



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÍLIAN GAMA DA SILVA PÓVOA

COMPLEXIDADE E SUBJETIVIDADE:
COMPREENDENDO SUAS RELAÇÕES NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO
PROFESSOR

Palmas, TO

2022

LÍLIAN GAMA DA SILVA PÓVOA

Complexidade e subjetividade: compreendendo suas relações na construção identitária do professor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria José de Pinho

Palmas, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- P879c Póvoa, Lillian Gama da Silva.
Complexidade e subjetividade: compreendendo suas relações na construção identitária do professor. / Lillian Gama da Silva Póvoa. – Palmas, TO, 2022.
183 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2022.
Orientadora : Maria José de Pinho
1. Complexidade. 2. Identidade do Professor. 3. Subjetividade. 4. Educação. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LÍLIAN GAMA DA SILVA PÓVOA

COMPLEXIDADE E SUBJETIVIDADE: COMPREENDENDO SUAS RELAÇÕES NA
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação de professores e saberes docentes.

Data de Aprovação ____/____/_____

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Maria José de Pinho
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins –
PPGE/UFT.
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. João Henrique Suanno
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da
Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG
Avaliador Externo

Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire – PPGE/UFT
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins –
PPGE/UFT.
Avaliador Interno – PPGE/UFT

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli – UFMA/Imperatriz
Avaliador (Suplente) – UFMA/Imperatriz

Ao meu irmão Dorival Gama da Silva, mesmo não estando mais em nosso meio, inspirou e me inspira a ser uma pessoa melhor a cada dia, tendo uma participação efetiva no meu desenvolvimento afetivo e na minha constituição subjetiva.

COMO SERÁ O MUNDO PÓS-PANDEMIA?

Lilian Gama da Silva Póvoa

Maria José de Pinho

Como será o mundo pós-pandemia?
Essa pergunta é complexa para uma época desconexa
O mestre Edgar Morin, ao responder tal indagação, diria: “as certezas são uma ilusão”!

Neste caso, a tal covid-19, com tanta agonia
Que lá pelas bandas da China apareceu, em 2019
Como rastilho de pólvora se move, esgueirou-se pelo mundo, sem olhar para quem,
branco/preto, otimista/pessimista/ gente de esquerda/direita apenas na cova sova.

Como consequência a crise econômica em curso,
Todos os povos dominados e explorados pelo recurso,
Com mortes, a economia que prioriza o mercado e o crescimento contínuo contra toda forma
de vida no Planeta, trata da vida como gorjeta.
Desigualdade social, extrativismo e um agronegócio agressivo e impactante do mundo afora,
somente demonstra piora.
Falta água e sabão na periferia,
Falta pão na mesa do trabalhador, falta médico, respirador.
E os invisíveis vão criando cor... Insisto!
É a sociologia das ausências de que tanto clama Boaventura de Sousa e Santos.
Cabe a nós, nascente cidadania planetária, impedir isso!
Se Boaventura já pregou a sociologia das ausências, com a covid-19 se acentuou?
Ôxente!
Pandemia não cria tendência, mas aprofunda e acelera essa já existente.

Um mundo que há um mês era outro hoje já não é mais!
No mundo de uns dias atrás o ensino era presencial, hoje é digital!
Fetiche, ou não, o ensino a distância antes dividia,
Antes, a discussão de fazer educação a distância ao juízo dava incerteza,
Uma semana após o vírus todo o mundo era só certeza, que a EaD era uma beleza!
Mas essa nova era digital pode interferir na formação integral?
Muros na sociabilidade, eu construo, mas há tempos Morin já pregava uma educação para o
futuro.
Mas nesse mundão de países diferentes, os caminhos não são muito diferentes.
Como diz o poeta nordestino “Tem espinho, pedra, buraco, “pra mó de” atrasar a gente.
Mas não “disanime” por nada, pois até uma topada empurra você pra frente”.

E afinal como será o mundo pós-pandemia?
Incertezas, incertezas, incertezas... “carece” aqui expressar o sentimento de Edgar Morin, que
confirma nossa poesia: “... a incerteza permanece um elemento inexpugnável da condição
humana [...] viver é navegar um mar de incerteza, por ilhotas e arquipélagos de certezas nos
quais nos reabastecemos... para a humanidade como uma comunidade de destino... amor,
amizade, comunhão, solidariedade são o que fazem a qualidade da vida”.

Enquanto esse vírus não passar, Deus nos livre de pegar
Isole-se para o mundo, mas permita-se viajar, no seu mundo interior desde já.
Isolamento é ruim, mas, porque não pensar no que há de bom por vir?

A vida tem aprende um novo jeito de fluir, e a educação corre atrás de um jeito de também
seguir.

A descoberta mais óbvia minha gente, é sobre a vida, sobre o quão
Importante é amar...
Mantenha a serenidade,
Reflita sobre amizade,
Sobre o que deve importar.

Para finalizar, convido o leitor a se esbaldar na luta pela Terra-Pátria
Para uma cidadania planetária, trabalhar em coletivo comunitariamente e pensar globalmente,
Para garantir autonomia de alimentos, água, saúde, e em uma palavra: ressignificar!

Não poderia findar esta poesia sem uma rima de esperança,
com uma carga extra de confiança.

Talvez o certo mesmo é tecer uma rede, onde o coração se hospede.
Para quando a crise passar a gente se balançar,
Cantando canções para festejar.

E entender que a covid-19 é uma resposta da mãe natureza
Que clama por uma evolução humana, tenha toda certeza.

“É a vida insistindo em nos cobrar uma conta difícil de pagar”.

Repensar radicalmente o capitalismo destrutivo, e nossa limitada mobilidade, para salvar
nosso Planeta com humildade.

E por derradeiro vem-nos a indagação: como será o mundo pós-pandemia? Morin responde:
“Não posso prever, mas espero que sirva para revelar o quanto a ciência é mais complexa do
que gostaríamos de acreditar”.

O Senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É a que a vida me ensinou. Isso que me alega, montão.

(Guimarães Rosa)

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, inspirador dos meus sonhos, por me conceder a capacidade de refletir sobre minha construção enquanto humana.

Gratidão aos meus pais que me acompanham, protegem e são alicerces na minha vida, por constituírem de forma marcante as minhas raízes das quais tanto me orgulho.

Aos meus irmãos, pelo carinho e preocupação com minha saúde mental.

Aos meus sobrinhos, por fazerem da minha vida uma dádiva mais surpreendente e bonita.

Gratidão ao meu esposo, Leonardo Póvoa, pela paciência de suportar os inúmeros dias e noites de solidão, na esperança que eu concluísse a missão da escrita deste trabalho.

Gratidão a minha querida orientadora Prof^a Dra Maria José de Pinho, pelos “puxões de orelha” assertivos que me ajudaram a sair da procrastinação e, sobretudo, repensar muitos dos meus posicionamentos. Minha eterna gratidão por ter me escolhido para ser sua orientanda, sempre respeitando meus limites, meus momentos de agruras, meu jeito de ser e fazer. Gratidão por ter proporcionado liberdade de escolha do meu tema, e por meio da Teoria da Subjetividade, me oportunizou o entendimento do sujeito e sua singularidade.

Gratidão aos professores, Prof. Dr. João Henrique Suanno - PPG-IELT/UEG, Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire - PPGE/UFT, Prof^o Dr. Witembergue Gomes Zapparoli - UFMA que fizeram parte da banca de avaliação, pela leitura do meu material e pelas contribuições valiosas na qualificação.

Gratidão às minhas colegas de mestrado, Ana Maria Freitas Dias Lima e Josseane Araujo da Silva Santos que se tornaram amigas/irmãs, além de sempre prestarem grande ajuda em momentos extremos de desespero e estabeleceram uma relação afetiva forte e profunda nesses três anos de convivência.

Gratidão à família RIEC que, por meio do grupo de estudo, me acolheu e proporcionou compreensão sobre a teoria da complexidade, essa contribuiu de forma ímpar para o meu valioso crescimento pessoal e profissional. Ao Clebson que sempre esteve presente nesta caminhada.

Gratidão aos professores participantes da pesquisa que fazem parte do Colégio Estadual São José, assim como meu queridíssimo diretor José Antônio, pela maestria que conduz a escola criando espaços de construção de subjetividades.

Gratidão ao Desembargador Marco Villas Boas, pelo apoio para o desenvolvimento das minhas atividades acadêmicas (aulas presenciais, congressos para participação de artigos, grupo de estudo etc.) e por servir como exemplo de esperança humana.

A toda família Esmat, em especial a minha Diretora linda, Ana Beatriz, quem sempre acreditou, confiou e apostou em mim, sendo exemplo como gestora e ser humano. A todos os (as) amigos (as) da Esmat, em particular ao grupo das seis lindas, pela irmandade sólida construída durante esses anos.

RESUMO

O professor vive atualmente um momento de transição no exercício da sua profissão. A sociedade contemporânea situa-se em um momento histórico marcado por intensas mudanças, as quais transformam a maneira de ser, pensar, sentir e viver das pessoas. Esse contexto também impacta o espaço/tempo do encontro cotidiano entre docentes e alunos nas escolas, provocando discussões e reflexões sobre o papel do professor. Esses desafios fazem parte de uma realidade complexa, multidimensional que exige do professor uma formação também multifacetada, um papel de protagonista, reconhecendo-se como sujeito que assume sua prática com base em significados que ele próprio constrói no seu fazer diário. Partindo desse pressuposto, este estudo faz uma discussão sobre a questão da subjetividade, com base em uma concepção de complexidade que engloba os sentidos produzidos pelos sujeitos em seus processos de aprender e ensinar, imbuídos nos princípios da complexidade de Edgar Morin. A questão norteadora foi: como os elementos constitutivos da Complexidade e da Subjetividade ajudam a pensar a construção da identidade dos professores do Colégio Estadual São José, em Palmas/Tocantins? O objetivo geral desta pesquisa é analisar os elementos constitutivos da complexidade e da subjetividade que retratam a construção da identidade docente, por meio das percepções dos professores do Colégio Estadual São José. Os objetivos específicos: identificar as expressões subjetivas que participam da construção da identidade do professor em sua ação docente; Mapear os elementos constituintes da docência pelos relatos da trajetória pessoal dos professores e como os mesmos interferem nas escolhas profissionais dos envolvidos; Correlacionar como a inteireza humana docente reverbera na prática pedagógica em sala de aula. Como escolha metodológica, optamos por uma abordagem qualitativa a partir do pensamento complexo, compondo a construção da subjetividade na construção da identidade docente dos professores do referido Colégio como caso único. Para o levantamento de dados utilizamos entrevista e questionário com indutores de resposta livre. A análise dos dados foi realizada seguindo o modelo construtivo-interpretativo, com a identificação de categorias e indicadores de análises. No final constatamos que as questões subjetivas interferem na escolha da profissão e na identidade do ser professor e trata-se de uma linha tênue que agrega os variados elementos constitutivos da complexidade e da subjetividade como marcas significativas do profissional docente.

Palavras-chave: Complexidade. Identidade do Professor. Subjetividade.

ABSTRACT

The teacher is currently experiencing a moment of transition in the exercise of his profession. Contemporary society is located in a historical moment marked by intense changes, which have transformed people's way of being, thinking, feeling and living. This context also impacts the space/time of the daily meeting between teachers and students in schools, causing discussions and reflections on the role of the teacher. These challenges are part of a complex, multidimensional reality that demands a multifaceted training from the teacher, a protagonist role, recognizing himself as a subject who assumes his practice based on the meanings he builds in his daily work. Based on this assumption, this study discusses the issue of subjectivity, based on a conception of complexity that encompasses the meanings produced by the meanings in their processes of learning and teaching, imbued with Edgar Morin's principles of complexity. The guiding question was: how do the constitutive elements of Complexity and Subjectivity help to think about the identity of the teachers at São José State School, in Palmas/Tocantins? The general objective of this research is to analyze the constitutive elements of complexity and subjectivity that portray the teacher's identity, through the perceptions of teachers at São José State School. Specific objectives: to identify the expressions that participate in the subjective configuration of teachers in their teaching action; Mapping the constituent elements of teaching through the accounts of the personal trajectories of the teachers and how they interfere in the professional choices of those involved; Correlate how the human wholeness of the teacher reverberates in the pedagogical practice in the classroom. As a methodological choice, we opted for a qualitative approach based on complex thinking, composing the construction of subjectivity in the construction of the teaching identity of the teachers of the mentioned school as a unique case. For data collection, we used an interview and a questionnaire with free response inducers. Data analysis was performed following the constructive–interpretative model, with the identification of categories and indicators of analysis indicators. In the end, we found that subjective issues interfere in the choice of profession and in the identity of being a teacher and it is a fine line that aggregates the various constituent elements of complexity and subjectivity as significant marks of the teaching professional.

Keywords: Complexity. Identity of the Teacher. Subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Corpus da pesquisa.....	41
Figura 2 – Apresentação do projeto de pesquisa	42
Figura 3 – Teoria Tripolar da Formação	74
Figura 4 – Teoria Tripolar da Formação	76
Figura 5 – Etapa da análise de conteúdos	106
Figura 6 – Imagem que remete a ser professor.....	112
Figura 7 – A constituição identitária docente.....	116
Figura 8 – Sentimentos influenciadores na escolha da profissão docente	120
Figura 9 – A escolha profissional	124
Figura 10 – Alegrias da docência	127
Figura 11 – Frustrações no fazer docente.....	129
Figura 12 – Dificuldades na profissão docente	131
Figura 13 – Experiências negativas da profissão docente.....	133
Figura 14 – Experiências positivas da profissão docente.....	135
Figura 15 – Sentimentos e emoções experimentados na prática educacional.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos interlocutores da pesquisa	110
Gráfico 2 – Faixa etária dos interlocutores	110
Gráfico 3 – Tempo de atuação na área da educação.....	111
Gráfico 4 – Escolha da profissão	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	38
Quadro 2 – O que pensa em relação à profissão docente (Nicolas Flamel).....	142
Quadro 3 – O que pensa em relação à profissão docente (Marielle Franco)	143
Quadro 4 – O que pensa em relação à profissão docente (Anita Garibaldi)	144
Quadro 5 – O que pensa em relação à profissão docente (Maria da Penha)	146
Quadro 6 – O que pensa em relação à profissão docente (Maria Quitéria de Jesus).....	147
Quadro 7 – O que pensa em relação à profissão docente (Malala Yousafzai).....	148
Quadro 8 – O que pensa em relação à profissão docente (Madre Teresa de Calcutá).....	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Teses e Dissertações
CEB	Câmara da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em pesquisa
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
ECOTRANS D	Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
IFTO	Instituto Federal do Tocantins para Educação do Campo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBID	Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEX	Pró-Reitora de Extensão
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RIEC	Rede Internacional de Escolas Criativas
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS ESBOÇOS DO CAMINHO: TECENDO OS FIOS DA PESQUISA	18
1.1 Memorial: o caminhar, os sentidos e a minha construção identitária.....	20
1.2 Justificativa e relevância da pesquisa	26
1.3 A complexidade da pesquisa	28
1.4 A estrutura da dissertação	29
2 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTENDENDO O COMPLEXO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA	31
2.1 O lócus da pesquisa	33
2.1.1 O contato com a escola.....	34
2.2 Os participantes da pesquisa	35
2.3 Quanto à finalidade, aos objetivos e à abordagem do problema	38
2.4 Procedimentos da pesquisa	40
2.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	40
2.6 Levantamento bibliográfico	45
2.7 Base teórica.....	45
2.8 A análise dos dados	46
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	49
3.1 (Re)conhecendo Teoria da Complexidade.....	49
3.1.1 O processo de construção da Teoria da Complexidade.....	51
3.2 Entendendo o paradigma e seus desdobramentos.....	53
3.2.1 Teoria da Complexidade: resposta emergente	55
3.3 Os princípios do pensamento complexo e a construção identitária docente	61
4 FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA A LUZ DA COMPLEXIDADE	68
4.1 Docência e a profissão docente: breves considerações	68
4.2 A complexidade da formação, a profissionalização docente e a prática pedagógica .	71
5 A INTERFACE ENTRE SUBJETIVIDADE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	82
5.1 A subjetividade sob a ótica de González Rey	82
5.2 Revisitando a Epistemologia Qualitativa	87
5.2.1 Subjetividades (individual e social) na construção do sujeito	92
5.3 A interface entre a construção da subjetividade e o processo identitário docente.....	94

5.4 Aproximações entre Morin e González Rey: um diálogo na construção da identidade docente.....	100
6 O SER PROFESSOR: SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE E DA SUBJETIVIDADE	106
6.1 O lócus da pesquisa	107
6.2 Perfil dos interlocutores da pesquisa	110
6.3 Ser professor: discursiva dos interlocutores	112
6.3.1 A identidade profissional docente	116
6.3.2 A carreira docente	120
6.3.3 Possibilidade de novos rumos profissionais	124
6.3.4 As alegrias e frustrações da profissão docente	127
6.3.5 Dificuldades na docência.....	131
6.3.6 Experiências sentidas na trajetória profissional docente	132
6.3.7 Sentimentos experimentados no exercício de ensinar	136
6.3.8 O sentido da profissão docente	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	168
APÊNDICE B – ROTEIRO QUESTIONÁRIO/COMPLEMENTO DE FRASES	169
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	170
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	177
ANEXO B – TCLE.....	182

1 PRIMEIROS ESBOÇOS DO CAMINHO: TECENDO OS FIOS DA PESQUISA

A docência, enquanto um exercício transformador de conhecimento, elaborado e sistematizado em matéria de ensino, constitui uma tarefa complexa, multidimensional, a qual exige do professor uma formação multifacetada. Para o alcance de tal profissão o caminhar¹ é a ação que representa essa construção, afinal, é no caminho que nós professores encontramos as diversas agruras da profissão e, num processo recursivo de autocriação, estamos sempre buscando a tão almejada construção da identidade docente. É no caminhar que descobrimos as mudanças necessárias, a transformação da figura do professor como mero aplicador/transferidor de conhecimentos, reconhecendo-o como sujeito que assume sua prática a partir de significados construídos no fazer diário em sala de aula.

Assim como o caminho, a construção da identidade docente se configura como um processo dinâmico e em constante mudança. Essa identidade, por sua vez, não se constitui em partes nem em fragmentos, mas é construída como um todo, “como um continuum, de modo integrado e articulado em relação aos diferentes processos e dimensões envolvidas” (MORAES, 2007, p. 19).

Apoiados por Nóvoa (1995), percebe-se que, embora os caminhos trilhados pelo professor, ora semelhantes, ora divergentes, passam por um processo identitário, chegando a uma construção profissional capaz de retratar suas escolhas e opções na sua atuação.

O processo de construção identitária docente que é circular, global e holístico corrobora com o princípio sistêmico-organizacional que nos explica que um sistema é uma unidade global organizada por inter-relações (MORIN, 1997). Dessarte, é preciso fazer as conexões, conhecer as relações entre o todo e a parte, apostar num modelo integrador, como se revela nas palavras de Torres (2002, p. 77): “um modelo que vai além do conhecimento, pois educação não é ato transmissivo, mas criativo, construtor e transformador”.

Em função dessa complexidade (no sentido do pensamento complexo) inerente à subjetividade do professor, é importante saber quem ele é e como vive essa construção no seu processo de formação. Reconhecendo-o como comunidade formativa e em formação, permitindo um olhar para a subjetividade docente, para o pensamento complexo nas ações formativas em que esses profissionais estão envolvidos. Almejando, portanto, não somente a compreensão intelectual, mas também a compreensão humana, ou como no dizer de Edgar

¹ Utilizamos o verbo caminhar no sentido metafórico para fins de apresentar as ideias de forma mais fluida, sobretudo esclarecer ao leitor que o caminhar é a ação que representa a constituição deste estudo, visto que na construção da identidade docente há inúmeras relações e movimentações acontecendo, caracterizando-a como um caminho complexo e inacabado.

Morin (2000, p. 95): o outro não apenas é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

A compreensão humana merece ser um elemento a ser considerado no âmbito da formação docente. É preciso que o profissional docente possa entender como é concebido enquanto sujeito de sua ação formativa. Uma formação na perspectiva da inteireza do ser, que se conhece e se percebe enquanto pessoa (MORIN, 2003). Partindo desse pressuposto, este estudo tem como premissa fazer uma análise sobre a questão da identidade profissional docente.

Para tanto, assumimos como base teórica a concepção de complexidade que engloba os sentidos produzidos pelos sujeitos em seus processos de aprender e ensinar, imbuídos nos sete princípios (1) Sistêmico organizacional; 2) hologramático; 3) retroativo; 4) recursivo; 4) auto-eco-organização; 6) dialógico; 7) a reintrodução do sujeito cognoscente) da complexidade de Edgar Morin (2003), tendo como recorte analítico: dialógico, hologramático e recursivo, que serão contemplados ao longo desta dissertação. Essa escolha se deu por entendermos que esses princípios estão presentes ao longo da inacabada construção da identidade docente. Nessa perspectiva, os princípios-guias são considerados como uma unidade indissociável, ao mesmo tempo, constituinte e constituída.

Desta feita, este trabalho tem como base duas teorias, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e a Teoria da Subjetividade², proposta por González Rey³ (2017) a partir do nosso objeto de estudo: a construção da identidade docente. A finalidade é discutir a construção identitária de professores, com base em sua formação inicial, compreendendo como os primeiros anos na docência, momento em que são construídos os valores, sentidos, expectativas e projeções com a educação escolar reverberam o ser professor. Essas percepções são externadas por esses atores, em seus processos formativos, remetendo a uma reflexão do que eles realizam em suas práticas pedagógicas.

Imbuídos dessas considerações é possível salientar que a construção deste trabalho possibilita a ampliação do olhar a partir da perspectiva resultante da relação entre as três

² Refere-se a um sistema complexo de significados e sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2002).

³ Fernando González Rey (1949–2019) foi um psicólogo, acadêmico e educador cubano, cujo legado intelectual oferece uma nova, complexa e influente compreensão da subjetividade com base em uma perspectiva cultural-histórica. Publicou 38 livros, mais de 80 capítulos de livros e 135 artigos científicos em cinco idiomas (espanhol, português, inglês, russo e francês). O trabalho de González Rey é caracterizado por sua amplitude, profundidade e criatividade, contribuindo, principalmente, para os campos da psicologia histórico-cultural, pesquisa qualitativa, educação, psicoterapia e saúde humana. Disponível em: <https://www.fernandogonzalezrey.com/>.

abordagens (complexidade, subjetividade e identidade docente) que traz e faz para a compreensão da construção da identidade do professor. Todo esse processo, por sua vez conectado em rede, articulado entre si e vinculado às experiências de vida desta subscritora revelada na tessitura a seguir.

1.1 Memorial: o caminhar, os sentidos e a minha construção identitária

A escrita deste memorial inicia-se recorrendo à música: Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar⁴, de autoria do cantor Siba, isso por me sentir um todo formado por partes (constituintes) e se mexo aqui, acolá, tudo sai do lugar, e é nesse caminhar que busco respostas para minhas inquietações. É por meio dessa concepção de mudança que narro os meus passos, marcada por um caminhar com sentido, pois

No processo de novos caminhos é essencial caminhar com sentido. O Norte que nos guia nesse percurso não está num horizonte próximo ou distante; nós é que temos que levar esse horizonte dentro de nós. Se quisermos dar sentido ao que fazemos, antes de mais nada, devemos sentir e sentir com os nossos sentidos. É evidente, em consequência, que o sentimento, a intuição, a emoção, a vivência e a experiência são esse norte que nos guiará com a ideia de construir um futuro a partir da realidade de cada dia. O sentido, nosso sentido e dos demais se faz nesse caminhar. O sentido é o motor do processo e é peculiar a cada processo (GUTIÉRREZ, 2013, p. 67).

Na caminhada o foco é primordial para alcançar o objetivo e essa caminhada deve ser vivida com expressividade, com emoção, com o sentimento. Afinal, caminhar sem sentido faz do percurso um trajeto vazio, oco, desprovido de significação. O caminhar com sentido sempre foi presente em minha história de vida, mesmo que o desejo profissional de ser jornalista não tenha se concretizado, por falta de opção de curso na cidade em que residia (Corrente/Piauí). A única universidade pública da região ofertava apenas cursos de graduação na área educacional. Entendo que a elaboração/construção deste trabalho investigativo está atrelada às experiências, desejos, inquietações e interesses da pesquisadora, afinal escrever sobre temática de interesse pessoal é instigante, inquietante e prazeroso.

Portanto, começo aqui expondo uma parte da minha trajetória de vida que subsidiou e se fez determinante na escolha profissional docente. Os caminhos trilhados por mim e os sentidos de cada um deles é que me motivaram a escolher o tema apresentado neste trabalho. premissa fundamental para dar sustentação a essa tessitura onde expresse a minha construção como profissional da educação. Josso (2010, p. 189) afirma que “esse olhar retrospectivo e

⁴ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/siba-fuloresta/1269410/>.

prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria”. Desse modo, considerando que reflito sobre o meu percurso formativo, utilizo o verbo na primeira pessoa.

Vindos de uma família simples, humilde que passou por muitas necessidades, nós, os filhos, aprendemos desde pequenos que a única alternativa de ter sucesso na vida seria a educação. Sou a única mulher no grupo de cinco irmãos. Meus pais não tiveram oportunidade de estudar, por isso, sempre valorizaram a educação e viram nessa a oportunidade de os filhos mudarem de vida. Aliás, lembro muito da frase diariamente dita por eles: estudar para você ser alguém na vida!

Minha formação inicial se deu em escolas de freiras, nas quais tive oportunidade de aprender a ler, escrever e em especial a ter empatia e amor ao próximo. Esses valores eram disseminados pelas irmãs mercedárias gestoras da escola. Essa fase deixou marcas significativas que alicerçaram e constituíram a minha identidade.

Fui para São Paulo em 1996, tentar vestibular para jornalismo, pois era meu sonho, mas infelizmente não fui aprovada na Universidade Anhembi Morumbi/SP e precisei fazer o caminho de volta à minha terra natal. Em virtude dessa reprovação e com sede de aprender resolvi ficar na cidade e prestei o vestibular para Pedagogia. A falta de opção em escolher outra área me conduziu a esta escolha.

Muito pensativa com a real situação do professorado brasileiro (baixo salário, debilidade dos recursos materiais e condições de trabalho, desvalorização da profissão⁵) me preocupava a escolha feita, pois, meu objetivo era ajudar minha família financeiramente e ser professora não seria, numa concepção da época, a profissão ideal para realizar esse sonho.

Essa perspectiva ainda resiste “[...] em decorrência das mudanças [...] da diminuição do salário, de seu reconhecimento, e de seu valor, a profissão docente ainda gera questionamentos sobre a razão porque algumas pessoas ainda se mantêm no magistério” (GARCIA, 1996, p. 14).

Inicie no ano de 1997 a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). No princípio, eu estava sem motivação aparente, mas, ao longo dos estudos teóricos, das discussões acerca das questões pedagógicas o olhar tomou outros rumos. Lentamente, o

⁵ A desvalorização da carreira do magistério é um fato que se contrapõe à retórica dos discursos políticos sobre a educação como prioridade nacional. Os cursos de formação de professores são extremamente pobres, e a remuneração dos profissionais, beira às vezes o ridículo. Os equipamentos e o espaço escolar, a distribuição do tempo e o currículo efetivo evidenciam que os verdadeiros princípios pedagógicos de nossa escola são de fato o irracionalismo e o assistencialismo. A racional, eficiente, moderna e democrática produção da escolarização ainda está à beira do ostracismo. Por isso, continuam elevadíssimas taxas dos que nunca tiveram acesso a escola, dos alunos repetentes e que “evadem” da escola. Ou seja, a Escola de fato não atende à demanda popular por educação, em busca do exercício pleno da cidadania (NOSELLA, 1993, p. 161).

caminhar na profissão começa se desenhar, a ganhar contorno, a ter sentido. Sem dúvida, as leituras feitas foram fundamentais e me possibilitaram uma nova leitura de mundo acerca do desenvolvimento de crianças como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Emilia Ferreiro e tantos outros. Além disso, tive a oportunidade de conviver com grandes educadores e profissionais apaixonados pelo magistério que me fizeram repensar minhas escolhas, enxergar a realidade ao meu entorno e a pensar criticamente sobre as características intrínsecas nelas contida.

Dentre eles Paulo Freire (2001) quem, sabiamente, enaltecia que somos seres inacabados. Suas reflexões educacionais alicerçadas pela atitude de humildade e pela busca do conhecimento da classe oprimida, instigando seus leitores na real necessidade de expandir a compreensão de mundo e a leitura da palavra.

