em posse do bastão de fala. Ao término da rodada descobri que aquele grupo era composto por professores com experiência de docência no magistério superior variando entre nove e vinte anos de atividade. Portanto, ninguém estava no início de carreira. Dei início à gravação das vozes utilizando o gravador de meu celular, cuja transcrição⁶¹ foi feita na sequência.

O círculo de diálogo prevê uma etapa de construção de valores antes de entrar necessariamente nas perguntas, assim, solicitei aos participantes que mencionassem qual atributo cada um deles considerava mais importante para um professor de magistério superior em um curso de licenciatura. As respostas trouxeram como atributos importantes para a docência a empatia, a paciência, o afeto, a flexibilidade e o conhecimento de conteúdo. A partir dessas respostas, já podia notar que estava diante de um grupo de professores de licenciatura que entendia que o seu

⁶¹ Transcrição feita pela empresa *Audiotext*, que trabalha com tecnologia de reconhecimento de voz para texto, ASR que oferece alta precisão e acurácia. Para mais informações consultar: www.audiotext.com.br.

trabalho incidia “diretamente na trajetória social das pessoas” (Tedesco, 2015, p. 127).

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011), Morin destaca a importância de ensinar a compreensão, a ética do gênero humano e a identidade terrena, todos elementos que ressoam com os valores mencionados pelos participantes.

Empatia, paciência, afeto, flexibilidade e conhecimento de conteúdo são atributos que se integram à visão de uma educação complexa e interconectada, como proposto pelo pensamento moriniano. Ele enfatiza que a educação deve abordar a complexidade da condição humana e preparar os indivíduos para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. Além disso, Morin e Le Moigne (2000), em *A inteligência da complexidade*, discutem como a interconexão entre conhecimentos e valores é crucial para uma formação integral, capaz de moldar cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Esses valores refletem uma abordagem pedagógica que reconhece a multiplicidade de papéis e funções sociais dos professores, bem como a importância de uma educação que vai além do conhecimento técnico, abordando aspectos emocionais e éticos. Isso é coerente com a perspectiva de Morin (2011; 2013; 2021) sobre a necessidade de uma educação que considere a complexidade das relações humanas e sociais, promovendo uma formação integral que capacite os indivíduos a atuar de maneira reflexiva e ética na sociedade.

A rodada de perguntas começou com *o que significa para você ser professor de licenciatura hoje?* As respostas estão no Quadro 9. Participaram dessa etapa da produção de dados P Polivalência, P Prudência, P Mediação, P Amorosidade, P Colaboração e P Compromisso.

QUADRO 9 – O QUE SIGNIFICA PARA VOCÊ SER PROFESSOR DE LICENCIATURA HOJE?

Participante	Resposta
P Prudência	É uma responsabilidade muito grande porque na conjuntura atual a gente tem que formar pessoas reflexivas que vão pensar muito como vão passar os seus conteúdos para as criancinhas, para os adolescentes, para os adultos, fazer com que o nosso pensamento não influencie os outros que cada um tenha o seu despertar, a sua forma de pensar, é assim que eu penso também como mãe e eu acredito que a gente não deve impor nosso pensamento, cada um tá aqui para fazer como acha e despertar e florescer da sua forma, então eu acredito que essa responsabilidade de formá-los com esse dever de buscar dentro dos seus estudantes o melhor de cada um.
P Polivalência	Eu concordo com a colega, eu acho que é uma grande responsabilidade porque nós estamos formando professores que vão formar outros cidadãos. Eu acho que o nosso intuito também não é apenas ensinar a disciplina que nos propomos, mas também ensinar cidadania e formar cidadãos que sejam conscientes do quê que nós temos que trabalhar como sociedade, porque nós temos esse objetivo também de mudar como sociedade para melhor, claro.
P Amorosidade	Que difícil. Eu fiquei pensando muito que (risos) [00:05:14] aqui que é ser professor na área de linguística, esse confronto entre o tradicional e o inovador, então talvez a minha maior significação, para mim, que eu sempre tento passar para eles e eu percebo nos meus afetos é a minha noção de responsabilidade, de escutar o que foi difícil para mim e como que posso tornar isso melhor para eles nessa matéria que é tão árida e às vezes tão dura, mas encantadora.
P Colaboração	Eu confesso que estou preocupada se está gravando mesmo, que eu não estou vendo tela branca e pensei: cadê os dados da pesquisa? O que significa ser hoje? Eu concordo bastante com o que o colega anterior disse, mas eu queria trazer um ponto que vem dessa linha da complexidade que eu acho que é uma linha teórica que eu já tive há algum tempo e é uma linha que eu acho que já reflete na minha vivência como professora, que é pensar que a gente tem períodos de maior equilíbrio e desequilíbrio nesse processo de aprendizagem

	<p>mas que inclusive a gente aprende no desequilíbrio, que na verdade como sistemas complexos a gente está muito mais em desequilíbrio do que em equilíbrio e esperar por esse platô de desenvolvimento ótimo para todo mundo é uma das coisas que eu entendo que são desafios da docência no mundo contemporâneo e que trazem muitos desafios pessoais porque a gente está dando aula em grupo. E então a gente quer que aquela turma saia nivelada de alguma maneira e aparar essas arestas acho que tem sido um processo que eu tenho tentado fazer menos, então eu acho que o que significa para mim hoje é aceitar de fato sua complexidade, abraçar ela e observar esses momentos de aprendizado no desequilíbrio.</p>
<p>P Compromisso</p>	<p>Logicamente eu concordo com tudo que vocês falaram e a gente só está complementando aqui, a tarefa fica mais difícil para quem está por último, então é a primeira coisa que me vem é muita responsabilidade. Eu até brinco com os estudantes, parece que a gente tem uma auréola aqui em cima, você precisa ser isso, precisa ser psicólogo, precisa ser aquilo, então eu acho uma responsabilidade enorme realmente porque a gente está formando formadores. Ainda por cima, não é uma coisa tão simples assim, então eu acho que uma das primeiras coisas assim, a gente precisa ser muito responsável e eu vou para um outro caso, eu já vou comentar a questão de novas fronteiras que o colega comentou pegando gancho que a colega anterior disse também, eu acho que a gente tem que (suspiro) [00:08:09] por exemplo, aquela história de que faça o que eu digo e não faça o que eu faço não funciona para mim pelo menos -pessoalmente-, então eu acho que isso também é uma carga para a gente enquanto professor. Então eu procuro fazer o melhor sempre pensando que eles têm um bom norte, assim, ela pede isso mas ela faz isso também, então acho que exemplo é uma coisa importante também. E essa questão de novas fronteiras e a falta que a gente faz às vezes de se aprofundar mais em alguns temas das próprias disciplinas que a gente trabalha porque eu acho isso importantíssimo em qualquer curso superior, não só na licenciatura mas na licenciatura também, a impressão que me dá é que é o portão de frente para um monte de coisas. Então às vezes eu fico pensando: será que eu estou fazendo o que eu poderia fazer nesse sentido, então realmente em todos os sentidos eu acho que a gente se cobra bastante essas questões de</p>

	responsabilidade, então é uma, eu acho que a gente está no caminho certo, eu me coloco mesmo dentro de uma escolha certa que eu fiz pra profissão mas eu acho que é bastante desafiador.
P Mediação	Eu acho que ser professor hoje de licenciatura é uma das tarefas mais complexas que a gente pode ter porque além desse papel formador de capacitar os estudantes com esses conhecimentos que são necessários para dar aula, a gente tem esse enorme compromisso de criar professores com reflexão, capacidade de reflexão crítica muito apurada porque a gente sabe que a nossa educação está em muitos aspectos estagnada se essas mudanças que precisam acontecer só vão acontecer a partir da formação dos professores porque a escola não vai ter essa força, a gente não vai ter os recursos e cada vez mais os nossos estudantes vem com demandas que a gente precisa dar conta. Além de tudo isso, ser professor hoje também significa tentar aparar as arestas ou completar aquilo que os ensinamentos que acontecem antes não foi capaz de dar conta, então tudo aquilo que o estudante não pôde amadurecer tanto em termos de conhecimento do que eles deveriam ter aprendido no ensino fundamental e médio, e também de maturidade emocional, então a gente tem esse papel de mostrar pra eles o que é essa vida adulta, essa nova fase que se inicia que é transitória e que eles vem totalmente despreparados, eu assim, sempre bati o pé de que a gente não deve tentar ser pais dos estudantes, que o nosso papel aqui não é o de maternar, nunca foi, mas ao mesmo tempo é uma demanda que a gente acaba absorvendo de um jeito ou de outro.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A leitura dos relatos indica que quatro dos seis participantes (P Prudência, P Polivalência, P Amorosidade e P Compromisso) se referiram ao grau de responsabilidade da profissão e outros dois (P Colaboração e P Mediação) se prenderam ao grau de complexidade da tarefa de ensinar a ensinar e para ensinar. À luz do pensamento complexo, entendo que os relatos dos professores e suas reflexões sobre o papel da docência na formação de futuros educadores e cidadãos consideram a complexidade inerente à

realidade, reconhecendo a interconexão de elementos e a imprevisibilidade de resultados. *É no caminho que se desenrola, sim! No círculo, o círculo da vida.*

P Compromisso declara: “Eu até brinco com os estudantes, parece que a gente tem uma auréola aqui em cima, você precisa ser isso, precisa ser psicólogo, precisa ser aquilo, então eu acho uma responsabilidade enorme realmente porque a gente está formando formadores” (P Compromisso, 2023). P Mediação acrescenta que “sempre bati o pé de que a gente não deve tentar ser pais dos estudantes, que o nosso papel aqui não é o de maternar, nunca foi, mas ao mesmo tempo é uma demanda que a gente acaba absorvendo de um jeito ou de outro” (P Mediação, 2023). *É a roda viva!*

A ênfase na responsabilidade dos professores em serem exemplos para seus estudantes é trazida por vários participantes e pode ser exemplificada no relato de P Compromisso ao afirmar que

[...] aquela história de que faça o que eu digo e não faça o que eu faço não funciona para mim pelo menos -pessoalmente-, então eu acho que isso também é uma carga para a gente enquanto professor. Então eu procuro fazer o melhor sempre pensando que eles têm um bom norte, assim, ela pede isso mas ela faz isso também, então acho que exemplo é uma coisa importante também (P Compromisso, 2023).

Ser um exemplo, um modelo de comportamento para o estudante pode ser relacionado ao princípio da recursividade na epistemologia da complexidade, por meio do qual os sistemas influenciam e são influenciados por seu ambiente (Moraes, 2023). Os professores cumprem um papel crucial na formação dos estudantes, de modo geral, mas nas licenciaturas as marcas ficam ainda mais fortes porque imprimem nos futuros professores ações que podem ou não ser repetidas, replicadas em outros contextos. Ao replicar, há adaptações que são inerentes à realidade de cada professor, isso implica respeitar as especificidades de cada contexto, de cada parte, mas (re)utilizar partes do todo gerador/anterior para produzir um novo todo, único em sua complexidade, mas parte de um novo sistema e assim

sucessivamente, popularizando algumas práticas pedagógicas em detrimento de outras. Concluo este parágrafo com o resumo de P Amorosidade “[...] é esse confronto entre o tradicional e o inovador” (P Amorosidade, 2023).

Há também ênfase na formação de estudantes reflexivos. P Prudência afirma que ser docente de magistério em curso de licenciatura é uma “responsabilidade muito grande porque na conjuntura atual a gente tem que formar pessoas reflexivas que vão pensar muito como vão passar os seus conteúdos para as criancinhas, para os adolescentes, para os adultos” (P Prudência, 2023). Parece que esse participante entende a formação para a ação reflexiva como mais difícil do que sua própria formação, o que podemos inferir pelo modo como enfatizou o quanto seus estudantes, futuros professores, vão ter que pensar acerca de seus conteúdos: “[...] pessoas reflexivas que vão pensar **muito** como vão passar seus conteúdos [...]” (P Prudência, 2023, grifo da autora). Já P Mediação vê na formação reflexiva um desafio, mas também um caminho para um processo de melhoria na educação que fica explícito em seu depoimento:

[...] a gente tem esse enorme compromisso de criar professores com reflexão, capacidade de reflexão crítica muito apurada porque a gente sabe que a nossa educação está em muitos aspectos estagnada se essas mudanças que precisam acontecer só vão acontecer a partir da formação dos professores [...]. (P Mediação, 2023)

A questão da formação para professores reflexivos parece comungar com o operador da recursividade, uma vez que, ao se referir à capacidade dos futuros professores de refletirem sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem, incluindo a autorreflexão e a promoção da reflexão crítica de seus estudantes. Esses professores não estarão apenas transmitindo conhecimento, mas também promovendo a capacidade crítica de pensar e até de realizar autocrítica. Promover a formação de cidadãos conscientes e responsáveis também é uma questão presente no relato de P Polivalência:

Eu concordo com a colega, eu acho que é uma grande responsabilidade porque nós estamos formando professores que vão formar outros cidadãos. Eu acho que o nosso intuito também não é apenas ensinar a disciplina que nos propomos, mas também ensinar cidadania e formar cidadãos que sejam conscientes do quê que nós temos que trabalhar como sociedade, porque nós temos esse objetivo também de mudar como sociedade para melhor, claro (P Polivalência, 2023).

Imbernón (2009), ao discorrer sobre o aumento da complexidade do trabalho docente, explica que esse trabalho enfrenta na atualidade os problemas decorrentes da mudança do papel das escolas e das funções do professorado, que produzem também mudanças e incertezas no exercício da profissão. É o que Tedesco (2015) afirma ao se referir ao reprodutivismo e às pedagogias críticas que já não parecem servir na contemporaneidade:

Subestimaram-se os efeitos sociais da democratização da educação e se ideologizaram tanto os conteúdos como as modalidades de relação entre docentes e estudantes. Sem dúvida alguma, essas análises se apoiaram em fatores objetivos próprios do funcionamento do sistema educativo e do contexto do capitalismo e da sociedade moderna, porém é preciso assumir a necessidade de revisar seu significado (Tedesco, 2015, p. 126).

Em outras palavras, tanto P Polivalência (2023) quanto Imbernón (2009) e Tedesco (2015) asseveram que a educação está no centro das estratégias de construção das sociedades e como tal, tem a tarefa de ensinar a aprender a conviver. Para acrescer os argumentos anteriores sobre a importância da educação na sociedade, Morin (2011b; 2015c; 2016; 2021) mostra como a educação é central na construção de sociedades contemporâneas e como ela deve abraçar os princípios da complexidade, como integração do conhecimento, pensamento sistêmico, adaptação e compreensão da diversidade.

Por integração do conhecimento a obra moriniana defende a necessidade de abordagens transdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento para compreender a

complexidade. A educação deveria refletir essa abordagem, capacitando os estudantes a observarem as interconexões entre disciplinas. Por entender que a educação é crucial para capacitar cidadãos a perceber e lidar com os desafios multifacetados da sociedade, Morin (2011b; 2021) destaca a importância de compreender a complexidade e reconhecer as interações entre elementos diversos. O autor sugere que a educação ensine essa perspectiva, incentivando a capacidade de pensamento sistêmico e a compreensão das relações complexas na sociedade.

No entanto, a tarefa de desenvolver pensamento crítico e ético, mencionado pelos participantes P Polivalência, P Colaboração, P Compromisso e P Mediação, é um desafio real. Essa questão em relação ao pensamento complexo é apresentada por Morin (2015b; 2015c; 2016; 2020a) ao enfatizar o pensamento crítico como elemento essencial de sua proposta. O autor sugere que aprendamos a aprender de uma maneira nova, que desenvolvamos em nós e em nossos estudantes um conhecimento pertinente (Morin, 2015b). Assim, a educação pode promover a reflexão sobre questões complexas e sobre a ética, capacitando os estudantes a tomarem decisões informadas. É um movimento de mudança, um aprendizado de adaptabilidade, um convite à aprendizagem contínua.

Ao aceitarmos o convite para explorar o pensamento complexo, talvez sejamos capazes de valorizar a diversidade, uma característica fundamental da complexidade, e promover a tolerância. P Compromisso exemplifica essa perspectiva ao mencionar que

[...] na prática docente, frequentemente atravessamos períodos de maior e menor equilíbrio no processo de aprendizagem. No entanto, é no desequilíbrio que ocorrem significativos momentos de aprendizado. Como sistemas complexos, estamos frequentemente em desequilíbrio, e esperar um desenvolvimento ótimo e uniforme para todos é um grande desafio na docência contemporânea (P Compromisso, 2023).

Isso traz desafios pessoais, especialmente ao ensinar em grupo, pois há uma expectativa de que a turma atinja um nível de aprendizado semelhante. No entanto, P Compromisso tem tentado reduzir esse esforço de nivelamento, aceitando a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e reconhecendo os momentos de aprendizado proporcionados por ela. Sob a luz dos princípios organizadores do pensamento complexo, percebe-se que a questão conteudística não é a mais importante. A busca por um nivelamento idealizado ignora as singularidades de cada estudante. A epistemologia da complexidade desloca o foco do conteúdo padronizado para o desenvolvimento único de cada indivíduo, valorizando as trajetórias de aprendizado emergentes das interações e experiências pessoais. Em vez de buscar homogeneidade, a educação deve promover um aprendizado que reconheça e celebre as diferenças, permitindo que cada estudante desenvolva suas potencialidades de maneira autêntica e contextualizada (Morin, 2011; 2012; 2020b).

Esse relato ilustra a perspectiva de um participante familiarizado com o pensamento complexo de Morin, o único na amostra, enfatizando a compreensão do papel fundamental da educação no desenvolvimento humano. Isso denota que tal participante está em movimento intelectual, emocional e social enquanto indivíduo, já entendeu que a docência é vivência e encerra afirmando que ser professor em uma licenciatura é aceitar a tarefa complexa acatando seus desafios como aprendizados. No entanto, o fato de que apenas esse participante da amostra fala sobre o pensamento complexo evidencia uma lacuna na compreensão e aplicação dessa abordagem entre os demais.

Assim, penso ser importante inferir os motivos pelos quais essa perspectiva não apareceu nas outras respostas. Pode ser que a formação inicial e continuada dos professores ainda esteja fortemente arraigada em modelos tradicionais, que enfatizam a transmissão de conteúdo de forma linear e fragmentada. Além disso, a falta de acesso a estudos e debates sobre a epistemologia da complexidade pode contribuir para a ausência dessa

abordagem. A pressão por resultados imediatos e mensuráveis também pode desincentivar práticas educativas que valorizam a reflexão crítica e a adaptação às complexidades do ambiente de ensino. Essa constatação expressa a necessidade de uma reforma na formação docente que incorpore princípios do pensamento complexo, promovendo uma educação que prepare os professores para lidar com as incertezas e diversidades do mundo contemporâneo (Morin, 2011; 2021; Imbernón, 2015; Santos, 2021; Nóvoa, 2023). Por outro lado, P Polivalência nos lembra que

[...] a gente não deve impor nosso pensamento, cada um tá aqui para fazer como acha e despertar e florescer da sua forma, então eu acredito que essa responsabilidade de formá-los com esse dever de buscar dentro dos seus estudantes o melhor de cada um (P Polivalência, 2023).

O relato de P Polivalência pode ser relacionado aos operadores cognitivos de auto-eco-organização e dialógica. O conceito de auto-eco-organização enfatiza a autonomia do sujeito em interação contínua com o meio. P Polivalência destaca que cada indivíduo deve ser incentivado a florescer à sua maneira, sem a imposição de pensamentos externos. Isso reflete a ideia de que os estudantes devem poder desenvolver suas próprias capacidades e conhecimentos em um ambiente que respeite e suporte sua autonomia e individual. P Polivalência sugere também que, ao invés de impor um pensamento único, os professores devem reconhecer e cultivar a diversidade de perspectivas e abordagens dentro da sala de aula. Este reconhecimento das múltiplas formas de ser e aprender se alinha com a dialógica de Morin, que valoriza a complexidade e a interação entre diferentes elementos para promover um aprendizado mais rico e significativo, promovendo uma complementaridade entre diferentes perspectivas.

No geral, as reflexões dos participantes ressoam com as ideias de Giddens (1997) e Castells (2009) sobre a necessidade de uma sociedade mais justa e reflexiva. Giddens (1997) argumenta que a adesão reflexiva dos indivíduos é essencial para uma sociedade mais justa e para alcançar tal objetivo, a escola torna-se

crucial ao promover valores de vinculação democrática, solidariedade e respeito. Além disso, à medida que enfrentamos os desafios da revolução digital, existe a necessidade de desenvolvermos soluções educacionais flexíveis que incorporem tecnologias digitais, como já enfatizado por Castells (2009). No entanto, este mesmo autor ressalta que não podemos negligenciar a importância das emoções no processo.

O pensamento complexo, conforme proposto por Morin (2012; 2015b; 2015c; 2015d), nos incentiva a considerar a interconexão e a interdependência de fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Durante a pandemia, as desigualdades sociais se intensificaram, com comunidades marginalizadas enfrentando dificuldades desproporcionais. Exemplos claros dessas disparidades incluem a incapacidade de fornecer cuidados de saúde equitativos, o acesso desigual à educação remota e a precariedade econômica exacerbada para trabalhadores informais.

A pandemia também fez emergir tentativas de dominação cultural frequentemente despercebidas em tempos “normais” antes dela. Políticas e narrativas centradas em valores hegemônicos marginalizaram vozes e saberes alternativos, com respostas à crise de saúde pública muitas vezes ignorando conhecimentos tradicionais e soluções comunitárias, reforçando uma hierarquia cultural. Morin (2015b, 2021) nos lembra que a realidade é composta por múltiplas dimensões que se influenciam mutuamente. A crise sanitária não pode ser dissociada das crises econômicas, ambientais e sociais que a forjaram. A interconexão entre a saúde pública e a estabilidade econômica ficou clara quando *lockdowns*⁶² necessários

⁶² O *lockdown* foi a medida preventiva obrigatória que consistia no bloqueio total. Muitos países adotaram essa estratégia com o objetivo de desacelerar a propagação do coronavírus, visto que as medidas de quarentena e isolamento social não eram suficientes para controlar a infecção. Disponível em: <https://sergiofranco.com.br/saude/lockdown#:~:text=O%20lockdown%20%C3%A9%20a%20medida,suficientes%20para%20controlar%20a%20infec%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 12 ago. 2024.

para conter o vírus resultaram em uma recessão econômica global, afetando principalmente os mais vulneráveis.

A pandemia possibilitou lições que não havíamos aprendido ou que negligenciamos enquanto espécie. A importância da empatia e da solidariedade global foi ressaltada, pois nenhum país poderia enfrentar a pandemia isoladamente. As políticas de vacinação e a distribuição de recursos médicos mostraram a interdependência das nações e a necessidade de cooperação global (Morin, 2013; 2020b).

O pensamento complexo e a pandemia nos convidaram a refletir sobre a possibilidade de transformação. A pandemia, apesar de suas trágicas consequências, abriu espaço para a inovação e a reformulação de práticas e políticas. As respostas adaptativas dos professores, que desenvolveram novas habilidades e métodos pedagógicos, exemplificam como a crise pode catalisar mudanças positivas. A complexidade da crise nos ensinou que as soluções deveriam ser igualmente complexas, integrando múltiplas perspectivas e abordagens para construir um futuro mais equitativo e resiliente (Morin, 2017; 2020b).

Assim, precisamos avançar, enquanto coletivo humano, no processo de mudança para melhor, como espera P Polivalência, e como coletivo profissional, como sugerido por P Compromisso. A complexidade da educação e da sociedade é claramente evidenciada nas respostas dos participantes, em que parece haver destaque à necessidade de mudança metodológica nas suas práticas pedagógicas, promovendo ações mais adequadas para enfrentar os desafios da atualidade.

No Quadro 10, apresento as respostas à segunda pergunta do círculo de diálogo: *como você organizou a sua prática no contexto de ensino remoto emergencial?* O objetivo era obter informações sobre como os professores adaptaram suas abordagens de ensino em resposta à transição abrupta para a modalidade de ensino remoto, devido às circunstâncias emergenciais, trazidas pela pandemia de covid-19.

QUADRO 10 – COMO VOCÊ ORGANIZOU A SUA PRÁTICA NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL?

Participante	Resposta
<p>P Prudência</p>	<p>Eu sempre gostei da tecnologia e trabalhei também com vários grupos à distância no Paraná; com treinamento de professores do Estado e com os cursos dos mapas conceituais. Então tive várias turmas, eu tive turmas de 40 estudantes mas não era presencial à distância,era EAD mesmo, então ... fazia, escrevia, era e-mail, era postar atividades e tudo, não era assim um <i>face to face</i>. Quando veio a pandemia, a gente teve que se adaptar naquele primeiro momento de como nós vamos fazer aqui em nosso departamento, como a gente vai agir, como que nós vamos fazer. A experiência de estar <i>face to face</i> à distância com alguém eu também não tinha, mas eu tinha alguma, eu abracei com mais entusiasmo esse passo tecnológico comparativo com as reações de vocês, então, eu imaginei que era possível fazer interações. Fui descobrindo essa parte, trabalhava já com o Google Classroom então dessa parte eu já tinha também experiência e fui indo, agora uma coisa que me incomodou é justamente essa questão das figurinhas de você não saber se você está dando aula, se fulano está lá, então essa questão de pedir voluntários e essa questão de nomear voluntários. A gente aprendeu a fazer e gostei muito do período da pandemia tanto é que fiquei um semestre a mais,mas talvez se me perguntassem se gostaria novamente de talvez dar aula totalmente sim, talvez eu também não gostaria de voltar. Eu estou feliz agora aqui no presencial e eu acho que sentia falta de também esse contato,desse apoio,desse sorriso, então eu acho fundamental essa sensação de presença.</p>
<p>P Polivalência</p>	<p>Bom para mim no começo foi muito assustador, fiquei desesperado porque não sabia nem meguiar, fazer sala de aula no Classroom no Moodle. Nunca tinha trabalhado com plataformas, então foi muito assustador, mas também foi uma época de muito aprendizado porque a gente teve que aprender muitas coisas, tivemos que estudar. E eu acho que eu pelo menos trabalhei mais do que eu trabalho normalmente além de depois de sair das reuniões, eu ficava pesquisando novas maneiras de ensinar porque eu queria achar material diferente e tinha que achar material que já estivesse escaneado,</p>

	<p>a gente não tinha, não podia sair. No meu caso não podia sair para fazer o escaneamento em algum lugar, então foi muito complicado no começo. E outra coisa que me incomodou bastante foi a presença física dos estudantes, uma falta enorme, eu não via, não via um sorriso de um estudante que faz uma falta para a gente, é tão grande isso, então nesse ponto para mim foi assim, muito difícil e outra coisa que me incomodava bastante que muitos estudantes não ligam as câmeras. A gente ficava dando a aula para fotos, às vezes para cachorrinho, para gatinho, era meio frustrante para uma aula alguém responder por foto de um gatinho; parecia uma sessão espírita, tem alguém me escutando? Fulano? Está aí? Então esse ponto foi muito frustrante, se me perguntasse se eu gostaria que voltasse para a aula remota não gostaria, não quero, espero que nunca mais tenha que fazer isso, eu sou uma pessoa que precisa da presença dos outros e precisa estar com estudantes, eu gosto dos estudantes, eu gosto de conversar com os estudantes, então pra mim esse foi um dos principais problemas.</p>
<p>P Amorosidade</p>	<p>Eu comecei a minha carreira acadêmica, minha carreira como professor da Faculdade de Tecnologia do Senai, lá já praticava ensino à distância, então eu tive essa primeira prática. Acho que isso contribuiu inclusive para eu passar em um concurso lá na Unipampa como professor. Eu já tinha trabalhado na UFSC mas fui para Unipampa, na Unipampa eu desconfiava disso mas não era muito evidente durante o processo de concurso, que inclusive foi difícil porque quiseram me barrar que eu era linguista e não formado em letras. Não sou formado em letras, dá aquela impressão que não sou professor, enfim, e eu entrei na Unipampa e na Unipampa o curso era Letras Português institucional, totalmente à distância, então tinha um outro curso de letras, Português e Espanhol, que era presencial. Esse meu era um curso à distância, e eu entrei quando o curso ia começar a trabalhar, então eu entrei para ser o professor que vai dar o pontapé inicial e eu já entrei na vice-coordenação, então eu ajudei a construir site, ajudei a construir um monte de coisas porque eu sou sistemático com algumas coisas, então muitas coisas eu fiz,. Mas já ali foi difícil porque eu não tinha Letras que eu imagino que tenha didática, todas essas disciplinas que eu imagino que dá uns coringas para a gente de olha faz assim, faz assim, eu não vim disso, eu</p>

não tive isso na minha graduação e para ensinar gramática à distância foi assim: vire-se, o curso é à distância, temos computadores aqui, vire-se, então claro que algumas coisas contaram mas uma sensação de solidão imensa. Nós éramos um curso que tinha várias questões de Jaguarão, mas nós sempre estávamos sempre lá no campus, muito mais do que os professores do presencial porque nós queríamos estar presentes de alguma forma no curso porque os nossos estudantes não estavam ali. Era muito difícil lidar com isso, a gente reclamava de que a gente estava cansado, a gente sempre andava cansado e uma sensação horrível de que parecia que você não estava trabalhando, mas você sempre estava cansado porque você sempre estava na tela e uma mescla entre vida privada e vida. Enfim, chegou o ano 20, 2020, a gente estava trabalhando, o curso ia passar em processo de reconhecimento e veio a pandemia, então a gente começou a trabalhar e de repente ninguém mais estava no campus. Então eu já estava em uma distância, eu tive muito embate com meus estudantes porque eu tentava ensinar morfologia, (risos) [00:21:56] e era muito difícil, então eu me descobri quanto docente de gramática em um tipo de distância, quando eu vim para cá, eu vim no meio de uma pandemia então foi muito difícil porque foi uma decisão muito difícil vir para cá, porque eu gosto demais de Jaguarão, mas tinham algumas coisas que já não davam mais. Enfim, então foi um quero ir mas não quero ir, foi um quero ficar aqui, então eu já vinha com esse sofrimento, reiniciei inclusive a minha análise por causa disso sabe? Porque para enfrentar esse desejo e quando eu cheguei aqui eu tinha um outro medo: não sou do inglês, e estou trabalhando com linguística em um curso de inglês, então vieram um monte de coisas, eu acho que isso que mais me atrapalhou porque eu já tinha um grupo de pesquisa que é o *LeCyber* que a gente se perguntava o que é ser docente em um curso à distância institucional? A gente sabe? A gente se perguntou sobre isso e veio a teoria da telepresencialidade que ajudou a gente muito a lidar com o fato de que tem coisas que são nossas, tem coisas que são da instituição e tem coisas que está no estudante e que eu não consigo fazer nada, porque ele não quer se engajar, não deseja. Então isso aliviava a gente, mas então para mim foi mais difícil lidar, mudar o meu contexto de pandemia, mudar de cidade, mudar de Estado, mudar de instituição, mudar para um curso

	<p>de uma língua estrangeira inclusive para mim para dar uma disciplina como linguística. Então tudo isso pesou muito e foi difícil para mim porque vocês não estavam aqui, então eu digo que na verdade eu comecei na UTFPR quando acabou a pandemia que todo mundo veio aqui, que a gente pôde se ver: que alegria, me dá um abraço, ainda mais para mim que sou muito sociável mas ao mesmo tempo eu sou muito tímido. Às vezes eu não sei como agir com as coisas então eu fico muito distante das coisas porque eu não sei como agir, então essa presencialidade do <i>face to face</i>, do <i>budget to budget</i> para mim é muito importante, a gente fazia isso no curso à distância, estávamos dando aula para estudantes à distância mas nós estávamos lá. Nós trabalhávamos lá, tinha o horário que todo mundo ia para lá ria e conversava e dava aula, e a gente aprendia muito vendo um dando aula para o outro na distância. Então tem uma experiência muito interessante, já passou, tem uma experiência muito interessante, é um tempo grande, teve uma experiência muito interessante de eu dar aula, no início eu comecei: posto o material, acho que alguém está ligando, acho que foi, só eu desligar, o microfôninho está aqui. Eu dava o material de gramática para eles, um dia uma professora falou assim-porque eu tinha problemas de internet-vou abrir a câmera aqui para vocês, dava um oi: oi professora e tal, e eu escutando tudo aquilo, falei:vou fazer a mesma coisa, eu abri eles gostaram, os estudantes gostaram, acharam maravilhoso e quando eu fechei eles falaram: abre de novo professor eu aprendo melhor com você com a câmera aberta do que com a câmera fechada. Tem estudantes que me amam desde então, então assim, tem como você produzir presença com a tecnologia e tem algumas coisas que a tecnologia vai impor distância, mais difícil foi lidar com o plano pessoal mesmo.</p>
<p>P Colaboração</p>	<p>Eu acho que tem duas coisas que eu fiquei pensando sobre essa pergunta, eu acho que a primeira é como esse ensino remoto emergencial ele veio no meio da vida, no meio das nossas práticas de vida. Quando eu penso na minha organização da minha prática ela estava totalmente relacionada com não distância, com uma proximidade dos estudantes, então eu lembro que eu entrei em uma crise gigantesca ainda com matéria de linguística, lembro de ligar para uma colega e dizer: não sei dar essa matéria, porque eu</p>

ia dar a primeira vez na vida no presencial e agora eu tenho que dar remoto; ela falou: pega um livro e vai; eu falei: não, não vai dar certo. Então eu vou falar um pouco sobre isso e depois eu vou falar da prática na vida, mas o que eu percebi foi que eu tive que parar, que pausar e voltar para o que era planejar aula, o que era planejar aula para esse contexto. Eu lembro que a minha primeira iniciativa era fazer com que todo mundo ali não se sentisse sozinho de alguma maneira porque eu não tinha a menor noção se as pessoas estavam perdendo parentes, se as pessoas estavam perdendo pessoas, estudantes que tinham acabado de mudar de cidade estavam sozinhos em Curitiba e não conheciam. Eu lembro que eu fui atrás de algumas plataformas que de alguma maneira recuperavam essa relação presencial e teve uma plataforma que eu achei em que você criava um ambiente virtual, e esse ambiente virtual foi a universidade, eles criavam com o que eles lembravam que as coisas eram, onde era a biblioteca, onde era a sala de aula, eles criaram uma salinha de estudos, salinhas de aula, então eu lembro que a primeira coisa foi meio que pausar e pensar: não, eu vou ter que fazer alguma coisa de diferente, para mim é muito importante diminuir essa distância é mais do que planejar o conteúdo. Acho que no primeiro momento eu fiquei desesperada em como adaptar o conteúdo totalmente do presencial para o remoto que acho que foi uma coisa que todos tentamos fazer, percebi que falhei miseravelmente, não ia dar para fazer aquilo e que operar de alguma forma com o conteúdo de uma matéria que eles achavam mais difícil que era de linguística geral. Na vida eu gosto muito de trabalhar e eu tinha uma relação muito tóxica com o meu trabalho, acho que hoje melhorou bastante, acho que mudando minhas práticas no ensino remoto eu percebi o quão tóxica era minha rotina de trabalho. Acho que em um primeiro momento eu trabalhei demais no ensino remoto, eu lembro de acordar muito cedo,⁷ e meia e de desligar o computador às 10 e senti que isso estava bem errado, porque como não tinha deslocamento físico, ficava dentro de casa eu pensava: nossa quanto café eu estou tomando? Quanta aula eu estou preparando? E parece que não tinha um fim aquela prática, então ao mesmo tempo que foi bem desesperador no começo, eu acho que muito do que eu aprendi desse ensino que afeta no remoto veio para o presencial porque eu vi que isso mudou minhas aulas no presencial também, eu acho que