Concomitante a essa vivência significativa proporcionada pela graduação, comecei a atuar como professora na educação infantil. Ali, na experiência proporcionada pela sala de aula tive a certeza de querer atuar na docência. Gradualmente, o sonho inicial (ser jornalista) foi dando vazão a real necessidade de ensinar. Nesse ir e vir, todos os motivos que não me encorajavam a ser professora foram ressignificados. As realidades complexas das escolas, e em especial as relações das pessoas nestes espaços e suas singularidades, me impulsionaram a investigar e entender o meu processo de construção enquanto professora.

Esse processo de sentido na minha constituição enquanto professora foi sendo tecido ao longo das vivências experienciadas enquanto estudante de pedagogia. Compreendo que toda formação acontece entre a relação sujeito com o objeto. Implica ainda uma história de transformações recorrentes, em que todo e qualquer ato docente tem consequências naquilo em que nos tornamos, tanto como docente ou como pessoa (autoformação). Inspirada em Maturana (2000, p. 95), reconheço que “nada do que fazemos jamais é trivial, porque somos um tempo presente em mudança”.

Já formada em Pedagogia, atuei como professora na própria universidade que me formei (UESPI) ministrando disciplinas nos cursos de Pedagogia e no Normal Superior por mais de oito anos. Ao longo deste período, sempre busquei contribuir com o processo de valorização do professor, reafirmando meu compromisso com a profissão e incentivando os alunos a amarem e respeitarem a profissão docente.

Esse período de trabalho, atuando naquela instituição, foi marcado por sentido, em função das vivências, das experiências, de sabores e dissabores, afinal à docência também tem suas agruras, como qualquer outra profissão, mas que direta ou indiretamente fortalecem o vínculo na prática docente.

Firme no meu ideal de docência atuei como coordenadora de uma Escola Estadual no Estado de Tocantins. Logo após, eu trabalhei na Diretoria Regional de Ensino como Supervisora Pedagógica de 22 escolas estaduais (2005–2011). Essas duas experiências foram impregnadas de sentido, pois me oportunizaram conhecer professores de diversas áreas do conhecimento, culturas diferenciadas, trajetórias de vidas singulares, sentimentos e motivações em relação à docência. Esse contexto vivenciado nos faz reconhecer o que Moraes (2003, p. 48) assinala sobre a vida, experiências e aprendizagens intrinsecamente ligadas: “viver é experimentar algo novo a cada dia e a cada momento. É organizar nossas experiências no tempo e no espaço. Reorganizá-las a cada instante, construindo e reconstruindo nossos pensamentos”.

Essa premissa me deu fôlego para promover formação continuada para além do viés pedagógico. Formações pautadas e pensadas com base nas questões subjetivas, das emoções e sentimentos desses sujeitos. Nesse contexto, vivenciando a complexidade dos professores, a inteireza de cada profissional já suscitava a gênese do interesse pelos estudos das questões subjetivas docente.

Essa atuação, no âmbito da formação continuada, trouxe para mim desafios e entendimento sobre a multiplicidade de dimensões (histórica, social, política e outras.) imbuídas nas formas de os professores particularizam suas experiências formativas. O que fortaleceu a ideia de permanecer na área e estudar o fenômeno da docência, foi identificar, ao longo das formações promovidas, aqueles que exerciam com amor a profissão, outros que desejam estar em sala de aula, mas não tiveram oportunidades, àqueles que concluíram o curso de formação inicial, mas não se sentiam preparados para exercer a docência.

Nesse processo, enquanto formadora, vários questionamentos emergiam: afinal o que é ser professor? Que caminhos, motivos e experiências levam a escolha profissional docente mesmo em condições adversas? A escolha pela docência foi por falta de opção? Todos esses questionamentos instigaram-me a trabalhar a construção da identidade do professor com base em sua subjetividade individual e social, tendo as respostas apresentadas durante o trabalho em comento e nas considerações finais.

Paralelamente, como professora formadora da Diretoria de Ensino, fui convidada, em 2007, a implementar a Faculdade para o Desenvolvimento do Sudeste Tocantinense (FADES), hoje atual Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Nesta faculdade, atuei como professora e Coordenadora de Projetos, cargos que me oportunizaram conhecer mais de perto o ensino superior e cursos diferentes da minha área de atuação. E em Palmas atuei durante dois anos como professora do curso de Pedagogia da Unitins.

Na ocasião, tomei consciência de que precisava buscar outras oportunidades em outras áreas. Esse fato me conduziu a realizar seleção para pedagoga do espaço não escolar, para a Defensoria Pública do Estado do Tocantins e depois ingressar na Escola Superior da Magistratura Tocantinense, Escola Corporativa do Tribunal de Justiça do Tocantins. Nesse local atuei como pedagoga desde 2012 e estive até o mês de maio do ano de 2021, quando fui convidada pelo presidente do Tribunal de Justiça do Tocantins a assumir a gestão do CEI (Centro de Educação Infantil do Tribunal de Justiça do Tocantins). O CEI é uma escola que atende 124 crianças, filhos dos servidores, magistrados e desembargadores da referida Instituição, alunos de 2 a 6 anos de idade (Ensino Infantil).

Hoje, vivo uma experiência ímpar, na qual aprendo constantemente, com as vivências diárias, ressignificar minha prática, enquanto pedagoga, exercitando o autoconhecimento, tendo consciência da minha identidade e do meu papel como gestora/professora. Aprendo sobre a importância do amor e do compromisso pela prática docente, estabelecendo um link com o que Freire (1991, p. 32) ensina: “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática, e na reflexão sobre a prática”.

Desse modo, com base em minhas experiências como professora formadora, das discussões fomentadas pelo grupo de pesquisa da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC)⁶ da qual faço parte, e motivada pela Teoria da complexidade de Edgar Morin, defini conjuntamente de minha orientadora, a professora Maria José de Pinho, a pesquisa sobre a construção da identidade docente, agregando a Teoria da Subjetividade de González Rey a Teoria da complexidade⁷ (1997, 2004, 2005, 2011).

Eu, reafirmava, desse modo, o desejo de trabalhar a formação de professores como um processo complexo que engloba os vários aspectos, ultrapassando a noção formal de contexto educativo. Afinal, o indivíduo precisa ser visto em sua inteireza, agregando outros elementos que associados a práxis contribuem com a sua excelência enquanto professor.

⁶ Grupo de pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas (RIEC– Tocantins) está vinculado a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). Criado em 2012, sob a coordenação da professora Dra Maria José de Pinho da Universidade Federal do Tocantins. O grupo é formado por mestrandos e doutorandos dos Programas: Pós-graduação em Educação (PPGE/UFT), Campus Palmas; Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura– Campus Araguaína, e tem fomentado e difundido pesquisas no campo da criatividade, complexidade, transdisciplinaridade e eco-formação, constituindo-se como um campo fértil de polinização e disseminação de estudos que contemplam ações, práticas e projetos ancorados no potencial criativo (VIDAL, 2019).

⁷ Fernando Luiz González Rey é psicólogo, nascido em Cuba, tendo feito seus estudos de pós-graduação na antiga União Soviética. Inicialmente, dedicou-se a desenvolver estudos na área da personalidade, sendo o conceito de personalidade um dos primeiros no qual se debruçou. A partir de então, se envolveu no desenvolvimento de pesquisas na psicologia social, na área de saúde, na clínica, no desenvolvimento humano e na educação. Foram estudos divulgados a partir da década de 80, em diferentes livros e artigos publicados, nos quais ele propõe a Teoria da Subjetividade, em permanente desenvolvimento, mas que já encontra notória repercussão, principalmente, na América Latina (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Como bem colocado por Mizukami *et al.* (2002, p. 15), “o professor constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica”. Dessa forma, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT, aprofundi as discussões acerca da teoria da complexidade e a Teoria da Subjetividade compreendendo melhor a construção da identidade docente, ou melhor, a presença dessas duas teorias neste processo.

Envolta em todo esse contexto aqui narrado, juntamente da professora orientadora, decidimos trabalhar a subjetividade e complexidade com base na construção da identidade do professor. Tendo em vista minha trajetória pessoal e acadêmica, como já exposto, veio-me a indagação: o que de fato, com base em minha trajetória, do meu caminhar como educadora, traria motivação para pesquisa/escrita e relevância acadêmica? Nesse caminhar, percebia que a docência vai além da ministração de aulas, mas, sobretudo, ter possibilidades de mudar vidas a partir da educação, o entendimento de que a docência está implicada com os processos de formação humana, além de outras motivações elencadas nas considerações finais deste estudo.

Refletindo sobre a exequibilidade da pesquisa, sem dúvida a Complexidade e a Subjetividade saltam aos olhos, complementando o título dessa leitura sobre o caminhar com sentido tão bem expresso por Gutiérrez (2013, p. 67)

Caminhar com sentido significa, antes de tudo, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentidos as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido (non-sense) de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impor.

Nesta caminhada, com sentido, de forma organizada e integrada, busco com simplicidade o conhecimento no trilhar da minha prática, sigo o caminho evoluindo, refletindo e aprendendo, compreendendo meus limites, valorizando minha trajetória pessoal e profissional, entendendo que ser professor é um tear em movimento nesta sociedade em constante movimento. E sigo caminhando na certeza de que ser professor é também ser um eterno aluno.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa

As políticas públicas para formação de professores no Brasil em sua maioria propõem medidas imediatistas, conseqüentemente, os resultados não são promissores e o “problema parece estar, acima de tudo, na qualidade e na pertinência da formação que é dada aos futuros professores” (NÓVOA, 2017, p. 6). Paralelamente, essas políticas deixam de lado a ideia de que a constituição identitária docente não ocorre de forma linear, dada a complexidade de suas especificidades profissionais entrelaçadas ao contexto sociocultural e aos fatores internos (relações interpessoais, sentimentos, emoções e valores) que os alinhavam.

Atrelado a tais fragilidades há uma crise de identidade docente advinda de problemas relacionados à profissionalidade e à profissionalização⁸ como baixos salários, escassez de recursos materiais pedagógicos e condições de trabalho, desvalorização da profissão, esgotamento profissional docente e acumulação de exigências laborais. Como resultado de tudo isso tem-se o mal-estar docente⁹, o adoecimento silencioso, o desenvolvimento de doenças psicossomáticas e a desmotivação.

Sem dúvida, a profissão docente e o estresse decorrente desta atividade estão inteiramente ligados às “mudanças no papel dos professores e as formas de trabalho [...]” (TRAVERS; COOPER, 1997, p. 25). Essas exigências requerem do professor uma postura inovadora que prepare de fato seus alunos para tempos incertos, como afirma os autores “[...] São novas e não tão claramente definidas as exigências para docentes, pode-se que repensem seu papel, cobra-se que eduquem para tempos que não se sabe ao certo dizer como são, que ‘preparem’ mesmo que não saibam ao certo para quem [...]” (TIM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2010, p. 875).

A crise no exercício da profissão docente é recorrente ao longo dos anos, todavia, o que tem mudado ao longo do processo são os motivos, dentre eles o surgimento de novas condições de trabalho, além das demandas sociais contemporâneas que emergem na escola. Isso ocorre porque a sociedade contemporânea situa-se em um momento histórico marcado por intensas mudanças, dentre elas a presença massiva das novas tecnologias, mudanças da maneira de ser, pensar, sentir e viver das pessoas, em especial do alunado. Em contrapartida, a

⁸ Gatti, Barreto e André (2011, p. 93), conceituam o termo profissionalidade ao “conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessárias à vida profissional” e o termo profissionalização, compreendido pela obtenção de um espaço autônomo, próprio à profissionalidade docente, tendo em consideração o valor atribuído pela sociedade à profissão.

⁹ Mal-estar docente, segundo Mosquera e Stobäus (2001, p. 25) “é uma doença social que provoca a pessoal e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do *status* que lhes atribui”.

escola não consegue acompanhar tais mudanças, e em muitas vezes torna-se um lugar não prazeroso de estar.

Esse processo de mudanças adentra o espaço e o tempo escolar, provocando discussões e reflexões sobre o papel do professor, que desempenhou e desempenha inúmeras funções e que “geram um acréscimo de responsabilidades, tarefas e prioridades, [...] à priorização de atividades em decorrência de metas, indicadores e critérios de avaliação da qualidade do ensino [...]” (FERREIRA; PEZUK, 2021, p. 483). Em outros termos, ser professor não se resume a ministrar aula e explicar conteúdos, mas envolve outros afazeres, que muitas vezes não podem ser resolvidos com a formação continuada como está posta.

Mesmo diante deste cenário de mudanças e de exigências de múltiplos papéis, uma questão permanece e transversaliza as diferentes épocas: o professor é aquele responsável pela socialização do conhecimento gerado pela humanidade.(NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, a escolha pela temática está intrinsecamente conectada a trajetória de vida desta pesquisadora tendo a ciência que de fato o professor é o responsável direto pela socialização do conhecimento. Arelado a essas particularidades, há, ainda, outros dois elementos que precisam ser considerados: o primeiro está associado à complexidade da profissão docente, de modo especial na constituição histórica das tarefas desse profissional na sociedade (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Essa complexidade se intensifica por ser uma prática não limitada à mera aplicação de teorias e asserções normativas a serem incorporadas à prática profissional. Quer dizer, o professor não pode ser reduzido a um objeto de aplicação de conhecimento, mesmo que os ditames do ensino na nova realidade engessam-os. Mas deve ser compreendido como um sujeito que produz saberes muito próprios em sua prática cotidiana.

Outra questão que nos instigou foi o contexto da pandemia do novo coronavírus¹⁰ em que professores e alunos foram surpreendidos e tiveram, quase sem nenhum preparo, estudar e ministrar aulas no formato de ensino remoto. Essa situação foi desafiadora, visto que a questão não era querer, ou apenas não usar a tecnologia como ferramenta pedagógica, não havia essa dúvida, mas como transportar as aulas presenciais para as plataformas digitais (*Google Meet*, *Google Classroom*, *Skype* e outros). Essa mudança mostra claramente a religação dos saberes e a religação dos sujeitos, ou seja, nada é estanque, isolado, separado, tudo está conectado, interligado.

¹⁰ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais. A covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Por isso, emerge a necessidade de oferta de formação docente que instigue o pensar complexo. Aquela capaz de preparar indivíduos aptos e eficazes no enfrentamento dos desafios (riscos, casos, incertezas) contemporâneos. Não estamos dizendo acerca da tecnologia (seu uso e desdobramentos), mas nos referimos à formação de professores, considerando o sentido apreendido e vivenciado pelos próprios professores acerca do ser e do fazer em sala de aula.

Esta dissertação tem como objetivo analisar as relações subjetivas e os elementos constitutivos da complexidade que permeiam a construção identitária do professor. Trata-se de um tema de envergadura social que não tem a atenção merecida no âmbito da formação docente.

Destarte, a relevância desta discussão salta aos olhos, uma vez que compreendendo o trabalho docente como mediação nos processos constitutivos da formação humana e da cidadania dos alunos, o professor como sujeito e agente desse processo, cidadão, intelectual e pesquisador em processo contínuo de formação e a escola como espaço privilegiado para todo este trabalho, o estudo do tema apresentado poderá interessar não só aos profissionais da educação, como também aos de áreas afins.

Além disso, esperamos que este estudo instigue outros pesquisadores a debruçarem sobre o tema e, desse modo, possam contribuir para as pesquisas da região Norte que possui poucos estudos a respeito, dialogando com a formação e a subjetividade docente, à luz do pensamento complexo.

1.3 A complexidade da pesquisa

A perspectiva deste estudo é pensar como esse sujeito (professor) se constitui em sua totalidade, numa busca de redefinir nosso olhar sobre o ser, o saber e o fazer docente. Para tanto, algumas questões iniciais afloram esse pensar complexo, dentre elas: que caminhos o professor percorre como sujeito da própria história? Como ele se constitui no âmbito dos contextos complexos da sua prática? Quais os elementos constitutivos de sua subjetividade que retratam a sua condição de docente? Como estabelecer interfaces entre a subjetividade docente e o pensamento complexo de Edgar Morin? Todas essas questões norteadoras são discutidas e apresentadas no decorrer do trabalho, o intuito de trazer essa reflexão para a contextualização da pergunta problema é de fato trazer elementos para pensar as duas teorias a partir do nosso objeto de estudo: a construção da identidade docente.

Para ajudar a pensar tais inquietações apropriamos teoricamente dos estudos de Edgar Morin e González Rey. Esses são subsídios teóricos para o intento investigativo aqui proposto. Dessa forma, elegemos como problemática norteadora desta pesquisa: como os elementos constitutivos da Complexidade e da Subjetividade ajudam a pensar a construção da identidade dos professores do Colégio Estadual São José, em Palmas/Tocantins?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os elementos constitutivos da complexidade e da subjetividade que ajudam a pensar a construção da identidade docente, por meio das percepções dos professores do Colégio Estadual São José.

Para tanto, a pesquisa tem como fio condutor os princípios operadores de religação do pensamento complexo com base nos estudos elaborados por Morin, entendidos como “instrumentos ou categorias de pensamento que nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 35).

E os objetivos específicos são: identificar as expressões subjetivas que participam da construção da identidade do professor em sua ação docente; Mapear quais elementos são constituintes da docência pelos relatos da trajetória pessoal dos professores e como os mesmos interferem nas escolhas profissionais dos envolvidos; Correlacionar como a inteireza humana docente reverbera na prática pedagógica em sala de aula.

1.4 A estrutura da dissertação

A dissertação está ordenada em capítulos e possui a seguinte sequência de estruturação: o primeiro capítulo contemplou a parte introdutória e o memorial. Nele foram narradas as nuances que marcaram e deram sentido a constituição identitária e subjetiva da pesquisadora. E também contemplou as particularidades inerentes a pesquisa, como sua relevância, a problemática norteadora que conduziu esse processo investigativo e os objetivos delineados.

O segundo capítulo **Percorso metodológico: entendendo o complexo da trajetória da pesquisa** atenta para o fazer investigativo, o passo a passo da metodologia que permitiu comprovar as conclusões alcançadas. Por isso, nesta parte foram apresentados, descritos e detalhados os métodos/procedimentos e as técnicas utilizadas na pesquisa.

A **Fundamentação Teórica** é apresentada no terceiro capítulo e se sustenta nos pressupostos teóricos e metodológicos das Teorias da Complexidade e da Subjetividade no intuito de tratar o problema científico investigado.

Com a denominação **A Formação Docente na Construção da Identitária à Luz da Complexidade** o quarto capítulo foi reservado para discutir como são concebidas as formações de professores e a prática pedagógica e como essas reverberam na constituição identitária do profissional docente.

O quinto capítulo **A interface entre subjetividade e a identidade profissional docente** apresenta uma discussão acerca da subjetividade (individual e coletiva) e a identidade docente, enquanto o sexto capítulo **O ser professor: sob a ótica da complexidade e da subjetividade** contempla a análise da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: ENTENDENDO O COMPLEXO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA

[...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. [...] vincula pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2010, p. 16)

A epígrafe em questão elucida que tudo parte de uma problemática, de uma questão não solvida, de dúvidas e de questionamentos sobre um determinado objeto em qualquer área do conhecimento. Dessa forma se constitui a pesquisa científica enredada pela necessidade investigativa que gira em torno de uma questão que pretender responder (GIL, 1999).

É justamente a proposta que aqui delineamos: novos caminhos na educação com base na inteireza humana. Alimentando o ensino por meio da indagação e (re)construção de ideias, paralelamente propiciando mudanças acerca do mundo e da relação do mundo com os sujeitos e suas histórias de vida. Concomitante, vinculando o pensamento e ação, como reflete a epígrafe inicial deste capítulo cuja referência se constitui pela processualidade vivida no decorrer de cada momento presente e futuro.

Desse modo, a metodologia é o caminho para decifrar o nebuloso, pois “a pesquisa traz à luz o encoberto por alguma sombra” (SILVA J., 2010, p. 14). Ela é ainda, “um conjunto de técnicas e procedimentos que ajuda na ‘produção’ do descobrimento, fazendo a resposta aparecer” (*Ibidem*, p. 19). Quer dizer, a metodologia não se limita aos resultados do estudo, mas as reflexões fomentadas durante o percurso da caminhada metodológica. Ora marcada por incertezas, desafios e embates, outras impregnadas por uma realidade contraditória que exige do pesquisador um olhar diferenciado, peculiar e investigativo.

Dentre aos embates enfrentados ao longo deste estudo destacamos a pandemia do novo coronavírus¹¹ que não somente dificultou/inviabilizou a pesquisa de campo, mas trouxe danos irreparáveis à vida humana. O mundo se viu imobilizado e, numa tentativa de resguardar a

¹¹ Surgiu na cidade de Wuhan na China em 2019, causando a covid-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, pertencente à família do coronavírus e apresenta como principais sintomas: febre, tosse seca e dificuldade respiratória. Essa doença pode iniciar como um simples resfriado, mas pode se agravar e levar à morte. É transmitida, principalmente, por meio das gotículas respiratórias. Além de tossir ou espirrar, o doente pode contaminar objetos. Uma pessoa pode infectar-se ao tocar objetos contaminados e levar a mão à boca, nariz e olhos sem antes higienizá-la. Dentre as medidas para prevenir o contágio e evitar a disseminação da doença, podemos citar a importância de higienizar a mão frequentemente com água e sabão ou álcool em gel 70%, além de evitar aglomerações (BIOLOGIA NET, 2021).

saúde e a vida dos cidadãos todas as atividades (exceto as essenciais) foram suspensas e tiveram seus espaços fechados. Professores viram-se diante de um momento de excepcionalidade— ensino remoto— buscando alternativas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional¹².

Nesse contexto, surge o inusitado no caminho e emergem as perguntas que nem sempre tiveram respostas imediatas: como ir a campo, sem conversação, sem troca de experiências presenciais? Como se comunicar com o público pesquisado em tempos de pandemia? Que recursos tecnológicos utilizar para ter acesso direto ao entrevistado?

Essas indagações nos levaram ao caminho da insegurança, mas, ao mesmo tempo, nos deu entendimento de que o mundo é plural e é necessário romper com o pensamento simplificador¹³ tendo a ciência um papel fundamental nesse processo. Posto isso, a pesquisa a partir dos questionamentos acima tomou outros caminhos, se reinventou. As discussões passaram a ter como recurso primordial a tecnologia, as trocas de informações e experiências *online*: observações realizadas nas aulas remotas, as entrevistas via *Google meet*¹⁴. Exigiu-se criatividade e sensibilidade durante o contato com o objeto de análise, definido aqui como o contato da teoria com a prática, da ciência e consciência de uma realidade escolar sempre mais complexa do que as teorizações. Este foi o maior desafio ao investigar os elementos constitutivos da complexidade e da subjetividade que retratam a identidade docente, por meio das percepções dos professores do Colégio Estadual São José.

A teoria da complexidade, vem ao encontro dessa premissa, pois, discutir a complexidade implica dizer que existe “a impossibilidade de unificar, a impossibilidade de conclusão, uma parcela de incerteza, uma parcela de indecidibilidade e o reconhecimento do confronto final com o indizível” (MORIN, 2011, p. 97). O vírus é indizível, aquilo “que foge ao esperado, ao comum com consequências incomuns que não se pode descrever em palavras” (MORIN, 2011, p. 97).

¹² Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números representa mais de 1,2 milhões de pessoas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2021).

¹³ No livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, Morin (2006) critica o pensamento disjuntivo que isolou os três grandes campos de conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem. Para remediar essa disjunção foi feita outra simplificação: a redução do complexo ao simples. Para o pesquisador, o pensamento simplificador não é capaz de conceber a conjunção do todo, ou seja, ou ele unifica, anulando a diversidade ou justapõe a diversidade anulando a unidade. A esta organização do conhecimento Morin chama de a inteligência cega, na qual não se pode ver o interstício entre as disciplinas. E apresenta o pensamento complexo como alternativa para esse reducionismo definindo como “um tecido de constituintes heterogêneas associadas de forma inseparável que engloba o uno e o múltiplo. É o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos, que formam o nosso mundo e seus fenômenos” (MORIN, 2006, p. 12).

¹⁴ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela plataforma *Google*.

Os autores Pinto e Paula (2018, p. 5), apoiados no pensamento de Morin, ressaltam: “quando se tem o senso de complexidade, existe o senso de solidariedade, com base na ligação de conceitos que estabelecem uma disputa entre si”. Nesse sentido, é importante ter o entendimento multidimensional de toda realidade, em que se devem respeitar as distintas dimensões de um fenômeno estudado.

Considerando a pesquisa em questão como realizada com seres humanos, utilizamos normas éticas e sua relação com valores em diferentes situações da existência humana. Tais princípios éticos envolveram a relação do pesquisador com os participantes da pesquisa, implicando coerência e cuidados com o comportamento, nas formas de abordagens, na coleta de informações e outros. Segundo Gauthier (1987), a ética perpassa todo o processo investigativo e exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam.

Lembrando que o método deve ser coerente e aberto, reconhecendo as emergências do cenário, a presença de uma rede de relações caracterizadoras das múltiplas realidades existentes (MORIN, 2003). Desta forma, nesta secção apresentamos o percurso trilhado na pesquisa com o intuito de propiciar uma visão geral de todo o processo de pesquisa.

2.1 O lócus da pesquisa

O cenário da pesquisa se caracteriza pela sua materialidade, pelo seu espaço/local, seja ele físico ou subjetivo. O primeiro é o visível, que enxergamos materialmente. O segundo é visto além do espaço físico, ultrapassa a noção de espaço reduzida a uma concepção técnico-científica, ou apenas como um meio de circulação. É justamente este espaço subjetivo que serve como instrumento de descobertas e ressignificação do pensamento com base nas contribuições dos resultados da pesquisa.

A escola é um lugar/espaço de encontro de subjetividades, o espaço como integrador das várias subjetividades, resultado das relações dos agentes educacionais que as vivenciam com base nos seus significados, vivencias, sentimentos e afetos. Portanto, entendemos a importância do espaço subjetivo por nele conter sujeitos interagindo com base nas dimensões humanas: individual, social e institucional, tendo o lócus da escola como produção da subjetividade dos indivíduos que ali circulam, sejam eles alunos ou funcionários.

Nesse entendimento concordamos com González Rey (2005, p. 83), quando expressa que o cenário da pesquisa é “a fundação daquele espaço social que caracterizará o

desenvolvimento da pesquisa e que está orientada a promover o desenvolvimento dos participantes da pesquisa”.

Partindo desse pressuposto, o lócus da pesquisa foi o Colégio Estadual São José¹⁵ localizado na zona urbana de Palmas (TO), entendido como campo de estudo que serviu de base para o processo investigado. Pois esse campo foi “[...] um palco de manifestação de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e o grupo estudado, propiciando a criação de novos conhecimentos” (MINAYO, 2010, p. 54).

A escolha desta unidade escolar se deu em virtude de alguns critérios: i) escola pública; ii) profissionais da educação com muitos anos na área; ii) oferta do Ensino Médio¹⁶; iii) fácil acesso e trânsito da pesquisadora; iv) interesse em participar da pesquisa.

Em seguida, após a escola atender os critérios elencados, solicitamos a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC–TO), por meio de ofício e documentos disponibilizados pelo Conselho de Ética, a autorização formal para realização da pesquisa no Colégio Estadual São José.

2.1.1 O contato com a escola

De posse da autorização, encaminhamo–nos à escola, a qual prontamente a Direção e Coordenação nos acolheram e de imediato disponibilizaram as informações sobre as ações, projetos desenvolvidos presencialmente e a distância na instituição.

Na ocasião, nós nos reunimos com os professores da instituição para apresentar a pesquisa e convidá–los verbalmente a participarem. Explicamos de forma detalhada a entrevista e a particularidade do objeto de estudo: a subjetividade docente. Dessarte, deixamos claro que o objetivo da pesquisa atravessava suas histórias de vida profissional. Esclarecemos, ainda, acerca do questionário no formato de complemento de frases. Foi informado aos participantes que o tempo também era livre para que os mesmos manifestassem o desejo de responder conforme o que viesse a sua mente.

¹⁵ Esse nome foi em homenagem ao padroeiro da cidade de Palmas/ Tocantins. E foi autorizado a funcionar pela Resolução de Autorização nº 075 de 12 de dezembro de 1997, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). É uma escola pública, subordinada a Diretoria Regional de Educação, órgão da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

¹⁶ A escolha pela última etapa da Educação Básica deu–se em função das especificidades e realidades dos alunos que se encontram em sua maioria na adolescência, momento de decisões (profissão, sexualidade etc.), desenvolvimento da sua personalidade e de muitos anseios. O que faz desta etapa educacional uma realidade complexa para atuação do professor e confirmação de uma identidade docente, objeto de estudo apresentado.

Aquele momento foi impar na pesquisa, pois a apresentação e discussão sobre o instrumento na escola presencialmente passou a ser uma ligação entre esta pesquisadora e os pesquisados, facilitando o entendimento dos sentidos subjetivos. Reforça o entendimento de González Rey (2005, p. 42): “O instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador”.