	<p>eu flexibilizei muito mais do que eu achava que tinha que dar para eles de conteúdo, achava que era um sistema muito fechado sem possibilidade, porque estava no plano ensino eu tinha que dar, eu pensei: não gente, pelo amor de Deus, não precisa ser assim, eu aprendi que não precisa ser assim, então novo desespero que causa aprendizagem.</p>
<p>P Compromisso</p>	<p>Concordo plenamente, o primeiro momento foi de susto porque eu também não acreditava que estava, a mesma coisa que foi comentado, mas não estava preparada, não dava aula disso, usava muito pouco inclusive as plataformas aqui, Google Classroom não usava ou usava pouquíssimo o Moodle, usei uma vez eu acho. Então a gente teve que começar a usar essas plataformas, então eu acho interessante também comentar que a universidade (risos) [00:13:15] eles ofereceram cursos e eu utilizei bastante esses cursos que a Universidade ofereceu, eu acho que ajudou bastante, mas o primeiro foi no susto mesmo. E a gente via que a gente se adapta facilmente a bastante coisa, tanto é que depois que voltou ou que era para voltar ao presencial a gente ficava pensando: nossa, mas como assim? Vamos continuar assim e outra coisa, algumas disciplinas, que a gente inicialmente pensou que não seria possível de maneira nenhuma no modelo remoto, elas tiveram que ser oferecidas porque a pandemia se arrastou por mais tempo do que a gente imaginava que se arrastaria, infelizmente. Então acabou que algumas disciplinas a gente teve que adaptar mesmo e deu certo porque por exemplo, a gente está dando aula para estudantes de metodologia e eles estão dando aulas para os estudantes deles também remotamente até hoje inclusive, então eu acho que foi uma coisa interessante. Eu acho que a gente se adapta, rapidamente inclusive, àquilo que a gente precisa se adaptar.</p>
<p>P Mediação</p>	<p>Vamos lá, deixa eu tentar lembrar como eu organizei minha prática no contexto de ensino. Primeira lembrança que eu tenho é de ter ficado apavorada por ter que encarar um tipo de modalidade que eu desconhecia, era totalmente novo, eu não tinha sido capacitada e para minha surpresa e talvez pelo modo como eu trabalho nas minhas aulas, que é de muita interação, foi surpresa boa porque eu acredito que muito do que eu já fazia presencialmente foi possível reproduzir em algum nível nas aulas do <i>Google Classroom</i>, então para mim, foi</p>

	uma surpresa feliz. Claro, é diferente, eu me senti um pouco solitária mas eu ainda consegui aplicar uma parte daquela didática que eu utilizo nas minhas aulas no ensino remoto, foi desafiador mas ao mesmo tempo foi uma surpresa e eu achei que ia detestar e, ao final, eu vi que pode ser uma experiência legal também.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A análise das respostas dos participantes desenhou uma ampla gama de experiências e reações ao ensino remoto emergencial. A adaptação e a resiliência foram temas recorrentes, com os participantes destacando tanto os desafios quanto às oportunidades de crescimento profissional. A importância do suporte institucional, a exploração de novas tecnologias e a valorização do contato humano emergiram como fatores cruciais na experiência dos docentes durante a pandemia. Movimento-me em direção ao detalhamento das respostas.

P Prudência relatou uma adaptação relativamente tranquila ao ensino remoto emergencial, graças à sua experiência prévia com o EaD e tecnologias educacionais. Apesar de inicialmente não estar familiarizado com o ensino síncrono a distância, o participante adotou rapidamente novas ferramentas como *Google Classroom* e explorou interações *face to face* virtuais. No entanto, um desafio significativo foi a falta de *feedback* visual e a incerteza sobre a presença dos estudantes, o que levou a desenvolver estratégias para engajar voluntários e monitorar a participação, mas não os menciona. P Prudência destaca que, embora tenha apreciado o período de ensino remoto emergencial, valoriza o retorno ao ensino presencial, especialmente pelo contato direto e a interação humana que proporciona. A sua abordagem proativa na adoção de novas tecnologias e a busca por manter a interação com os estudantes refletiram uma capacidade de adaptação essencial para a prática docente em tempos de crise. No entanto, a sensação de desconexão e a dificuldade em monitorar a presença e o engajamento dos estudantes destacaram os desafios inerentes ao ensino remoto.

P Polivalência descreveu uma experiência inicial de grande dificuldade e frustração devido à falta de familiaridade com as plataformas digitais. Este participante menciona que a necessidade de adaptar rapidamente ao novo formato de ensino o levou a trabalhar intensamente, explorando novas metodologias e recursos. A ausência de interação física e a falta de resposta visual dos estudantes foram aspectos particularmente desafiadores, resultando em um sentimento de isolamento e desmotivação. Este participante expressa um forte desejo de não retornar ao ensino remoto, valorizando a presença e a interação direta com os estudantes na modalidade presencial de ensino e aprendizagem. A dedicação em buscar novas formas de ensino e a superação das dificuldades iniciais refletiram sua resiliência e compromisso com a educação. No entanto, a valorização da presença física e a interação direta sublinham a importância do contato humano na prática desse docente. Para o grupo, seus relatos evidenciam os limites do ensino remoto em termos de engajamento e motivação.

P Amorosidade relatou uma extensa experiência prévia com ensino a distância, o que facilitou a transição para o ensino remoto emergencial. No entanto, enfatizou a dificuldade de adaptação devido à mudança de contexto, incluindo a transição para uma nova instituição e cidade em meio à pandemia. A experiência de lidar com a ausência física dos estudantes e a necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas às novas tecnologias foi desafiadora. Este participante também mencionou o desenvolvimento de estratégias para manter a presença e o engajamento dos estudantes, apesar da distância, e destacou a importância do contato presencial para a sua prática docente.

P Colaboração descreveu a necessidade de repensar suas estratégias pedagógicas para manter o engajamento e a sensação de proximidade com os estudantes, explorando novas plataformas e criando ambientes virtuais interativos. Além disso, refletiu sobre o modo como a experiência mudou sua perspectiva sobre a carga de trabalho e a organização do tempo, levando a uma reflexão sobre o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, demonstrando um

processo de aprendizagem e crescimento com implicações duradouras para sua prática docente.

P Compromisso descreveu uma transição inicial difícil para o ensino remoto emergencial, destacando a sua falta de preparo e a necessidade de se adaptar rapidamente às novas plataformas. Contudo, valorizou os cursos oferecidos pela universidade, que ajudaram no processo de adaptação. A flexibilidade e a capacidade de adaptação foram enfatizadas como habilidades essenciais desenvolvidas durante este período. Apesar dos desafios, este participante reconheceu que algumas disciplinas inicialmente consideradas impossíveis de serem ministradas remotamente acabaram se adaptando bem ao novo formato. A experiência pessoal deste participante mostra que, apesar das dificuldades iniciais, foi possível adaptar práticas pedagógicas a novos contextos, refletindo uma resiliência e inovação na sua prática pedagógica.

P Mediação descreveu uma transição inicial assustadora para o ensino remoto, mas também destacou uma surpresa positiva ao descobrir que muitas de suas práticas pedagógicas interativas poderiam ser reproduzidas virtualmente. Embora a experiência tenha sido solitária, este participante relatou ter conseguido aplicar técnicas didáticas presenciais ao contexto remoto, resultando em uma experiência de ensino enriquecedora. Além disso, reconheceu que, apesar dos desafios, o ensino remoto emergencial proporcionou uma oportunidade de aprendizado e adaptação que refletiram em uma abordagem mais flexível e criativa que oportunizou crescimento pessoal e profissional.

Os comentários e análises dos participantes, vistos através da lente do pensamento complexo de Edgar Morin, destacaram alguns aspectos que demonstram como a prática pedagógica docente durante o ensino remoto emergencial envolveu a interação de múltiplas dimensões. A escolha de estratégias para lidar com os fatos emergentes, a capacidade de auto-eco-organização, a coexistência de ordem e desordem, e a valorização da subjetividade, por exemplo, puderam ser notadas.

O pensamento complexo enfatiza a interdependência e a multidimensionalidade dos fenômenos. Os participantes mostraram como suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial não podiam ser entendidas apenas pelo uso de tecnologias, digitais, mas pela interação entre várias dimensões: tecnológica, pedagógica, emocional, social e institucional. P Prudência, por exemplo, demonstrou como a adaptação tecnológica se entrelaçou com a necessidade de manter a interação humana e engajar os estudantes, refletindo a interdependência das dimensões tecnológica e social. E P Amorosidade destacou a influência das mudanças de contexto (cidade, instituição) e como isso afetou sua prática docente, mostrando a complexidade e multidimensionalidade de sua adaptação (Morin, 2015b).

Os relatos dos participantes corroboram o princípio hologramático, que postula a interconexão intrínseca entre as partes e o todo de um sistema. Ao criar ambientes virtuais que espelham a realidade física da universidade, P Colaboração ilustrou como cada elemento digital, por menor que fosse, contribuía para a construção de um sistema educacional mais amplo. Similarmente, P Mediação, ao transferir práticas presenciais para o ensino remoto, demonstrou que as decisões pedagógicas individuais estavam intrinsecamente ligadas à abordagem geral de ensino, evidenciando a natureza recursiva do processo educativo.

Também é possível trazer para a análise o princípio da auto-eco-organização, que se refere à capacidade dos sistemas de se auto-organizarem em resposta às influências externas e internas. As práticas docentes durante a pandemia mostraram como os professores se reorganizaram continuamente para enfrentar os desafios do ensino remoto. Exemplificando, P Polivalência demonstrou uma reorganização intensa de suas práticas, aprendendo novas metodologias e tecnologias digitais para adaptar seu ensino. Tal como P Compromisso que mencionou a utilização dos cursos oferecidos pela universidade e a adaptação das disciplinas inicialmente consideradas impraticáveis

remotamente mostraram a sua capacidade de auto-eco-organização (Morin, 2016).

O pensamento complexo reconhece que a ordem e a desordem coexistem e interagem continuamente, por isso está constantemente se auto-organizando. Os relatos dos participantes mostram como a transição para o ensino remoto criou um ambiente de desordem inicial, mas também oportunidades para criar novas formas de organização e aprendizagem. P Mediação reflete esse princípio do pensamento complexo ao relatar sua surpresa positiva ao encontrar novas maneiras de aplicar suas práticas pedagógicas no contexto remoto, transformando a desordem inicial em uma experiência organizada e enriquecedora. P Amorosidade, também traz a experiência do sentimento de solidão e os muitos desafios pessoais e profissionais que foram suavizados pela necessidade de criação de novas estratégias pedagógicas e pelo uso da telepresencialidade. Passado o momento de desordem houve uma reorganização para o estabelecimento de uma nova ordem, que sucessiva e constantemente se rearranja num espiral recursivo.

Os participantes refletiram sobre suas próprias experiências e emoções, destacando a importância da presença humana e a dimensão emocional do ensino. O pensamento complexo valoriza a subjetividade e a reintrodução do sujeito no processo de conhecimento, trazendo a reintrodução do sujeito no conhecimento (Morin, 2015d). Como exemplo, P Prudência enfatizou a importância do contato direto e a interação humana na prática docente, mostrando a reintrodução da subjetividade no ensino. Tal e qual P Polivalência que relatou a frustração com a falta de resposta visual e a presença dos estudantes.

Notei que o círculo de diálogo, de fato, permitiu que os participantes compartilhassem suas experiências abordando as várias dimensões (tecnológica, pedagógica, emocional, social e institucional) que influenciam suas práticas pedagógicas. As conversas naturalmente interdependentes e multidimensionais, refletiam a complexidade das práticas docentes, durante a pandemia ou para além dela, destacando a importância da

dimensão emocional e subjetiva do ensino. Conclui a atividade com a pergunta que buscava saber como os participantes ressignificaram suas práticas pedagógicas após o ensino remoto emergencial. A seguir, apresento o Quadro 11 que traz as respostas à pergunta: *como você ressignificou a sua prática após o ensino remoto emergencial?*

QUADRO 11 – COMO VOCÊ RESSIGNIFICOU A SUA PRÁTICA APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL?

Falante	Resposta
P Prudência	<p>Eu tive uma boa experiência, eu tinha muito receio do ensino remoto e acabei gostando e achando que ele é uma ferramenta poderosa que pode ser utilizada. O que foi ressignificado para mim depois que a pandemia aconteceu é que existem várias coisas que podem ser feitas à distância e que facilitam muito a nossa vida em termos de algum tipo de atividade que a gente tenha aqui dentro da Universidade, então eu continuo achando que o ensino presencial é importante, assim como meus colegas eu preciso desse calor humano, de estar com os estudantes, de poder sentir melhor as reações deles, de contar uma piada e ouvir as risadas porque quando você faz isso no online você não sabe, às vezes tem um ka ka ka no <i>chat</i>, uma figurinha, mas enfim, você não sabe de fato qual é o <i>mood</i>, o que está acontecendo. Mas o que eu entendo é que são muitas coisas mais tantas de ensino quanto burocráticas elas podem ser feitas no remoto tranquilamente como orientação de TCC, reuniões e tal, então acho que foi isso, é uma ferramenta útil que pode facilitar aqui a nossa prática.</p>
P Polivalência	<p>Eu vou dar continuidade ao que foi comentado aqui, a gente começa a ver algumas possibilidades bem mais práticas para a gente em relação a diversas coisas que acontecem dentro da Universidade, reuniões, orientação, material, como encaminhar material para os estudantes, de que forma isso, então isso alterou bastante, agora você procura material que já esteja em arquivos e coisas assim para poder disponibilizar, todas as matérias já tem <i>Moodle</i> para elas e fica muito mais fácil para eu tentar organizar as coisas, antes não fazia, antes era tudo por e-mail e não sei o quê, agora está tudo mais simples</p>

	<p>e você vai só alimentando, então nesse sentido foi bem mais tranquilo e a gente começa a sentir mais à vontade e depois a volta às vezes fica pensando: nossa mas agora eu vou voltar ao presencial, como será? Como será que a gente voltou? Mas não voltou para aquele ponto em que estava, a gente está em outro patamar agora. Com relação às pessoas também, acho que até valorizo mais um pouquinho esse contato que a gente tem com os estudantes que antes era os estudantes estavam aqui e vocês estavam aqui. O fato de valorizar a presença, mas valorizar a presença no sentido de não, mas eles vieram aqui hoje, tem que ser uma aula que valha a pena eles estarem aqui porque se deslocaram, sempre foi dessa forma só que agora isso ficou mais agudo em mim sabe? Tanto o fato de eu vir, o fato de eu me deslocar e vir até aqui, quanto o fato de eles virem até aqui também, então eu acho que tem que ser uma aula que valha a pena, tem que ser uma prática didática que valha a pena, eu comecei a me cobrar mais depois do retorno, então eu acho que a gente não é mais o mesmo com certeza absoluta depois dessa experiência.</p>
<p>P Amorosidade</p>	<p>Ressignificar na prática depois do ensino remoto; eu acho que eu aprendi a ser mais calmo, o meu maior desafio eu acho que no ensino remoto - porque na Unipampa a gente acabava fazendo remoto também -, era medir a quantidade de conteúdo em relação ao tempo, e em relação ao material, ao tempo e ao material, quanto tempo eu vou gastar para fazer isso? Quantos slides eu vou gastar para fazer isso? Quanta quantidade de informação eu vou por? Eu achava isso muito difícil na minha matéria, até porque tem muito medo, as pessoas, não é assim, eu não sei como é na literatura, o que você quer fazer? No começo, nos primeiros, literatura, literatura e tradução. Ninguém fala quero fazer linguística, ninguém fala, então já vem um medo da gramática, já vem um medo de tudo isso então o que fazer? Então para mim foi muito bom e vir para Unipampa também era um desejo de ir para o presencial porque eu sempre estava à distância, (ter a) experiência do presencial na UFSC, então voltar foi uma realização de desejo o que é muito bom, eu uso muito o quadro porque ele me regula, ele me regula porque se eu fizer <i>slides</i> eu vou colocar muito conteúdo e eu já percebi que não dá certo, folhinhas dão certo e o quadro dá certo. Agora, o que eu percebi é que manipular os recursos pessoais e os recursos,</p>

	<p>desculpa, os ambientes virtuais de aprendizado e os ambientes pessoais de aprendizagem fazendo isso ao nosso favor e da turma para eles se sentirem mais próximos, tirarem dúvidas, sabe? Isso a disciplina passada que foi de estudos de texto que deu até confusão no final foi exatamente isso que eles falaram, que o grupo de <i>WhatsApp</i> você respondia (como rápido) se fosse e-mail ia demorar não sei quanto tempo, então usar os recursos digitais da (cibercultura) ao favor de um criar maior de presença transacional porque o conteúdo que eu trabalho gera distância transacional, isso ajudou sabe? E também na minha aproximação com eles porque eu sou uma pessoa meio assim, e às vezes eu passo pelas pessoas e não vejo, se eu tirar o óculos aqui eu já vejo, eu não vejo, estou distraído, estou pensando em tal coisa, então isso ajudou pensando na resignificação. Mais calma e eu já vinha de um ensino à distância, eu usava com tranquilidade os ambientes, uma coisa que eu aprendi aqui que na Unipampa a gente sempre usava o <i>Moodle</i> aqui e eu comecei a usar o <i>Moodle aqui</i>, eu comecei a usar o <i>Classroom</i> que eu não usava achava chato, etc e tal, e eu passei a gostar muito, eles gostam muito porque me parece que é mais interativo para eles, não sei, eu gosto do <i>Moodle</i> porque você pode controlar as coisas ali dentro, eu gosto disso desse monte de recursos que você pode controlar, mas o <i>Classroom</i> é super interativo para eles, super rápido, você postou um negócio, já vai a notificação para eles, eles já respondem, então gerou presença transacional, o <i>Classroom</i> gerou mais presença transacional que o <i>Moodle</i> então essas coisas assim eu trago comigo, ou seja, mas eu gosto bastante de usar a lousa.</p>
<p>P Colaboração</p>	<p>Eu acho que para mim voltar teve a ver com o fato de que eu peguei Covid no começo do ano de 2022, o período durante foi ok, o período pós foi péssimo, eu me senti muito, muito mal porque uma das coisas que eu fiquei bem afetada - que minha imunidade baixou -, foi a minha voz eu estava ficando afônica e inflamação direto, e a memória, então eu acho que eu nunca me senti tão mal profissionalmente falando porque bom, as duas coisas que eu dependia mais que era da minha voz e da minha memória eu não estava conseguindo contar, dei muita sorte de pegar turmas muito boas e muito acolhedoras que eu tenho um carinho muito grande porque em algum momento eu tive que falar para eles: olha gente, eu não claramente não consigo, eu parava no meio da aula e não era uma questão de</p>

fugir uma palavra, eu não tinha a menor noção do que eu estava falando e claro, no período do remoto ajudou porque a gente teve que preparar muito *slide*, muito material extra, então eu comecei a me apoiar no *slide* que estava aqui, então se eu olhar para cá eu parei nesse ponto, talvez eu consiga ler os *slides* e voltar, mas foi um período bem desafiador e demorou para passar, eu pensei: não, em um mês isso vai passar, mas era março, abril, acho que foi até junho. Então para mim principalmente voltar foi bem sofrido por contas dessas questões de saúde, mas em relação à prática eu pego carona no que foi falado do valer a pena, porque eu acho que para mim o que eu ressignifiquei foi justamente pensar se as práticas que eu estava fazendo antes elas realmente estavam levando aqueles estudantes às intenções da disciplina, às vontades e desejos deles, as minhas vontades e desejos também, mirando acho que em uma coisa um pouco mais concreta do que eu tinha antes, acho que antes eu tinha uma ideia do pós-faculdade para eles bom, eles vão se tornar egressos e eles vão atuar nesses campos mas eu não tinha uma concretude de como que eles iriam atuar, eu acho que com o exercício do remoto e da presencialidade e de todos esses questionamentos me fizeram pensar bastante nisso: eles vão estar na frente de uma turma, quem vão ser eles na frente dessa turma? Como eles vão dirigir os assuntos? Como eles vão realmente olhar para esses estudantes e também enxergar eles como sujeitos efetivamente? Como eles vão enxergar esses estudantes não como números? Não pensar: esse é o grupo da sétima b, conhecer esses estudantes efetivamente como eu estava me propondo a conhecer eles. Não sei se foi o exercício de ficar bem mal e não contar com recursos que eu contava antes, mas acho que tentar inverter um pouco os papéis porque eu dependia muito dos estudantes naquele semestre que não é uma coisa que eu estou muito acostumada a fazer, eu sou uma pessoa muito controladora, eu gosto muito de ter um controle sobre as coisas que eu estou fazendo e como eu vou fazer e eu não tinha mais esse controle; então poder contar com eles e fazer um processo mais de sala de aula invertida real deles trazerem algumas questões antes de prepara-los de um jeito diferente foi uma coisa que eu consegui ressignificar e sair diferente, porque eu acho que 2022 dois já foi muito diferente por conta dessa experiência do primeiro semestre mas a gente teve muitos, muitos casos de estudantes com questões de

	<p>várias naturezas e eu acho que isso também foi uma outra coisa que ressignificou depois do ensino emergencial, porque durante o ensino emergencial eu dei aulas para estudantes no espectro autista que eu tive uma dificuldade bem grande de comunicação e alunas que eram cegas, uma aluna que era cega, e claro, a tecnologia ajudava e muito mas também eu não conseguia ter essa materialidade, nossa, será que o estudante realmente está conseguindo pegar o conteúdo? Acho que esses desafios se dissiparam um pouco na volta porque eu conseguia ver o estudante, conseguia marcar reuniões e esses recursos que de alguma maneira tinha lançado mão eles se fizeram bastante úteis nessa volta, mas eu estava acho que sentindo falta também de usar o quadro, eu gosto muito, acho que a primeira coisa que eu gostei e me apaixonei pela docência porque a minha mãe é professora, era escrever no quadro e eu estava sentindo uma falta tremenda de escrever no quadro porque eu amo a minha letra no quadro, mas ao mesmo tempo eu estava presa na dinâmica dos <i>slides</i> porque eu estava sem memória, então eu queria escrever no quadro e ao mesmo tempo eu tinha que ler os <i>slides</i>, eu me lembro que foi uma angústia que eu carreguei para o segundo semestre e eu lembro que eu perguntei para os estudantes, eu falei: gente mas vocês gostam quando a gente passe <i>slide</i>? Professora a gente odeia, vou fazer como? Porque está ali, meu cérebro agora, como é que eu faço? Acho que voltar a escrever no quadro, voltar a organizar o conteúdo visualmente, especialmente de um jeito diferente foi uma coisa que eu ressignifiquei porque a gente estava restrito a preparar conteúdos que cabiam naquela tela e o quadro tem uma espacialidade diferente, então voltar para esse espaço que eu gostava mas acho que eu nem sabia mais como lidar também foi uma coisa que eu ressignifiquei ali.</p>
<p>P Compromisso</p>	<p>Como eu falei, durante a pandemia foi uma época de mundo aprendido porque eu tive que estudar bastante para aprender a trabalhar com as plataformas e as plataformas ficaram como vocês todos falaram, a gente utiliza o <i>Classroom</i>, eu uso em todas as disciplinas eu uso o <i>Classroom</i> e outras coisas que eu estou usando também que eu nem sabia que sabia que existia como o <i>Kahoot</i>, <i>Wordwall</i>, eu, ao fazer por exemplo, hoje uma revisão de literatura eu vou usar o <i>Wordwall</i> um jogo que eu nunca tinha usado antes da</p>

	<p>pandemia, então eu aprendi isso durante a pandemia. Outra coisa boa que aconteceu durante a pandemia foi que agora a gente está ficando mais preocupado, a gente até está ajudando mais o meio ambiente porque eu gastava tanto com <i>xerox</i>, todos meus estudantes tiravam <i>xerox</i>, hoje em dia ninguém tira mais <i>xerox</i> de nada, a gente coloca na plataforma, às vezes eu peço para eles responderem o questionário no <i>Padlet</i> mesmo que fica para todo mundo que tem acesso e ninguém precisa tirar <i>xerox</i>, então isso é uma coisa boa, essas foram as coisas boas da pandemia, foram essas plataformas que a gente aprendeu a usar. Então para mim o que mudou na maneira de eu ensinar foi isso, foram as plataformas.</p>
P Mediação	<p>Então, como você ressignificou a sua prática após o ensino remoto emergencial, eu me lembro que logo quando eu voltei eu senti muita dificuldade no sentido de era tão fácil mandar material para os estudantes, eles se reuniram, eles liam o material, a página tal e de repente eu estava somente com o computador e como que eu ia trabalhar os textos com eles? Me deu um nó, eu não conseguia imaginar assim a princípio, eu tive que repensar esse caminho e com as plataformas você manda, agora a gente tem acesso, o celular está muito rápido então os estudantes agora a gente tem turmas no <i>WhatsApp</i> então manda material por lá, fazemos as atividades pelo celular também ou <i>Wordwall</i>, <i>Kahoot</i>, <i>Padlet</i>, então são atividades que a gente tem agora no celular que a gente nem imaginava antes mas estava fazendo no remoto, mas logo na vinda no primeiro semestre eu confesso que me senti um pouco perdida nesse sentido, como que eu vou fazer o material chegar até os estudantes? Enfim, e também uma questão de duplicar, não usar mais o impresso que a gente sentia a necessidade mas não queria, então, enfim, eu tive um pouco mais de dificuldade para voltar para o presencial no primeiro semestre, depois eu me ajustei.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As respostas dos professores participantes da pesquisa permitiram entrever alguns dos princípios do pensamento complexo de Morin. Elas mostraram, por exemplo, como a interdependência e a multidimensionalidade dos fenômenos pedagógicos foram reconhecidas e adaptadas durante e depois do

ERE. A recursividade ficou evidente nas formas como os professores aprenderam e se adaptaram continuamente às novas realidades, integrando as lições aprendidas em suas práticas futuras. Procurei, assim, agrupar as respostas dos professores pelos operadores cognitivos de Morin na expectativa de mostrar como cada princípio se manifesta nas experiências e adaptações dos docentes da amostra.

O princípio da autonomia/dependência destaca a interdependência entre as partes de um sistema, em que cada parte possui certa autonomia, mas depende do contexto maior. Nos relatos dos participantes, pude notar que P Prudência destacou como o ensino remoto tornou-se uma ferramenta útil que facilita certas atividades, mas também realçou a importância do contato humano no ensino presencial. Ao afirmar que teve

[...] uma boa experiência, eu tinha muito receio do ensino remoto e acabei gostando e achando que ele é uma ferramenta poderosa que pode ser utilizada. [...] continuo achando que o ensino presencial é importante, assim como meus colegas eu preciso desse calor humano, de estar com os estudantes, de poder sentir melhor as reações deles (P Prudência, 2023).

P Prudência reconheceu o valor do ensino remoto como uma ferramenta autônoma que pode facilitar muitas atividades dentro da universidade. Isso mostra uma certa independência na capacidade de realizar tarefas sem a necessidade de interação física. Ao mesmo tempo, este participante enfatizou a importância do contato humano e a interação presencial para sentir melhor as reações dos estudantes e criar um ambiente mais caloroso e envolvente. Isso aponta para uma dependência das relações humanas e da presença física para uma experiência educativa completa. Sentimento confirmado por P Polivalência ao expressar a facilitação das tarefas organizacionais e a valorização do contato presencial após a experiência do ERE.

Portanto, os relatos de P Prudência e P Polivalência mostraram que, embora os professores tivessem desenvolvido uma maior autonomia com o uso de tecnologias no ensino remoto, eles

também reconheceram que dependem da dimensão humana e das interações presenciais para uma prática pedagógica completa e satisfatória. Isso exemplifica como a autonomia e a dependência são aspectos interligados e coexistentes no contexto educacional, refletindo o pensamento complexo (Morin, 2016).

Para ilustrar o princípio dialógico, que reconhece que elementos contraditórios podem coexistir e interagir dentro de um sistema (Morin, 2015d), trago P Mediação que compartilhou com o grupo ter sentido dificuldades ao retornar ao presencial, precisando integrar novas ferramentas digitais aprendidas durante o ensino remoto:

Eu me lembro que logo quando eu voltei, senti muita dificuldade no sentido de era tão fácil mandar material para os estudantes, eles se reuniam, liam o material, a página tal, e de repente eu estava somente com o computador e como que eu ia trabalhar os textos com eles? Me deu um nó. [...] Com as plataformas, você manda, agora a gente tem acesso, o celular está muito rápido, então os estudantes agora a gente tem turmas no *WhatsApp*, então manda material por lá, fazemos as atividades pelo celular também (P Mediação, 2023).

P Mediação destaca a dificuldade de retornar ao ensino presencial após a experiência do ensino remoto emergencial. Isso cria uma tensão dialógica entre as facilidades oferecidas pelo ensino remoto (como a distribuição rápida de materiais e a comunicação via plataformas digitais) e os desafios do ensino presencial (como a interação direta e a gestão do conteúdo sem o suporte digital). A afirmação reflete a convivência de dois modos de ensino aparentemente contraditórios. O ensino remoto emergencial trouxe uma nova ordem tecnológica, enquanto o retorno ao presencial trouxe de volta a desordem inicial e a complexidade de readaptar-se ao antigo expediente, agora integrado com as novas ferramentas aprendidas. Esta integração de abordagens tradicionais com novas abordagens tecnológicas exemplifica a dialógica entre continuidade e inovação. A convivência e a necessidade de integrar essas abordagens

(tradicional e digital) demonstram a dialógica entre manter a prática pedagógica presencial (dependência do contato humano) e a incorporação de novas ferramentas digitais (autonomia proporcionada pela tecnologia digital).

A dificuldade inicial sentida por P Mediação ao retornar ao presencial e a subsequente adaptação para integrar novas ferramentas digitais mostraram a complexidade e a adaptabilidade do sistema educativo. Isso reflete o pensamento complexo de Morin, no qual a dialógica entre ordem e desordem (dificuldades e soluções) é essencial para o desenvolvimento e a evolução dos sistemas (Morin, 2015b; 2015d). Portanto, entendo que a afirmação de P Mediação exemplifica o operador dialógico de Morin ao mostrar como os professores enfrentaram e integraram princípios contraditórios (ensino remoto e presencial) para criar uma prática pedagógica mais rica e adaptada às novas realidades, centrados numa complementaridade, não em uma contradição.

O princípio recursivo, que enfatiza os ciclos de *feedback* e adaptação contínua, no qual as saídas de um processo influenciam suas entradas futuras, pode ser exemplificado por P Amorosidade e por P Compromisso. P Amorosidade declarou ter aprendido a usar recursos digitais e a balancear a quantidade de conteúdo, desenhando um ciclo contínuo de aprendizado e adaptação.

Eu aprendi a ser mais calmo, o meu maior desafio no ensino remoto era medir a quantidade de conteúdo em relação ao tempo e ao material... manipular os recursos pessoais e os ambientes virtuais de aprendizado fazendo isso ao nosso favor e da turma para eles se sentirem mais próximos (P Amorosidade, 2023).

P Compromisso afirmou continuar a utilizar plataformas digitais aprendidas durante a pandemia, adaptando e aprimorando suas práticas pedagógicas. Vejamos:

Durante a pandemia foi uma época de muito aprendizado porque eu tive que estudar bastante para aprender a trabalhar com as plataformas... hoje, uma revisão de literatura eu vou usar o Wordwall, um jogo que eu nunca tinha usado antes da pandemia (Compromisso, 2023)

Em ambos os casos, notei a presença do ciclo contínuo de aprendizado e adaptação. P Amorosidade aprendeu a contrabandar a quantidade de conteúdo e a usar recursos digitais de maneira eficiente, refletindo uma adaptação contínua. A experiência de ajustar as práticas de ensino remoto gerou novos métodos e uma compreensão mais profunda de como engajar os estudantes. P Compromisso também passou por um ciclo de aprendizado durante a pandemia, adquirindo novas habilidades e conhecimentos sobre ferramentas digitais. Esse aprendizado não foi estático; ele continuou a influenciar suas práticas pedagógicas após o retorno ao presencial, demonstrando um ciclo contínuo de *feedback* e adaptação, na busca por um ponto de equilíbrio.

Entendo assim que ambos exemplificam o princípio recursivo em suas práticas pedagógicas. O aprendizado adquirido durante o ensino remoto não foi um fim em si mesmo, mas um processo contínuo que retroalimentou suas futuras ações e decisões educacionais. As experiências passadas influenciaram diretamente como esses participantes abordam o ensino atualmente, demonstrando um ciclo de *feedback* e transformação constante. Essa recursividade é essencial para entender como o ensino evolui em resposta às mudanças e desafios emergentes do contexto, alinhando-se perfeitamente com a visão de Edgar Morin sobre a complexidade e a interdependência dos processos educativos.

O entendimento dessa recursividade se aplica ao princípio sistêmico-organizacional no pensamento complexo que enfatiza a interdependência dinâmica e as interações contínuas dentro de um sistema, no escopo da pesquisa, o sistema educacional. Essa abordagem reconhece que mudanças em qualquer parte do sistema podem ter impactos significativos no sistema como um todo, promovendo uma compreensão mais integrada das práticas educacionais de modo geral e das pedagógicas em especial. A recursividade, assim, revela como os processos educacionais são não apenas lineares, mas adaptativos e interconectados, refletindo a complexidade inerente ao ambiente educacional contemporâneo. Mas

este ambiente, está inserido em um contexto dado, que, por sua vez, faz parte de uma sociedade circunscrita historicamente. Portanto, está organizado para existir como parte de um todo onde a interdependência das partes se manifesta entre os diferentes componentes desse sistema, tais como professores, estudantes, currículo, tecnologia educacional, políticas educacionais, entre outros.

É o que nos traz, por exemplo, P Colaboração ao enfatizar como a experiência do ensino remoto emergencial e os desafios pessoais moldaram suas práticas pedagógicas e a forma como agora valoriza ainda mais a interação com os estudantes. Tais mudanças podem gerar efeitos que se retroalimentam no sistema como um todo. Por exemplo, a introdução de novas tecnologias educacionais (como plataformas digitais) pode alterar a dinâmica de ensino e aprendizagem, influenciando a interação entre professores e estudantes, o acesso ao conhecimento e a eficácia das metodologias pedagógicas. Penso que essas adaptações podem ser vistas como espirais de recursividade nos quais as mudanças nas práticas pedagógicas são avaliadas e ajustadas com base nos resultados observados, impactando assim a dinâmica sistêmica como um todo, uma vez que as novas interações e relações entre os elementos do sistema podem resultar em padrões emergentes que não são simplesmente a soma das partes individuais, mas surgem da interação dinâmica e não linear entre essas partes (Morin, 2011a; 2015c).