De imediato os ouvintes se mostraram interessados e motivados a fazer uma autorreflexão e transpor os pensamentos para o papel, comentando sobre as frases e surgiu inclusive o questionamento se poderia responder naquele momento. Pedimos que aguardassem o andamento da pesquisa para então que fosse respondido.

O Colégio Estadual São José atende cerca de 420 alunos (ensino regular, integral e o 3º segmento da EJA) provenientes da região sul de Palmas/Tocantins nos períodos: matutino, vespertino e noturno. A unidade escolar possui 13 salas de aula, uma cozinha industrial, banheiros (para os alunos e professores), uma sala para professores, uma sala para coordenação e orientação educacional, uma secretaria, uma sala da direção, uma quadra de esporte e garagem para professores e administrativo. A unidade de ensino conta também com uma sala de recurso multifuncional (nos turnos matutino e vespertino) ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiências: transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação.

2.2 Os participantes da pesquisa

A delimitação dos participantes¹⁷ desta pesquisa constituiu um processo complexo e cauteloso tendo em vista a dimensão do tema pesquisado, a subjetividade. Por isso,

A definição dos critérios segundo os quais serão relacionados os sujeitos que vão compor o universo da investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações com base nas quais será possível construir a análise e chegar à concepção mais ampla do problema delineado (DUARTE, 2002, p. 141).

Desse modo, dentre os 33 (trinta e três) professores atuantes na escola a amostra foi composta por 7 (sete) docentes do Ensino Médio, não identificados, para garantir a confidencialidade e a integridade dos participantes, a fim de não causar nenhum

¹⁷ Para definir o professor (a) não denotando característica de gênero e automaticamente preservando a identidade do participante, utilizaremos a palavra docente, de acordo com o que reza o TCLE aprovado pelo CEP / UFT.

constrangimento, observando inclusive os aspectos éticos de acordo com o comitê de Ética da UFT (CAAE: 399723201.0000.5519). O quantitativo escolhido se deu com intuito de tornar o trabalho mais prático no sentido de organizar as falas dos pesquisados e automaticamente o pensamento.

Utilizamos nomes fictícios¹⁸: nomes de indivíduos que possuem um significado e um sentido relacionado com suas histórias de vida:

Nicolas Flamel – Foi escrivão, copista e vendedor de livros, ganhou fama de alquimista por seu trabalho de criação da pedra filosofal, o elixir da vida. Para ele a vida era intensa e preciosa realizando inúmeras obras de caridade como construção de igrejas, abrigos, cemitérios e outros, publicando um livro relacionado à alquimia. Segundo Costa (2012, p. 31), “Há uma lenda de que Nicolas Flamel ao fazer o caminho de Santiago de Compostela teria encontrado um sábio judeu que decifrou os símbolos contidos em um antigo livro, o qual o célebre alquimista há muito adquirira, mas não conseguia decifrar. Esse encontro permitiu a Flamel conhecer a fórmula para a criação da pedra filosofal” (E–BIOGRAFIA, 2020c).

Marielle Franco – 38 anos, socióloga formada pela PUC Rio, foi a quinta vereadora mais votada nas eleições de 2016, com 46.502 votos, na cidade do Rio de Janeiro pelo PSOL. Era mulher negra, lésbica, feminista e nascida na favela, militava pelos direitos de minorias. Em sua carreira política, Marielle Franco foi reconhecida internacionalmente por ONGs como a Anistia Internacional, pela formulação de projetos de leis e pautas em defesa dos direitos humanos da população LGBTI e das mulheres pretas e faveladas. A vereadora e o motorista Anderson Pedro foram assassinados com quatro tiros na cabeça no dia 14 de março de 2018. A investigação até o momento não aponta culpados. O caso Marielle, como ficou conhecido, foi notícia no mundo todo e gerou diversas manifestações que, mais de três anos depois, continuam pedindo justiça e buscando manter seu legado vivo (POLITIZE, 2021).

Maria da Penha – É uma farmacêutica brasileira que lutou para que seu agressor fosse condenado. O agressor tentou matá-la duas vezes. Na primeira vez atirou simulando um assalto, na segunda tentou eletrocutá-la enquanto ela tomava banho. Por conta das agressões sofridas, Maria da Penha ficou paraplégica. Maria da Penha tem três filhas e hoje é líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres, vítima emblemática da violência doméstica. Em 7 de agosto de 2006, foi sancionada a lei que leva seu nome: a Lei Maria da Penha, importante ferramenta legislativa no combate à violência doméstica e familiar contra

¹⁸ Os nomes aqui citados são fictícios preservando-se a identidade dos sujeitos da pesquisa. Junto a cada nome segue a história de vida que retrata sua construção identitária seja nos aspectos pessoais ou profissionais.

mulheres no Brasil. É fundadora do Instituto Maria da Penha, uma ONG sem fins lucrativos que luta contra a violência doméstica contra a mulher (IMP, 2019).

Anita Garibaldi – Revolucionária, conhecida por seu envolvimento direto na Revolução Farroupilha e no processo de unificação da Itália, junto do revolucionário e marido Giuseppe Garibaldi. Por esse motivo é conhecida como a “Heroína dos Dois Mundos”. Considerada, no Brasil e na Itália, um exemplo de dedicação, coragem e luta (UOL, 2011).

Maria Quitéria de Jesus – Foi uma combatente baiana de Guerra da Independência do Brasil. Desde 1996, é a patrona do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro e, desde 2018, integra o Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. Em 182, fugiu da fazenda em que morava com a família e, sob a identidade masculina, alistou-se no Batalhão de Voluntários do Príncipe. Atuou no regimento de artilharia e foi alçada a 1ª cadete general Pedro Labatut. Após a guerra, foi condecorada com a Imperial Ordem do Cruzeiro pelo imperador Pedro I do Brasil, que também lhe concedeu um soldo vitalício de alferes. É reconhecida como a primeira mulher a assentar praça numa unidade militar das Forças Armadas brasileiras, tendo seu nome incluído no livro dos Heróis e Heroínas da Pátria (BRASIL ESCOLA, 2001).

Malala Yousafzai – É uma ativista paquistanesa. Foi a pessoa mais nova a ser laureada com um prêmio Nobel. É conhecida, principalmente, pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação em sua região natal do vale do Swat na província de Khyber Pakhtunkhwa, no nordeste do Paquistão, onde os talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola. Desde então, o ativismo de Malala Yousafzai tornou-se um movimento internacional (E-BIOGRAFIA, 2020a).

Madre Teresa de Calcutá – Albanesa naturalizada indiana, Madre Teresa de Calcutá dedicou a vida a cuidar dos mais pobres. Um dos maiores nomes quando se fala em caridade, a beata recebeu o Nobel da Paz em 1979 e foi canonizada em 2016 pelo Papa Francisco. Fundou a Congregação Missionária da Caridade que está presente em pelo menos 139 países (E-BIOGRAFIA, 2020b). Os perfis estão sistematizados quadro a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Identificação	Formação acadêmica	Tempo de atuação na educação	Disciplina que ministra
Docente 1 – Nicolas Flamel	Ciências biológicas	4 anos	Física
Docente 2 – Marielle Franco	Letras	17 anos	Língua Inglesa
Docente 3 – Maria da Penha	Licenciatura em física	7 anos	Física
Docente 4 – Anita Garibaldi	Licenciatura em física	3 anos	Química e Física
Docente 5 – Maria Quitéria de Jesus	Licenciatura em Matemática	5 anos	Matemática
Docente 6 – Malala Yousafzai	Licenciatura em química	1 ano	Biologia e química
Docente 7 – Madre Teresa de Calcutá	Normal Superior – Licenciatura em Geografia	23 anos	Professora auxiliar

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ressaltamos que, além dos dados obtidos, o intuito junto aos participantes ao realizar as reflexões sobre a construção da sua identidade, ocorre um redimensionamento sobre o seu papel enquanto professor, corroborando o pensamento de Souza (2006) quem relata que o sujeito se constrói na narrativa e evidencia-se com base nos momentos-chave implicados em dimensões práticas e nos processos de conhecimento e de formação das trajetórias vividas.

2.3 Quanto à finalidade, aos objetivos e à abordagem do problema

Esta pesquisa entendida como atividade básica da Ciência em sua indagação e construção da realidade, ou seja, [...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2001, p. 17).

Quanto à finalidade, esta pesquisa se classifica como básica porque “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Em outras palavras, contribuir com os estudos da área.

Quanto à abordagem do problema, este estudo se classifica como qualitativo que segundo Richardson (1999, p. 80) permite “analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo [...]”. Desse modo, o pesquisador se identifica com as pessoas estudando-as para entender como elas vêem as coisas, não busca a verdade ou a moralidade, mas uma compreensão detalhada das perspectivas dos outros.

A abordagem dessa metodologia se alinha com a finalidade da pesquisa, quais sejam a compreensão das experiências dos educadores no seu cotidiano educacional. Esse caminho

metodológico admite Richardson (2014, p. 74), “expor a complexidade de processos e favorecer o entendimento das propriedades do comportamento dos indivíduos”.

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação e áreas como Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Por se tratar de uma pesquisa buscando compreender o processo de construção da identidade do professor, sob a ótica da Complexidade e da subjetividade, cremos que esta não se deve prender a parâmetros fixos, pois os relatos subjetivos nos mostram ser uma abordagem qualitativa a mais eficaz envolvendo o pesquisado com o contexto e circunstâncias da pesquisa, tendo como pano de fundo seus comportamentos, experiências, emoções e saberes. Como afirma Cruz (2012, p. 132):

As pesquisas que têm resgatado os saberes, as práticas e os valores que os professores constroem em sua prática cotidiana, entre elas aspectos instituídos da profissionalidade docente, trabalham, eminentemente, com um universo de sentidos, significados, valores, crenças, modo de ser e fazer construídos pelos professores em sua trajetória profissional.

Ressaltamos que a forma os participantes da pesquisa se manifestam, se expressam sobre sua trajetória profissional é de nosso interesse por se tratar de uma pesquisa social¹⁹, de como foi o percurso formativo. Esses dados na abordagem qualitativa em vez de serem tabulados para apresentar um resultado preciso, foram retratados por meio de entrevista levando-se em conta aspectos relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado.

Destarte, consideramos imprescindível pensar esta pesquisa na perspectiva de contribuir para uma autorreflexão do sujeito multidimensional, imbricado em seus diferentes níveis de percepção revelados de sua condição humana, fazendo reflexões sobre sua condição ou papel de ser professor.

¹⁹ Como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 2008, p. 26).

2.4 Procedimentos da pesquisa

No que se refere aos procedimentos técnicos adotados, ou seja, a maneira como os dados foram obtidos para esta pesquisa, nós optamos pelo levantamento bibliográfico. Todo o delineamento se deu por meio de “livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

A partir da pesquisa bibliográfica, do domínio de conceitos, a pesquisa foi aprofundada facilitando o processo científico. Como assevera Ludke (2001) a pesquisa é a condição de um ensino que desenvolve a capacidade de pensar, de observar o mundo (e não apenas vê-lo) e de escutar os sujeitos (e não apenas ouvi-los).

Partindo desse pressuposto, utilizou-se nesta pesquisa a abordagem qualitativa a partir do pensamento complexo, nomeadamente no que tange aos elementos constitutivos da subjetividade e da complexidade que retratam a construção da identidade docente dos professores do Colégio Estadual São José.

Neste caso, torna-se importante acrescentar que realizar esse procedimento na pesquisa sob a perspectiva do pensamento complexo, implica, para Morin *et al.* (2003), que prega, como já esboçado, a complexidade e a multidimensionalidade, pressupostos importantes como: auto-organização, mudança, emergência, intersubjetividade, incerteza. Dessa feita, o método da complexidade busca restabelecer o alinhamento daquilo que foi separado, quebrar as esferas fechadas, ou como colocado por Morin, (2005, p. 192), “a totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si”.

Ressalta-se que a pesquisa foi realizada de forma contextualizada compreendendo essa construção da identidade docente a partir dos aspectos individuais e sociais conectada com aos demais aspectos, onde mostra a relevância do pensamento de Edgar Morin, sobre a qual se assenta esta pesquisa, revelando claramente a importância da multidimensionalidade do ser e a importância de seus aspectos subjetivos.

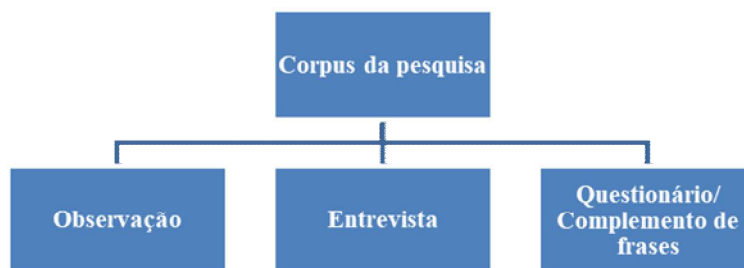
2.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados aplicados tiveram o intuito de facilitar a expressão autêntica dos participantes, portanto, estimular a produção de sentidos subjetivos no que

remete à temática abordada, além disso, apresenta um caráter interativo favorecendo o clima e a emocionalidade do sujeito.

Ainda, para composição dos instrumentos e técnicas, o caminhar metodológico foi pautado na teoria da complexidade que de acordo com Morin (2008) nos subsidia enquanto aporte teórico norteador capaz de sustentar o transcender rumo a uma análise do “ser” em uma perspectiva multidimensional–social, ecológica, econômica, política, histórica, mística, espiritual, holística bem como multirreferencial. Dessa feita, a complexidade conecta a subjetividade e a intersubjetividade integrando–as como formas indissociáveis na realização da pesquisa.

Figura 1 – Corpus da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A Figura 1 mostra os elementos constitutivos (observação, entrevista e questionário) da pesquisa que foram aporte para a análise. A observação constitui em uma estratégia importante para fins de coleta de informações sobre o objeto estudado. Para isso foi necessário um planejamento sistêmico e pessoal nesse processo, pois como assevera Lüdke e André (1986, p. 25) “Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Vale ressaltar que a observação na escola aconteceu antes da pandemia (antes de março de 2020), em um momento em que tivemos a oportunidade de observar a escola e sua dinâmica subjetiva, partindo da observação do fazer diário dos professores. Nesse período, apresentamos o projeto de pesquisa aos participantes discutindo o problema, os objetivos, o cronograma e metodologia. Essa reunião foi essencial para que os participantes tivessem clareza de como seria conduzida a pesquisa.

Figura 2 – Apresentação do projeto de pesquisa



Fonte: Arquivos fotográficos da autora (2021).

Essa ida ao campo (escola) antes da pandemia foi elaborada com base em um roteiro sistematizado, cujo intuito era fazer da observação um instrumento de construção da pesquisa. Ele foi construído para que tanto os aspectos físicos como subjetivos da escola pesquisada não se perdessem ao olhar do pesquisador. Daí a necessidade de o pesquisador estar sempre em movimento de reflexão e com um olhar atento àquilo que está por trás das paredes da escola, mas também nas relações dos indivíduos que compo esse espaço, razão pela qual a subjetividade do pesquisador e pesquisado deve ser considerada. Afinal,

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contextos. (FLICK, 2009, p. 24).

A observação contou ainda com diversos momentos de conversas informais na sala de professores, sala do diretor, reuniões da escola. Além disso, no desenvolvimento dos projetos da escola. O início da observação aconteceu na sala dos professores e no acompanhamento das atividades cotidianas. Foram registradas anotações em um caderno, posteriormente condensadas em relatórios, apresentando o fluxo histórico da construção da identidade docente do pesquisado.

Além disso, organizou-se uma roda de conversa na qual se trocaram experiências sobre tal construção, muitos se mostraram curiosos sobre a história de vida/construção da identidade do colega, visto que o primeiro questionamento era: como e por que você se tornou professor?, criando um cenário social favorável para a pesquisa, sinalizando um envolvimento simbólico-emocional dos sujeitos que compõe a pesquisa, portanto, vislumbrando conhecer a constituição da sua subjetividade.

A entrevista, por sua vez, como já mencionado por conta do fechamento da unidade em função da pandemia foi realizada no formato *online*. Agendada previamente considerando a disponibilidade e agenda do professor. Afinal, buscamos conhecer as narrativas sobre história de vida e como docente.

Cada pessoa é única. Suas percepções e lembranças correspondem a elaborações particulares, nas quais está em jogo “tudo o que veio antes” em sua história de vida e mais suas características pessoais e de emocionalidade, imaginação, percepção, criatividade, interesse e que são aspectos subjetivos e dinâmicos da personalidade [...] na recuperação da memória por meio da língua, da fala e da escrita, o sujeito conta uma história. Uma história cheia de memórias, mas cheia de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi passado (KENSKI, 1995, p. 150).

As narrativas foram singulares. Cada uma em suas particularidades, pontuando os mais variados sentimentos e emoções parte de suas histórias, bem como enaltecendo as trulências da vida que muito ensinaram a esses docentes.

A entrevista semiestruturada pode ser definida como uma entrevista com o intuito de reunir descrições a respeito da vida e mundo do entrevistado, respeitando a interpretação do significado dado ao fenômeno por ele (KVALE, 1983), constituindo uma estratégia se construir uma relação direta com o pesquisador. Segundo Kind (2004), a entrevista pode ser

feita via telefone ou internet, pode ser conduzida pessoalmente respeitando suas particularidades. A entrevista semiestruturada qualitativa enxerga os entrevistados como participantes ativos da pesquisa e influenciam diretamente na realização desta, ao contrário da abordagem quantitativa que os enxergam como objetos de estudo.

O roteiro de entrevista (**APÊNDICE A**) foi elaborado com base no referencial teórico de fundamentação da pesquisa, constituiu-se por perguntas abertas acerca da constituição docente, tendo pano de fundo a subjetividade e a complexidade. A entrevista (composta por 11 perguntas) foi dividida em dois blocos de perguntas. O primeiro voltado às informações básicas constantes no quadro de identificação, o segundo com questões subjetivas sobre sua trajetória docente.

Para tanto, incentivamos os docentes a narrarem suas histórias, relatarem suas experiências de forma detalhada e minuciosa, como bem coloca Minayo (2001, p. 120), “Além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos, cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano”. Desse modo, a entrevista

é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar, buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se tenha dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranqüila, e em comunhão, em transferência e troca e confiabilidade (BIASOLI-ALVES, 1998, p. 144).

A entrevista possibilita conhecer melhor o professor entrevistado, porque é uma forma de dar escuta sobre todo o processo de ensinar, e neste percurso dialógico, paulatinamente o vínculo entre entrevistado e pesquisador é estabelecido.

As entrevistas inicialmente aconteceriam pelo *Google Meet*, mas como os professores estavam em formato de aulas remotas, o tempo era cada vez menor para agendá-las. Diante do fato resolvemos encaminhar a entrevista via e-mail e disponibilizamos tempo suficiente para que os professores participantes da pesquisa pudessem responder às perguntas elaboradas, com tranquilidade. Gradualmente, todos encaminharam a entrevista digitada e em formato *Word*.

O questionário foi outro instrumento de coleta de dados utilizado. Esse instrumento foi disponibilizado pela ferramenta *Google Forms* o intuito foi estabelecer o mínimo de contato direto possível para que os entrevistados pudessem ter livre expressão. Nesta etapa o participante da pesquisa respondia 22 indutores curtos, ou seja, complementando frases

iniciadas. Esse instrumento de complementação de frases²⁰ busca identificar elementos que possam expressar a constituição da subjetividade individual, sendo criado por González Rey e Martínez (2017). Sendo assim,

O complemento de frases, ao ter indutores muito curtos, permite empregá-lo com uma frequência maior, o que auxilia o deslocamento do sujeito com maior facilidade que outros instrumentos, permitindo a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos muito distintos da vida das pessoas; isso constitui um dos pontos fortes de sua utilidade na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 57).

O questionário/complemento de frases (**APÊNDICE B**) foi aplicado com 22 indutores curtos, diretos e indiretos, ou seja, frases incompletas que os professores preencheram de acordo o que vive, pensam e sentem em relação a sua profissão. A parte documental também fez parte desta etapa e contemplou os documentos oficiais da escola: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento interno da escola e as redes sociais da unidade escolar (*Facebook* e *Instagram*); nestas, são divulgados os projetos e ações desenvolvidas pela e na escola.

2.6 Levantamento bibliográfico

Em termos de levantamento bibliográfico para subsidiar a pesquisa foram consultados os bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a plataforma científica *online* SciELO, Revistas na área. Para tanto, utilizaram-se as seguintes palavras-chave: Complexidade. Identidade do Professor. Subjetividade.

2.7 Base teórica

Para o desdobramento desta pesquisa foram analisados os elementos que contribuem para a constituição identitária subjetiva dos professores do Ensino Médio do Colégio Estadual São José, considerando que estudar a subjetividade, a complexidade e a identidade docente é desafiador e também um processo ativo e criativo da construção interpretativa no decorrer do percurso metodológico.

²⁰ A origem deste instrumento se deu tomando-se por base os testes de Rotter, que atribuíam significados às distintas formas de expressão das pessoas nas diferentes frases complementadas, e ele só começou a utilizá-lo nos anos 70, apresentando posteriormente a relevância dessa contribuição para diversas linhas de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).

É importante salientar que a proposta metodológica da Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey fundamenta-se em três princípios básicos: o primeiro princípio nos mostra que a “Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, isso implica entender o conhecimento como produção permanente, e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5).

O segundo princípio é a legitimação do singular como fonte de produção do conhecimento, o que implica considerar a pesquisa como uma produção teórica. O teórico, nesse caso, não é restringido a fontes de saber preexistentes ligadas ao processo de pesquisa, mas sim ao que se expressa na atividade “pensante e construtiva do pesquisados” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 11).

E o terceiro atributo geral da Epistemologia Qualitativa destacado por González Rey (2005) consiste em entender a pesquisa nas ciências antropológicas como um processo de comunicação e de diálogo. Ou seja, há de se considerar a relevância da comunicação no processo de construção do conhecimento, assim, a comunicação é sem dúvida um espaço privilegiado para o estudo da subjetividade e serve de via para conversão dos que fazem parte da pesquisa em sujeitos da pesquisa.

Posto isso, a Epistemologia Qualitativa proposta pelo autor, mostra-se pertinente para estudos qualitativos na área de educação e, em especial, nesta pesquisa ela tem um papel fundamental, visto que tomamos a decisão de escolher traçar o caminho da Teoria da Subjetividade proposta pelo autor. Além disso, a epistemologia qualitativa faz oposição ao positivismo, buscando ressaltar as questões referentes à apreensão da realidade como processo de conhecimento com base na investigação da subjetividade.

2.8 A análise dos dados

Compreendemos que a análise dos dados é um processo recursivo em que a elaboração/construção e interpretação se retroalimentam como afirma a teoria da complexidade de Edgar Morin (2015) por meio dos seus princípios.

Esta análise também seguiu o modelo construtivo-interpretativo, como a construção e reconstrução de indicadores formulados pelas informações produzidas com base nos indutores como o complemento de frases, entrevista, além da interpretação fundamentada da metodologia qualitativa da Teoria da Subjetividade. Isso se justifica por entender que tal teoria prega a importância de compreendermos a subjetividade social e a subjetividade

individual como dimensões de um mesmo processo sendo, portanto, inseparáveis na constituição docente.

A análise constituiu os resultados dos dados da pesquisa de campo. Logo após, construímos indicadores preliminares da subjetividade individual dos professores, confrontados com a base teórica dos pesquisadores sobre como está construída a subjetividade desses professores com base na vivência e relações no cotidiano da escola.

Pontuamos, ainda, que durante a pesquisa de campo ocorreram conversas informais com os participantes em que sinalizavam a presença dos princípios referendados por Morin (2010) em suas histórias de vida e construção de identidade docente. Assim como foi importante percebermos a necessidade de se considerar os elementos subjetivos que poderiam estar presentes nesses relatos. Pois, como colocado por Lawler (2000), ao contar sua trajetória de vida para si mesmo ou para outras pessoas, o indivíduo dá sentido a si, ao mundo e às relações com os demais.

De posse desses dados nós os analisamos com base nos pressupostos teórico-metodológicos, seguindo a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 15), é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Bardin (2006) propõe algumas etapas para consecução da análise de conteúdos organizados em três fases sendo: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa busca organizar o material sistematizando as ideias. Bardin (2006) salienta ser necessário o pesquisador se atentar para alguns critérios na seleção dos documentos sendo eles: Exaustividade – o pesquisador esgota a totalidade da comunicação, sem omitir nenhuma mensagem, independente de seu formato; Representatividade – o pesquisador tem a responsabilidade de fazer o recorte amostral coerente com o universo; Homogeneidade – os dados devem refletir de forma rigorosa a temática e serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes; Pertinência – os documentos utilizados devem apresentar um diálogo com o conteúdo e o objetivo da pesquisa e exclusividade – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria de análise, ou seja, os documentos precisam ser condizentes com os objetivos da pesquisa.

A segunda etapa refere-se à codificação do material, a classificação e a categorização sendo estas básicas nesta fase (BARDIN, 2006). E por fim, a terceira fase consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o

momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006). O autor salienta que esta etapa consiste em:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117)

A análise seguiu esse roteiro buscando compreender o significado dos dados coletados e alcançar os objetivos pretendidos. Ou seja, inicialmente, foi realizada a leitura e releitura do material coletado, mapeando-o para conseqüentemente fazer sua categorização, observando seus aspectos subjetivos. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Na coleta de dados foi possível observar que todos os professores atuam no Ensino Médio com pouca experiência em outros níveis de ensino, ao longo sua trajetória docente, tendo como princípio o desejo de trabalhar nas séries finais. Deixando bem claro em suas falas, a satisfação em trabalhar com essa fase, corroborando a fala de Moraes e Torre (2004, p. 63), enfático em dizer que “existem emoções que favorecem ou restringem o campo de operações, facilitando o domínio de ação e de reflexão”.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o debate teórico dos autores da Teoria da Complexidade de Edgar Morin e da Teoria da Subjetividade sistematizada por González Rey, bem como os estudiosos que discutem identidade docente, como Tardif e outros.

O capítulo estrutura-se em três partes: a primeira destinada as discussões iniciais sobre o conceito da complexidade; logo em seguida elencamos as marcas que contribuíram e alicerçaram teoricamente esta Teoria; na sequência apresentamos o conceito de paradigma sob várias óticas; por fim, discutimos a teoria da complexidade como uma palavra-problema que ajuda a responder a realidade emergente.

3.1 (Re)conhecendo Teoria da Complexidade

Os conceitos e noções de complexidade surgiram desde a metade do século XX nas ciências naturais se consolidando ao longo deste mesmo século²¹. Também chamada Teoria da Complexidade, paradigma inovador, sistêmico ou emergente, pensamento da complexidade ou Epistemologia da Complexidade²², tem por base a teoria desenvolvida pelo Epistemólogo francês Edgar Morin (2006, 2008, 2008, 2010).

Para Morin, o vocábulo foi utilizado pela primeira vez por Gaston Bachelard em “O novo espírito científico”, obra de 1934. No artigo intitulado “Um estado da arte das ciências da complexidade” a autora Maria da Conceição de Almeida afirma que as ideias de Niel Bohr, Werner Heisenberg e Ilya Prigogine foram inaugurais nesse cenário, mas coube a Edgar Morin o lugar de artífice da nova reorganização do conhecimento e do método científico.

É esse Ulisses do pensamento complexo quem promove uma verdadeira odisséia, ao percorrer e aproximar territórios de saberes diversos e dispersos, constelando-os em uma arquitetura cujas marcas maiores são a conjunção e a religação.

²¹ A teoria decorre das análises e reflexões acerca do pensamento proposto por Descartes (1596–1650) desde a Idade Moderna, que possuía como ênfase o racionalismo no desenvolvimento da ciência. Assim, enquanto Descartes tem como centro a certeza indubitável, o pesquisador Morin se distancia dessa proposta e apresenta possibilidades no horizonte da incerteza, da transformação, da diversidade.

²² A ideia da complexidade reaparece marginalmente, com base na cibernética e da teoria da informação. Foi Warren Weaver, co-formulador, com Shannon, da teoria da informação, quem disse num importante artigo sobre complexidade – publicado no *Scientific American*, no início dos anos 50 –, que o século XIX tinha presenciado o desenvolvimento das ciências da complexidade desorganizada – referia-se ao segundo princípio da termodinâmica – e que o século XX deveria presenciar o desenvolvimento das ciências da complexidade organizada (MORIN, 1996, p. 13).

Desde que concluiu a série de seis livros sobre o Método²³, o autor nos indicou caminhos diferentes, conduzindo-nos a um conhecimento multidisciplinar e polissêmico, construído pelo consenso e conflito, ordem desordem.