Tudo isso me leva a apontar o destaque que o pensamento moriniano dá ao sujeito, então, nos remete ao princípio hologramático e ao princípio da reintrodução do sujeito cognoscente. O princípio hologramático sugere que cada parte do sistema contém a totalidade do sistema, e o todo está presente em cada parte (Morin, 2015b). O princípio de reintrodução do sujeito cognoscente, por sua vez, valoriza a subjetividade e a reintrodução do sujeito no processo de conhecimento (Morin, 2012). É possível encontrar indícios desses princípios do pensamento complexo em alguns relatos dos participantes.

O princípio hologramático é exemplificado pela adoção de práticas interativas e adaptação contínua das abordagens pedagógicas trazidas por P Mediação e P Colaboração. Além disso, o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente é observado na valorização da subjetividade e na importância das interações humanas (P Prudência, 2023; P Amorosidade, 2023). Esses elementos mostram como os professores são ativos na construção do conhecimento, ajustando suas práticas com base nas experiências pessoais e na interação direta com os estudantes. Além de reforçar a ideia de que o conhecimento é construído integrando múltiplas dimensões e reconhecendo a centralidade do sujeito no processo educacional e cognitivo (Morin, 2011; 2016; 2021).

Finalizando, a ferramenta de produção de dados *círculo de diálogo* me pareceu adequada para triangular os dados produzidos em uma pesquisa que buscou entender como os professores de licenciatura ressignificaram suas práticas pedagógicas durante a pandemia de covid-19 e além, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin. Através da leitura dos relatos, interpretação e análise dos resultados, percebi que o círculo de diálogo propiciou a constatação de vários operadores cognitivos do pensamento complexo (Figura 7). Este instrumento de produção de dados permitiu que os participantes compartilhassem suas experiências, abrangendo as dimensões tecnológica, pedagógica, emocional, social e institucional que influenciam suas práticas pedagógicas. Essas conversas são naturalmente interdependentes e multidimensionais⁶³, refletindo a complexidade das práticas pedagógicas durante o triênio 2020–2022 (Morin, 2015b; Pranis, 2019).

⁶³ São interdependentes e multidimensionais porque o enunciado de um participante provoca reações nos demais. A construção de sentidos se volta para a compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas próprias experiências e o modo como compartilham com os demais. Em suma, a compreensão do que o sujeito diz está em relação a outros dizeres.

FIGURA 7 – OPERADORES COGNITIVOS EM AÇÃO



Fonte: elaborado pela autora (2024).

As histórias e práticas compartilhadas no círculo demonstram como o todo se manifesta em cada parte, proporcionando uma compreensão mais profunda da resignificação das práticas pedagógicas. O círculo de diálogo serviu como um espaço de reflexão para os professores sobre suas experiências e reorganizações diante dos desafios do ensino remoto emergencial. Essa troca contínua de ideias e práticas exemplifica o princípio de auto-eco-organização, onde cada participante adapta suas práticas com base nas influências compartilhadas no grupo (Morin, 2011a; 2016).

Além disso, por valorizar a subjetividade dos professores, o círculo de diálogo permitiu que compartilhem suas experiências e emoções relacionadas à prática pedagógica naqueles momentos de (re)organização⁶⁴. Esse processo de reintrodução do sujeito no conhecimento é crucial para entender a resignificação das práticas docentes durante a pandemia, destacando a importância da presença humana e da dimensão emocional no ensino (Morin, 2015d).

A seguir, apresento o grupo de participantes que integrou o círculo de diálogo. Explico que as faces dos participantes foram escondidas por desenhos, na fase de pré-teste, e *emojis*⁶⁵ de bichos, nesta fase, porque alguns deles mencionaram a frequente presença das figurinhas e *emojis* de bichinhos em seus relatos, não se trata de uma atitude de desrespeito aos professores, apenas uma estratégia para embaçar sua identificação (Figura 8).

Assim, à guisa de conclusão, a análise dos dados revelou um cenário multifacetado, em que os desafios e as oportunidades se entrelaçaram. As dificuldades tecnológicas e a falta de infraestrutura adequada foram constantemente mencionadas. Além disso, a carga emocional e o estresse relacionados ao período

⁶⁴ Primeiramente a organização para adaptar-se ao ERE, depois ao ensino híbrido e, finalmente, ao retorno para o ensino presencial.

⁶⁵ *Emoji* é um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. O termo é de origem japonesa, composto pela junção dos elementos e (imagem) e moji (letra). Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

de adaptação ao ensino remoto emergencial foram destacadas como elementos impactantes no bem-estar dos docentes.

FIGURA 8 – GRUPO DE PARTICIPANTES DO CÍRCULO DE DIÁLOGO



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Por outro lado, emergiram narrativas de inovação e resiliência, com relatos de professores que, apesar das adversidades, conseguiram adaptar suas práticas pedagógicas, explorando novas metodologias e ferramentas digitais para manter o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. A pandemia também evidenciou a importância do apoio emocional e social entre colegas de profissão, bem como a necessidade de uma formação continuada que vá além das competências técnicas, incorporando aspectos socioemocionais e de gestão do estresse. Os dados apontam, ainda, para uma urgência em reavaliar as políticas educacionais e as estratégias de formação de professores, buscando um equilíbrio entre a capacitação técnica e o desenvolvimento de habilidades que promovam uma educação mais inclusiva e adaptável às diversas realidades. Passo às inconclusões finais que chamo de inacabamento.

5. O INACABAMENTO



Ilustração Myrella Araujo

Nessa estrada, não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela, ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
(Toquinho et al., 1983)

O conceito de inacabamento na pesquisa científica se refere à ideia de que o conhecimento científico está sempre em construção e nunca é totalmente finalizado. Este conceito tem implicações que corroboram os princípios do pensamento complexo e por isso o escolhi para o título da seção final da minha tese.

Por conseguinte, reconheço que o conhecimento científico se coloca como provisório e evolutivo, significando que as descobertas e teorias estão sujeitas a revisão e refinamento à medida que novos dados e métodos se tornam disponíveis ou novos olhares sejam lançados sobre os dados antigos. Além disso, o reconhecimento do inacabamento incentiva uma mentalidade

aberta e a busca contínua por novas respostas e entendimentos, como nos ensina Morin (2015d; 2016; 2017; 2020a). O que me faz pensar que a ciência poderia estar aberta a novas perguntas, novas abordagens e novos paradigmas (Moraes, 2021; 2023; Nóvoa, 2023). *Afinal, nessa estrada, não nos cabe conhecer ou ver o que virá/O fim dela, ninguém sabe bem ao certo onde vai dar* (Toquinho et al., 1983).

No contexto do pensamento complexo, o inacabamento destaca a interconectividade e a interdependência dos fenômenos estudados, reconhecendo que a compreensão completa de um fenômeno pode necessitar de múltiplas perspectivas e abordagens. Tal postura epistemológica implica numa atitude reflexiva, na qual os pesquisadores constantemente questionam suas próprias suposições, métodos e conclusões e estão dispostos a reconsiderá-los à luz de novas evidências ou críticas.

Portanto, reconhecer o inacabamento é um sinal de humildade epistemológica. Enquanto pesquisadora, reconheço os limites do conhecimento atual e a possibilidade de erro, mantendo-me aberta a aprender e corrigir se necessário. Para mim, esta postura é fundamental para a prática científica, pois promove a continuidade da pesquisa, o questionamento crítico e a adaptação às novas descobertas e desafios que possam vir a se apresentar. A pandemia de covid-19, ao expor lacunas expressivas no conhecimento sobre a origem e a patogenicidade do vírus, demonstra a natureza evolutiva do conhecimento científico. A incerteza quanto às suas repercussões sociais e econômicas, por sua vez, evidencia a complexidade das interações entre fatores biológicos e sociais, demandando uma abordagem multidisciplinar e contínua de pesquisa.

Diante do contexto pandêmico, o **objetivo geral** da pesquisa foi compreender como os docentes de cursos de licenciatura de uma universidade pública brasileira resignificaram suas identidades profissionais, à luz do pensamento complexo, a partir da análise de seus relatos. Tal objetivo se delineou porque, particularmente, eu pensava ter ocorrido tal movimento e me sentia instigada a estudar o processo. Desse modo, esta pesquisa objetivou responder à seguinte **questão**: como um grupo de

professores de licenciatura, de uma universidade pública do sul do Brasil, resignificou sua identidade profissional diante dos desafios impostos pela pandemia de covid-19?

Para tanto, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**: i.) apresentar o pensamento complexo e seus operadores cognitivos; ii.) descrever a história do trabalho docente no Brasil, apontando indícios acerca da constituição da identidade do professor de magistério superior; e, iii.) analisar a identidade profissional dos professores de cursos de licenciaturas de uma universidade pública brasileira, no Sul do Brasil, na e para além da pandemia de covid-19, sob a perspectiva teórica do pensamento complexo proposto por Edgar Morin.

O **primeiro** e o **segundo objetivos específicos** foram contemplados na terceira seção, intitulada *Delineando contornos e misturando cores*. Nesta seção, primeiramente, foi apresentado o teórico Edgar Morin e explorada a sua proposta do pensamento complexo, abordando suas dimensões essenciais, destacando suas ideias centrais e conceitos fundamentais. Na sequência, a seção abordou a temática da identidade profissional e do trabalho docente, com foco na formação dos professores e nas práticas pedagógicas no contexto do magistério superior brasileiro. Foram apresentados os desafios e oportunidades enfrentados pelos professores no exercício de suas atividades, bem como alguns processos que contribuíram para a construção da identidade profissional docente no Brasil.

Ainda nessa seção, procurei destacar a natureza social das profissões e o papel crucial da divisão do trabalho na estruturação das sociedades, conectando grupos de pessoas a conhecimentos especializados e estabelecendo requisitos específicos. Essa dinâmica corroborou a premissa de que o ensino escolar se tornou o modo dominante de socialização e formação nas sociedades modernas a partir dos séculos XVI e XVII, com a industrialização e urbanização (Tardif; Lessard, 2014; Caldas, 2021). O trabalho docente, devido ao seu caráter interacional, emergiu como um vetor crucial de transformação social, exigindo conhecimento e

qualificações elevadas. Esse entendimento dialoga com o pensamento complexo de Edgar Morin, que destaca a importância de uma abordagem educativa integradora para enfrentar a complexidade e incerteza das sociedades em diferentes épocas, reforçando a centralidade do trabalho docente na formação e socialização nas sociedades atuais. Penso, então, ter alcançado o primeiro e o segundo objetivos específicos da pesquisa.

Simultaneamente à escrita do referencial teórico, fui aplicando os instrumentos de produção de dados que escolhi para a pesquisa. Primeiramente o questionário fechado, seguido pela entrevista semiestruturada e finalmente o círculo de diálogo. O intuito era, através dos dados, analisar a identidade profissional dos professores de cursos de licenciaturas de uma universidade pública brasileira, no Sul do Brasil, na e para além da pandemia de covid-19, sob a perspectiva teórica do pensamento complexo proposto por Edgar Morin. Este era o **terceiro objetivo específico** proposto e, tanto os dados produzidos pelos três instrumentos, quanto a sua interpretação e análise estão apresentados na quarta seção intitulada *Conectando os pontos e colorindo o quadro*.

Ancorada na literatura específica sobre metodologia de pesquisa, caracterizei a minha como qualitativa, exploratória e participante (Lüdke *et al.*, 2001; Landa; Gabarrón, 2006; Severino, 2007; Moreira ; Caleffe, 2008; Gil, 2017, Brasileiro, 2021; Brandão; Streck, 2021; Moraes, 2023). Essa escolha me permitiu compreender a pesquisa como um processo criativo e dinâmico, similar ao ato de desenhar, pois a pesquisa se faz pesquisando, assim como o desenho se faz desenhando; há esboços, intenções, apagamentos, escolhas. Ao me envolver ativamente na produção e análise dos dados, pude apreender a complexidade e a riqueza da experiência docente, reconhecendo a natureza multifacetada e em constante transformação da realidade.

Para a análise dos dados, optei pela análise interpretativa, uma abordagem que valoriza a construção de significados e a compreensão da subjetividade dos participantes. Essa escolha, fundamentada nos trabalhos de Severino (2007; 2023) e Minayo

(1994), e alinhada com a epistemologia da complexidade de Morin (2005), permitiu a imersão nos relatos, buscando construir um conhecimento mais rico e contextualizado sobre a experiência docente de um grupo específico de profissionais. Ao me reconhecer como parte integrante do processo, pude construir um diálogo com os dados, buscando compreender as nuances e complexidades daquela experiência docente. Essa escolha metodológica permitiu não apenas descrever os fenômenos, mas também interpretá-los à luz das minhas próprias experiências e do referencial teórico escolhido.

Os dados produzidos foram ricos e os achados sugerem que, apesar das dificuldades impostas pelas condições de trabalho, um grupo de professores de licenciatura demonstrou protagonismo e esforço coletivo para reforçar a relevância da profissão. Além de expressar um senso de responsabilidade renovado diante das novas demandas, destacando a capacidade de adaptação e resiliência deles mesmos e de colegas no enfrentamento dos desafios e incertezas trazidos pela pandemia do novo coronavírus e a impossibilidade temporária de lecionar presencialmente. Além disso, as respostas às perguntas da entrevista semiestruturada e os relatos do círculo de diálogo chamaram a atenção, como anunciava Gatti (2023), para a necessidade de considerarmos as injunções locais e globais ao pensarmos a educação contemporânea, pois o mundo se move atualmente em multiversos e metaversos.

Portanto, é preciso que o professorado aprenda a se movimentar nas teias invisíveis da imponderabilidade ou será improvável que haja mudanças na educação, o que dialoga diretamente com o conceito de reformar o pensamento proposto por Morin. O autor argumenta que a complexidade do mundo moderno exige uma reformulação na maneira como pensamos e abordamos os problemas, enfatizando a interconexão e a interdependência dos diversos aspectos da realidade. Ele propõe que a educação deve ir além dos conhecimentos fragmentados e buscar abordagens que considerem a incerteza e a complexidade da vida contemporânea (Morin, 2011). Isso se alinha com os

achados da pesquisa, que destacam a necessidade de adaptação e resiliência dos professores, bem como a compreensão das dinâmicas locais e globais na educação.

Os dados da pesquisa evidenciaram uma notável capacidade dos professores em adaptar-se ao ensino remoto emergencial, demonstrando uma busca constante por um equilíbrio entre as práticas tradicionais e as inovações tecnológicas. Essa dinâmica, caracterizada pela reflexão contínua sobre as ações e seus resultados, bem como pela utilização dos *feedbacks* para aprimorar as práticas, encontra amparo nos conceitos de retroatividade e recursividade propostos por Edgar Morin (2011; 2015b).

Ao refletirem sobre os impactos de suas práticas e ajustarem-nas continuamente, os docentes demonstram a capacidade de um sistema (neste caso, a prática pedagógica) de ser influenciado por suas próprias consequências, característica central da retroatividade. A recursividade, por sua vez, foi evidenciada na forma como os professores utilizaram os resultados de suas ações (*feedbacks*) para moldar novas ações, gerando um ciclo de aprimoramento contínuo. Essa capacidade de adaptação e inovação, observada durante o período pandêmico, configura um legado que pode influenciar o futuro da prática pedagógica. Ao valorizar a flexibilidade, a empatia e a capacidade de lidar com incertezas, os docentes demonstram a importância de adotar paradigmas educacionais mais abertos e dinâmicos. Ao se adaptarem ao ensino remoto, os professores participantes da pesquisa não apenas superaram um desafio momentâneo, mas também contribuíram para a construção de um novo modelo de prática pedagógica, mais alinhado com as complexidades do mundo contemporâneo.

Como agentes de transformação, o impacto dos professores vai além da sala de aula e se perpetua através das gerações, especialmente professores de cursos de licenciatura. Esses professores constituem um grupo de profissionais que está à frente de futuros colegas de profissão que, por sua vez, formarão outras novas gerações e assim sucessivamente. Não sabemos quantos

estudantes de licenciaturas poderão replicar, acrescentar ou refutar as novas estratégias trazidas pelas adaptações feitas às antigas práticas pedagógicas com o advento da pandemia covid-19. Não é possível *conhecer o que virá*, mas aposto que a retroatividade e recursividade foram acentuadamente impulsionadas por um vírus letal que moveu a todos, os professores em especial, em direção a atuar em sua realidade refletindo a profundidade e complexidade de sua profissão, especialmente em tempos de crise global. Foi necessário enfrentar os desafios impostos e ressignificar as práticas pedagógicas de modo a continuar trabalhando em meio ao parar pandêmico.

E como os professores fizeram isso? A princípio houve um sentimento geral de desconforto em não ter um ensino prescrito para seguir. No entanto, os participantes apontaram que a busca por novos letramentos, destacadamente o letramento digital, amenizou a situação. Um dos participantes mencionou que esse letramento foi rápido e a maior parte deles o considerou interessante e útil em suas práticas pedagógicas para além da pandemia. Percebe-se que a volta ao ensino presencial se deu permeada por uma ampla utilização de plataformas, ferramentas e recursos digitais como elementos complementares às práticas tradicionais do ensino presencial. Para a realidade da pesquisa, é possível afirmar que há indícios de mudanças no cenário educacional desse grupo de professores, no entanto, qualquer generalização neste sentido ainda é prematura.