A obra de Morin, o Método, foi considerada a mais profunda no que tange à temática da complexidade, a Revista Nova Escola²⁴ atribuiu-o o título de fundador da ciência da complexidade, tendo este autor o desafio de reorganizar o conhecimento e o método científico.

Ao apresentar o quarto volume da edição brasileira o Método, Edgar Morin (1998, p. 11) reafirma a ampla divulgação da sua obra: “a publicação pela Editora Sulina, do quarto volume de O Método representa uma enorme satisfação, pois se trata de fazer germinar, num país complexo como o Brasil, o tema da complexidade”. Os fundamentos dessa abordagem estão conectados aos princípios da política internacional para a educação²⁵.

Diante do que apresenta Morin, urge disseminar no campo das ideias a necessidade de reelaborar uma nova concepção do próprio conhecimento, substituindo o modelo cartesiano de fazer ciência que apostou na especialização, na fragmentação de saberes, na hiperespecialização, propondo substituí-lo pelo conceito de complexidade, tendo à centralidade de sua reflexão a maneira de pensar a ciência, a vida e o modo de interagir com a vida, a reintegração do sujeito para fins de articulação entre objetividade e subjetividade, sujeito e objeto/fenômeno a fim de criar práxis complexas e transdisciplinares (SUANNO, 2015).

Numa sociedade mutável e efêmera, Morin questiona as formas de pensamento unilateral, dogmático, propõe trabalhar com as incertezas como uma abertura de horizontes e não como princípio que imobiliza o pensamento. E ainda, propõe a religação dos saberes, apontando que o ser humano é simultaneamente cultural e biológico e que, por isso mesmo, as especializações disciplinares engendram uma inteligência cega, incapacitada de compreender

²³ O Método é uma obra do Edgar Morin, desenvolvida de 1969 a 2000. Foi elaborada com base na derrocada do modelo iluminista e procura esclarecer sobre o pensamento complexo, a possibilidade de um pensamento complexo, inter, multi e transdisciplinar. A obra é composta por seis temas: a natureza da natureza que formalmente apresenta a epistemologia da complexidade; a vida da vida; o conhecimento do conhecimento; as ideias, habit, vida, costumes, organização; ética.

²⁴ A Revista Nova Escola é a “quarta revista brasileira em circulação e uma das poucas voltadas ao magistério. A revista situou o francês Edgar Morin entre os 41 maiores educadores da história, junto de Rousseau, Paulo Freire, Vigotski, entre outros. Na matéria da edição de nº 154, de agosto de 2002, a revista afirmou que ele representa, ao lado de outros cinco pensadores europeus, o que de mais inovador e eficiente existe para as respostas que o atual cenário educacional em crise exige (NOVA ESCOLA, 2006).

²⁵ Morin produziu a obra *Religação dos Saberes: o desafio do século XXI* esclarecendo as perspectivas ideológicas que se insere na realidade educacional. A referida obra foi publicada pela UNESCO.

as idiosincrasias da realidade, além disso, tem como a abordagem multidisciplinar e multirreferenciada como proposição para construção do pensamento.

Posto isso, cremos ser importante buscar as raízes da teoria da complexidade, desta feita, faremos um pequeno aporte teórico para demonstrar as mudanças da ciência e as discussões paradigmáticas que impulsionaram o desenvolvimento da Teoria da Complexidade.

3.1.1 O processo de construção da Teoria da Complexidade

É possível afirmar que o século XX manteve a tendência do século XIX no Ocidente, fortemente marcado pelo método cartesiano tendo como Descartes o percussor. O paradigma cartesiano teve sua origem histórica em Galileu Galilei (1564–1642) que introduziu a descrição matemática da natureza reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria (forma, tamanho, posição e quantidade em movimento). Descartes criou as bases da ciência contemporânea por meio do método cartesiano, de forma simplista quer dizer que algo só é possível de dizer que existe se puder ser provado.

Partindo desses estudos Descartes (1596–1650) propôs o Discurso do Método o qual assevera que a verdade deve ser baseada na evidência concreta, que os conceitos precisam ser divididos em tantas partes quanto possível para resolvê-las; e que esses conceitos deveriam partir dos mais simples para os mais complexos (DESCARTES, 1996).

Esses referenciais alicerçaram a verdade científica no século XX e se, por um lado, possibilitaram a especialização conduzindo às conquistas científicas e tecnológicas de envergadura, por outro lado, levaram o homem a separar ciência da ética e a razão do sentimento (BEHRENS, 2005). Desse modo,

Com esse método, a ciência teve pleno êxito na era moderna. Esse sucesso explicativo foi reforçado pelo seu poder de manipular o mundo mediante a técnica, por cuja formação e desenvolvimento ela é a responsável direta. A ciência se legitimou assim por essa sua eficácia operatória, com a qual forneceu aos homens recursos reais elaborados para a sustentação de sua existência material. Técnica serviu de base para indústria, para a revolução industrial, o que ampliou, sobremaneira, o poder do homem em manipular a natureza (SEVERINO, 1992, p. 125).

A técnica enquanto elemento eficaz constituiu a base moderna para o desenvolvimento racional capitalista e dividiu/separou a forma do homem enxerga o mundo. Nesse sentido, cabe a contribuição de Behrens (2005, p. 19) ao mesmo tempo em que o

“mundo foi contemplado pela técnica, angariando um avanço material significativo, esta racionalidade levou o homem a ver o mundo de maneira compartimentalizada, separando a ciência da ética, a razão do sentimento, a ciência da fé, e em especial, separando mente e corpo”.

Ainda no fim do século XIX a ciência moderna apregoada pela visão cartesiana–newtoniana tem seus conceitos questionados e dissolvidos. Na educação não foi diferente. A universidade se desenvolve alçada nessa forte influência positivista, assumindo o paradigma tecnicista sendo, portanto, caracterizada por uma formação técnica e utilitarista. Desta forma, a Universidade passa a ser

[...] tecnicizante, com finalidade específica de objetivar a natureza. Esse pensamento caracteriza-se por uma formação utilitarista, técnica e científica. A forte influência do pensamento newtoniano–cartesiano fragmentou o saber, repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques, em períodos e em séries. Levou as universidades a se organizarem dividindo a Ciência em centros, departamentos, divisões e seções. E com esse processo burocrático e robótico restringiu cada profissional a uma especialidade, impulsionado a especificidade, perdendo a consciência global, e provocando o afastamento da realidade em toda sua plenitude (BEHRENS, 2005, p. 21–22).

A compartimentalização organizacional da Instituição Superior fragmenta o saber, intensifica o processo burocrático e robotiza o profissional que passa a pensar de forma fragmentada e dividida. Neste mapeamento da origem do pensamento cartesiano e o quanto este influencia todos os níveis de ensino, Behrens (2013, p. 23) afirma:

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, ao apresentam sentido ou significado para quem as realiza.

A fragmentação instituída reverberou na visão do professor e do aluno, no tocante à produção do conhecimento pautado pelo viés tecnicista de transmissão. Nesse sentido Moraes (2012, p. 20) acrescenta: “[...] existe uma relação dialética, interativa, entre o modelo da ciência que prevalece em determinado momento histórico e o que acontece na área educacional, nos enfoques epistemológicos adotados nas práticas pedagógicas”. Quer dizer, a educação, em especial a prática pedagógica está estreitamente ligada às questões sócio–históricas de uma época. Fato que pode ser verificado com base nos reflexos que o pensamento newtoniano–cartesiano deixou na escola:

Uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conteúdo, e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como uma tabula rasa produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade (MORAES, 1997, p. 1).

Behrens (2005, p. 24) afirma que “a separatividade impregna a educação e propõe uma ruptura entre o ensinar e o formar”. Essa separação trouxe sérias consequências, como a crise da educação da qual advém da própria ciência, da crise de paradigma. Quer dizer, que o pensamento alicerçado na perspectiva newtoniano–cartesiana precisa ser revisto substituído, mudado, superado. Todavia, “não se trata de destruir, de derrubar, de anular, pois, a história está sustentada em pilares construídos um a um, num processo contínuo e irreversível. O momento histórico exige a busca da superação deste paradigma” (BEHRENS, 2005, p. 25). Para direcionar essa discussão apresentamos a seguir como o termo paradigma foi concebido ao longo da história.

3.2 Entendendo o paradigma e seus desdobramentos

O termo paradigma se popularizou tomando–se por base a obra de Thomas Kuhn, filósofo e historiador da ciência, que criticou o modelo de ciência existente na época, especificamente em seu livro *Estrutura das Revoluções Científica* (1962), propondo a compreensão do conhecimento científico como algo dinâmico, denominando–a Revolução Científica, admitindo que a mesma culminasse na emergência de um novo paradigma (KUHN, 2007).

Para Kuhn (1994, p. 225) um paradigma constitui–se: “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. Por sua vez, adotado historicamente e socialmente que determina a forma de pensar e agir do homem em determinada época. Saída do âmbito da filosofia da ciência, “tal terminologia ganhou amplitude, vindo a ser utilizada por praticamente todas as áreas do conhecimento, tornando–se comum paradigma ser definido como *uma visão de mundo*” (GOMES, 2010, p. 18).

Essa mudança de pensamento do paradigma clássico retrata uma ruptura, porém não ousamos, neste trabalho, desconsiderá–lo, mas sim reconduzi–lo a uma reflexão, que nas palavras de Moraes (2012, p. 31) o “paradigma, na ótica de Kuhn, é uma realização científica

de grande envergadura, de base teórica e metodológica, convincente e sedutora e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade”.

Corroborando esse pensamento, Cardoso (1995, p. 17) esclarece que o paradigma pode ser compreendido “[...] como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade a um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos”.

Morin (2006) questiona o fechamento ideológico e paradigmático das ciências decorrentes do cientificismo que elas seguiram. Considera a definição de paradigma como uma maneira de controlar, ao mesmo tempo, o lógico e o semântico. Visto que “a palavra paradigma é constituída por certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções chaves, princípios– chave. Esta relação e estes princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente ao seu império” (MORIN, 2006, p. 59).

Sem delongas sobre o conceito de paradigma ressalta-se que todas as questões levantadas por Kuhn no início do século XX provocaram outros pensadores a repensar a própria ciência, trazendo processos de transposição que em outras palavras buscava substituir o velho paradigma por um novo, fazendo inclusive com que a comunidade científica buscasse uma profunda renovação de suas consciências, como bem denominado por Kuhn (2007) como revolução científica.

Desta maneira, as revoluções científicas teriam como sentido encontrar explicações para velhas e as novas questões que emergiam do processo científico de produzir conhecimento. Isto, claro, geraria o aparecimento de crises, na medida em que uma determinada teoria encontrasse “anomalias” no fenômeno, as quais o seu esquema conceitual não dava conta.

Para Kuhn, isto levaria o cientista a acreditar em algo errado, tanto com o conhecimento quanto com as crenças existentes. Crente do erro, perderia a fé na teoria concebida, gerando desconforto e provocando-o a buscar novas formas de estudar a questão. Agora, se a teoria tivesse sua veracidade assegurada, haveria, portanto, uma reorganização, e caso necessário eliminado suas possíveis lacunas (ALVES–MAZZOTTI, 1998).

E foi justamente o que aconteceu com o paradigma tradicional, no início do século XX, quando foi questionado e colocado em prova, pois se mostrando insuficiente para lidar com a realidade sociocultural da época (MORAES, 1997). Morin ratifica a contribuição de várias teorias (da Informação, dos Sistemas, da Cibernética e outras²⁶) para o pensamento

²⁶ Como a Teoria do Caos (LORENZ, 1963; RUELLE; TAKES, 1971), a Teoria dos Fractais (MANDELBROT, 1975–1987), a Teoria das Catástrofes (THOM, 1972) e a Teoria dos Conjuntos Difusos (ZADEH, 1965) tentam

complexo. Então, o paradigma da complexidade não é fruto de uma discussão rápida dada do dia para a noite, mas resultado de embates teóricos reflexivos.

3.2.1 Teoria da Complexidade: resposta emergente

É perceptível que o paradigma determina o processo de produção de mudança da estrutura vigente. A teoria da complexidade surge, então, como uma alternativa de ruptura, de rompimento com essa fragmentação, apresentando uma nova visão para a ciência, partindo de um pensamento simplificador²⁷ para um pensamento complexo. Ele tem como escopo a visão do ser complexo e integral. Assim, “na realidade, busca aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas” (BEHRENS; ENS, 2015, p. 31).

Essa visão integral proposta teoria da complexidade permite enxergar os problemas existentes em sua totalidade. A complexidade nos alerta sobre a proposta de ruptura com a concepção da ciência moderna considerada fechada, determinista, sobre refutar essas bases científicas que pensam a educação sob o olhar do imediatismo, da base da produção capitalista, buscando um novo modelo educativo que perpassa a questão antropológica da condição humana, o que nas palavras de Morin (2003, p. 52), significa dizer:

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o seu humano pela racionalidade (*Homo Sapiens*), pela técnica (*Homo Faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo Prosaicus*). *Sapiens* e *demes* (sábio e louco); *faber* e *ludena* (trabalhador e lúdico); *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus* e *consumans* (econômico e consumista) e *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético).

se aproximar da realidade sem reduzir a sua complexidade, e seu espírito essencialmente qualitativo tem tido importante significação para as ciências humanas (MUNNE, 1995). O impacto dessas teorias, para compreender a complexidade, levou Munne a frisar que: a) estas teorias têm um enorme valor epistemológico, pois abrem vias de acesso à realidade, que permitem apreender esta sem prescindir da sua complexidade; b) simultaneamente estas teorias mostram propriedades desconhecidas da realidade e assim oferecem um novo conceito da complexidade. Nesse sentido, afirmar que a realidade é complexa significa ao menos quatro coisas: 1) que a realidade é difusa, 2) que a realidade é catastrófica, 3) que a realidade é fractal, e 4) que a realidade é caótica; c) Porém, há mais: à luz destas teorias aparece-nos uma realidade paradoxal, uma realidade que não é nítida, porém também não é dual, que não é continua nem descontínua, que não é nem estável nem instável, nem inovadora, que não é ordenada, nem desordenada (MARTINEZ, 2005, p. 5).

²⁷ Trata sobre a questão da complexidade no mundo em que formas de simplificar são cada vez mais determinadas, levando ao que ele chama de “paradigma da simplificação”. Ou seja, na atualidade o que se vivencia são os princípios de disjunção, de redução e abstração. Assim, para esse autor, a aceitação do complexo pode contribuir para as pesquisas que serão desenvolvidas, visto que se evita a fragmentação e a redução do objeto durante a elaboração da pesquisa científica (MORIN, 2011, p. 4).

Essa base técnica e unilateral atribuída ao homem compromete as organizações do modo de pensar e conseqüentemente dificulta a compreensão integral da vida humana. Morin (2015, p. 11) crítica as organizações do pensamento e as considera como patologias que levam a cegueira e impossibilita ver o real, pontuando: “vivemos sob o império dos princípios de disjunção de redução e de abstração, cujo conjunto constitui o chamado paradigma da simplificação”. E ainda, chama a atenção para abertura do pensamento complexo, suas relações e interrelações, buscando na educação uma formação com vistas a construir uma nova humanidade sob o olhar consciência ética.

A complexidade, portanto, é a ideia de unir, é a tentativa de conceber a articulação, a ideia de junção, de universo, de multidimensionalidade, a identidade e a diferença de todos os aspectos humanos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos ou unifica-os. Ressalta-se que a multidimensionalidade é vista nesse trabalho sob o olhar de Morin (2002, p. 37) como “unidades complexas, multidimensionais, dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo, biológico, psíquico, afetivo, social, racional”.

Nesse sentido a teoria da complexidade traz um viés inovador sobre as questões problemas existentes em nossa sociedade que são resolvidas com base na ação fenomenológica do Ser que se auto-organiza subjetivamente. Igualmente, fomenta a ideia de produção de maneira aberta regida por alguns princípios como o da incerteza e da auto-organização²⁸.

Mas, afinal, o que é Complexidade? De que complexidade está falando? E como a complexidade está ligada a construção da identidade docente? O artigo A Teoria da Subjetividade de González Rey salienta que a expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia apresenta “respostas do senso comum como: a complexidade remete ao contrário à simplicidade, ao ininteligível, ao obscuro, ao difícil de ser explicado, ao multifacetado” (MARTÍNEZ, 2005, p. 1).

A autora expressa sua preocupação e incômodo em relação aos conceitos de tais teorias considerando a utilização dessas, em muitos casos, banalizados. Carecendo, portanto, de um estudo exaustivo e complementar para de fato entender seu valor epistemológico. Essa preocupação em relação à palavra complexidade também é recorrente em Morin:

²⁸ [...] a auto-organização, está muito para além das possibilidades atuais de apreensão da cibernética, da teoria dos sistemas, da teoria da informação e mesmo do próprio conceito de organização tal como aparece no seu ponto mais avançado, em Piaget, em que permanece cego ao pequeno prefixo recursivo “auto” cuja importância tanto fenomenal quanto epistemológica vai revelar-se-nos capital (MORIN, 1999, p. 44).

O uso banal da palavra complexidade significa quando muito “isso não é simples, isso não está claro, todo não é branco nem preto, não se pode confiar nas aparências, existem dúvidas, nós não sabemos muito bem”. A palavra “complexidade” é, finalmente, uma palavra em que o demasiado pleno se faz uma palavra vazia. Como ela é cada vez mais empregada seu vazio se espalha cada vez mais (MORIN, 1999, p. 90).

Esse entendimento nos leva a compreender a própria simplicidade da palavra complexidade como incapaz de ser simplificada, passível de redução, ao contrário, nos traz formas e novas maneiras de pensar, se colocando como um desafio na atual sociedade, como assevera Morin (1996)

Quando dizemos: “É complexo, é muito complexo!”, com a palavra “complexidade” não estamos dando uma explicação, mas sim, assinalando uma dificuldade para explicar. Designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de “complexo”. Por isso é que, se existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas (como essas chaves que abrem caixa-forte ou automóveis), mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade. No fundo, gostaríamos de evitar a complexidade, gostaríamos de ter ideias simples, leis simples, fórmulas simples, para compreender e explicar o que ocorre ao nosso redor e em nós. Mas, como essas fórmulas simples e essas leis simples são cada vez mais insuficientes, estamos confrontados com o desafio da complexidade (MORIN, 1996, p. 274).

O termo complexo não remete à explicação, mas à capacidade para explicar. Mas, nem tudo pode ser explicado, por isso a complexidade remete ao difícil, por isso, se torna um desafio pensar complexo. Mas, ao mesmo tempo, necessário, uma vez que lidar com a simplicidade frente à dinamicidade social implica necessariamente não compreender e nem explicar as transformações ocorridas ao nosso redor, no mundo e com nós mesmos.

Martínez (2005) adverte que a palavra complexidade muitas vezes é associada nos círculos acadêmicos, como sinônimo de complicação. Isso ocorre porque está imbricada “de ações, interações, retroações, que nem o espírito humano nem um computador extremamente potente poderiam medir ou mesmo discernir os elementos e processos desta teia emaranhada”. Martínez (2005, p. 14). Morin (1999) esclarece a diferença entre a noção de complicação e a de complexidade visto que cotidianamente relacionamos a tudo que nos parece complicado, difícil de ser explicado:

O que é complicação? Quando existe um número inacreditável de interações entre, digamos as moléculas numa célula ou os neurônios num cérebro, este número inacreditável de interações e de inter-retroações ultrapassa, evidentemente, qualquer capacidade de computação – não somente por um espírito humano, mas também por um computador muito aperfeiçoado – e, então, efetivamente, mais vale a pena atear-se ao input e ao output. Em outras palavras, é muito complicado; a complicação é um emaranhado de inter-retroações. Certamente, é um traço da complexidade, mas

acredito que a importância da noção está alhures. A complexidade é muito mais do que uma noção quantitativa. Ela tem, certamente, sempre suportes e caracteres quantitativos que desafiam os modos de cálculo, mas é uma outra noção, é uma noção a ser explorada, a ser definida. A complexidade nos aparece, à primeira vista e de modo efetivo, como irracionalidade, incerteza, confusão, desordem (MORIN, 1999, p. 47).

Enquanto o termo complicação refere-se a um emaranhado de inter-retroações, a complexidade está inter-relacionada a uma noção a ser definida, por transitar pela desordem e incerteza. Difícil de compreender a realidade na qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza (MARTÍNEZ, 2005). A complexidade, portanto, está associada às noções de sistema, organização, aleatoriedade, incerteza, indeterminação, interação, pensamento multidimensional, universalidade, localidade e singularidade, inter-retroações, sinergias, autonomia e interdependência (MORIN, 2003).

Essa perspectiva permite-nos discutir os fundamentos da complexidade que remetem a um processo de superação dos paradigmas da ciência e da educação.

Etimologicamente a palavra complexidade origina-se do latim *plexus*, sinônimo de conexão, entrelaçamento. Enquanto a palavra *complexus* é definida como aquilo “que é tecido junto” (MORIN, 2000, p. 89). Desse modo, chama Teoria da Complexidade o “conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)” (MORIN, 2000, 330).

De acordo com o dicionário Aurélio (1986, p. 440), o termo é *complexu* em latim, complexo é aquilo “que abrange ou encerra muitos elementos ou partes. Observável sob os diferentes aspectos. Confuso, complicado, intrincado”. A Teoria da complexidade, que se opõe ao paradigma da simplificação, remete ao conceito de Pensamento Complexo que “é o que visa ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade do pensar com o auxílio de um pensamento” (MORIN, 2015, p. 118).

Desse modo, a complexidade “[...] não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, às vezes, a superá-lo” (MORIN, 2015, p. 8). Ao apresentar este novo paradigma a perspectiva é “unir as noções antagônicas para pensar os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e da história humana” (MORIN, 2000, p. 204). Ainda sobre o significado de complexo, Morin discorre:

[...] a complexidade é um tecido (complexos: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do

múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Nesse viés, acrescenta-se que a complexidade se apresenta com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, de clarifica, de distinguir, de hierarquizar “[...] mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de torná-la cega se, eliminarem os outros caracteres do *complexus*; e efetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos” (MORIN, 1991, p. 17).

A palavra complexidade ao implicar confusão, incerteza e desordem, apresenta traços de ambiguidade. Essa explicação demonstra como e complexo é tratar uma ideia simples. Destarte, Morin (2011, p. 5) indica-a como uma “palavra-problema e não uma palavra solução”. Continua o autor:

[...] existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais freqüência, com os desafios da complexidade (MORIN, 2000, p. 204).

Nessa perspectiva, percebemos o sentido do complexo indo além do movimento fragmentado, pequeno, mas buscando a ideia de um movimento com múltiplas possibilidades de refletir, sobretudo a sua diversidade, sobre o todo complexo que é o ser humano nas suas várias dimensões, dentre objetividade, subjetividade e suas diversas características.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura descontrolada racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros (MORIN, 2006, p. 59–60).

O ser humano é um sujeito contraditório, dialético e complexo. Nas palavras de González Rey (1997, p. 82), a Teoria da complexidade é marcada por características específicas, como afirma:

Ontologicamente a teoria da complexidade implica em aceitar a natureza múltipla e diversa do estudado, a integração e a desintegração de elementos diferentes e contraditórios em distintos tipos de unidade, a aceitação da mudança e mutabilidade dos objetos, do imprevisto como forma de expressão alternativa de um sistema diante de fatos similares ocorridos no tempo, assim como compreender formas irregulares de ordem, rompendo com o conceito de ordem equivalente a sequência regular.

Para entendermos o viés metodológico dessa teoria é importante ressaltar a sua questão central que perpassa a teoria sistêmica²⁹, e tem como base de sua compreensão o problema biológico, ou seja, “tudo que existe na composição dos sistemas é parte integradora do que é complexo” (MORIN, 1979, p. 65).

Sendo assim, Morin (2002, p. 133) utiliza a expressão “sistema auto-organizado complexo” denominando a organização como “o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes ou indivíduos”.

Na palestra proferida e disponibilizada no Youtube em 2019, intitulada “Transformar as práticas educativas”, a professora Maria Cândida Moraes traz alguns pontos que elucidam a compreensão acerca do complexo. Segundo a autora, um complexo aparece no momento em que elementos diferentes encontram-se como inseparáveis, mas constitutivos de um todo. Como exemplo, as dimensões do político, do econômico, do sociológico, do psicológico, do afetivo; os aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais que constituem o *homo complexus*. Esses elementos são tecidos de forma interdependente, mas se inter-retroagem.

E como religar esses saberes que, embora separados, se inter-retroagem? Morin (2003) explica os princípios operadores do pensamento complexo religando tais fenômenos de modo a “fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometido com a construção de uma civilização planetária” (MORIN, 2003, p. 98).

Morin, então, propõe uma educação nova pautada numa visão reflexiva, crítica, com múltiplas abordagens e conexão. Em outras palavras, uma educação suficiente para “assegurar

²⁹ Um sistema, qualquer que seja, apresenta uma dupla característica fundamental; pode considerar o conjunto que ele constitui, a totalidade, como algo mais que a soma dos diversos elementos que a compõem; o fato foi constatado há muito tempo: o conjunto tem qualidades, propriedades desconhecidas no nível das partes tomadas isoladamente, e a estas qualidades que aparecem, que emergem, chamemo-las emergências. Por outro lado, é preciso deixar bem claro que estas emergências, estes aparecimentos de um mais se traduzem por um menos; cumpre entender com isso as qualidades e propriedades de que partes dispõem estão atrofiadas, inibidas, reprimidas sob as pressões organizacionais do sistema (MORIN, 1979, p. 69).

a formação e o desenvolvimento de um ser humano. [...] o ensino como arte ou ação de transmitir conhecimento ao aluno de modo que compreenda e assimile” (MORIN, 1999, p. 10–11).

Mas, para que essa tão almejada reforma do ensino aconteça faz-se necessário a reforma do pensamento. Nesse sentido propõe três pontos principais a serem mudados, sendo eles: os paradigmas de conhecimento; a substituição do pensamento linear pelo complexo; a busca pela a transdisciplinaridade³⁰.

Nessa perspectiva, coloca-se como imprescindível a necessidade de se rechaçar o espírito redutor (aquele que reduz o conhecimento do complexo a uma das partes e que restringe o complexo ao simples; que oculta o imprevisto, o novo e a invenção), a disjunção (incapacidade de organizar o saber disperso, compartimentado, separado, isolado, especializado) e a falsa racionalidade (racionalização abstrata e unidimensional) (MORAES, 2019). No intuito de pensarmos a identidade docente, apresentamos, a seguir, as contribuições dos princípios do pensamento complexo.

3.3 Os princípios do pensamento complexo e a construção identitária docente

Como mencionado, na Teoria da Complexidade Edgar Morin propõe uma série de princípios–guias³¹ chamados operadores cognitivos para pensar a complexidade e colocá-la em prática. Esses operadores contribuem na reflexão dos fenômenos educacionais, “na medida em que nos permitem um pensamento em que a religação dos diferentes saberes é um pressuposto” (MORAES, 2008, p. 97). Apesar de serem setes operadores, nesta pesquisa definimos três que auxiliam todos os outros e que estão diretamente ligados à construção da identidade do professor: o dialógico, hologramático e recursivo.

O primeiro princípio, o dialógico, pode ser compreendido como “a associação complexa (antagônico/complementar) de instâncias necessárias em conjunto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (MORIN, 1986, p. 110). É o princípio que “explica que há contradições que não se resolvem e assim, para pensar

³⁰ A transdisciplinaridade é um “princípio epistemológico que busca a superação das fronteiras disciplinares, integrando conceitos, metodologias, [...] ela busca uma unificação do conhecimento por meio de uma interação dinâmica e processos de autorregulação entre as disciplinas” (MORAES, 2008, p. 120).

³¹ Nas obras: A cabeça feita (MORIN, 2015a), a Introdução ao Pensamento Complexo (MORIN, 2015), ensinar a viver (MORIN, 2015) e A inteligência da complexidade (MORIN, 2000).

dialógicamente, é preciso compreender que as contradições convivem por serem indissolúveis na realidade” (SUANNO, 2015, p. 100). Ou seja, entende-se que há possibilidade de lógicas coexistentes, mas que necessariamente não precisam resultar em uma síntese, contudo podem resultar em uma dinâmica de complementaridade. Segundo Morin (2015, p. 114) a dialógica,

[...] pode ser considerada como herdeira da dialética. Entendo a “dialética” não na maneira reducionista como usualmente a dialética hegeliana é compreendida, ou seja, como uma simples superação das contradições por meio de uma síntese, mas como a presença necessária e complementar de processos ou de instâncias antagônicas.

Complementado a citação anterior, o autor afirma que, “sob as mais diversas formas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, por meio de inúmeras inter-retroações, estão constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano” (MORIN, 2000, p. 203).

Entendemos ser possível, com base na associação complementar dos contrários, abrir-se a religar ideias que se rejeitam, permitindo a unidade inseparável de realidades antagônicas, como as relações contraditórias e complementares entre ordem e desordem, sujeito e objeto, subjetividade e objetividade etc. Além disso, permite identificar pontos de apoio ou nucleares entre diferentes saberes e até mesmo saberes opostos, como uma ação reguladora.

Entender a identidade³² docente com base nesse princípio é compreender a construção do seu eu acontecendo de forma separada do outro, ou seja, “ele une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade” (MORIN, 2001, p. 95).

Este processo da construção do eu é permeado de marcas culturais, sociais e econômicas impregnadas no indivíduo, com base nas contradições, alegrias, decepções e sucessos na profissão docente junto aos seus pares e em outras esferas em que circula.

Como adverte Scoz (2004, p. 11), trata-se de “considerar as ligações, as articulações, expressando aquilo que é tecido em conjunto, enfatizando, ao mesmo tempo, a complexidade da organização simultânea e contraditória dos espaços individuais e sociais”. Nesse sentido, amparados na perspectiva moriana, partiremos da concepção de complexidade que engloba os sentidos produzidos pelos sujeitos em seus processos de ensinar e aprender.

³² A identidade moderna está descentrada, deslocada ou fragmentada, em função das mudanças estruturais no final do século XX. Ocasionalmente a perda de um “sentido de si” estável chamado por descentração do sujeito, tanto no lugar social e cultural e em si mesmo, acarretando uma crise de identidade para o indivíduo moderno (HALL & SILVA, 2005).

Fernández (2001) salienta que, na perspectiva do pensamento complexo, esses processos (de ensinar e aprender) são uma unidade indissociável, podendo ser definida como um sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo, constituinte e constituído. Dessa feita, encontramos aqui o início da conexão da construção da identidade docente entendida em relação ao pensamento complexo.

Nessa perspectiva, a terminologia da Complexidade no viés educacional e sustentada pelo princípio Dialógico remetem ao pensamento que busca uma formação de maneira integral e contínua. Pensar o professor em sua totalidade é, sobretudo, entender que sua formação não pode ser apenas técnica, mas deve considerar seus aspectos humanistas, suas vivências, valores e outros. Afinal, o dialógico se compõe da inter-retroações entre os mundos físicos, biológico e social, daí a importância de superar as dicotomias.

O segundo princípio é o Princípio Recursivo ou de recursividade (causa e efeito, o homem é produto e produtor do meio) reconhecendo “que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2003, p. 95). Essa causalidade circular “está presente nas interações sujeito/meio, sujeito/objeto, educador/educando, em todos os fenômenos, eventos e processos [...]” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 40).

O princípio recursivo reitera o homem como produto e produtor de uma sociedade, e na medida de seu desenvolvimento, mantém sua cultura e das futuras gerações. Desta maneira, a ideia de recursividade é vista por Morin (2015) como “uma ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e auto-reprodutor” (MORIN, 2015, p. 74)

Esse princípio é importante para analisarmos a construção da identidade docente considerando que o *homo complexus* citado por Morin, apresenta uma tríade recursiva em circuito, cérebro / mente / cultura, em que “a mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro” (MORIN, 2003, p. 65). Uma tríade inseparável em que não são apenas complementares, mas, também, concorrentes, antagônicas e conflituosas, mantendo, assim, uma relação instável e rotativa entre si.

Podemos concluir que a recursividade de diferentes níveis e perspectivas pode gerar novos sistemas emergentes com base na tríade recursiva. No processo de formação do professor essa tríade é fundamental dando devida importância a todas as áreas do indivíduo, sem negligenciar nenhuma delas.

Salienta-se a busca da coerência entre o que falamos e fazemos, entre a concepção educacional que levamos em nossa proposta e nossa ação, como o que nos faz mergulhar na retroatividade, ou princípio da causalidade circular (MORIN, 2000), segundo o qual, o efeito retroage sobre a causa, transformando-a. E nesse porvir a educação se transforma e é transformada.

A educação se transforma com base em suas relações, se auto-organiza, se produz e reproduz e seus indivíduos se constituem e são construídos com base em suas relações sociais. Aliada a isso se encontra a subjetividade³³, elemento não considerado por nós como isolado da complexidade, visto que as relações estabelecidas entre os indivíduos constroem suas identidades.

Com Oliveira (2016), percebemos essa constituição da identidade docente em conexão com o princípio recursivo, pois, à medida que o professor vai produzindo, ele se produz. Portanto, a educação é produzida pela sociedade e por ela mesma. Além disso, a autora faz uma ligação com a teoria da subjetividade por considerar a com base nas relações pessoais e sociais.

Compreendemos o conceito de identidade profissional, na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, como constituinte da subjetividade. A identidade profissional se configura em uma forma de organização da subjetividade, em uma configuração subjetiva associada, no curso da ação e em contexto, à emergência de sentidos subjetivos. A subjetividade se expressa no trabalho pedagógico à medida que o docente é permeado por questões individuais e sociais, principalmente na inter-relação dele com o contexto escolar, a sala de aula e seus estudantes. O trabalho docente constitui-se de maneira bastante complexa, entendida por uma lógica. (OLIVEIRA, 2016, p. 45).

A ideia de recursividade presente na teoria de Morin e atrelada à educação tem esse princípio vivo no desafio de “reformatar o pensamento” e, ao mesmo tempo, tendo o pensamento reformado por ela. Nesse sentido,

³³ A subjetividade representa um macroconceito orientado à compreensão da psique como sistema complexo, que de forma simultânea se apresenta como processo e como organização. O macroconceito representa realidades que aparecem de múltiplas formas, que em suas próprias dinâmicas modificam sua autorganização, o que conduz de forma permanente a uma tensão entre os processos gerados pelo sistema e suas formas de autorganização, as quais estão comprometidas de forma permanente com todos os processos do sistema. A subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos. O tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 1).

O princípio da recursão organizacional vai além da retroação; ele ultrapassa a noção de regulação para aquele de autoprodução e auto-organização. É um círculo gerador no qual os produtores e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz [...] os indivíduos humanos produzem a sociedade em e mediante as suas interações, mas a sociedade enquanto um todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos trazendo-lhes a linguagem e a cultura (MORIN, 2000, p. 2014–2015).

A proposta de reforma do ensino sugerido por Morin (2005, 2009) tem como prerrogativa que aluno e professor conjuntamente pensem e construam relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Contribuindo para que os alunos tenham uma noção contextual e global do mundo e da realidade em que estão inseridos. Essa reforma no ensino poderá provocar uma reforma no pensamento, conforme sinaliza Morin, no sentido de substituir uma inteligência cega por uma inteligência total.

O terceiro princípio para um pensar complexo é o Princípio Hologramático ou princípio Holográfico, este princípio parte da ideia de que o todo está inscrito na parte e, assim a linguagem, cultura, singularidade, enfim, a sociedade está presente no indivíduo. “[...] cada um de nós, como indivíduo, traz em si a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras, normas, etc.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 34). Nesse sentido, este princípio evidencia a necessidade de articular o todo e as partes na busca pela compreensão do que é específico de cada um e da dinâmica relacional.

Pois existem qualidades que só aparecem no todo, por sua vez, outras só nas partes. Um sistema ou em um mundo complexo, não apenas uma parte encontra-se no todo, mas o todo se encontra na parte. Não apenas o indivíduo existe em uma sociedade, mas a sociedade existe em seu interior, uma vez que, desde seu nascimento, a sociedade inculcou nele a linguagem, a cultura, suas proibições, suas normas (MORIN, 2015, p. 116).

Em outras palavras,

Em um sistema ou em um mundo complexo, não apenas uma parte encontrasse no todo, mas o todo encontra-se na parte. Não apenas o indivíduo existe em uma sociedade, mas a sociedade existe em seu interior, uma vez que, desde seu nascimento, a sociedade inculcou nele a linguagem, a cultura, suas proibições, suas normas. (MORIN, 2015, p. 116).

Nesse sentido, é importante pontuar que somos parte de uma sociedade com suas características, cultura, linguagem, um todo que influencia em suas partes. Numa linguagem metafórica é possível afirmar que o holograma é uma imagem em três dimensões, dessa maneira, pode ser entendido como ponto único que possui em si a totalidade, ou seja, “cada

célula é uma parte, um todo, mas também o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada indivíduo, enquanto todo, por meio de sua linguagem, sua cultura, suas normas” (MORIN, 2004, p. 94).

O indivíduo por natureza é complexo, apresenta relações com os mais variados contextos que o cercam. Ele faz parte do todo, e o todo se torna unidade complexa e não se reduz às partes, as partes possuem suas particularidades, singularidades, e em constante ligação com as outras partes modifica as partes e o todo (PETRAGLIA, 2011).

Na esteira do que a autora coloca, sendo o indivíduo por natureza complexa, a sua identidade também é complexa considerando as variações e transformações sociais e automaticamente educacionais, transformações essas advindas desde a infância. Deste modo, tendo em vista as mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas educacionais, as restrições orçamentárias governamentais, a impregnação de ideologias excludentes das minorias, podemos afirmar que influenciam na construção da identidade do professor, daí a necessidade de tomarmos consciência da complexidade de ser docente em nossa sociedade.

Considerando ainda o princípio hologramático que aproxima “a ideia de que, tanto a parte está no todo como o todo está na parte, com o pensamento de Pascal que diz não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo” (MORIN, 2015, p. 74), podemos verificar o princípio hologramático diretamente ligado aos princípios da dialógica e da recursividade, anteriormente discutidos. Considerando a profissão da docência teremos um todo, ou seja, todo profissional da educação precisa ter uma formação que os licencie para exercer a docência, porém, essa premissa não pode ser analisada com a suficiência do todo, afinal as partes possuem suas especificidades, trajetórias de vida, de ser e fazer.

Na perspectiva educacional, o princípio hologramático está, sem dúvida, presente na formação docente, visto que suas perspectivas, em relação à formação e suas formas de atuação profissional, estão sempre influenciadas pelas representações sociais, significados e sua subjetividade. Além disso, vale ressaltar que o fazer docente envolve variados aspectos apreendidos em sua formação (inicial e continuada), bem como sustentado por habilidades e conhecimentos (profissional, teórico, cultural, metodológico e outros) instituídos ao longo da sua trajetória profissional (SANTOS J., 2015).

O professor deve ser considerado, portanto, em suas especificidades e no seu todo, em suas dimensões diversas, em especial em sua constituição subjetiva. Compreendemos, pois, que a subjetividade constitui o professor em seu contexto, no que se refere à sua vivência nos

espaços relativos ao contexto escolar, aos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento em seu trabalho pedagógico, nos modos de sua atuação profissional, como docente.

Dessa feita, associar os princípios operadores do pensamento complexo com a teoria da subjetividade permite compreender a identidade do professor como de fato complexa, multifacetada, multidimensional e em constante transformação nas diferentes formas de realidade. A discussão anteriormente apresentada possibilitou à pesquisadora a ampliação de nossas dimensões sobre o ser e o fazer docente, considerando os aspectos internos e externos, em especial a subjetividade constitutiva do professor.

4 FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA A LUZ DA COMPLEXIDADE

Este capítulo discute a docência e profissão docente. O intuito é chamar a atenção de como a formação de professores deve ser alicerçada pelos princípios do pensamento complexo para pensar os problemas do mundo conectados aos problemas educacionais. E ainda, se enaltece que a mudança desse modelo formativo não se processa de forma linear, mas é marcado pela multidimensionalidade. Ou seja, pelas transformações imbricadas no fenômeno educativo, como os aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural, social e espiritual (MORAES, 1997). Afinal, as transmutações propostas pelo pensar complexo não se limitam a uma nova roupagem,

[...] camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiator, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana (MORAES, 1997, p. 17).

4.1 Docência e a profissão docente: breves considerações

A docência pode ser entendida como a “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia [...]” (BRASIL, 2006). Em outras palavras, a docência vai além do ato de ministrar aulas por contemplar e ser compreendida com base nas relações sociais estabelecidas no contexto do mundo complexo. Este por sua vez é enredado pela dinamicidade das novas realidades sociais, econômicas e culturais, bem como pelo avanço tecnológico, que reverbera automaticamente nas práticas pedagógicas. Afinal, “toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (MORIN, 2011, p. 15).

A docência constitui, portanto, como “toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares, ou seja, é entendido como todo trabalho pedagógico, que forma além de profissionais, alunos” (LIBÂNEO, 2007, p. 23). Corroborando esse entendimento, a docência está intrinsecamente ligada às relações sociais, Cunha (2008) nos diz:

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos.

Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidade para enfrentar situações não previstas (CUNHA, 2008, p. 470).

A atividade docência exige particularidades para sua legitimação as quais transitam pelos saberes específicos que influenciam diretamente a prática pedagógica. Essa atividade se configura como singular por acontecer no âmbito das relações sociais (formais e não formais) que não podem ser repetidas, copiadas.

Desta maneira, ao pontuarmos que a docência é um evento complexo, a educação se torna, então, complexa. Isso significa dizer que elas estão sempre configuradas em rede, em rede de relações. A educação é construída de vários elementos que integram, está inscrito em um determinado contexto que precisa ser reconhecido,

Nossa docência é mais do que a docência, porque a escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que as matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógica (ARROYO, 2000, p. 186).

Entendemos, portanto, que a docência não se limita apenas ao trabalho direto com o aluno ou executar demandas anteriormente planejadas, mas requer do profissional que a exerce uma atuação complexa sobre os vários cenários nos quais se inserem. Sobre o perfil deste professor, discorreremos mais adiante.

A docência, enquanto um fenômeno complexo, se estabelece, no caso da escola, numa realidade educacional não previsível, ou não determinada. Da mesma forma são os processos formativos (fora da escola) que estão sempre em movimento e construídos com base na incerteza, dos conflitos, do imprevisível.

Sobre essa sociedade emergente Tavares e Alarcão (2001, p. 103), asseveram que “começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência”.

Para tanto, a formação do professor constitui-se como essencial para que de fato a docência exerça seu papel transformador, tendo como ponto de partida uma formação não apenas nos aspectos técnicos engessados, mas nas diversas competências e habilidades, numa perspectiva de aprendizagem permanente. Mas para alcançar tais necessidades exigem-se docentes “emocionalmente inteligentes, formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados” (DAY, 2001, p. 319).

Desse modo, faz-se necessário uma educação para o futuro apoiada, segundo Morin, em sete saberes indispensáveis: o erro e a ilusão³⁴; o conhecimento pertinente³⁵; ensinar a condição humana³⁶; ensinar a identidade terrena³⁷; enfrentar as incertezas³⁸; ensinar a compreensão³⁹ e a ética do gênero humano⁴⁰.

Os sete saberes necessários à educação do futuro não têm nenhum programa educativo, escolar ou universitário. Aliás, não estão concentrados no primário, nem no secundário, nem no ensino universitário, mas abordam problemas específicos para cada um desses níveis. Eles dizem respeito aos setes buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Programas esses que, na minha opinião, devem ser colocados no centro das preocupações sobre a formação dos jovens, futuros cidadãos (MORIN, 2011, p. 17).

Esses saberes particulares de cada sociedade devem, segundo o autor, ser considerados no programa educativo, por acreditar que eles ajudam a entender a complexidade social, inclusive a subjetividade docente. Por este motivo a reforma também deve acontecer no âmbito da formação de professores com o intuito de formar profissionais que contribuam com um conhecimento multidimensional, valorizando o conhecimento científico e o indivíduo em sua inteireza.

Sendo assim, podemos dizer que a Teoria da Complexidade compreende que a formação de professores necessita superar a perspectiva cartesiano-newtoniana, precisa de mudança para um pensar complexo, contribuindo desta forma, para uma prática pedagógica capaz de instigar a criticidade do aluno, levando-o a ter uma compreensão integral da sociedade atual. Afinal, “o pensamento Ecossistêmico fundamentado na complexidade exige

³⁴ O primeiro saber: erro e ilusão “O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resulta, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção, que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento por meio de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro” (MORIN, 2011, p. 20).

³⁵ Possibilitado pela educação, assim “na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a Educação do Futuro deve, ao mesmo tempo, utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade” (MORIN, 2011, p. 37).

³⁶ “Conhecer o humano, é antes de tudo, situá-lo no universo, e não o separar dele. [...] Todo conhecimento deve contextualizar o objeto, para ser pertinente. Quem somos? É inseparável de onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?” (MORIN, 2011, p. 43).

³⁷ Por sua vez, física e biológica. “Educar para o pensamento policêntrico é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e consciência terrenas” (MORIN, 2011, p.56).

³⁸ O inesperado faz parte da vida humana, portanto a educação deve orientar o aluno a esta questão para que este tenha atitude frente ao inesperado (MORIN, 2011).

³⁹ Só se estabelece pelo diálogo e a cooperação entre os envolvidos (MORIN, 2011).

⁴⁰ Se reconhecer como sujeito na sociedade complexa que o encerra (MORIN, 2011).

o repensar a docência de um modo mais articulado, integrado e competente” (MORAES, 2010, p. 176).

Necessita-se de uma formação que possua como prerrogativa quebrar paradigmas conservadores imbuídos na mente dos profissionais de educação e que difundem um pensamento fragmentado, reducionista. E que, ao contrário do presente, ofereça-se um ensino mais humano, eficiente no sentido de englobar o indivíduo como um todo, visto que “a condição humana deveria ser objeto essencial de todo o ensino” (MORIN, 2011, p. 16).

4.2 A complexidade da formação, a profissionalização docente e a prática pedagógica

Como explanado anteriormente, o paradigma newtoniano/cartesiano se mostrou ineficiente para lidar com as controvérsias, com a desordem e a incerteza apresentadas no início do século XX. Podemos afirmar que os princípios da ciência moderna presentes neste período inspiraram a produção do conhecimento, influenciaram a concepção de docência.

Na perspectiva racionalidade técnica os professores “[...] são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias, procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais” (NÓVOA, 1998, p. 27). Essa concepção reforça Moraes (2003) ao enaltecer que o paradigma newtoniano/cartesiano ganhou força e representatividade ao longo de quase quatro séculos e trouxe consigo a fragmentação do pensamento.

O paradigma cartesiano/newtoniano influenciou várias concepções pedagógicas dentre elas a abordagem tradicional que, segundo Mizukami (1986, p. 11), “é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo”, e a abordagem Tecnicista que tem como preocupação os aspectos mensuráveis e observáveis, e os objetivos e habilidades levam ao desenvolvimento de competências.

Na primeira abordagem, a formação de professores é limitada, fragmentada, utilizando práticas docentes e metodologias empobrecidas (utilizando os mesmos livros e textos). O professor como centro e reprodutor do conhecimento e não construtor ou mediador do conhecimento. Neste tipo de abordagem é ensinado que a relação professor e aluno se estabelecem de forma vertical, tendo o professor o poder do conhecimento e o aluno um mero reprodutor do que é transmitido. Na abordagem tecnicista a formação de professores tem como foco a reprodução de modelos prontos, o controle rígido de atividades, automáticas e reprodutivas (MIZUKAMI, 1986).

Essas tendências ou abordagens influenciaram diretamente na formação de professores, os quais continuaram a reproduzir o reducionismo científico, insistindo no professor como o protagonista e o aluno como mero reprodutor, priorizando a reprodução do conhecimento, a fragmentação, o que é chamado por Freire (1987) de educação bancária. Através de Freire, a educação libertadora ou problematizadora se apresenta como instrumento de mudança colocando o educando a questionar as realidades, se colocando no mundo e não se conformando com tais realidades. Logo, o aluno se posiciona como agente ativo, pesquisador e o professor como o mediador.

Nesse sentido, Behrens (1999, p. 384) faz um alerta chamando essas abordagens de teorias não críticas, pois expressamente estão inseridas no paradigma conservador, caracterizado pela reprodução do conhecimento com base na repetição e da memorização.

Esse modelo de formação injeta no professor a ideia de transmissão de conteúdos acumulados historicamente como verdades absolutas e nos fazem repensar o modelo de formação desejado, com novas propostas educativas, pois, segundo Moraes (1998):

Precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar a educação diferente da sequência de conteúdos preestabelecidos, de disputas estanques, em que o feedback, em vez de emergir do controle externo ao indivíduo, constitua-se em mecanismos internos de auto regulação, algo que parte de dentro do sujeito e de relação com os demais indivíduos e com sua realidade (MORAES, 1998, p. 55).

No final do século XX a preocupação em relação à formação de professores se fortalece em diferentes setores profissionais com a expectativa de atualização constante, considerando as várias mudanças em curso, como o mercado de trabalho, o avanço tecnológico e as mudanças na área do conhecimento (FARIAS, 2020). É nesse contexto que despontam vários estudos, como os realizados por Andaló (1995) e Candau (1997), Reis Júnior (2009) e outros.

Reis Júnior (2009) traz uma leitura interessante sobre a formação de professores. Segundo ele a formação docente e os sujeitos subjetivos configuram o ver-se como professor. O autor questiona a forma com que os cursos se formam, definem e preparam os professores. Propõe uma nova abordagem nos cursos de formação a fim de que a dicotomia teoria e prática seja superada e que a formação possibilite novos sentidos para a atuação profissional.

Nesse sentido, ao refletir sobre a função da universidade formadora de professores, os estudos de Jankowski (2006, p. 115) indicam a existência de uma dicotomia entre teoria-

prática nos cursos de formação de professores, pois “formam-se professores para situações padrão e não para diversidade de contextos presentes na realidade”.

Retornando e ampliando a construção teórica ora iniciada podemos dizer que nos paradigmas citados o mundo e a própria educação são vistos como instâncias rígidas, estanques. Diferentemente da forma como são observados na complexidade: numa perspectiva de redes, como uma rede de relações, conexões e interconexões, como o próprio nome significa, dialoga com aquilo que é tecido junto, em conjunto.

Mas afinal, como é entendida e como deve ser desenvolvida a formação e identidade docente tendo a complexidade e a subjetividade como um dos seus principais pressupostos? Na concepção da complexidade, “a formação docente deve ser pensada como um todo, como um *continuum*, de modo integrado e articulado em relação aos diferentes processos e dimensões envolvidas” (MORAES, 2010, p. 181). É alicerçado na Teoria da Complexidade que este trabalho pensa a formação docente: integrado e articulado não somente a formação inicial ou continuada, mas a partir de outros processos que constituem a vida docente. A autora faz uma ligação entre formação docente com o princípio sistêmico-organizacional, explicando que um sistema é uma unidade global organizada por inter-relações indicando que pensar de maneira complexa é ver o objeto relacionalmente, pois não podemos fragmentar o que é complexo e relacional.

Nas palavras de Moraes (2010, p. 182), para que possamos compreender o todo, constituído, por exemplo, pelo sistema de formação docente, é preciso conhecer as relações entre o todo e as partes. Assim, “este princípio liga e religa o conhecimento das partes com o todo e vice-versa”. Isto significa que as mudanças que estarão sendo sugeridas não se referem somente à formação continuada, mas também aos processos de formação inicial, tornando-os mais adequados e competentes às demandas atuais. Ambos os tipos de formação são partes constitutivas de uma totalidade integrada que constitui um sistema de formação docente.

Os estudos de Torres (2002) sugerem que pensemos a formação docente com base em um processo de formação integral. Quer dizer, recomenda um modelo⁴¹ de ensino holístico em suas metas, integrador em suas propostas, adaptado aos diferentes contextos, polivalente em suas estratégias e sistemáticas de avaliação. Isto é, “um modelo que vai além do

⁴¹ É importante observar que, como educadores fundamentados no pensamento complexo, temos de repensar o uso da palavra modelo de educação. Quando utilizada, sabemos que ela apresenta uma conotação ou representação semântico/descriptiva ou causal/explicativa, mas, na realidade, não deixa de ser uma abstração estereotipada da realidade, uma maneira reducionista de refletir uma realidade de natureza complexa. Na maioria das vezes, modelos não passam de esquemas reveladores de certa parcialidade, que expressam um empobrecimento de um fenômeno verdadeiramente complexo. Tentar aprisionar em esquemas uma realidade dinâmica, mutante e incerta, uma realidade complexa como e a realidade educacional, hoje, já não faz mais sentido (MORAES, 2010, p. 182).

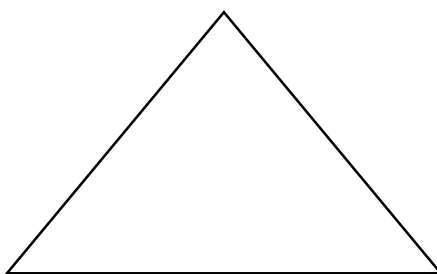
conhecimento, pois educação não é ato transmissivo, mas criativo, construtor e transformador” (TORRES, 2002, p. 77).

No que remete à formação docente, Moraes (2010) assevera que a complexidade também se encontra presente na docência transdisciplinar, tanto no tocante aos aspectos ontológicos e epistemológicos como aos aspectos metodológicos e estratégicos. Ainda, propõe uma ação formadora transdisciplinar

[...] a partir da transdisciplinaridade e da complexidade constitutiva da realidade, um processo de formação docente precisa também ser trabalhada a partir dos três eixos proposto por Nicolescu (2002), ou seja, metodologicamente falando, deve-se atuar levando em conta os níveis de realidade, o terceiro incluído e a complexidade na relação entre sujeito e objeto. (MORAES, 2010, p. 187)

Isto significa dizer “que uma docência epistêmica e metodologicamente transdisciplinar é construída mediante articulação competente desses três polos” (MORAES, 2010, p. 187). Em outras palavras, que a formação se constitui com base na articulação de três polos (Figura 3), esses por sua vez, contemplam os níveis de análise (autoformação, heteroformação e ecoformação) e ainda, um triplo nível de consciência (que é particular em cada nível de formação) e o nível da realidade (que perpassa pela multidimensionalidade e multirreferencialidade) (ARDOINO, 2004).

Figura 3 – Teoria Tripolar da Formação



Fonte: Moraes (2010 p. 188 *apud* PINEAU, 2005).

Para o autor, a utilização desses prefixos, conforme mostra Figura 3, nos processos de formação inscreve-se nesse movimento transdisciplinar de tentativa de tratamento de sua multicausalidade. Nesse sentido, Sommerman, (2006, p. 59) afirma que

[...] foi explorado a metodologia das histórias de vida e as diversas formulações que os sujeitos dão aos seus trajetos de formação–personalização, socialização e ecologização – o que levou a criar os conceitos de auto, hetero e ecoformação.

Mas, o termo autoformação precedeu os outros dois (hetero e ecoformação),

[...] catalisando as pesquisas sobre a autonomização dos atores pela apropriação de seu poder de formação. Personalizando, individualmente e subjetivamente a formação. A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação [...] o termo heteroformação designa o pólo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo–formativa da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras (SOMMERMAN, 2006, p. 59).

Nesse sentido, os termos autoformação e ecoformação são complementares, sem uma das partes, o todo não está representado e o todo sem uma das partes não se entende. Um exemplo dessa complementaridade é o ser humano que não é sozinho e à parte da natureza. A autoformação está relacionada ao poder de formação do próprio sujeito, a ecoformação refere–se a uma formação da relação do homem com o meio (externo e/ou material) e a heteroformação está relacionada à autoformação porque implica às aprendizagens adquiridas nas relações com o outro e a partir do outro.

Para compor esta tessitura (re) visitamos a literatura que toca o princípio hologramático de Edgar Morin, que neste caso pode explicar o quanto a relação com o meio e o quanto a construção da identidade docente está atrelada aos processos de autoformação, ecoformação e heteroformação. Como colocado por Araújo (2007, p. 519) “o conhecimento pode ser enriquecido da partes pelo todo e do todo pelas partes, num único movimento produtor de conhecimentos”. Desse modo, a ecoformação integra homem–sociedade–planeta. E isso ocorre porque

A ecoformação traz como complementaridade às outras concepções uma maior ênfase nas relações recíprocas pessoa–ambiente [...]. Ancora as saídas sociais, técnicas e éticas na história singular e cotidiana, na construção pessoal, implicada e responsável, pelos grandes ciclos ecológicos. (PINEAU, 2004, p. 522).

A ecoformação é imbricada pelo conhecimento transdisciplinar que transcende

[...] a lógica binária, ao resgatar a polaridade contrária do que é contraditório, ao valorizar a alteridade e o respeito ao pensamento do outro que é diferente do seu e ao reconhecer outras formas de conhecimento, é aquele que realmente deverá facilitar e promover o desenvolvimento da consciência da humanidade e preparar a civilização da reconexão sugerida por Edgar Morin. Certamente será essa civilização que aprenderá a trabalhar melhor a aprendizagem do amor e construir a paz. (MORAES, 2008, p. 85)

A heteroformação que se configura como a formação em relação ao outro nos apresenta a idéia de que as questões históricas, sociais, políticas e culturais influenciam no nosso jeito de viver e se posicionar no mundo.