Quanto ao agir docente, observei que foi por meio de um processo coletivo de troca de experiências, interação e práticas de dialogicidade que os professores foram constituindo seus saberes, refletindo na e sobre suas práticas pedagógicas. Chamou minha atenção o quanto a subjetividade foi considerada como um ponto necessário para olhar o trabalho, o quanto ela foi destacada pelos participantes. Há indícios de que para esse grupo de professores, as prescrições das tarefas e atividades podem ficar em segundo plano, a grande lição parece ter sido a de que estabelecer uma boa relação com os estudantes. Se para alguns isso já era relevante, ficou

ainda mais forte e afetuoso. Para mais, os participantes verbalizaram no círculo de diálogo que estão mais condescendentes com eles mesmos. Isso pode vir a refletir uma prática de repensar os conteúdos, priorizar seu tempo de aula interagindo com os estudantes e utilizar as inovações tecnológicas em benefício da aprendizagem pessoal e de seus estudantes.

Os achados de minha pesquisa sobre o agir docente destacam a constituição dos saberes dos professores através de processos coletivos de troca de experiências e práticas de dialogicidade, encontram respaldo nos estudos de Petraglia (2007; 2013), Gatti (2010; 2023), Imbernón (2011) e Nóvoa (1995, 2023).

Petraglia (2007; 2013) enfatiza a formação continuada e a reflexão coletiva, alinhando-se com a observação de que os saberes docentes são constituídos coletivamente. Gatti (2010; 2023) destaca a subjetividade e a afetividade no trabalho docente, refletindo a importância das relações interpessoais encontradas em sua pesquisa. Imbernón (2011) defende a adaptação constante das práticas pedagógicas, que se manifesta nos professores repensando conteúdos e priorizando a interação com os estudantes. Nóvoa (1995; 2023) valoriza a autonomia dos professores, evidenciada pela condescendência dos participantes consigo mesmos e pelo uso de inovações tecnológicas para melhorar a aprendizagem. Esses elementos ressaltam a complexidade da constituição dos saberes docentes e a importância das relações interpessoais e da adaptação às necessidades dos estudantes. Portanto, os achados dialogam com os princípios do pensamento complexo ao enfatizarem a importância da complexidade, transdisciplinaridade, subjetividade, reflexão crítica, autonomia e inovação na educação. Esses elementos parecem ser fundamentais para desenvolver uma prática pedagógica docente que responda às necessidades complexas e dinâmicas da sociedade contemporânea, conforme defendido por Morin (2011; 2012; 2015b; 2021).

É sabido que no contexto do triênio 2020–2022 os professores foram impelidos a desenvolver em si e em seus estudantes habilidades técnicas e inter/intrapessoais que trouxeram novas

marcas para suas vidas e seu trabalho. Não há consenso sobre o que pode vir a ser o futuro da educação, mas a formação de novas gerações de professores certamente é uma função social de grande responsabilidade, conforme mostram os dados, e o processo de mudança pode já ter iniciado. De novo, *ninguém sabe bem ao certo onde a estrada vai dar*.

Nesse viés, foi possível abrir um diálogo entre as experiências e vivências enunciadas pelos professores de magistério superior que compunham a amostra e o pensamento complexo. Trago no Quadro 12, algumas dessas aproximações. Informo que, do primeiro instrumento de produção de dados, o questionário fechado, escolhi apenas alguns itens do perfil dos participantes; a formação, o tempo de docência no magistério superior e o posicionamento do professor quanto à fragmentação dos saberes. Escolhi esses itens especificamente porque eles me levaram à pergunta da entrevista semiestruturada que indagava sobre o que esses professores entendiam por ser um docente em curso de licenciatura. Por fim, selecionei a questão do círculo de diálogo que investigava como os professores participantes da pesquisa ressignificaram suas práticas pedagógicas na pandemia covid-19 e para além dela.

QUADRO 12 – OS CONTORNOS

Participante	Questionário fechado sobre a fragmentação dos saberes	Entrevista semiestruturada sobre ser professor de licenciatura	Círculo de diálogo sobre a ressignificação das práticas	Aproximação ao pensamento complexo
P Prudência	<p>Licenciado</p> <p>18 anos de docência no magistério superior</p> <p>Discorda da fragmentação de saberes</p>	<p>O papel do professor é, e sempre foi, o de um "role model", e no caso do professor formador essa responsabilidade fica ainda mais presente.</p>	<p>O que foi ressignificado para mim depois que a pandemia aconteceu é que existem várias coisas que podem ser feitas à distância e que facilitam muito a nossa vida.</p>	<p>O professor reconhece a importância de ser um modelo, a necessidade de integrar diferentes formas de ensino, e a capacidade de adaptar e reorganizar suas práticas educativas em resposta a novos desafios, como os apresentados pela pandemia. Essa visão dinâmica reflete a essência do pensamento complexo, onde múltiplos fatores e inter-relações são considerados para um entendimento multifacetado da educação.</p>
P Polivalência	<p>Licenciado</p>	<p>É estar ciente que estamos formando</p>	<p>...agora você procura material que já esteja em</p>	<p>O professor destaca a importância de preparar</p>

	<p>12 anos de docência no magistério superior Discorda da fragmentação de saberes</p>	<p>profissionais que irão atuar em sala de aula, portanto, temos o dever de procurar prepará-los da melhor forma possível.</p>	<p>arquivos e coisas assim para poder disponibilizar, todas as matérias já tem <i>Moodle</i> para elas e fica muito mais fácil para eu tentar organizar as coisas...agora está tudo mais simples, a gente começa a sentir mais à vontade. Como será que a gente voltou? ...a gente está em outro patamar agora. Com relação às pessoas também, acho que até valorizo mais um pouquinho esse contato que a gente tem com os estudantes.</p>	<p>futuros profissionais de forma coesa, utilizando ferramentas digitais para organizar e facilitar o ensino.</p>
<p>P Amorosidade</p>	<p>Bacharel 8 anos de docência no magistério superior Discorda da fragmentação de saberes</p>	<p>Ser professor de (futuro) professores é ser um trabalhador cuja difícil tarefa é a transmissão de algo que só se dá no ato de amor: doação.</p>	<p>O que eu percebi é que manipular os ambientes virtuais de aprendizado e os ambientes pessoais de aprendizagem fazendo isso ao nosso favor e da turma para eles se sentirem mais próximos, tirem dúvidas, sabe?</p>	<p>Os comentários de P Amorosidade se aproximam dos princípios do pensamento complexo ao demonstrar uma prática educativa que valoriza a integração de amor e doação com o uso de tecnologias digitais para criar um</p>

				ambiente de aprendizagem mais próximo e interativo.
P Colaboração	Licenciado 8 anos de docência no magistério superior Concorda parcialmente com a fragmentação de saberes	É mostrar que somos seres múltiplos, complexos e dinâmicos e o que o ensino engajado é o caminho para um exercício de docência cidadã.	...então eu lembro que a primeira coisa foi meio que pausar e pensar: não, eu vou ter que fazer alguma coisa de diferente, para mim é muito importante diminuir essa distância é mais do que planejar o conteúdo. ...eu flexibilizei muito mais do que eu achava que tinha que dar para eles de conteúdo, achava que era um sistema muito fechado sem possibilidade... eu aprendi que não precisa ser assim	Os comentários de P Colaboração se aproximam dos princípios do pensamento complexo ao demonstrar uma prática educativa que valoriza a integração de flexibilidade e estruturação, adaptação às necessidades dos alunos e a reflexão contínua sobre as práticas de ensino.
P Compromisso	Licenciado 10 anos de docência no magistério superior	É uma função de responsabilidade extrema. Tenho sempre isso em mente, pois somos	Tive que estudar bastante para aprender a trabalhar com as plataformas e as plataformas ficaram. Outra coisa boa que aconteceu é que	Os comentários de P Compromisso se aproximam dos princípios do pensamento complexo ao demonstrar uma prática

	Discorda da fragmentação de saberes	um nó na rede do processo, mas um nó que pode levar a histórias tanto bem sucedidas (o que creio que todos desejamos) quanto de fracasso, e não de uma única pessoa.	agora a gente está ficando mais preocupado com o meio ambiente porque eu gastava tanto com <i>xerox</i> .	educativa que valoriza a responsabilidade extrema, a adaptação tecnológica e a preocupação ambiental.
P Mediação	Licenciado 9 anos de docência no magistério superior Discorda da fragmentação de saberes	Professor formador é aquele que ultrapassa os limites do 'ensino de conteúdos' e que ensina ao discente como ele deve ensinar.	...eu tive que repensar o caminho. As atividades que a gente tem agora nem imaginava antes, mas estava fazendo no remoto. Na vinda no primeiro semestre de volta, eu confesso que me senti um pouco perdida como que eu vou fazer o material chegar até os estudantes? ...depois eu me ajustei.	Os comentários de P Mediação se aproximam dos princípios do pensamento complexo ao demonstrar uma prática pedagógica docente que valoriza a adaptação, a auto-organização e a visão integradora da educação.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O quadro apresenta um diálogo entre as experiências narradas pelos participantes e alguns dos princípios do pensamento complexo. Cada participante, com sua própria trajetória e perspectiva, contribui para elencar alguns temas emergentes sobre a ressignificação das práticas pedagógicas após a pandemia. Os dados produzidos apontam para a adaptabilidade e flexibilidade desses profissionais ao demonstrarem capacidade de se adaptar às tecnologias digitais e às demandas do ensino remoto emergencial, depois ao ensino híbrido e finalmente na volta ao presencial; buscando soluções criativas para manter a qualidade do ensino. Portanto, houve uma integração de diferentes modalidades de ensino, na tentativa de oportunizar experiências de aprendizagem mais ricas e completas para cada momento do contexto estudado.

Os dados também apontam para a valorização do contato humano, visto que, apesar das ferramentas digitais, a importância do contato humano e da interação presencial foi ressaltada por todos os participantes. Destaco que houve um maior foco no estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem, com a busca por estratégias que promovessem a autonomia e a participação ativa desses estudantes.

A pandemia parece também ter impulsionado a necessidade de aprendizagem contínua, levando os professores a buscar novas ferramentas e estratégias para atuar em seu cotidiano profissional. Assim, a aproximação entre as experiências dos professores que compõem a amostra e o pensamento complexo se dá em diversos níveis (ou dimensões) derivados do campo epistemológico da complexidade. Elaborei um quadro para sistematizar os níveis de análise do pensamento complexo, relacionando-os com a minha pesquisa e algumas de suas aplicações pedagógicas. Assim, ofereço uma estrutura para entender como diferentes princípios da complexidade poderiam ser aplicados para melhorar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores de cursos de licenciaturas, levando a uma ressignificação das práticas pedagógicas docentes (Quadro 13).

QUADRO 13 – ANÁLISE DOS NÍVEIS DE PENSAMENTO COMPLEXO NA PESQUISA

Nível	Descrição	Na pesquisa	Princípio do pensamento complexo	Aplicação pedagógica
Interconexão	Todos os elementos de um sistema estão interligados e se influenciam mutuamente.	Tecnologia, conteúdos, relações interpessoais estão interligados e se influenciam mutuamente.	Autonomia/dependência	Integração de tecnologia digital, conteúdos curriculares e relações interpessoais em um sistema educacional dinâmico.
Emergência ⁶⁶	A incerteza e a complexidade são inerentes ao conhecimento e à vida.	A pandemia trouxe um cenário de incerteza e complexidade, exigindo dos professores a capacidade de lidar com situações imprevisíveis e tomar decisões em tempo real.	Incerteza	Adaptação a situações imprevisíveis e tomada de decisões em tempo real.
Subjetividade	Coexistência e interação de elementos	A experiência de cada professor é única e influenciada por diversos	Dialogicidade	Consideração das experiências pessoais dos professores e dos

⁶⁶ Emergência aqui entendida não como situação grave, perigosa, momento crítico ou fortuito, mas sim como efeito de emergir, surgir, aparecer.

	contraditórios e complementares.	fatores, como sua formação, sua personalidade e o contexto em que atua. Ao mesmo tempo, há elementos comuns nas experiências dos diferentes participantes.		elementos do sistema educativo.
Transformação	Processos contínuos e interativos que contribuem para a evolução e transformação.	A identidade profissional dos professores está em constante evolução, sendo moldada pelas experiências e desafios enfrentados.	Recursividade	Promoção da evolução contínua da identidade profissional dos professores.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A ressignificação das práticas pedagógicas durante e após a pandemia covid-19 pode ser compreendida através dos níveis de pensamento complexo apresentados. A identificação desse níveis de pensamento complexo na pesquisa (interconexão, emergência, subjetividade e transformação) oferece uma estrutura para entender como os sistemas educacionais podem se adaptar e evoluir em resposta a desafios inesperados, promovendo práticas pedagógicas mais resilientes, inclusivas e inovadoras. Essas mudanças são essenciais para criar um ambiente educacional que esteja preparado para lidar com futuras incertezas e complexidades, garantindo uma educação de qualidade para todos.

Em resumo, houve, como eu pressupunha, uma ressignificação das práticas pedagógicas docentes durante e após a pandemia. Tal ressignificação pode ser delineada pela adoção de tecnologias digitais, maior flexibilidade no ensino, valorização do contato humano, adaptação a novas realidades, e uma conscientização sobre práticas sustentáveis. Essas mudanças mostram alterações na abordagem educacional, refletindo um processo de aprendizado e adaptação contínuos que melhoram a eficácia do ensino e a experiência educacional dos estudantes..

A integração dos níveis de pensamento complexo na ressignificação das práticas pedagógicas, pode ser sintetizada em dois momentos. A ressignificação *durante* a pandemia envolveu o desenvolvimento de novas habilidades por parte dos professores, especialmente no uso de tecnologias educacionais digitais. A formação contínua e o engajamento em comunidades de prática foram essenciais para que os professores pudessem compartilhar estratégias e enfrentar juntos os desafios impostos pela pandemia. Isso contribuiu para a transformação contínua da identidade profissional dos professores, moldada pelas experiências e desafios enfrentados. O segundo momento seria o de ressignificação *após* a pandemia.

Pós-pandemia, a ressignificação das práticas pedagógicas docentes continua podendo ser analisada pelo viés dos níveis de

pensamento complexo. A **interconexão** permanece essencial, com a criação de um ecossistema educacional híbrido que combina o melhor do ensino presencial e *online*, promovendo uma aprendizagem contínua e integrada. Essa abordagem permite que tecnologia, conteúdos e relações interpessoais se fortaleçam mutuamente, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e interconectado. Morin (2015b) enfatiza que todos os elementos de um sistema estão interligados e se influenciam mutuamente. Durante e depois da pandemia, essa interconexão foi crucial para integrar a tecnologia digital ao currículo e manter a interação entre estudantes e professores, criando um ecossistema educacional dinâmico que reflete a complexidade das relações humanas e tecnológicas.

A **emergência** de novas situações exigiu que a educação mantivesse uma abordagem adaptável e resiliente. A capacidade de responder a crises ou mudanças nas condições de ensino continua a ser uma prioridade, com os professores prontos para adaptar suas estratégias de ensino conforme necessário. Essa flexibilidade garantiu que o sistema educacional enfrentasse o momento pandêmico e prevê que possa enfrentar futuros desafios com eficácia. Morin (2016) discute a emergência como a formação de novos padrões a partir de interações dentro de um sistema complexo. A pandemia trouxe incerteza e complexidade, exigindo adaptação rápida e decisões em tempo real, exemplificando a emergência de novas práticas pedagógicas que responderam às circunstâncias imprevisíveis.

A **subjatividade** foi valorizada através da promoção de práticas pedagógicas que consideraram as diversas experiências e perspectivas dos estudantes e professores. Ao reconhecer e valorizar a subjatividade de cada indivíduo, as práticas pedagógicas passaram a considerar as diversas experiências e perspectivas presentes em sala de aula. Essa mudança proporcionou um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e personalizado, onde as necessidades específicas de cada estudante e professor podem ser atendidas. Essa abordagem, que valoriza a

dialogicidade e respeito a diversidade humana, está alinhada com as ideias de Morin (2011) e contribui para um aprendizado mais eficaz e significativo.

Por fim, a **transformação** contínua da identidade profissional dos professores foi incentivada por meio do aprendizado constante e da inovação nas práticas pedagógicas. A formação continuada em novas tecnologias e metodologias educacionais, juntamente com o engajamento em comunidades de prática, promove o desenvolvimento profissional contínuo (Morin, 2021). Isso assegura que os professores estejam preparados para enfrentar novos desafios e melhorar suas práticas de ensino. Esse processo contínuo de evolução e adaptação reflete a recursividade e a transformação que a epistemologia do pensamento complexo considera essenciais para a educação do futuro.

Assim, apresento um quadro que sintetiza essa ressignificação das práticas pedagógicas dos professores durante e após a pandemia de covid-19, alinhando-as aos princípios do pensamento complexo, destacando a integração e interdependência das novas abordagens educacionais e tecnológicas (Quadro 14).