Segundo Galvani (2002, p.96), o processo de heteroformação “conduzido pelo pólo hetero inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e continuada, etc. Essa Heteroformação é definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural.”

Partindo do processo de heteroformação a construção da identidade docente é passiva de mudanças à medida que as relações vão se construindo no meio em que vive, nos espaços escolares, nas relações humanas cotidianas.

Tardif e Lessard (2013) destacam que a identidade docente é constituída no interior das relações empreendidas em diferentes instituições seja a escola, igreja, sindicato, cujas características são tecidas nos cotidianos e nas relações humanas com alunos e colegas de trabalho dentro de um espaço-tempo e na interação entre os pares com os quais o docente se relaciona, com fortes implicações afetivas, técnicas e sociais (QUINTANILHA; MARIA, 2015, p. 33794).

A partir da figura abaixo, percebe-se que há uma forte ligação e dependência entre a Autoformação, a Heteroformação e a Ecoformação. A heteroformação está ligada à construção identitária do professor, objeto de estudo dessa pesquisa, a partir da autoformação porque refere-se à aprendizagem adquirida na relação com o outro, na troca de experiências vividas na educação, nos diálogos; a ação dos indivíduos uns sobre os outros.

Figura 4 – Teoria Tripolar da Formação



Deste modo, autoformação, ecoformação, heteroformação e formação fazem parte e transitam o trabalho do professor. A última (formação) pode ser entendida em sua explicação lexical, como colocado por Houaiss e Villar (2001), do latim *formatione*, está relacionada ao que dá forma, significando:

1– o ato, o efeito ou o modo de formar, de constituir; a criação, a construção; 2– a maneira como uma pessoa é criada, tudo o que lhe molda o caráter, a personalidade; 3– o conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual; 4– o conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa; 5– o ato ou efeito de dar forma, modelar (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1372).

Analisar a formação de professores sob a ótica da Teoria da complexidade indica fugir dos reducionismos, buscando formas de articular o ensino de maneira que os conteúdos e os indivíduos não sejam tratados com homogeneização. Igualmente, formando-os para as incertezas, para a provisoriedade, para a instabilidade por considerar que nossa realidade é multidimensional.

Destarte, segundo Moraes (2010, p. 176), “o pensamento Ecológico, fundamentado na complexidade, exige o repensar a docência de um modo mais articulado, integrado e competente”. Lembrando que Morin sinaliza-nos, inicialmente, a complexidade chegando a ser um nevoeiro, especialmente porque as formações de professores, mesmo as continuadas, ainda repousam numa perspectiva de reproduzir o que já está posto, e em algumas situações, sem indagar se esse conteúdo instituído atende as necessidades particularidades do processo educativo. Com isso, a produção do saber fica em segundo plano, reforçando as incertezas e legitimando a sensação de continuidade e linearidade do conhecimento.

Para mudar esta perspectiva, ou seja, inovar em sua ação docente. Sair da mesmice, do reproduzir é preciso “reconhecer que a Complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitem desafiar os preconceitos, lançando novas atitudes para encarar a vida” (BEHRENS, 2011, p. 21), e assim dialoga com as contribuições de González Rey. Dessa feita, o professor terá condições de educação à luz do pensamento complexo, que, por sua vez

[...] prescinde de uma atitude transdisciplinar que auxilie na tomada de decisão frente aos problemas que a humanidade enfrenta. Desenvolver propostas inovadoras de ensino [...] seja possível contemplar a presença das dimensões subjetivas do ser humano. Priorizar estratégias de ensino, voltadas para intervenções na realidade

complexa da vida, que despertem a curiosidade, a criatividade e que permitam ao educando de a Matemática ter sucesso na aprendizagem e ser feliz (DORNELES, 2013, p. 9).

Essa possibilidade dar-se-ia, segundo o autor, se a formação de professores for pautada “numa perspectiva de inteireza, quando tivermos formadores de formadores os quais acreditem e invistam em sua autoformação para que tal formação se torne uma realidade”.

Lembrando que a autoformação pode ser entendida como “a apropriação de cada um do seu próprio poder de formação” (PINEAU, s/d, p. 1). E ela se dá pelo próprio sujeito: “tomadas de consciência, retroações da pessoa sobre as influências físicas e sociais recebidas, tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio funcionamento” (GALVANI, 2002, p. 97).

Esse percurso autoformativo do professor contribui para dar novos contornos à educação que passa a ser pensada de forma transdisciplinar, instiga quem está em formação a trabalhar/pesquisar. Nesse ir e vir reflexivo, o docente percebe que não está isolado, mas com o outro, com seus pares. Esse exercício instiga o professor a refletir na, sobre e para ação de educar. Afinal, o ser (professor) está imbricado ao conhecer e ao fazer, visto que a educação se faz e se constitui pela inteireza humana e não por partes isoladas, separadas e fragmentadas.

Uma Educação da inteireza humana, reconhecendo, cada vez mais, que não podemos estancar o fluxo do pensamento, a curiosidade, a criatividade de nossos alunos, negando suas experiências docentes e suas histórias de vida pessoal. É preciso criar espaços reflexivos que mantenham esta chama sempre acesa como condição fundamental para que cada sujeito aprendente possa rever sua prática pedagógica, refletir sobre ela, aprender com ela, transformar-se a partir dela, reconstruindo-a, revitalizando-a e descobrindo dentro de si as razões pelas quais optou pela nobre profissão que é ser professor (MORAES, 2014, p. 58).

Esses sujeitos do próprio conhecimento “utilizam e produzem saberes específicos para o seu ofício, em seu trabalho” (TARDIF, 2012, p. 228). Somente eles podem decidir,

[...] dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentido em que atua, o rumo de suas ações, as quais, desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de consecução, se transformam em uma nova rota de produção de sentido” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 158).

Esse sujeito é quem decide as ações educativas e no decorrer deste processo decisório os sentidos (cognitivo, afetivo, simbólico, subjetivo) se entrelaçam e vão sendo produzidos e sistematizados na ação de ensinar.

Um estudo realizado por Jesus F. (2008) teve como escopo compreender a maneira como a complexidade do ser humano é concebida nos cursos de formação, com base nos princípios da Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin. O público participante foi constituído por vinte alunos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana. A pesquisa de campo mostrou que

[...] a formação e o exercício profissional do professor em sua multidimensionalidade deve ser levado a sério [...]. Desse modo, será preciso reconhecer a complexidade da vida pessoal, profissional e do processo formativo docente em sua multidimensionalidade, [...], assumindo uma postura dialógica e buscando entender os elementos que se entrelaçam e definem nossa maneira de ser e estar na profissão docente e no mundo, numa ação dinâmica e permanente (JESUS F., 2008, p. 167).

A autora chama atenção em relação às práticas formativas alicerçadas na falsa racionalidade técnica, que se orienta e considera a ordem, a certeza, a linearidade das coisas. Isso significa dizer que a formação de professor sustentada nessa perspectiva não favorece a compreensão da realidade complexa, bem como a ligação do homem com si mesmo, com o mundo circundante. É preciso que “[...] reúna o separado, afrente o incerto e supere as insuficiências lógicas” (MORIN; LE MAGNE, 2000, p. 135). Desse modo, o professor pode realizar ações efetivas e compreender as transformações em curso e conseqüentemente essa ação reverberara em sua prática em sala de aula, entendida como um espaço

[...] conversacional dinâmico e fluido, um lugar para experimentação, para diálogo, para criação e descoberta. Um lugar agradável para se viver/conviver e para formar/transformar. Um local de abertura, de flexibilidade estrutural, de criatividade e dialógica, possibilitador de processos auto-eco-organizadores, emergentes e transcendentos (MORAES, 2010, p. 48).

Desse modo faz-se necessário que a formação (inicial ou continuada) docente não se limite a fornecer informações e conteúdos, ou seja, fundamentalmente intelectual, pois ela

[...] não dá conta de perceber que os professores são indivíduos com subjetividades e identidades pessoais e profissionais. São, enfim, sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. Essa pode ser uma das razões pelas quais tantos programas que visam mudanças cognitivas, de práticas e de posturas mostram-se ineficazes, causando, além disso, desperdício de tempo e dinheiro (SCOZ, 2008, p. 12-13).

Todo esse contexto reverbera na prática pedagógica que é constituída por um conjunto de elementos que não se limita ao fazer docente em sala de aula, mas agrega a esse fazer as

questões culturais, sociais, históricas inerentes aos sujeitos e a sociedade que a constituem. Por sua vez, ela se materializa mediante a um “[...] conjunto de ações, modos de ensinar e aprender, determinações, objetivos educacionais, arranjos sociais e estruturais de cada realidade, que, por assim se apresentar, identifica e diferencia a pluralidade das instituições” (SOUSA; PINHO, 2017, p. 101).

Por isso, a prática pedagógica não pode acompanhar a visão cartesiana fragmentada, que compromete o ensinar e o aprender. Nem tampouco ser pautada pelo tecnicismo mecanicista. Mas, por um fazer pedagógico que seja capaz de “religar as diferentes dimensões da vida, os diversos saberes, as partes com o todo de forma a criar conhecimentos novos, superando dualismo cultural, biológico, social e espiritual”, e por que não dizer, também o científico. (SIMAS; BEHRENS, 2019, p. 185). Essa perspectiva permite religar com a identidade profissional docente, no que tange a sua multidimensionalidade tanto no âmbito da sua formação como no exercício da profissão.

A multiplicidade de saberes deve constituir a prática pedagógica e, por sua vez, deve integrar os vários campos do conhecimento e os alunos aprendentes, de forma a oportunizá-los uma formação para a vida, sustentada pela amorosidade e a justiça social (BEHRENS, 2013). Para tal alcance faz-se necessário uma educação que “parta do cotidiano [...] do aprendiz e que resgate, [...], o verdadeiro sentido das coisas que acontecem ao seu redor, [...], para que o indivíduo aprenda a ver com clareza e competência e a compreender melhor a essência das coisas” (MORAES, 2008, p. 314).

Essa perspectiva educativa pautada pela criticidade e pelo sentido para aquele que aprende contribui para mudanças significativas, por exemplo, a autonomia, a criatividade e um novo olhar em relação ao mundo que o rodeia.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é tão complexa e tão importante como o conteúdo programático da própria disciplina ensinado em sala de aula, porque é nesse fazer pedagógico que se planta “[...] sementes férteis da esperança, da justiça, da solidariedade, da sabedoria, da fé e do amor no coração de cada ser aprendente que conosco conviva. [...]” (MORAES, 2015, p. 33).

A prática pedagógica não se encerra no ensinar o conteúdo, no reproduzir o conhecimento e nem na compartimentalização do saber, mas se dá pela multiplicidade das dimensões da vida e por um cuidado singular por parte do educador, pois “[...] sem a sensibilidade e o aprendizado da espera vigiada e das escutas mais sensíveis, [...], não conseguiremos educar verdadeiramente [...], pois não seremos capazes de impregnar de sentido o cotidiano da vida dos nossos alunos, [...]” (MORAES, 2015, p. 89). Ademais, o

aluno aprende a pensar, a refletir, a criticar e enxergar o mundo de forma diferenciada, ou seja, consciente, justa e sustentável.

Por fim, é importante considerar que atuar na docência é um trabalho de produção de sentidos (pensando, refletindo), e envolve nesse processo educativo as subjetividades e a identidade do professor. Isso significa dizer que a condição do sujeito que ensina se constitui de sentido subjetivo⁴², por isso deve ser considerado pelos programas de formação de professores.

⁴² O sentido subjetivo de uma experiência nunca vem dado pela condição objetiva daquela, mas por seu impacto sobre uma configuração de sentido que inclui de forma diferenciada sentidos anteriores, produzidos mediante experiências associadas às mais diversas áreas da vida social do sujeito, e que tem entrado em relação entre si só como momento da configuração subjetiva atual do sujeito, em cuja ação presente se produz a nova experiência (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 183).

5 A INTERFACE ENTRE SUBJETIVIDADE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Partindo do nosso objeto de estudo, a construção da identidade docente, apresentamos neste capítulo a Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa de González Rey que ajudam a pensar tal construção. A Teoria da Subjetividade está em diálogo com a Teoria da Complexidade, pois se entrelaçam numa rede de conexões pautada na concepção de conhecimento que deve ser pensado como um todo, de modo integrado e articulado em relação aos processos envolvidos.

A Epistemologia Qualitativa, por sua vez, constitui um dos caminhos facilitadores da transdisciplinaridade, ao propor outra forma de ciência para além das epistemologias existentes para a compreensão da realidade complexa, alinhando-se ao pensamento complexo de Morin. O conceito subjetividade, ao ser trabalhado por González Rey, revela que “a mente não se separa da história, da cultura e da vida social do sujeito” (PINTO; PAULA, 2018, p. 4).

Desta feita, a Teoria da Subjetividade de González Rey, segundo Martínez (2005) apresenta sua forma de definição teórica na articulação dos seguintes conceitos: subjetividade, sentido subjetivo, configuração subjetiva, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual contemplados na discussão deste capítulo. Vale pontuar que, por meio da articulação dos construtos mencionados, todos esses processos se constituem mutuamente. Nesse sentido, a Teoria pretende compreender a subjetividade humana expressa em diversos contextos sociais, entre eles o contexto escolar.

5.1 A subjetividade sob a ótica de González Rey

Na proposta de González Rey a subjetividade com base na perspectiva cultural-histórica é compatível e de origem dos trabalhos de Vygotsky⁴³ e Rubinstein, também influenciado por vários autores soviéticos e seus colaboradores⁴⁴. A base da Psicologia Histórico-cultural segundo González Rey (2003) está na ruptura com a dicotomia individual-

⁴³ O desenvolvimento dessa perspectiva fundamenta-se na visão histórico-cultural desenvolvida por Vigotsky (nos três momentos distintos da sua obra) na qual afirma-se que a valorização do social e do cultural na constituição do indivíduo e a ação do sujeito para transformação da sociedade e da cultura formam base para uma compreensão da psique humana na perspectiva histórico-sócio-cultural (GONZÁLEZ REY, 2011).

⁴⁴ Como Bozhovich, Abuljanova, Chaudnovsky, Nepomniachaiya, Brautus, Asmolov e outros (GONZÁLEZ REY, 2003).

social e na compreensão dessas duas dimensões como uma única dialética que articula indivíduo e sociedade.

Vygostsky, precursor do referencial teórico com base no qual a teoria da subjetividade é desenvolvida, não como entidade intrapsíquica, mas como sistema em processo que revela uma qualidade específica do humano, capaz de gerar tensão e criação perante todos os sistemas culturais dentro dos quais se constitui e desenvolve, foi um dos primeiros a especificar a qualidade da linguagem não como sistema abstrato, mas como sistema vivo de um sujeito pensante (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 34).

Segundo Vygostsky (1987, p. 50), “o pensamento em si se transformou no principal pensador do pensamento. O pensamento foi divorciado da vitalidade completa da vida, dos motivos, interesses e inclinações do pensamento individual”.

Essa vitalidade completa da vida não é assumida pelas teorias psicológicas até hoje e não mais se ampliou no próprio pensamento de Vygostsky, quem atribuiu esse promissor caminho. A linguagem, nesta perspectiva, é inseparável do pensamento, por sua vez, aparecendo configurado subjetivamente, o que implica seu caráter intrinsecamente subjetivo. Desse modo, a motivação do pensamento é sua própria configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2015).

O projeto da subjetividade abre-se infinitamente aos microcosmos de imaginação, fantasia, criação humana, os quais, carregados de emoção, não pretendem elucidar os caminhos da subjetividade, mas acompanhá-los em seus desdobramentos não produtivos, que avançam em constantes tensões com a razão, mas que sempre escapam ao seu controle e intencionalidade.

No final da década de 1990 o livro *Epistemologia cualitativa y subjetividade* de González Rey é publicado tornando-se o marco inicial para produção do conhecimento na temática da subjetividade. Num dos tópicos do livro intitulado “As implicações epistemológicas da concepção configuracional da personalidade”, o conceito de configuração subjetiva da personalidade representou o elo teórico e epistemológico entre a teoria da personalidade e a emergência do tema subjetividade. Indo além da ideia de que ela está apenas situada no indivíduo, na personalidade, chegando assim a uma conceituação de subjetividade como qualidade de um tipo de processo, seja social ou individual, específico do desenvolvimento humano nas condições de cultura.

Nossa concepção de subjetividade é marcada por uma distinção qualitativa importante em relação ao conceito de psique, geral aos animais e aos seres humanos, mas essencialmente orientado à sobrevivência e perpetuação da espécie em ambientes naturais, a – históricos e determinados por características gerais da espécie, não pelas suas experiências diferenciadas, que definem a extraordinária relevância do singular para o estudo da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 27).

Ademais, para González Rey (2005), o interesse pelas categorias sujeito e subjetividade surgiu com base nas tensões provocadas pelo compartilhamento com um projeto social em oposição às restrições crescentes à expressão individual vivida pelo autor na sociedade cubana nos anos 70 e 80. Inicialmente, o conceito de sentido subjetivo foi usado por González Rey (1982), como sentido psicológico emocional, para identificar a implicação emocional de um determinado conteúdo (nos seus estudos psicológicos). O referido conceito teve um longo caminho até a sua consolidação como fundamento da definição ontológica da subjetividade na perspectiva cultural–histórica.

Dessa feita, compreendemos que a noção de subjetividade apresentada pelo autor parte do sentido subjetivo, que serve para esclarecer a ideia da não linearidade da experiência humana, apresentando seu caráter dinâmico e processual. Sobre os sentidos subjetivos, discutiremos mais adiante. O termo subjetividade é bastante usado na atualidade em produções de diversas áreas do conhecimento, porém, compartilhamos da compreensão da subjetividade proposta por González Rey e Martínez no Livro *Subjetividade, Teoria, Epistemologia e Método*:

Um sistema simbólico–emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 27).

A subjetividade aparece na ação dos sujeitos e não anterior a ação, como causa. Ela está intrínseca na interação social, nas várias formas de agir do sujeito com base nos diferentes momentos da sua história.

Martínez (2005, p. 14) considera a subjetividade como uma teoria e como uma categoria, sobre isso diz: “quando atribuímos à subjetividade o *status* de teoria, estamos nos referindo a uma representação da psique que, na perspectiva histórico–cultural, avança em sua compreensão como realidade complexa irreduzível a outras formas do real”.

Por isso, ao proceder com uma análise crítica de como o paradigma dominante na Psicologia tem se constituído, em um meio para frear a emergência da produção de novas formas de conhecimento do psicológico, González Rey, salienta a subjetividade como um modo diferente de representação do psicológico, apontando:

Os atributos descritos tanto por Capra quanto por Giorgi como características do modelo científico natural que exerceu sua hegemonia sobre a psicologia impediram conceber uma representação diferente da Psique comprometida com sua natureza histórico-cultural, a qual assumimos neste livro em sua especificidade qualitativa como subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 73)

A subjetividade é compreendida como “a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito atua” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 108).

Para o autor, a subjetividade não deve ser reduzida a um simples conceito, mas como produções humanas específicas não redutíveis a processos comportamentais, simbólicos ou cognitivos. Ao contrário, a subjetividade não deve ser relacionada ao que é pertinente somente à pessoa, ao indivíduo, sem considerar o contexto social e a constituição cultural dos processos psicológicos, notadamente numa conexão em rede, indivíduo, sociedade, cultura, assim como suas práticas e modos operantes de vida (GONZÁLEZ REY, 1999).

Compreende-se que o autor extrapola as explicações reducionistas ampliando o conceito de subjetividade para que se leve em conta não apenas o contexto, mas o sujeito que dela faz parte. Nesse movimento as emoções, processos simbólicos e subjetivos que emergem em sujeitos concretos são essenciais.

Sendo assim, a subjetividade “não é algo ordenado e definido de uma vez por todas, mas se expressa na confluência de uma série de sentidos que podem aparecer de variadas formas, dependendo do contexto de sua expressão” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 263).

É algo dinâmico, fluido, que intercala e interconecta sentimentos e sentidos. Ou seja, o conceito de subjetividade apresentado pelo autor rompe com as dicotomias estabelecidas como intelectual/emocional, interno/externo abrindo caminhos para outros processos de subjetivação nos grupos e espaços em que as pessoas participam.

Assim, avança numa definição de subjetividade como um “um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem no contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o

desenvolvimento humano” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. IX). Um sistema plural que permeia o ser humano e ao mesmo tempo a sociedade.

Como estudioso da Abordagem Histórico–Cultural do desenvolvimento humano González Rey (2003) discute sobre espaços responsáveis pela produção da subjetividade. Por isso, ajuda–nos a pensar a identidade docente no âmbito escolar.

Neste particular, podemos afirmar que a subjetividade docente é algo em construção contínua, com base nas representações existentes, dos discursos educacionais, de suas experiências nos cursos de formação continuada, no cenário educacional e, sobretudo no seu fazer diário em sala de aula. Isso tendo em vista a escola como um espaço em que a subjetividade individual e coletiva, além das relações professor e alunos permitem a criação de novos sentidos subjetivos influenciando diretamente nas formas de ensinar e aprender.

Com base nesse pressuposto básico, González Rey (2002) demonstra que os padrões de interação social na vida cotidiana se revelam cada vez mais complexos⁴⁵, múltiplos e variados. Nesse sentido, devemos assumir que o sujeito, ao interagir com diferentes sistemas de relações do seu contexto, constrói e reconfigura sua subjetividade, mas também guarda uma unidade interna correspondente a sua história de relações com os outros.

Conectado com as ideias do autor anteriormente citado, Morin (1996) apresenta o conceito de que a sociedade surge das interações dos indivíduos organizados com qualidade própria, como linguagem e a cultura particular. Essas qualidades atingem o sujeito desde o seu nascimento, determinando sua linguagem, cultura e outros aspectos. Dessa forma, os sujeitos são responsáveis pela criação da sociedade, que por sua vez, cria sujeitos. Assim, em uma sociedade cada sujeito é parte dela.

Especificamente no contexto das instituições educacionais, podemos considerar as implicações da subjetividade na perspectiva histórico–cultural para a pesquisa e em diferentes dimensões desse espaço. Da mesma forma acontece na compreensão da aprendizagem escolar como processo subjetivo, na expressão da subjetividade no trabalho pedagógico do professor e nos principais impactos da consideração da subjetividade para o processo de formação de professores. Essas discussões estão presentes em trabalhos realizados com base em estudos empíricos na produção teórica de teses e dissertações como adverte Oliveira (2016).

O espaço escolar influencia nos aspectos de sociabilização e individuação, daí sua importância na construção da subjetividade dos seus agentes. Entendemos a subjetividade

⁴⁵ Por complexos (complexo sistema de configuração subjetiva) entendem–se os processos psicológicos que são da ordem da subjetividade e por sua organização no âmbito social e individual em que esta subjetividade se expressa.

como um processo contínuo, em construção, no qual os processos intra e interformativos se alinham aos processos de autoconhecimento, reflexão da prática, e, sobretudo, na compreensão das relações dos sujeitos implicados nesse contexto transdisciplinar.

Por fim, cumpre destacar, nesse delineamento teórico, que González Rey afasta-se do conceito estático para considerar a subjetividade uma especificidade qualitativa, residindo uma definição ontológica para o estudo dos processos humanos e assume como condição humana a produção subjetiva do indivíduo nos mais diversos espaços sociais em que ela está inserida.

5.2 Revisitando a Epistemologia Qualitativa

A Epistemologia Qualitativa embasada nos pressupostos da teoria da subjetividade se constitui pelos construtos teóricos: sentidos⁴⁶ subjetivos, configurações subjetivas e sujeito, estes são fundamentais para avançarmos no entendimento de cada forma de organização da subjetividade. Por sentidos subjetivos compreendemos como:

Unidade simbólico–emocional, nas quais o símbolo se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. Em nossa concepção, os sentidos subjetivos são a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade. Porém, sua emergência não é a soma, mas um novo tipo de processo humano (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

O sentido subjetivo, portanto, emerge da ação humana, fundamentalmente aflora da processualidade das relações humanas, na não exclusão do homem enquanto sujeito de sua ação. Nesse sentido, González Rey esclarece:

A categoria sentido subjetivo permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituídos no nível subjetivo. O sentido responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências históricos–sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, o que implica a sua associação só ao inconsciente, como já foi dito, pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 252).

Do mesmo modo, os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza da subjetividade das

⁴⁶ A categoria “sentido” foi utilizada pela primeira vez por Vygotsky.

experiências humanas. Esse novo tipo de processo emerge na vida social culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. Ao referir-se à formação de professores, Scoz (2009, p. 112) defende que “os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções”.

O movimento dos sentidos subjetivos só pode ser entendido com base na ideia de configurações subjetivas. São essas as organizadoras da subjetividade enquanto sistema e elas “representam verdadeiras formações psicológicas” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 34).

Assim sendo, as configurações subjetivas constituem uma ferramenta de construção teórica na pesquisa e que na Teoria da Subjetividade é considerada como uma categoria, e ainda:

[...] são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada. Essas configurações não são a soma de sentidos subjetivos, aparecem como uma formação subjetiva geradora de sentidos que têm certa convergência entre si e que representa um dos elementos essenciais dos estados afetivos hegemônicos da pessoa no curso de uma experiência. [...] As configurações não representam totalidades, mas sistema em movimento, sensíveis de formas muito diferentes no curso desse movimento. O indivíduo não é vítima de sua subjetividade, ele pode se tornar sujeito dela, o que define um processo ativo na tomada de caminhos e decisões que são fontes geradoras de novos sentidos. Por isso, o emergir do sujeito é parte essencial da mudança de configurações subjetivas que, até determinado momento, foram hegemônicas no modo de viver uma experiência (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 53).

A configuração subjetiva não é, por conseguinte, uma estrutura rigidamente estabelecida, mas o seu conjunto constitui um sistema envolvido de forma permanente, de modo que as relações entre elas possibilitam a integração de elementos de sentido de uma configuração com os de outra, de acordo com o posicionamento do sujeito nos diferentes momentos de sua vida (GONZÁLEZ REY, 2004). Na pesquisa realizada por Goulart (2013) a ideia de configuração traz de maneira contundente o princípio da complexidade. Ou seja,

[...] a premissa da relação entre as diversas partes que estão relacionadas a determinado fenômeno, pois se trata de uma noção que não prescinde do sistema que articula determinada expressão. A partir dessa noção, não se pode falar especificamente como as coisas são de maneira isolada, mas compreender as relações em que elas funcionam. E isso somente ganha vida mediante construção do sujeito que produz o conhecimento, seja o pesquisador, seja o profissional refletindo sobre um caso atendido. Portanto, é flexível e constituído por interpretações que

sempre são contextualizadas culturalmente e historicamente (GOULART, 2013, p. 30).

Dessa feita, a Teoria da subjetividade articula-se com a Teoria da Complexidade visto que a categoria configuração subjetiva foi elaborada assumindo o caráter não linear das relações que os sentidos subjetivos instituem entre diferentes contextos sociais e entre si, permitindo “captar a multirreferencialidade da psique humana” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45).

No que remete a categoria sujeito é importante questionarmos: quem é esse sujeito e como ele se produz? Como essa categoria ajuda a pensar a construção identitária docente? Com base no pensamento complexo podemos situar esse sujeito com base na autoprodução. Não um sujeito descontextualizado, isolado, mas que faz parte de um meio, de um grupo, seja no local de trabalho, família, vizinhos, dentre outros. É nessa coletividade que se exprime a intersubjetividade que estimula a autoprodução fortalecendo esses espaços a produzirem mudanças individuais.

Para a Teoria da Subjetividade a categoria sujeito representa um momento em que a pessoa cria autonomia e é capaz de gerar seus próprios espaços de subjetivação. E ainda, quando ele se reconhece enquanto ser pensante, capaz de entender, pensar e agir em sua realidade transformando-a na realidade vivida, criando uma atuação diferenciada e ativa nos diferentes espaços sociais, constituindo-se e sendo constituído por ele. Como adverte Maria Cândida Moraes (2008, p. 194):

O conhecimento não é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza ou desligado do contexto, mas resulta de interações com o mundo e com a realidade a qual pertence, de interações com o que acontece no local, a partir de suas conexões com o global. Assim, ao conhecer, criamos um mundo à nossa imagem e semelhança, e neste processo, sujeito e mundo transforma-se mutuamente e são partes constituintes de nossa criação simbólico-vivencial.

A autora traz o conhecimento para o cerne do sujeito e do mundo, tendo a educação como processo de mudança, reflexão e criticidade por parte desse sujeito. É ela que favorece a emergência do sujeito, o desenvolvimento do sujeito coletivo

[...] sujeito coletivo inserido numa ecologia cognitiva da qual fazem parte outros humanos, cujo pensamento é também influenciado pelas pessoas integrantes do ambiente, com base em uma relação contínua existente entre pensamento e o ambiente em geral, dois aspectos inseparáveis de um único processo, cuja análise em partes distintas já não faz mais sentido. [...] Propomos, uma educação centrada no “sujeito coletivo” que reconhece a importância do outro, a existência de processos coletivos de construção do saber e a relevância de se criar ambientes de

aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade, para que possamos receber o legado natural de criatividade existente no mundo e oferecer a nossa parcela de contribuição para evolução da humanidade (MORAES, 2008, p. 15).

Mediante novas possibilidades de fortalecer suas experiências e automaticamente alimentar o mundo com aquilo que aprende. Como assevera Edgar Morin (2011, p. 31) “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele”. Nesse processo educativo o professor é o responsável para instigar e fomentar uma aprendizagem capaz de favorecer o sujeito individual e coletivo, mas isso só será possível pelo seu viés identitário. Por sua vez, alicerçado numa perspectiva complexa, reflexiva e crítica.

Nesse sentido, é importante refletirmos acerca de como desenvolver nos professores a autonomia no seu trabalho pedagógico, nele se expressando como sujeitos, ainda que diante das agruras do cotidiano escolar sejam capazes de produzir processos de subjetivação próprios. E nesse ínterim, de se colocarem de forma ativa e com autonomia, diante das tensões vividas, sendo capazes de subverter formas dominantes da situação social, buscando a própria singularidade. Paralelamente rompendo a ideia de produção igual de sujeitos e buscando produzir processos de subjetivação próprios. Afinal o sujeito é

a pessoa capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que se desenvolve a sua prática social. O reconhecimento do caráter gerador da psique permite-nos reconhecer dois modos da pessoa relacionar-se com o mundo social; como produtor de espaços singulares dentro dos espaços sociais em que atua, ou como reprodutor mimético das práticas no interior desses espaços, não só no plano da ação, mas também no plano subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 272).

Nesse sentido, o sujeito segundo a Teoria da Subjetividade se constitui na integração entre a sua história de vida, seus aspectos individuais e sociais, com base na mobilização de novos recursos subjetivos busca atitudes capazes de promover o desenvolvimento de suas ações, como sujeito em diferentes contextos sociais. Ou como afirma González Rey (2003, p. 235), “[...] o sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais”.

González Rey (2011, p. 215) avança na direção de sujeito que representa “uma forma qualitativa diferenciada da pessoa, voltada para a abertura de espaços próprios de práticas e de processos de subjetivação nos diferentes grupos e instituições em que atua”. Nesse sentido ele está implicado em seu próprio contexto social, ainda, um sujeito com lugar para a emoção e a cognição, produzindo sua própria subjetividade, individualmente e nas relações com os outros

reafirmando a concepção que o sujeito não vive sem o outro, além do que a “relação com o outro está na origem” (MORIN, 2002, p. 78).

Corroborando essa concepção, Morin (2002, p. 74–75) situa a concepção de sujeito diretamente ligada à sua noção de autonomia, de autoafirmação, caracterizando-o com base biológica, ou seja, “trata-se de uma lógica de autoafirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo, o que corresponde literalmente à noção de egocentrismo. Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir”. E complementa nos elucidando que o que torna esta visão complexa é entender o sujeito como aquele que dá “[...] unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades” (MORIN, 2006, p. 128).

À luz da elaboração teórica de Edgar Morin, o sujeito vai além da noção de indivíduo, comporta um caráter biológico, tendo o cômputo como fator que define sua condição geral, porém, esse sujeito poderá construir uma subjetividade viva, consciente, sendo um ser único em seu aspecto da subjetividade, para tanto, Petraglia (2008, p. 69) afirma que “na relação com o outro, a autotranscendência do sujeito o permite superar para si mesmo a ordem da realidade, para além de sua própria esfera e de seu ambiente, alterando com base em sua dimensão ética, que norteará os seus valores”. Em conexão com a Teoria da Subjetividade no que remete ao conceito de sujeito, Morin (1996, p. 53) nos presenteia ao dizer que:

Finalmente, existe em nossa subjetividade humana esse lugar habitado pelas noções de alma, de espírito, animus, anima, e temos o sentimento profundo de uma insuficiência da alma que só pode satisfazer o outro sujeito. E, no fundo, com a relação de amor, no sentimento de amor, está a ideia de que o outro restitui a nós mesmo a plenitude de nossa própria alma, permanecendo totalmente diferente de nós mesmos. E nós mesmos, ainda sendo outro. Tenho aqui, então, dois níveis de subjetividade. Muitas vezes se acreditou encontrar o fundamento do conceito de sujeito nesses níveis humanos, que só podem aparecer porque há um nível prévio, biológico, do conceito de sujeito. E comentemos o erro de reduzir a subjetividade, seja a afetividade e à contingência, seja à consciência.

Avançando na concepção de sujeito segundo a Teoria da complexidade, podemos afirmar que é necessária para a existência do sujeito a condição de se posicionar no centro do mundo, tendo como referencialidade a autonomia, sendo um ser único que age como centro de referência. Como salienta Petraglia (2008, p. 71) “sua autotranscendência, que lhe permite ir além de si mesmo e questionar-se, determina seus princípios de lógica e ética, fazendo-o agir considerando sua afetividade e suas verdades”.

Nesse viés, a noção de sujeito delineada nesta pesquisa constitui a construção da identidade docente. Nesse caso, há a hipótese da condição de sujeito agindo para fortalecer

esse profissional e para oportunizar alternativas diversas em sua prática, sendo ele capaz de subverter formas dominantes da situação social e produzir processos de subjetivação próprios.

5.2.1 Subjetividades (individual e social) na construção do sujeito

A Teoria da Subjetividade propõe, em sua proposta conceitual, a subjetividade individual e a subjetividade social enquanto níveis diferentes, porém não antagônicos. Esses itens aparecem nos estudos de González Rey como estreitamente ligados, inter-relacionados em suas configurações subjetivas.

Para esse entendimento, recorreremos à discussão já apresentada neste trabalho sobre os sentidos subjetivos. Os mesmos que se opõem a rotulações universais sobre o comportamento humano porque só podem ser construídos pela qualidade subjetiva do conjunto de expressões do sujeito atrelado ao meio em que vive. Numa perspectiva emocional González Rey e Martínez (2017, p. 43) asseveram:

Os sentidos subjetivos nunca aparecem diretamente significados pelas palavras. Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais que definem a articulação entre o pensamento e emoção, imaginação e ação [...], eles representam um 'microcosmo produzido da vida de um indivíduo, grupo ou instituição.

O estudo dos sentidos subjetivos, das configurações subjetivas e da emergência do sujeito integra a subjetividade social e a individual, independente se o foco do estudo é o indivíduo ou um espaço social particular. No primeiro caso, estudamos as configurações subjetivas individuais, cujos sentidos subjetivos invariavelmente expressam a subjetividade social sendo parte dela. Corroborando essa ideia, Prigogine (2004) nos esclarece que toda ação individual está inserida numa sequência de comportamentos e processos articulados em configurações da subjetividade social que transcendem os processos individuais nos quais elas se gestaram.

Concordamos com os autores, por entender, com base em estudos, os níveis de subjetividade intrínsecos a cada indivíduo tendo uma reciprocidade entre os sujeitos nas suas relações e nas suas práticas sociais. Portanto, a subjetividade não representa um sistema fechado, linear, mas representa uma produção qualitativa nas relações sociais, culturais e históricas que o sujeito está inserido. De acordo com González Rey, a subjetividade individual,

Se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 205).

A subjetividade é o reflexo das relações sociais, culturais, que constituem o sujeito. Portanto, inteiramente ligada à sociedade que o sujeito faz parte. Ou seja, considera-se que se trata também de um movimento recursivo, em especial na construção da identidade docente, a medida que se aprende modifica-se espaços e relações, o que permite afirmar a relevância da formação inicial no desenvolvimento pessoal e profissional desse docente.

No segundo caso, a subjetividade social integra os elementos de sentido subjetivo que produzidos nas diferentes zonas da vida social, fazem-se presentes nos processos de relação que caracterizam qualquer grupo ou agência social no precioso momento de seu funcionamento. Cada espaço social é configurado subjetivamente, sendo a subjetividade social a rede o lugar que estão interligados esses espaços que se apresentam configurado na dimensão subjetiva das pessoas, grupos ou instituições (GONZÁLEZ REY, 2012).

Destarte, é importante esclarecermos que, segundo a Teoria a Subjetividade, o contexto social não está desvinculado do sujeito individual, mas se integram se constitui sendo constituído por ele, como conclui González Rey (2003, p. 206):

A condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente.

O contexto social não está desvinculado do sujeito individual, mas se integram, não sendo possível discutir a separação estanque dos dois âmbitos, pois é nos desdobramentos da sociedade que os indivíduos de forma singular expressam suas emoções, experiências, ou seja, “é no cotidiano do sujeito que a subjetividade tem sua expressão mais palpável” (FURTADO, 2004, p. 87)

Oliveira (2016) nos traz a reflexão de que os momentos de expressão no nível individual e no nível social se integram, coexistem e geram tensões próprias que constituem a articulação da subjetividade individual e da subjetividade social. O autor destaca ainda que a subjetividade individual é constituída historicamente em espaços sociais. A pessoa não nasce com ela, não é portadora dessa subjetividade desde sempre. Ela caracteriza-se pela condição social do homem, pois sua qualidade de indivíduo se define no contexto social em que vive.

Isso significa dizer que a subjetividade social da escola se configura na vida cotidiana de professores e alunos, bem como os processos históricos e seus sentidos produzidos (GONZÁLEZ REY, 2010, 2011). Em outras palavras, “[...], implica compreender os distintos cenários que representam a expressão de um tecido social constituído por uma dinâmica singular de pessoas, ações e práticas” (OLIVEIRA, 2016, p. 73).

Dessa forma, consideramos, portanto, que o processo de ensino/aprendizagem só pode ser compreendido com base na relação/integração do indivíduo com o social, do aluno com a escola, nos relacionamentos que, conseqüentemente, geram vivências e experiências diversas constituindo assim configurações variadas da nossa subjetividade. A escola, portanto, integra estados dinâmicos e diversos e até contraditórios, que por meio de suas configurações subjetivas vivenciadas pelo sujeito encontra-se entrelaçado nos processos de aprendizagem.

5.3 A interface entre a construção da subjetividade e o processo identitário docente

A discussão sobre a construção da identidade docente constitui-se recorrente e dialoga com várias frentes, em especial a subjetividade. Nesse processo, surge associada à questão ontológica, a construção do eu, que remete às formas de pensar, às angústias, às incertezas aos sucessos e insucessos do professor.

O conceito de identidade profissional é compreendido como constituinte da subjetividade e se configura “[...] em uma forma de organização da subjetividade, em uma configuração subjetiva associada, no curso da ação e em contexto, à emergência de sentidos subjetivos” (OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Sob a ótica da Teoria da Subjetividade, o professor tem a sua constituição subjetiva de sujeito-professor não apenas por cumprir uma grade curricular específica, mas também por suas vivências e práticas, aliadas à sua história de vida. Logo, “o professor só se enxergará desta forma quando essencialmente e subjetivamente assim se reconhecer” (MARTÍNEZ; SCOZ; CASTANHO, 2012, p. 5). Mas, para que o professor possa se enxergar e se reconhecer, é preciso considerar vários elementos, dentre eles: a inteireza humana e a formação docente. O primeiro permitirá a este profissional religar e ampliar seu nível de percepção com o mundo que o rodeia. Ou seja, tanto o ser professor como o fazer docente estão interconectados, pois o professor atua em sala de aula a partir da sua constituição, enquanto ser. Nesse percurso, a formação docente pode ser um importante aliado para esse professor se perceber enquanto ser, pois a ele é delegado à formação de outro sujeito, mas em

alguns casos, esse docente que forma o outro, não se reconhece, precisando, portanto, de ajuda para se auto reconhecer e se auto avaliar.

Nóvoa (1995) defende uma formação docente voltada para a reflexividade das ações do professor e na qual os seus saberes sejam contextualizados. O autor lança base para os modos de organização dos cursos de formação docente:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Segundo Solé (2006), nos processos de ensinar e aprender estão presentes diversos aspectos, dentre eles, a forma como a pessoa vê a si mesma e também o aspecto afetivo-relacional presente diante do processo. Logo, a subjetividade do indivíduo em relação a si mesmo pode auxiliar e contribuir na aprendizagem e na resolução de problemas. Além disso, quando estão envolvidas a afetividade, as relações agradáveis e a atribuição de significado àquilo que se está aprendendo, tanto o professor quanto o aluno tendem a ser mobilizados em nível cognitivo e emocional.

Destarte, constituir-se docente na complexidade e na subjetividade significa compreender que essa identidade advém da construção de uma consciência ao mesmo tempo individual e coletiva. Bem como, compreender a prática e a teoria como elementos únicos, considerar os fatores externos e internos para esse desenvolvimento, as experiências vivenciadas no cotidiano, na construção de saberes, memórias que podem ser reelaboradas e traduzidas na prática.

Negar o indivíduo como singularidade subjetivamente constituída é ignorar a complexidade da subjetividade, a qual se constitui simultaneamente em uma multiplicidade de níveis, que podem ser contraditórios em si, mas de cujo funcionamento depende os diferentes momentos do desenvolvimento subjetivo. As subjetividades social e individual representam dois níveis que participam na manifestação qualitativa do subjetivo, mas que também apresentam, dessa maneira, períodos de tensão e contradição atuando como motor da elaboração das duas instâncias da subjetividade. Portanto, a subjetividade é estabelecida em unidades complexas, envolvidas de maneiras distintas com o sistema subjetivo total, ou seja, no arranjo distinto do sujeito concreto e nos diferentes níveis da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 33).

Tardif (2002) elucida uma epistemologia da prática que lança bases para compreendermos a formação do professor em seu movimento de constante reconfiguração, no embate do mundo profissional e acadêmico com as experiências pessoais individuais que os constituem.

Nesse sentido, Oliveira (2016) discute a identidade docente nos âmbitos pessoal e profissional. Compreendendo que esse é um processo mutável, dinâmico construído com base em experiências culturais, sociais. A autora salienta que o processo de construção do eu tem “inspirações teóricas nos pressupostos da Psicologia Sócio–histórica acerca da construção histórica, social e cultural do psiquismo humano e da forma ontológica de expressão destes, a subjetividade e suas particularidades, como a identidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 17).

Baseado nisso, a identidade do professor em sua essência passa por esses diferentes saberes, construída com a sua própria ação e reflexão durante toda a sua história de vida. Em especial sua formação acadêmica e em sua prática pedagógica, processualmente na jornada de vida, suas vivências, dificuldades, sucessos e insucessos, enfim, as várias experiências comuns a trajetória docente. Essa identidade docente se constrói ao longo dessas experiências. Como muito bem nos ensina Ciampa (2001) a identidade é um metamorfosear–se a cada encontro, perpassando pela transformação pessoal do humano.

Neste trabalho, compreendemos identidade como algo complexo, plural e construída com base em suas relações sociais, atribuindo, portanto, a ideia de mudança, em constante processo de auto–organização como bem coloca Moraes (2008, p. 229):

A identidade docente é construída de maneira crescente e recursiva mediante processos de autorreflexão e de auto–organização constante, nos quais o produto é, ao mesmo tempo, causa e causante daquilo que produz. Biologicamente falando, não dá para separar desenvolvimento humano do desenvolvimento profissional, já que o ser e o fazer estão absolutamente implicados na corporeidade humana. É preciso desenvolver uma atitude constante de buscas e melhorias comprometidas com o seu trabalho e com suas experiências educativas.

A autora nos mostra que a construção da identidade docente engloba o sujeito no sentido ontológico e o sujeito como profissional em um processo de auto–organização constante, remetendo ao Princípio Hologramático onde o todo representa a parte e a parte sempre contém no todo.

Nesse processo, evidencia–se o sujeito ontológico em todas as relações com o mundo, invoca o aprender e construir–se docente como produção subjetiva em distintos momentos da vida do docente. Isso se reflete no entendimento que as realidades estão sempre imbricadas, tendo um ser multidimensional atuando numa realidade também multidimensional, uma realidade macrofísica, virtual, e essas múltiplas dimensões, física, biológica, cultural, social e espiritual atuando nessa realidade a partir de processos que vão sendo codeterminados.

A subjetividade, à luz da Teoria da Subjetividade, enredada pela complexidade e pela dialética que a circunscreve, especifica o homem em sua completude psicológica e ajuda a compreender o elemento gerador do sujeito em contexto, permitindo ainda a “busca de alcançar a constituição subjetiva do professor no seu processo de formação continuada” (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Nesse sentido, destacam-se as representações que o professor constrói sobre si mesmo e como os outros foram sendo paulatinamente construído ao longo da vida, intensificando-se na formação inicial e na dinâmica do cotidiano da escola, nas suas interações com os diversos espaços subjetivos, criando laços entre a sua profissão e “o próprio sujeito, a sua ligação aos saberes científicos, escolares, pedagógicos, a sua ligação à escola e à sociedade” (LESSARD, 2009, p. 124). Isto é, a escolha da profissão docente foi sendo construída em vários momentos da vida do ser professor, mas é na licenciatura que ele se forma professor. Em outros termos, a escolha de um curso é consequência de uma formação de uma vida inteira, e essa escolha é repleta de sentidos subjetivos que nem mesmo o sujeito se percebe na sua própria reflexão consciente, mas dela fazem parte também outras tantas influências que não dão conta de alinhar e que influenciam suas escolhas.

Em termos individuais o professor constrói sua identidade ao longo da vida e se intensifica com base na luta do reconhecimento social da profissão. Uma luta delineada como um processo pessoal, derivado de uma gama de acontecimentos relacionados à sua experiência, crenças, valores, aprendizagens individuais e coletivas.

Essa compreensão que a identidade se dá em termos individuais e coletivos está ligada a construção da sua própria subjetividade que permeia ser professor. González Rey nos alerta que a subjetividade individual é determinada socialmente, portanto entendemos aqui a identidade como um contínuo processo de construção da subjetividade.

A Subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. Temos definido dois momentos essenciais na constituição da subjetividade – individual e social –, os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento. A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 36–37)

Sem dúvidas, o processo de construção da identidade do professor é afetado por diversos fatores de cunho positivo e negativo, fatores extrínsecos ao seu fazer em sala de aula assim como o próprio processo de formação.

Rodgers e Scott (2008) afirmam que não só o contexto, mas também as relações em que o sujeito se encontra, afetam diretamente seu processo de construção identitária. McNaughton e Billot (2016) afirmam que a identidade docente é afetada por fatores emocionais, cognitivos e morais relacionadas à profissão. Ainda, ressaltam que a identidade docente não passa apenas por um processo de construção, mas sim por processos de construção, desconstrução e reconstrução.

Dessa feita, a construção da identidade docente constitui de valores, conhecimentos e formas diferentes de identificar-se como professor, ressignificando as suas práticas a partir de suas realidades, mas também da reafirmação das práticas culturalmente consagradas e que de alguma forma são significativas para os envolvidos. Nesse sentido reafirmamos o que Rocha (2014 p. 85) esclarece:

Passamos a compreender a identidade profissional docente enquanto um processo de construção especificamente humano plurifacetado, inconcluso, e auto formativo que tem início e prossegue durante toda a vida profissional imbricada na formação inicial e continuada, história de vida, na construção de saberes, na profissionalização e nas crises sociais (pessoal e profissional) e na profissionalidade docente.

Essas condições citadas precisam ser levadas em conta na construção da identidade docente, sejam elas históricas, culturais ou sociais. Por isso, a necessidade de que a formação de professores contribua para o desenvolvimento dos recursos subjetivos necessários à prática pedagógica, de maneira particular, a dimensão pessoal/subjetiva da formação precisa ser considerada quando nos referimos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor.

Em seus estudos, Martínez (2006) enfatiza que se deve ampliar a compreensão da formação dos professores, colocando em pauta a constituição subjetiva, sempre em movimento, o que possibilita conceber a própria formação como um evento promotor de desenvolvimento desse professor. A autora discute essa relação entre os processos subjetivos e a construção da identidade docente ao nos afirmar:

Podemos considerar que a ação pedagógica do professor, em sua condição de sujeito, está mediatizada em uma parte, pelo conjunto de recursos subjetivos que o caracterizam em sua constituição histórica, entre eles por somente citar alguns, suas motivações, capacidades, representações, valores, expectativas, projetos, e por outra pelas características dos espaços sociais e interativos de onde suas ações têm lugar e

o significado e o sentido que assumem para ele no vínculo inseparável e processual com sua própria ação. (MITJÁS MARTÍNEZ, 2003, p.143)

De fato, é uma dimensão a ser considerada em uma proposta de formação de professores, pensar a construção da identidade a partir de aspectos também subjetivos, assim, a pessoa vai se tornando professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional com influências não apenas externas mas também nas suas aptidões internas desenvolvidas no percurso de seu caminhar docente.

Neste sentido corroboramos com Oliveira (2016), que compreende o conceito de identidade profissional, na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, como constituinte da subjetividade. A identidade profissional se configura em uma forma de organização da subjetividade, em uma configuração subjetiva associada, no curso da ação e em contexto, à emergência de sentidos subjetivos. Os ciclos da vida do professor desde o início de sua trajetória fortificam sua construção identitária.

Nesse contexto que envolve o ciclo de vida profissional e as suas fases, percebe-se que o professor se reconstrói a todo instante com base em suas experiências, práticas pedagógicas, emoções e sentimentos. Essa construção, desconstrução e reconstrução, apresenta-nos a compreensão da multidimensionalidade do referido ciclo, pois ele é construído por uma série de acontecimentos que causam a desordem do processo, produzindo sua (re) organização (MORIN, 2005).

Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento constitutivo da subjetividade do professor resulta dos sentidos subjetivos que o constituíram e o constitui, resultado da complexidade das relações vivenciadas na sua trajetória de vida, na produção subjetiva individual e da subjetividade social que são produzidas nos diversos espaços em que vivem.

Logo, compreender a identidade docente com base nesse contexto implica conhecer o sistema em que o indivíduo está inserido, e não o separar do seu meio. Deve-se, portanto, contextualizá-lo nesse meio, considerando todas as ações, acontecimentos, experiências vividas que constroem o seu eu-professor em uma relação de inseparabilidade com o outro. Nesse sentido o ponto-chave desse princípio é distinguir, mas não separar.

A docência passa a ser entendida como um construto dinâmico e complexo, que se configura e se articula nos diferentes campos e momentos da vida dos professores. As situações vivenciadas na família, no trabalho, na escola, contextos sociais, assim como, a visão de mundo, de conhecimento e de si mesmo, transitam e convergem na história dos sujeitos como qualidades inerentes de suas vivências na carreira docente (SCOZ, 2021)

Para Tardif (2002), o saber profissional tem profundas raízes no saber social, o autor atribui a noção de saber, num sentido mais amplo, que engloba os acontecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado saber, de saber-fazer e saber ser.

Por fim, o professor se constitui diariamente, em sala de aula e fora dos muros da escola, num ir e vir de experiências relacionais, numa lógica histórica e subjetiva. Tudo isso nos remete ao pensamento complexo e a subjetividade como um ponto nodal para compreender o processo formativo dos professores. A questão que salta aos nossos olhos é: como essas duas teorias estão ligadas a construção da identidade docente?

5.4 Aproximações entre Morin e González Rey: um diálogo na construção da identidade docente

Ao definir o termo aproximações para este título temos a ciência que a reflexão se reinicia, recomeça, visto a magnitude dos conceitos. Cremos ser imprescindível o retorno aos fundamentos da Complexidade de Morin e a Subjetividade de González Rey como bússolas da nossa caminhada e luz que ilumina nosso próprio pensamento. Daí a necessidade de fazer esse diálogo sobre as duas teorias baseadas em autores que nos inspiram, que nos motivam a sair das gaiolas epistemológicas⁴⁷. Com essas palavras introdutórias, situamos o diálogo proposto entre as duas teorias, fazendo uma interlocução com a construção da identidade docente. Dessa maneira,

A Teoria da Subjetividade, na perspectiva histórico-cultural, defendida por González Rey (1976–2014), está centrada na historicidade dos fenômenos humanos como produto que se constrói e reconstrói dialeticamente em suas relações sociais inseridas em uma cultura em movimento que também se transforma dinamicamente. Incorpora o caráter hermenêutico, multidimensional, sistêmico, configuracional e dialógico dos processos psíquicos para geração de inteligibilidade, sem esgotar as possibilidades de novas construções teóricas complexas recursivas. Dessa forma, [...] a Teoria da Subjetividade de González Rey desenvolveu recursos que possibilitaram compreender a realidade em seu “caráter desordenado, contraditório,

⁴⁷ [...] comparando especialistas a pássaros vivendo em uma gaiola. Esclarece que as disciplinas são como conhecimento “engaiolado” em sua fundamentação, nos seus critérios de verdade e de rigor, nos seus métodos específicos para lidar com questões bem definidas e com um código linguístico próprio, inacessível aos não iniciados. Os detentores desse conhecimento são como pássaros vivendo em uma gaiola: Os pássaros só vêem e sentem o que as grades permitem, só se alimentam do que encontram na gaiola, só voam no espaço da gaiola, só se comunicam numa linguagem conhecida por eles, procriam e repetem-se, só vendo e sentindo o que as grades permitem, como é comum no mundo acadêmico. O que é mais grave, são mantidos pelos que possuem as gaiolas para seu entretenimento, como é o caso das artes, ou para seu benefício, como é o caso das ciências e da tecnologia. Obviamente, a crítica interna é limitada e exclui o questionamento da própria existência da gaiola. (D’AMBRÓSIO, 2011, p. 2)

plural, recursivo, singular, indivisível e histórico”, podendo ser considerada como expressão do paradigma da complexidade (MARTINS, 2015, p. 27).

É nesse contexto do pensamento complexo que González Rey (2005, p. IX), sinaliza a construção da subjetividade do sujeito, ou seja, “[...] em um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem no contínuo movimento das complexas redes de relações as quais caracterizam o desenvolvimento social”. González Rey no seu livro *Epistemologia Cualitativa y Subjetividad*, de 1997, explica que deve-se considerar a influência da Teoria da Complexidade na Teoria da subjetividade.

A Teoria da Complexidade de Morin (*apud* SCHNITMAN, 1996, p. 275) apresenta parâmetros para a compreensão da subjetividade como um emaranhado de ações, de interações, e de retroações e que, nessa complexidade, os processos de ensino–aprendizagem se constituem. Coerentes com essa perspectiva destacamos o papel da sala de aula como espaço de campo perceptivo e relacional em que alunos e professores compartilham–se como pessoas na relação com o conhecimento constituindo–se mutuamente. Nesse pequeno diálogo González Rey corrobora a compreensão de Morin ao nos dizer que a subjetividade

Está organizada por processos e configurações que, continuamente, se interpenetram, estão em constante desenvolvimento e muito vinculados à inserção simultânea do sujeito em um outro sistema igualmente complexo que é a sociedade (GONZÁLEZ REY, 1996, p. 83).

A proposta de uma subjetividade que se organiza de forma sistêmica, complexa e aberta decorre de uma compreensão de que ela se encontra em desenvolvimento, ou seja, em contínuo processo de integração entre sistemas de sentidos produzidos entre o histórico e o atual, incorporando, ao mesmo tempo, sentidos produzidos pela fantasia e pela imaginação em cada ação do sujeito.

Essa organização dinâmica segue uma lógica configuracional que se configura/reconfigura nas atividades e nas relações dos sujeitos. São essas configurações subjetivas, verdadeiras redes dinâmicas de sentidos subjetivos produzidos no percurso da ação do sujeito, que organizam a subjetividade como um sistema complexo e multidimensional (GONZÁLEZ REY, 2005).

O autor nos leva a pensar não ser casual o vínculo entre a Teoria da Complexidade e a visão de subjetividade, fazendo com que a Teoria da Subjetividade se constitua como uma

expressão da Teoria da complexidade, cuja gênese se encontra no pensamento dialético, expresso no enfoque histórico-cultural.

Essa forma de conceber o estudo da subjetividade concretiza a visão de complexidade proposta por Morin (2005), que segundo Scoz (2004, p. 11) “trata-se de considerar as ligações, as articulações, expressando aquilo que é tecido em conjunto, enfatizando, ao mesmo tempo, a complexidade da organização simultânea e contraditória dos espaços individuais e sociais”.

Conectados com essas ideias, Martínez (2005) e González Rey (2003), afirmam que a teoria psicológica da subjetividade, desde essa perspectiva, representa uma expressão do paradigma epistemológico da complexidade em uma ciência particular. Essa afirmação não se justifica pela equivalência às ideias expressas por Morin na teoria do pensamento complexo, mas pelas aproximações entre os conceitos atrelados às incertezas, contradições, processualidade, organização e o modo de conceber a ciência e a produção do conhecimento científico.