QUADRO 14 – RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

Aspectos ressignificados	Descrição	Princípio do pensamento complexo
Eficácia do Ensino a Distância	Reconhecimento das vantagens do ensino a distância e das ferramentas virtuais. Adotaram tecnologias que facilitam o ensino e organização das aulas.	Sistêmico-Organizacional (Integração de tecnologias e métodos)
Uso de Plataformas Digitais	Adoção de plataformas como o Moodle para organização do material didático, facilitando o acesso e centralização das informações.	Hologramático (Plataformas que centralizam múltiplas funções e recursos)

Valorização do Contato Humano	Maior valorização das interações presenciais, reconhecendo a importância das relações humanas na educação.	Dialógico (Equilíbrio entre tecnologia e interações humanas)
Flexibilidade e Adaptação	Adaptação do conteúdo e métodos de ensino para tornar o ensino mais acessível e eficaz, reconhecendo que não precisa ser rigidamente estruturado.	Autonomia/Dependência (Necessidade de flexibilidade dentro de um sistema interdependente)
Domínio de Novas Plataformas	Capacitação para o uso eficaz de novas plataformas digitais, resultando em melhoria contínua das práticas pedagógicas.	Recursividade (Capacitação contínua e melhorias constantes)
Conscientização Ambiental	Redução do uso de papel e recursos físicos, mostrando uma preocupação com práticas mais sustentáveis.	Sujeito Cognoscente (Adaptação contínua baseada na experiência e aprendizado)
Adaptação Contínua	Ajuste às novas exigências após a fase inicial de confusão ao retornar ao ensino presencial, incorporando lições aprendidas durante o ensino remoto e integrando atividades inovadoras.	Sujeito Cognoscente (Adaptação contínua baseada na experiência e aprendizado)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os aspectos ressignificados na prática pedagógica demonstram a aplicação do princípio auto-eco-organizador do pensamento complexo, que não está no quadro por permear todo o processo. Ele é o pano de fundo da construção teórica do pensamento complexo porque é dele que emergem todos os processos de qualquer sistema vivo (Moraes, 2023). Este princípio refere-se à capacidade de um sistema de se autoconstruir e se

autogerir a partir de suas interações internas e com o ambiente externo, destacando a interdependência e a retroalimentação contínua. De modo que todos os aspectos ressignificados expressam a capacidade dos sistemas educacionais de se auto-eco-organizar, integrar novos elementos, adaptarem-se continuamente às mudanças e promover um aprendizado que reconheça a interdependência e a subjetividade dos participantes, num dado contexto histórico. Ainda é cedo para apontarmos transformações, mas certamente, elas virão.

Com base nos dados apresentados, pude inferir algumas características sobre a identidade desses professores que se manifestaram durante e após a pandemia de covid-19. Eles se mostraram inovadores e adaptáveis, visto que adotaram rapidamente tecnologias e plataformas digitais para facilitar o ensino a distância, mostrando flexibilidade e disposição para mudar suas práticas pedagógicas tradicionais.

Também podem ser considerados tecnologicamente competentes, pois incorporaram plataformas digitais e ferramentas virtuais às suas práticas. Eles desenvolveram uma competência tecnológica significativa, e, na medida em que o tempo passou, se tornaram mais confortáveis e proficientes no uso das tecnologias digitais, o que é um traço importante de sua identidade profissional contemporânea. No entanto, apesar do foco na tecnologia, esses professores não perderam de vista a importância das interações humanas. Eles passaram a valorizar ainda mais o contato presencial com os estudantes, equilibrando a eficiência das ferramentas digitais com a necessidade de conexões pessoais.

A pandemia covid-19 levou esses professores a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas. Eles reconheceram a necessidade de flexibilizar os conteúdos e métodos de ensino, adaptando-se às novas realidades e necessidades dos estudantes. Essa capacidade de reflexão e adaptação é uma parte central de sua identidade profissional. Esse movimento demonstrou profissionais preocupados também com a sustentabilidade ambiental, a menção

à redução do uso de papel e outros recursos físicos reflete essa crescente consciência ambiental.

Como não podia deixar de ser, a necessidade de dominar novas plataformas e ferramentas digitais destacou a especificidade da identidade desses professores como aprendizes contínuos. Eles estavam dispostos a estudar e se capacitar continuamente para melhorar suas práticas pedagógicas e melhor atender as necessidades dos estudantes. A busca por diminuir a distância e tornar o ensino mais acessível e eficaz demonstra um compromisso profundo com a educação de qualidade, portanto, destaca o aspecto do comprometimento profissional desse grupo de professores com a sua prática pedagógica. Esses professores estavam determinados a proporcionar a melhor experiência educacional possível para seus estudantes, dadas aquelas circunstâncias inéditas.

Sinteticamente, ao promover esse movimento de ressignificação das práticas pedagógicas desses professores, as condições de trabalho impostas pela pandemia de covid-19 reforçaram e ampliaram características identitárias inerentes ao grupo. Ao refletir, escrever e falar sobre sua profissão no triênio 2020–2022, a identidade profissional desse grupo específico de docentes de magistério superior pode ser caracterizada como multifacetada, inovadora, reflexiva, humanista, responsável e comprometida com a aprendizagem contínua e a educação de qualidade.

Ao investigar a identidade profissional docente sob a lente do pensamento complexo, a pesquisa contribuiu para o avanço do campo de formação de professores, evidenciando a relevância de uma abordagem que valoriza a subjetividade, a interconexão dos fenômenos e a dinâmica dos sistemas complexos. Metodologicamente, a pesquisa buscou atender aos critérios de rigor e validade científica próprios da complexidade, como a credibilidade das evidências e a ética nos procedimentos. No entanto, reconheço a necessidade de um diálogo contínuo entre pesquisadores para consolidar os critérios de validade científica, prática fundamental para que as teorias predominem e aglutinem

atividades científicas em torno de um paradigma, perseguindo “a validade consensuada”, crucial para a evolução e aceitação das teorias científicas (Moraes, 2023, p. 24-27). Assim, os resultados aqui apresentados abrem novas perspectivas para futuras investigações, contribuindo para o enriquecimento teórico e prático da área.

Neste contexto, a pesquisa reafirma que a aplicação dos princípios organizadores do pensamento complexo de Edgar Morin é relevante para estudos acerca da prática pedagógica docente. Destaco o princípio auto-eco-organizador que se refere à capacidade de um sistema de se autoconstruir e se autogerir a partir de suas interações internas e com o ambiente externo reforçando a interdependência e a retroalimentação contínua. Os sistemas educacionais, ao se auto-organizarem, integrarem novos elementos e se adaptarem continuamente às mudanças, promovem um aprendizado que reconhece a interdependência e a subjetividade dos participantes.

Os aspectos ressignificados na prática pedagógica docente demonstram como os professores integraram novos elementos tecnológicos e metodológicos, adaptaram-se às mudanças e promoveram um aprendizado que reconhece a interdependência e a subjetividade dos participantes. A integração dos conceitos de subjetividade, adaptação contínua e inovação tecnológica no agir docente demonstra a relevância de um enfoque complexo na formação e prática dos professores. A pesquisa aponta que, para promover uma educação mais eficaz e inclusiva, é necessário adotar uma abordagem que valorize a complexidade das interações humanas e as dinâmicas sociais, alinhando-se com os princípios do pensamento complexo. Esta abordagem não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também contribui para a evolução e aceitação de teorias educacionais que melhor refletem a realidade multifacetada e interconectada do ambiente escolar.

A pesquisa demonstrou também que a pandemia acelerou processos de mudança que já estavam em curso, intensificando a necessidade dos docentes se atualizarem e desenvolverem novas competências. A valorização da colaboração, da criatividade e da

autonomia tornou-se fundamental para enfrentar os desafios impostos pelo ensino remoto emergencial. Este processo foi essencial para enfrentar os desafios atuais e futuros da educação, promovendo práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo inclusivas, adaptáveis e sustentáveis. Além disso, a integração dos princípios do pensamento complexo na formação e na prática pedagógica dos professores pode vir a ser adequada para desenvolver um sistema educacional que responda eficazmente às necessidades complexas e interconectadas da sociedade contemporânea que já convive com a inteligência artificial.

Embora a pesquisa não esteja pautada em buscar soluções para os problemas que a educação enfrenta hoje, ela aborda questões que têm relevância no âmbito prático e social. Por exemplo, os resultados obtidos podem ser utilizados para apontar problemas práticos ou melhorar a eficiência em uma área específica, a partir da escuta ativa das vozes dos professores. O diálogo entre eles pode evocar diferentes modos de pensar e daí surgirem ideias inovadoras para o trabalho docente na contemporaneidade.

A partir dos achados desta pesquisa, algumas implicações pedagógicas, essenciais para a evolução e aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino superior, podem ser destacadas. Começo pela tecnologia. A adoção e integração eficaz de tecnologias digitais e plataformas de ensino a distância, como o *Moodle*, devem ser contínuas e sistemáticas. As instituições de ensino devem investir em capacitação contínua para que os professores dominem essas ferramentas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acessível e organizado para o letramento digital.

Além disso, a valorização das relações humanas também surge como uma implicação pedagógica, sendo que o reconhecimento da importância das interações presenciais e das relações interpessoais merece ser enfatizado. Talvez, os programas de formação docente possam incluir componentes que abordem a construção de relações mais empáticas e afetivas entre professores e estudantes. O que nos remete à questão da flexibilidade e adaptação.

Enquanto implicação pedagógica, a flexibilidade no planejamento e execução das aulas, adaptando os conteúdos e métodos de ensino às necessidades específicas dos estudantes, é crucial. Uma sugestão seria a revisão de currículos e programas de ensino periodicamente para garantir que permaneçam relevantes e adaptáveis às mudanças sociais e tecnológicas de cada realidade.

Outra implicação pedagógica é a preocupação com a sustentabilidade e a conscientização ambiental. A redução do uso de recursos físicos e a promoção de práticas sustentáveis precisam ser incorporadas nas práticas pedagógicas para garantir uma melhoria da qualidade de vida planetária. Isso pode ser feito ao inserir no currículo atividades e ações que incentivem a conscientização ambiental para estudantes e professores.

Penso que a criação de novos programas de desenvolvimento profissional precisará oferecer oportunidades para que os professores explorem novas metodologias e tecnologias educacionais, digitais ou não. Isso pode implicar em mais autonomia dos professores e a valorização do desenvolvimento profissional contínuo, evitando a fossilização de práticas pedagógicas conservadoras e por vezes obsoletas.

Considerando as limitações do presente estudo e com base nos resultados obtidos, proponho algumas direções para futuras pesquisas que aprofundem a compreensão da complexidade da educação contemporânea.

Em primeiro lugar, sugiro a realização de estudos longitudinais que investiguem o impacto de longo prazo das tecnologias digitais na educação, nas relações interpessoais e na aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente emerge como um campo crucial a ser explorado, com foco na flexibilidade e adaptação das práticas pedagógicas. A perspectiva do pensamento complexo compreende a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como um elemento que interage com a cultura, a sociedade e os indivíduos, moldando novas formas de conhecimento e relações (Morin, 2015b; 2021). Portanto, investigar como os docentes estão reconfigurando sua identidade e práticas pedagógicas para lidar

com a incerteza e a complexidade de uma sociedade em constante transformação parece ser essencial para compreender os desafios e as oportunidades do ensino no século XXI.

Em segundo lugar, sugiro a realização de estudos que investiguem como a implementação de práticas pedagógicas sustentáveis influencia a consciência ambiental dos estudantes. A crise ambiental exige uma reorientação das práticas pedagógicas, com o objetivo de formar cidadãos conscientes e engajados na construção de um futuro mais sustentável (Morin, 2011; 2021). A perspectiva complexa de Morin ressalta a interconexão entre sistemas e a importância da interdisciplinaridade na educação. Analisar como essas práticas pedagógicas influenciam a consciência ambiental pode revelar o papel dos professores na formação de sujeitos críticos, preparados para enfrentar os desafios da sustentabilidade e promover uma educação que integre diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, a formação continuada é reconhecida como fundamental para a atualização e o aperfeiçoamento profissional dos professores, especialmente em contextos de constante mudança educacional (Imbernón, 2015; Nóvoa, 1995; 1999; 2023). A partir da perspectiva do pensamento complexo, a aprendizagem é um processo contínuo que se estende ao longo da vida (Morin, 2011). Nesse sentido, pesquisas que acompanhem a trajetória de professores que participam regularmente de programas de desenvolvimento profissional, em comparação com aqueles que não o fazem, podem enriquecer o debate sobre a formação docente. Investigar como essas experiências impactam a construção da identidade profissional docente, as práticas pedagógicas e a capacidade de adaptação a novos desafios permitiria avaliar de forma mais precisa os efeitos da formação continuada na preparação dos educadores para lidar com as demandas de um cenário educacional em constante mobilização.

A pesquisa sobre a identidade docente dos professores de ensino superior em cursos de licenciatura, assim como a arte, é um ato criativo e transformador. Este estudo apresenta um primeiro

esboço, um ponto de partida para futuras explorações. Ao sugerir novos tópicos, convido outros pesquisadores a se juntarem a esta jornada, a refinar este desenho inicial e a construírem, juntos, um retrato mais completo e preciso da identidade docente. Acredito que este trabalho possa contribuir para a transformação da prática docente e para a melhoria da qualidade do ensino superior. Ao reconhecer o caráter inacabado do conhecimento científico, espero que este estudo inspire novas pesquisas e abra caminho para um futuro mais promissor para a educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C.; DANTAS, E. M. Edgar Morin, educação e complexidade: para além do pragmático, o paradigmático. **Educação & Linguagem**.V. 23. p.3-26, 2020. Disponível em: <https://fdocuments.net/document/edgar-morin-educao-e-complexidade-para-alm-do-.html>. Acesso em: 20 maio 2024.
- ALTET, M. **As pedagogias da aprendizagem**. Lisboa: Editora Piaget, 2000.
- ALVES, C. V. P. *et al.* O letramento acadêmico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *In*: BIANCHESSI, C. **Debates em educação: superando limites, abrindo horizontes, construindo caminhos**. Curitiba: Bagai, 2022. p. 55-64.
- AMARAL FILHO, F. S. A volta às aulas presenciais em meio à Pandemia. **Educação**. v. 49, 2024 – Jan./Dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69939>. Acesso em: 27 maio 2024.
- AMIGUES, R. Trabalho de professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ANTONOVSKY, A. **Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.
- ARAÚJO, W. P.; CABRAL, C. L. O. Constituição da profissão docente a partir de experiências e vivências no contexto da formação cultural: revelações das interlocutoras. *In*: AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, J. O. **A docência da forma/ação universitária dos cursos de licenciatura em matemática**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas cotidianas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, R. N. **Handbook in social philosophy**. New York: MacMillan, 1979.

BECK, U. **A sociedade mundial de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de abril de 2024.

BRASIL. **Níveis de currículo escolar**: formal, real e oculto. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/saibacurriculos.html>. Acesso em 27 de julho de 2023.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, covid-19. Diário Oficial da União, 18 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BRITO, A. S. **Ser professor(a)**: as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química. Tese (Doutorado) — Univesidade de Brasília, Brasília, 2019.

BRU, M. **Métodos de pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

BUTLER, J. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York, NY: Routledge, 1990.

CABRAL, C. M. O. A. (Org.). **A professoralidade e as práticas da docência**: identidade, saberes e desenvolvimento profissional. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 41- 59.

CALDAS, I. F. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. E-book. **VII CONEDU 2021** — Vol. 2. Referente ao ISBN 978-85-61702-35-9. p. 1668 a 1690.

CANCLINI, N. G. **O mundo inteiro como lugar estranho**. Tradução Larissa Fostinone Locoselli. São Paulo: Editora da USP, 2020.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. Tradução de Claudia Sant'Anna. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

CASTELLS, M. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: A Era da Informação: economia, sociedade e cultura - Vol. 1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAMBERLAYNE, P.; BORNAT, J.; WENGRAF, T. **The turn to biographical methods in social science**: comparative issues and examples. London/UK; New York, NY: Routledge, 2000.

Comitê de Ética em Pesquisa. **Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais**. Versão 1.0 / Comitê de Ética em Pesquisa. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP Fiocruz). Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 2020. Disponível em https://cep.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/orientacoes_eticapesq_uisaambientevirtual.pdf. Acesso em: 4 abr. 2024.

CONNELL, R.W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 2005.

CORREA, A.L.M.O. **Percursos de resiliência e identidade em histórias, memórias e experiências de alfabetizadores(as)**

indígenas em Roraima. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2019.

CRESWELL, J. W. **Research design:** qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

CUNHA, A. C. **Ser professor:** bases de uma sistematização teórica. Braga: Oficina São José, 2008.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Educação inclusiva e formação de formadores: Quais processos? Quais conhecimentos? *In:* REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. **Desenvolvimento profissional da docência:** teorias e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

DANIELLOU, F. Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. *In:* Daniellou, F. (Org.). **L'ergonomie en quête de ses principes.** Débats épistémologiques. Toulouse, France: Éditions Octarès, 1996. p. 1-17.

DeVITO, J. A. **The Interpersonal Communication Book.** Boston: Pearson, 2019.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DOYLE, W. Classroom organization and management. *In:* WITTROCK, M. C. (Org.) **Handbook of research on teaching.** New York: McMillan, 1986, p. 392-431.

DURKHEIM, É. **O suicídio:** estudo de sociologia. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EDGAR MORIN em **Só filosofia.** Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2023. Acesso em 18/07/2023 às 08:14. Disponível em http://filosofia.com.br/bio_popup.php?id=67. Acesso em 21 set 2023.

ENNIS, Robert. **Critical thinking.** The Palgrave handbook of critical thinking in higher education. [S.l.]: Palgrave Macmillan, 2015.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. *In:* MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina, UEL, 2004.

FARIA, C..S. O. **A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e sua circunstância social e política.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Docência no ensino superior: os amores, temores e dissabores de um começo. *In:* REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FINK, A. **Conducting Research Literature Reviews: from the Internet to paper.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

FONSECA, C. Análise de dados qualitativos. *In:* MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2010. p. 40-58.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROST, R. The road not taken. *In:* A group of poems, **The Atlantic Monthly**, Boston, MA, August, 1915.

FULLAN, M. **Learning and the pandemic: what's next?** Prospects n. 49, p. 25–28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09502-0> Acesso em 26 de abril de 2024.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A. Palestra. **Século XXI: e a formação de professores?** Pontifícia Universidade Católica. EDUCERE. Curitiba, PR. 28 de setembro de 2023.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 2 out. 2023.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados.

GUEDES, L.C. **Educação e axiologia de reconhecimento intersubjetivo: um olhar sobre a formação docente em pedagogia**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

GUESSINGER, H. Somos quem podemos ser. *In*: Engenheiros do Hawaii. **Ouçã o que digo: não ouça ninguém**. São Paulo: BMG selo PLUG, 1988, LP e K7, faixa 3, lado A. Produção de Luiz Carlos Maluly.

HALL, Stuart. A identidade em questão. *In*: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz T. Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HARDING, S. Introduction: Standpoint theory as a site of political, philosophic, and scientific debate. *In*: HARDING, S. (Ed.). **The feminist standpoint theory reader**. New York, London: Routledge, 2004.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2003.

HEIDELMANN, S.P. **Trajetórias formativas e identidade docente de mulheres negras no Curso de Licenciatura em Química do IFRJ – Duque de Caxias**. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, n. 27, 27 mar. 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 26 abr. 2024.

HU, R. T. O. **Contribuições ao desenvolvimento de um sistema de telepresença por meio da aquisição, transmissão e projeção em ambientes imersivos de vídeos panorâmicos**. 2006. Tese (Doutorado em Sistemas Eletrônicos) - Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.3.2006.tde-19092006-134926. Acesso em: 3 out. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

JACOBS, J. ; CASEY, W. Summer nights. *In*: TRAVOLTA, J; NEWTON-JOHN, O. **Grease: the original soundtrack from the motion picture**. Los Angeles, CA: Filmways/Wally Heider Recording Studios, 1978. LP, side A, track 2.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

JOHN, E.; RICE, T. Circle of life. *In*: TWILLIE, C.; LEBO M. **The lion king: original motion picture soundtrack**. Mmabatho, Soth Africa: BOP Studios; London, Uk, London Angel Recording Studios, 1994. CD, track 1.

JOHNSON, J; HARPER, B. Upside down. *In*: JOHNSON, J. **Sing-A-Longs and Lullabies for the Film Curious George**. Estados Unidos: Brushfire Records/Universal, 2006, 1 CD, faixa 1.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M. Key issues relevant to the studies to be reported: beliefs, agency and identity. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. London, UK: Palgrave Macmillan, 2016. p. 8-24.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M. Revisiting research on L2 learner beliefs: looking back and looking forward. *In*: GARRET, P.; COTS, J. M. (Ed.). **The Routledge handbook of language awareness**. New York, NY: Routledge, 2018. p. 222-237.

KING, C. Tapestry. *In*: **Tapestry**. Santa Monica, CA: A & M Recording Studios, 1971. LP, lado B, faixa 5.

LANDA, L. H; GABARRÓN, L. R. O que é pesquisa participante? Tradução de Telmo Adams. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006. p. 89-119.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Oxford, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEITE, M. A. Discursos, identidades e representações sobre a imagem docente. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 23, p.137-149, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8328>. Acesso em: 24 set. 2023.

LEOPOLD, A. **O almanaque de um condado arenoso e alguns ensaios sobre outros lugares**. Tradução de Rômulo Ribon. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2020.

LILLIS, T. Whose common sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *In*: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamin, 1999, p. 127-140.

LOPES, J. C. **Educação centrada em estudantes de licenciatura: um processo de tornar-se docente**. Tese (Doutorado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

- LOURENÇO FILHO, M. B. O Movimento da Escola Nova e suas bases históricas. *In: FILHO, L. Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p. 17-33.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2021.
- LÜDKE, M. *et al.* **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.
- MACHADO, A. Caminhante. **Poema XXIX de Provérbios y Cantares**. Disponível em:
<https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2013/09/17/caminhante-antonio-machado/>. Acesso em 24 set. 2023.
- MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- MANSILLA, V. B.; JACKSON, A. **Educating for global competence**: preparing our youth to engage the world. New York, NY: Asia Society, 2011.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte: ALAB/POSLIN. V.10. N.2, p.363-386, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/>. Acesso em: 10 out. 2013.
- MARTINS, A. M. S. G. F. **Crenças de acadêmicos de letras sobre a pronúncia de língua inglesa a partir da metáfora conceitual**: lentes que revelam um paradoxo. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- MASTEN, A.S.; PRIME, H.; WALSH, F. Building family resilience in the wake of a global pandemic. **Canadian Psychology**, 64(3), 200-211, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/cap0000366>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

- MAZZILLO, T. M. O diário do professor-estudante: um instrumento para a avaliação do agir. *In*: MACHADO, A. R (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- MEHRABIAN, A. **Silent Messages**: implicit communication of emotions and attitudes. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1980.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento na saúde**: um debate metodológico. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- MORAES, M. C. **Epistemologia da complexidade e a pesquisa educacional**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin, 2023.
- MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- MORIN, E. **A complexidade humana**. Tradução de Eliane Lisboa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020a.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Tradução de Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020b.

MORIN, E. **É preciso ensinar a compreensão humana**. Entrevista ao programa Milênio. 2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/edgar-morin-compreensão-humana>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MORIN, E. Edgar Morin e a poesia da vida. **Revista Prosa Verso e Arte**, 20 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/edgar-morin-e-a-poesia-da-vida/>. Acesso em: 4 maio 2022.

MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos**: textos sobre o marxismo. Tradução de Maria Lúcia Rodrigues e Salma Tannus. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015b.

MORIN, E. **Meus caminhos**: entrevistas com Djenane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Tradução Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. **O método 2**: a vida da vida. Tradução de Marina Lobo, Simone Ceré e Tânia do Valle Tschiedel. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2015d.

MORIN, E. **O método 4**: as idéias, *habitat*, vida, costumes, organização. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2012.

- MORIN, E. **O método 6: ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011b.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- MORIN, E. Cruzada de heróis anônimos pelo planeta. **O Estado de São Paulo**, 4 fev. 2001b, p. 10-11, c. D.
- MORIN, E. **Meus demônios**. Tradução Clarisse Meireles e Leneide Duarte. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Edição Petrópolis, 2000.
- MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez 2014, p 154-164. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 23 set. 2024.
- MOTA, C. G. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NÓVOA, A. Formar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2017, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2023.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto Editora: Porto, 1999.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, C. M. B. A constituição da identidade profissional do docente universitário que atua em cursos na modalidade de educação a distância. In: CABRAL, C. M. O. A. (Org.). **A professoralidade e as práticas da docência**: identidade, saberes e desenvolvimento profissional. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 103-117.

OLIVEIRA, E. F. Diferentes expectativas acerca do ensino da prática de letramento da resenha. **Entreletras**. Revista do curso de mestrado em ensino de língua e literatura da UFT. N.3, 2011-2. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/891/467>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, G. K. A.P. **Inclusão na Educação Superior**: novas tessituras para o campo da docência universitária. Tese (Doutorado) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo, Artmed, 2002.

PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**: quando os cientistas se interrogam. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da USP, 1993.

PETER SEEGER. Teacher 's blues. s. l.: **Gazette**, vol. 1, 1958. Áudio (2'33').

PETRAGLIA, I. **Formação continuada de professores**: processos formativos e saberes docentes. São Paulo: Cortez, 2007.

PETRAGLIA, I. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

PRANIS, K. **Processos circulares de construção de paz**. Tradução de Tânia Von Acker. São Paulo: Palas Athena, 2019.

PRIGOGINE, I. **The end of certainty: time, chaos, and the new laws of nature**. New York, NY: Free Press, 1997.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez., 2008.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978, p. 27.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SÁ, R. A.. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para construção de uma pedagogia complexa. *In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. (Orgs.). Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. Curitiba: Appris, 2019.

SÁ, R. A.; BEHRENS, M. (Orgs.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019.

SALCES, C. D. **Ser professor formador de professores na Educação Superior privada contemporânea**. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, J. A. **Narrativas de professoras egressas do Parfor: o que dizem as flores**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

SANTOS, L.; MOTTA, N. Como uma onda. *In.: SANTOS, L. O ritmo do momento*. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil WEA, 1983, LP, faixa 4.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. **Formação continuada de professores, tecnologias digitais e o pensamento complexo**. Curitiba: Appris, 2022.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 27 de 12/03/1890**. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <http://ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 14 set. 2023.

SCHECHTMAN, S. **Dinâmicas curriculares e ações pedagógicas**: desafios para implementação de um curso de licenciatura a partir do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. Tese (Doutorado) — Brasília, 2017.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 14 set. 2023.

SCHLEICHER, A. **The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020**. Paris, OECD, 2020. Disponível em: <https://web-archiver.oecd.org/2020-09-08/562941-the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de inovação profissional, 1992. p. 77-91.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHUELER, A. F. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. **Revista Educação**, Porto Alegre, XXVIII, n. 2 (56), p. 333 – 351, Maio/Ago.

2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/421/318>. Acesso em: 12 set. 2023.

SEIXAS, R. *Metamorfose Ambulante*. In: SEIXAS, R. **Krig-ha, Bando!** Rio de Janeiro: Philips, 1973. LP, Lado A, faixa 3

SEVERINO, A. J. Por uma aprendizagem universitária mais significativa: revisitando o papel da metodologia na construção do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 47, p.15-29 set./dez. 2022. Disponível em: https://revistas.utp.br/index.php/a?__hstc=190718388.aa61603a4fc29d050755e46c371044ed.1719311931750.1719829731571.1721050854905.5&__hssc=190718388.1.1721050854905&__hsfp=1312400497&_gl=1*pzib8a*_gcl_au*NDcwOTg5NjgwLjE3MTkzMTE5Mjc. Acesso em: 15 jul. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAW, B. **Man and superman**. Cambridge: Cambridge University Press, 1957.

SILVA, A.P.P.N.; SOUZA, R.T.; VASCONCELLOS, V.M.R. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, vol .43, no.3, set./dez 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005. Acesso em: 23 set. 2024.

SILVA, R. S. **Educação especial inclusiva na formação de docentes das licenciaturas de ciências**: (re)construção de concepções práticas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SILVA, R. W.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. **Raído**, Dourados, MS, V.7, N.13, p. 37-60, jan./jun.2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/2487>. Acesso em: 11 out. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. B. **A ambientalização na prática pedagógica**: contextos urbanos, sentidos atribuídos e possibilidades da

educação ambiental crítica. Tese (Doutorado) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre o método e a metodologia. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Idéias & Letras, 2006, p. 262-281.

STYLES, H.; HARPOON, K.; JOHNSON, T. As it was. *In*: STYLES, Harry. **Harry's house**. New York, NY: Columbia & Erskine Records, 2022. 1CD, faixa 4.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2020.

TEDESCO, O compromisso docente com a justiça social e o conhecimento. Tradução de Hélio Eledécio Inforsato. *In*: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

TEIXEIRA, F.; AMARAL FILHO, F. S. Políticas públicas e ensino híbrido na educação superior: balanço das produções. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, p. 4463-4476, 2023.

TOQUINHO; FABRIZIO, M.; MORRA, G.; MORAES, V. Aquarela. *In*: TOQUINHO. **Aquarela**. São Paulo: Ariola, 1983, LP e K7, faixa 1. Lado 2.

TOWNSHEND, P. Who are you? *In*: THE WHO. **Who are you**. London, UK: Polydor Records, 1978. Single release side A and LP, track 9.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report**: technology in Education. Paris, França, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en>. Acesso em: 18 abr. 2024.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WALTERS, K. S. Introduction: Beyond logicism in critical thinking. *In*: WALTERS, K. S. (Ed.). **Re-thinking reason**: new perspectives in critical thinking. Albany, NY: State University of New York Press, 1994. p.181-198.

YIN, R. K. **Case study research**: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.

APÊNDICE A

BREVE BIOGRAFIA DE EDGAR MORIN

Filho único de família judia, Edgar sofreu imensamente com o falecimento de sua mãe quando ainda era criança. O próprio autor afirma que foi um choque que o tornou “precocemente velho” (Morin, 2010, p.12). Sempre leitor ávido e curioso, ingressou na Sorbonne e lá licenciou-se em História, Geografia e Direito, em 1940. Como judeu, engajou-se no movimento de Resistência Francês contra o nazismo em 1942, quando adotou o codinome Morin que preservaria para sempre.

Com o término da Segunda Guerra, casou-se, pela primeira vez de quatro, com Violette, que lhe deu as duas únicas filhas, Irene e Veronique, em 1947 e 1949, respectivamente. E ainda como militar, chefe do Departamento de Propaganda do governo francês, lança seu primeiro livro, *O ano zero na Alemanha*, que narrava a situação do povo alemão no pós- guerra. Neste período começa seu distanciamento do Partido Comunista, no qual ingressara no período de guerra, pois começava a observar as ações do mesmo mais cuidadosamente e contestar os posicionamentos stalinistas. Em decorrência disso, acabou sendo expulso do Partido em 1951. Coincidentemente ou não, neste mesmo ano, ingressa no Centro Nacional para Pesquisa Científica (CNRS), que é a maior organização pública de pesquisa da Europa, onde Morin vai iniciar sua aproximação com lutas anticoloniais. Em 1955 coordena um comitê contra a Guerra da Argélia e começa a se interessar pela América do Sul.

Em 1961, Morin começa lecionar na Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais, no Chile. A partir de então, faz várias viagens pelos países andinos e vêm também ao Brasil. Estas incursões fazem com que seu casamento se desestabilize e ele acaba se divorciando, reduzindo suas contribuições para a revista *Arguments*, da qual era fundador, e se envolvendo cada vez mais

com o CNRS. Morin está cada vez mais interessado em estudos inter e transdisciplinares então.

Na década de 1970, casa-se novamente, por pouco tempo, e assume a diretoria do Centro de Estudos Transdisciplinares da *École des hautes études en sciences sociales* (EHESS). Ascende também dentro do CNRS pois é nomeado diretor de pesquisa. Morin tem então a oportunidade acadêmica e profissional de desenvolver seus estudos e propor, sugerir, mudanças no pensamento científico. Em 1977 lança o primeiro livro de sua coletânea *O Método* que levaria décadas para ser escrito. O último livro foi lançado em 2004. Com suas ideias, aquece o debate educacional e filosófico ocidental ao propor o Pensamento Complexo.

No início dos anos de 1980, perde a terceira esposa para um câncer, a companheira de 30 anos, se confronta então com a perda de uma forma bastante intensa. Muda de casa, de cidade, de ares e se embrenha nos estudos e na escrita. Parece estar cada vez mais convencido de que o conhecimento científico deve ser disseminado entre todos os cidadãos para que os mesmos exerçam plenamente sua cidadania.

Os anos 90 do século passado brindam Morin com a presidência do CNRS e no final da década, ele recebe o convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para disseminar os estudos sobre o Pensamento Complexo. No início da década seguinte, termina de escrever *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2011a) qual apresenta uma relação de saberes que não poderiam faltar na formação do cidadão para o século XXI.

Em 2002 recebe o título de diretor emérito do CNRS e no final da década vem ao Brasil para participar e ministrar cursos de formação de professores e proferir palestras. Além de temas relacionados ao ensino, Morin mostra-se cada vez mais inclinado a provocar reflexões sobre o meio ambiente e conscientizar as pessoas sobre a existência planetária comum. Apaixonado pela natureza, pela vida e pela poesia, casa-se novamente, aos 88 anos de vida.

Ativista de causas sociais e ambientais, ingressa no grupo *Collectif Roosevelt*⁶⁷ em 2012 por acreditar que há, na contemporaneidade, uma necessidade de se estabelecer um novo desenvolvimento social e ecológico para o mundo. Neste mesmo ano, vem ao Brasil para a Rio+20 e se posiciona contra a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte. É importante também destacar que, em 2015, Morin participa pela última vez como jurado do Festival de Cinema de Marrakech, quando é exibido *Edgar Morin, chronique d'un regard* (2014), documentário sobre sua vida e obra produzido por Olivier Bohler, Céline Gailleurd, com atuações de Mathieu Amalric e do próprio Edgar Morin. Fica claro que este jovem centenário é multifacetado e não tem medo de viver intensamente experiências dos mais diversos tipos.

Em 2018 passa a contribuir para a Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier, participando de conferências, encontros e seminários. Sua participação é tão ativa e frequente, que faz com que ele se mude de Paris, onde havia voltado a morar, para o interior. Quando a pandemia Covid-19 chega, no final de 2019, participa de entrevistas, *lives*, escreve artigos e publica livros.

Completa um centenário de vida, em 2021, mantendo suas posições de esquerda, acreditando na possibilidade de um conhecimento não fragmentado e na absoluta responsabilidade dos homens para com o bem-estar do planeta. Em 2022, assiste eclodir mais uma guerra e como sempre fez, manifesta-se um pacifista e pede corajosamente que negocie-se com Vladimir Putin para acabar com a Guerra da Ucrânia. Infelizmente o conflito perdura,

⁶⁷ *Collectif Roosevelt* é um movimento de cidadãos franceses que visa uma política de querer viver e de voltar a viver, porque entende que o homem contemporâneo vive em apatia e resignação. O grupo inspira-se na abordagem pró-ativa e intervencionista do antigo presidente norte-americano F. D. Roosevelt para ultrapassar a crise de 1929, o “New Deal”. O Coletivo Roosevelt atua de duas formas principais: por um lado, promovendo propostas de reformas econômicas e sociais junto aos parceiros sociais e aos governos; por outro lado, organizando grupos locais que oferecem cursos de formação, debates e conferências, no espírito da educação popular francesa.

mas reforça a premissa moriniana de que a crise da humanidade deve-se, em parte, à crise do pensamento. Estamos em crise.

Este livro, fruto de uma pesquisa de doutorado em Educação, convida você a embarcar em uma jornada inspiradora ao lado de professores universitários que, diante dos desafios da pandemia de covid-19, transformaram sua maneira de ensinar. Explore como esses educadores adaptaram suas práticas pedagógicas ao enfrentar o ensino remoto emergencial e utilizar massivamente novas tecnologias digitais no seu cotidiano, impactando profundamente sua identidade profissional. Guiado pelo pensamento complexo de Edgar Morin, o livro destaca histórias de resiliência, criatividade e dedicação, oferecendo uma reflexão enriquecedora sobre a contínua evolução da identidade docente em períodos de crise.