De acordo com Martínez (2005), a teoria da subjetividade de González Rey consiste em uma representação complexa do psicológico, por seu caráter processual, de contínua confrontação, modificação e crescimento, por ser um modelo teórico aberto e criativo. A Teoria reconhece o caráter contraditório e as formas diversas e singulares expressas pelo homem: a categoria configuração como formas de organização e como elemento constitutivo da subjetividade; a condição ontológica da subjetividade, com base no marco cultural; e a lógica configuracional em detrimento à lógica racional. Segundo essa autora, a Teoria trata de “uma produção subjetiva e, nessa condição, destacam-se sua historicidade e sua processualidade” (MARTÍNEZ, 2005, p. 23). A articulação entre subjetividade e complexidade aparece também no próprio desenvolvimento desse sistema teórico. Corroborando essa ideia, González Rey (2005, p. 37), diz que

[...] a visão da complexidade traz um marco importante para o desenvolvimento da subjetividade, pois a subjetividade cumpre muitas das características gerais pelas quais se define um sistema complexo. Tais características se referem à recursividade entre as configurações subjetivas e os momentos de produção de sentido, à permanente emergência de novos elementos procedentes da ação do sujeito associados à produção de sentidos subjetivos, à constante tensão entre as formas diversas de organização do sistema e a processualidade das formas de ação do sujeito, à configuração de novas qualidades com base nas contradições e confrontações do sistema em seu desenvolvimento, à coexistência do diferenciado, do singular, como momento constituinte do sistema, entre outros aspectos caracterizados da subjetividade.

Alinhado a esse pensamento, a subjetividade é, pelas razões anteriormente já explanadas, um sistema complexo. Ora, se a complexidade reconhece a infinidade e a complexidade da realidade, ela é, portanto, uma epistemologia que tem permitido diferentes autores gerarem visibilidade sobre essa nova zona de sentido que a representação complexa tem aberto para a ciência.

A subjetividade é uma dessas categorias. A compreensão desta categoria requer um esforço adicional desprendendo do paradigma da ciência clássica e entendendo como processo criativo marcado pela transdisciplinaridade, configurado também pela sua história pessoal de independência do pensamento. Logo, a subjetividade e a complexidade se articulam mais uma vez. Ao escolher trabalhar com a subjetividade, González Rey encontra na complexidade o caminho para o desenvolvimento com base em uma perspectiva.

A subjetividade como sistema complexo, representando uma dimensão de caráter histórico, social e cultural da psique humana, é apresentada pela perspectiva teórica desenvolvida por González Rey. A subjetividade é composta por categorias que serão explanadas posteriormente como: sentidos subjetivos, subjetividade individual e social, sujeito e configurações subjetivas. Seu conceito de subjetividade remete às formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nas pessoas, cultural e historicamente constituídas, e nos espaços sociais de suas práticas e modos de vida. Nesse sentido, a subjetividade constitui o professor em seus processos de aprendizagem e suas formas de atuação profissional. A subjetividade nos é necessária como definição ontológica, em especial quando se discute o objeto desta pesquisa: a construção identitária do professor.

[...] dialógica, dialética e complexa, em que a subjetividade não aparece “coisificada” em nenhum tipo de entidade, nem de invariante universal da natureza humana, mas que se expressa como um sistema complexo em constante avanço, que constitui o sujeito concreto e, por sua vez, é constituída por aquele de forma permanente, por meio de sua constante produção de sentidos e significados dentro dos diferentes sistemas da subjetividade social em que desenvolve suas ações (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 8).

Partindo dessa premissa, entendemos que a construção identitária do professor não é estagnada, é contínua e está atrelada as dimensões individuais e grupais. Dessa maneira, pensar o professor implica considerá-lo como sujeito de sua própria história como pessoa e profissional, um processo de autoconstrução que se modifica na medida em que exerce seu fazer em sala de aula.

O professor de hoje trabalha em um mundo multifacetado e sua identidade sofre influências de processos culturais e sociais, assim, o docente deve ser visto como sujeito e não

como o fazedor de aulas, isolado em seu contexto. Ele deve ser visto em sua inteireza por considerar que sua função exige desenvolvimento intelectual, operacionais e humanos, mas que nem sempre tem autonomia, tendo em vista que se constitui com as relações sociais.

Nessa perspectiva Morin (2000, p. 118), no texto *A Noção de Sujeito* traz reflexões sobre esse sujeito cuja constituição se dá socialmente, com autonomia, mas com uma dependência da cultura, núcleo e sociedade em que vive. O autor diz, na perspectiva da complexidade, que “o sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a subjetivo, que podemos chamar de compreensão” (*Ibidem*, p. 118). Sobre autonomia, o autor afirma ser “[...] inseparável da ideia de auto-organização. A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente seja ele biológico, cultural ou social” (MORIN, 2000, p. 118).

Essa autonomia se dar durante todo o percurso da construção docente, através da busca do conhecimento, informações e novos saberes, buscando um pensamento complexo. Para isso acreditamos que o professor deve pensar sobre o que realiza, suas ações e pensamentos, assumindo uma condição que lhe permita agir com autonomia.

Dessa forma, esse sujeito se constrói na subjetividade e na complexidade com base em suas vivências e conflitos no chão da escola, com base na ressignificação de conhecimentos e novos saberes, nas relações professor-aluno, no saber tático ou experiências vividas no dia a dia da escola. É o sujeito resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos em diferentes contextos sociais.

A constituição identitária do professor não é estagnada, é, portanto, contínua. Logo, corrobora o modelo de pensamento da Complexidade, em que a aprendizagem se dá como um processo existencial, tendo como característica fundamental a subjetividade. Propõe, ainda, uma visão de homem na inteireza do ser participante da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições. Com base nos operadores dialógicos, hologramático e recursivos, a Teoria da Complexidade propõe considerar o caráter subjetivo, qualitativo e criativo da aprendizagem, os quais devem também servir de base para o modelo de compreensão da Educação.

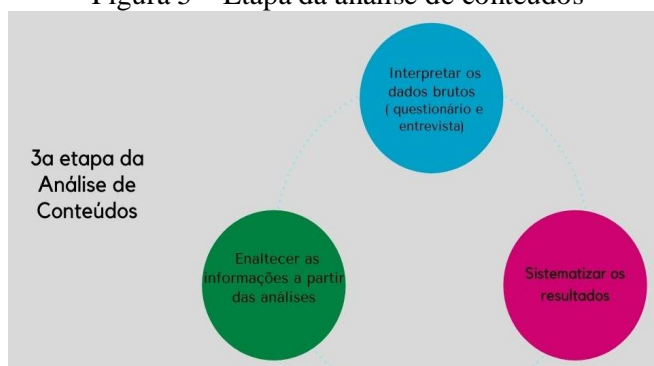
Por último, cabe ressaltar que essa articulação entre as linhas de pensamento das duas teorias estudadas se entrecruza e se retroalimenta, assim González Rey e Morin, em suas agudezas teóricas trazem o ser para o centro do universo, tendo o sujeito contido neste universo e o universo contido neste ser.

6 O SER PROFESSOR: SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE E DA SUBJETIVIDADE

O presente capítulo apresenta o resultado da pesquisa de campo, ou seja, a análise qualitativa dos dados oriundos dos “[...] relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Em outras palavras, a entrevista e o questionário aplicados aos professores participantes deste estudo.

Esse tratamento dado a realidade pesquisada refere-se ao “tratamento dos resultados, inferência e interpretação [...] ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise [...]; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (BARDIN, 2006). Portanto, o procedimento metodológico na interpretação das respostas ao questionário e a entrevista foi à análise de conteúdo (BARDIN, 2016), cujo recorte neste capítulo é a etapa de tratamento e interpretação dos dados, como demonstra figura a seguir:

Figura 5 – Etapa da análise de conteúdos



Fonte: Bardin (2016).

Sumariamente, a análise desta pesquisa foi organizada da seguinte maneira: a) foco central: subjetividade docente; b) operacionalização: entrevista e questionário semiestruturado respondidos pelos professores participantes; c) categorias de análise: ser professor, identidade docente, formação docente e subjetividade docente.

A estrutura mencionada mostra como se deu o trato com a complexidade e o processo de subjetivação docente dos professores do Ensino Médio no Colégio Estadual São José. Essa compreensão reverbera na construção de categorias de análise que visibilizem as particularidades do ser professor (individual e coletivo). Desse modo, as narrativas dos

participantes na entrevista foram primordiais para a apreensão dos sentidos, com base nelas, foi possível elucidar os sentidos subjetivos⁴⁸ do público participante.

É importante salientar que foram extraídos enxertos das narrativas (do corpo docente participante) da entrevista os quais foram utilizadas de variados modos, ao longo deste capítulo. Bem como, o complemento de frases instrumento criado por González Rey que tem como finalidade identificar elementos que expressem a constituição da subjetividade do interlocutor da pesquisa. No total, foram utilizados 22 indutores curtos, objetivos e diretos. Esse complemento de frases

[...] deve ser utilizado para captar os sentidos subjetivos que não estão explicitamente expressos no conteúdo. O pesquisador busca o contexto da informação no qual o conteúdo foi elaborado para auxiliar na construção do modelo de inteligibilidade das diferentes formas de expressão do sujeito em seus diferentes espaços sociais (FERREIRA, 2012, p. 77).

Vale pontuar que a pesquisa se orientou em saber, precipuamente, o significado de ser professor; como a vida pessoal balizou a trajetória profissional docente; como as alegrias, as dificuldades, sentimentos experimentados e as frustrações ocorridas no âmbito da docência e na condição de ser professor. O intuito foi compreender como se deram os sentidos subjetivos desse profissional e como se desenharam as expectativas futuras na área. Antes de adentrar na proposta mencionada apresenta-se sucintamente o lócus da pesquisa e os sujeitos pesquisados.

6.1 O lócus da pesquisa

O local de pesquisa foi o Colégio Estadual São José⁴⁹, em Palmas (TO) que se inspira na proposta da Escola Jovem em Ação—tempo integral, objetivando “a formação de pessoas competentes, humana e academicamente inseridas em seu tempo, por meio do protagonismo ativo e interativo com o conhecimento, visando à transformação solidária da sociedade em que vivem e atuam” (TOCANTINS, 2019, p. 8).

Esse Programa que direciona as ações da escola foi implementado pela Secretaria de Educação, Juventude e Esporte (SEDUC), desenvolvido em escolas de Ensino Médio de

⁴⁸ [...] são produzidos em diferentes zonas da experiência [...] são sentidos inseparáveis da organização subjetiva individual [...] (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 126).

⁴⁹ Nome em homenagem ao padroeiro da cidade de Palmas – Tocantins, com autorização de funcionamento regulamentada pela Resolução de Autorização nº 075 de 12 de dezembro de 1997, pelo CEE–TO. Quanto à rede de apoio, a escola possui 04 professores especialistas em AEE, 02 intérpretes de libras e 02 professores auxiliares.

funcionamento em tempo integral. Atendendo jovens alunos das diversas classes e segmentos sociais, “caracterizada por sua heterogeneidade, do ponto de vista sócio econômica, cognitiva, afetiva e cultural. Neste sentido, a escola recebe alunos oriundos das mais diversas camadas sociais, com diferentes comportamentos e atitudes” (TOCANTINS, 2019, p. 17).

Uma instituição escolar que tem dentre os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP⁵⁰) os aspectos humanos como prioridade. Em especial, pela implementação do Programa Escola Jovem em Ação, a escola tem como finalidade a formação de pessoas competentes, humana e academicamente inseridas em seu tempo, por meio do protagonismo ativo e interativo com o conhecimento, visando à transformação solidária da sociedade em que vivem e atuam.

Assim sendo, o eixo norteador da escola contempla os três Eixos Formativos dos estudantes: “formação Acadêmica; Formação para a Vida e Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI e ainda valorização da reciprocidade na vivência entre educadores, estudantes e famílias” (TOCANTINS, 2019, p. 15).

Esse viés humanista – formação para a vida – está relacionado com a inteireza humana, relacionado, portanto, a subjetividade do sujeito. Corroborando o modelo de pensamento da Complexidade, em que a aprendizagem se dá como um processo existencial, tendo como característica fundamental a subjetividade. A escola se preocupa em:

– trabalhar o conhecimento por meio da leitura crítica e criativa da realidade, como fomentador de sonhos e projetos de vida; – centrar a formação humana no que se referem os sentidos de adesão e pertença, a sensibilidade com o outro, com um novo processo emancipatório; – contribuir com o processo de humanização social e pessoal para uma sociedade com sentido de ética, de solidariedade, de autonomia e de protagonismo (TOCANTINS, 2019, p. 15).

E ainda, o PPP se sustenta nos princípios educativos do protagonismo, dos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer. E contempla ainda, a pedagogia da presença e da educação interdimensional (TOCANTINS, 2019). Desse modo, o Colégio Estadual São José constitui-se uma instituição inclusiva, ou seja, atende alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que possuem:

⁵⁰ [...] um documento que configura a identidade desta Unidade Escolar com medidas que definem os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da proposta pedagógica da instituição. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual São José, permite a revelação da identidade da Instituição, de suas concepções e de seus sonhos. Além disso, define a natureza e o papel sócio educativo, cultural e político da escola, bem como, sua gestão e organização curricular para subsidiar sua Proposta Pedagógica, documentos que são os balizadores da ação educativa (TOCANTINS, 2019, p. 8).

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Possui uma Sala de Recurso Multidisciplinar – SRM para o atendimento Educacional Especializado (AEE⁵¹), com poucos mobiliários adaptados para atender os alunos com deficiências⁵², mas não oferece ao público assistido recursos de acessibilidade e equipamentos específicos.

Os atendimentos acontecem no contraturno sob a responsabilidade de um professor especializado para atender “todos os estudantes com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades” (TOCANTINS, 2019, p. 18). Ao todo são atendidos 24 alunos com diferentes necessidades. A escola conta com uma rede de apoio formada por 4 professores especialistas em AEE, 2 intérpretes de libras⁵³ e 2 professores auxiliares.

Atualmente a escola possui 19 estudantes matriculados na Educação Especial nas salas regulares de ensino. Destes, 1 estudante com deficiência visual; 01 estudante com surdez; 01 estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD⁵⁴) (esquizofrenia); 10 estudantes com deficiência intelectual⁵⁵; 2 alunos com deficiência múltipla⁵⁶; 2 estudantes com Síndrome de Down; 01 estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Logo após esta breve apresentação da escola pesquisada, na próxima seção, detalham-se os professores participantes da pesquisa.

⁵¹ É um recurso complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços de acessibilidade e estratégias pedagógicas que eliminem as barreiras para a plena participação nas atividades escolares e como preparação para o convívio em sociedade (BRASIL, 2009).

⁵² A deficiência compreendida como: “Produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 636).

⁵³ As línguas de sinais “são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (BRITO, 2013, p. 1).

⁵⁴ [...] quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008, p. 9).

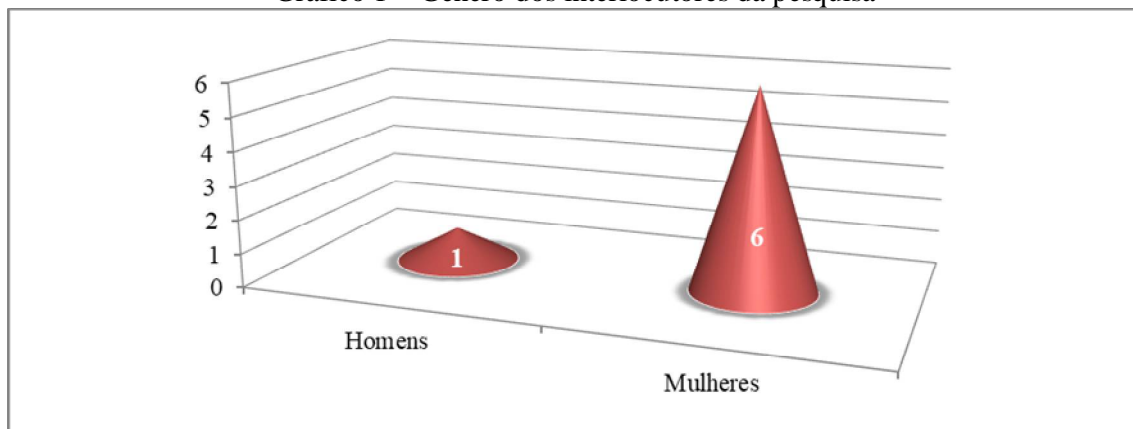
⁵⁵ São crianças que possuem “condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações” (SANTOS D., 2012, p. 937).

⁵⁶ Um conjunto de duas ou mais deficiências (de ordem física, sensorial, mental, entre outras) associadas (BRASIL, 2006).

6.2 Perfil dos interlocutores da pesquisa

Os interlocutores desta pesquisa são professoras e professores do Ensino Médio do Colégio Estadual São José, em Palmas (TO). Todos foram identificados por nomes fictícios para preservar suas respectivas identidades.

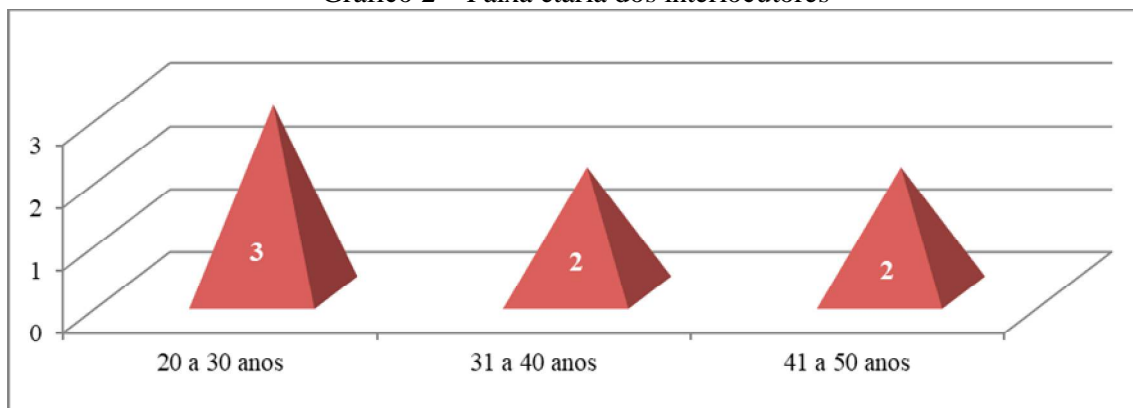
Gráfico 1 – Gênero dos interlocutores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O **Gráfico 1** mostra que a maioria é o gênero feminino no âmbito da educação, talvez, porque “ser professora traz concepções históricas e culturais que interagem com outras identidades sociais, como ser mulher e ser mãe” (BORGES, 2012, p. 304). Podendo, portanto, influenciar a construção da identidade docente. Em relação a faixa etária, percebe-se que a distribuição se dá de forma heterogênea, variando entre 20 a 50 anos, como detalha o gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Faixa etária dos interlocutores

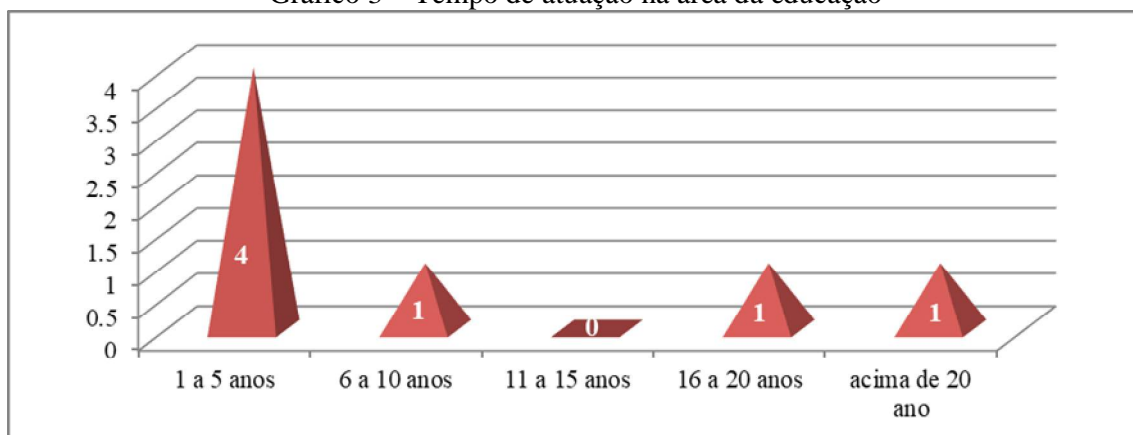


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que tange na relação entre formação inicial e atuação em sala de aula, verificou-se que todos os interlocutores atuam na área. Isso significa que os saberes instituídos dessa área são agregados na prática pedagógica em sala de aula. Dos sete participantes da pesquisa três possuem especialização *lato sensu* e um *stricto sensu*, nível mestrado. Esse dado sugere a falta de investimento na formação continuada que se configura como primordial a prática pedagógica, pois introduz “[...] na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e assim, tomar decisões adequadas” (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Em relação ao tempo de atuação na área educacional os dados mostraram que grande parte dos professores participantes ingressou recentemente na educação, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Tempo de atuação na área da educação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em relação ao tempo de atuação na área educacional, o gráfico mostra que quase 50% dos interlocutores ingressam na educação nos últimos 5 anos, ou seja, são iniciantes, portanto, estão em fase de construção dos saberes do fazer docente.

Nesta etapa inicial a formação continuada é primordial já que é nesta fase que ocorre “uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 2). Ademais, nesta formação é preciso considerar os saberes individuais (suas histórias de vida) agregados aos “saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional, os quais assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das

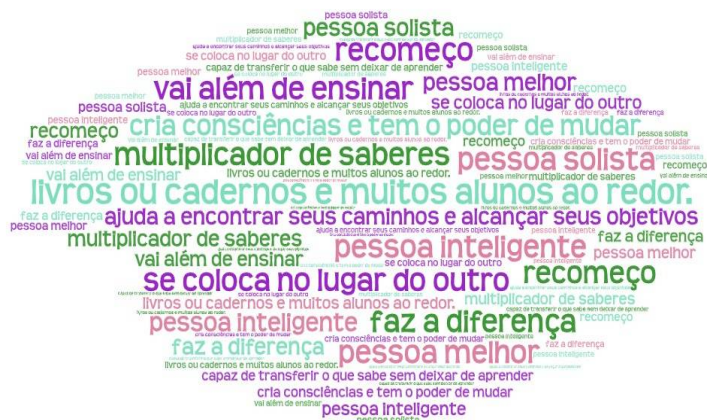
rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador” (TARDIF, 2002, p. 102).

Além disso, os saberes de um professor “são uma realidade social materializada por intermédio de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, e outros mais, sendo também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2002, p. 16). Após apresentado o perfil dos participantes desta pesquisa discute-se, nas seções a seguir, as particularidades que fazem o ser professor.

6.3 Ser professor: discursiva dos interlocutores

A entrevista constituiu-se indagando individualmente ao professorado: qual imagem representa o professor? O que significa ser professor? Para demonstrar as formas como os interlocutores concebem ou retratam o professor apresenta-se a seguir figura que demonstra as narrativas mais recorrentes:

Figura 6 – Imagem que remete a ser professor



Fonte: Elaborada pela autora (2021), por meio da plataforma *infogram*⁵⁷.

Na fala dos interlocutores, o que mais se repetiu foi: uma pessoa que domina e multiplica o saber. Mas, ao multiplicar esse saber, ela cria, muda e se coloca no lugar do outro. Portanto, não é somente aquele que é capaz de transmitir o que sabe, mas que aprende junto. Como relatou uma das professoras da pesquisa:

⁵⁷ Disponível em: <https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra>.

Participante da pesquisa Maria da Penha

Uma pessoa inteligente, alguém que cria consciências e tem o poder de mudar pessoas e porque não o mundo? Penso que o professor é um ser humano incrível porque se coloca no lugar do outro, entende seu aluno nos seus vários aspectos e o ajuda a encontrar seus caminhos e alcançar seus objetivos. É um indivíduo pensante, mas não é só ciência, é um ser humano, alguém que tem um coração bom que se doa em busca de um mundo melhor.

Um indivíduo pensante que muda todos os que estão ao seu redor e o mundo em que vive. Mas que profissão é essa capaz de suscitar tantas transformações? É aquele profissional que mesmo com limitadas condições pedagógicas mobiliza vários recursos cognitivos para ensinar, como bem expressam as dez competências:

1) a de organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) de gerir a progressão das aprendizagens; 3) a de conceber os dispositivos de diferenciação e fazê-los evoluir; 4) a de envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5) a de trabalhar em equipe; 6) a de participar da gestão da escola; 7) a de informar e envolver os pais; 8) a de utilizar as novas tecnologias; 9) a de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10) a de gerir sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000, p. 15).

As dez competências revelam que ensinar exige formação continuada, por ser um saber “[...] plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Por isso, a profissão docente é complexa, não se trata de executar tecnicamente uma ação, mas mobilizar os mais variados recursos criativos para encontrar soluções ou respostas para os problemas que surgem no exercício profissional, e muitas vezes, essa busca envolve a mobilização afetiva e subjetiva do educador.

Essa perspectiva foi identificada na narrativa de uma das professoras participantes:

Participante da pesquisa Anita Garibaldi

A imagem de alguém que pode fazer a diferença. Ser professor vai além de ensinar, é saber conviver, é respeitar o próximo e aprender com ele, é se alegrar em disseminar o conhecimento.

A frase fazer a diferença constitui um ato singular construído pela criticidade, ou seja, “[...] o ato de educar em sua amplitude e complexidade. O profissional crítico faz escolhas subsidiado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, humana” (TOZETTO, 2010, p. 13).

Paralelamente a essa visão enaltecida da profissão docente, outra professora narrou: “*pena que hoje em dia as pessoas não querem exercer mais essa profissão que tanto dignifica o homem*” (Participante Maria Quitéria de Jesus). Essa ênfase atribuída na fala da participante sinaliza a Educação Básica como uma área pouco atrativa para atuar. E essa baixa atratividade pode estar atribuída a vários fatores, dentre eles a complexidade do trabalho do professor, o aumento das exigências colocadas à atividade docente, crise da identidade dos professores, insatisfação profissional, massificação do ensino, violência em sala de aula, precarização do trabalho, baixos salários, desvalorização do saber escolar e outros (GATTI *et al.*, 2009; JESUS, S., 2004).

Essa realidade também se estende na hora de escolher a formação em licenciatura, visto que existe “uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 155).

Outro elemento auxiliar no entendimento de que a profissão docente não se configura como atrativa pode ser explicada por se configurar uma área que exige estudo contínuo, porque a “atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários [...] os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação que acontece durante toda a vida profissional” (ENS; DONATO, 2011, p. 83).

Paralelamente, outro fator bastante influente na hora de escolher a profissão docente é a remuneração salarial, que constitui “[...] um elemento mais da crise de identidade que afeta os professores. [...] contribui [...] mais para o mal-estar docente, sobretudo quando o professor o associa com o aumento de exigências e responsabilidades que se lhe pedem no seu trabalho” (ESTEVE, 1992, p. 41).

A questão da remuneração social é sem dúvida o divisor de água para aqueles que desejam ingressar na área educacional ou permanecerem nesta. Sobre essa questão, Jesus (2002, p. 84) adverte:

Os salários de base dos professores deveriam ser aumentados substancialmente, sobretudo nos primeiros anos de docência, de forma a tornar a profissão docente “competitiva”, comparativamente a outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações acadêmicas. Tal medida permitiria atrair candidatos com melhores resultados acadêmicos e, logo, provavelmente mais eficazes, podendo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o reconhecimento da importância da profissão docente na nossa sociedade.

A questão salarial não somente favorece o interesse pela licenciatura e/ou pela escolha profissional, como também contribui para a qualidade do ensino. Atrelada à baixa

remuneração, soma-se a desvalorização social. Talvez porque “[...] ser professor é trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social” (GATTI *et al.*, 2009, p. 35).

Por isso, na pesquisa, muitos acreditam que a escolha pela profissão docente se deu por questões subjetivas, ou seja, por “ [...] gostar muito do que faz, amar a profissão e, especialmente, ser muito paciente. Há os que enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação” (GATTI *et al.*, 2009, p. 41).

Ser professor foi definido pela Participante Maria da Penha como “*um indivíduo pensante, mas não é só ciência, é um ser humano, alguém que tem um coração bom que se doa em busca de um mundo melhor*”. A fala revela o ser professor para além do conhecimento ou o *corpus* teórico instituído da área em que atua, mas perpassa pelos saberes da experiência adquiridos ao longo da sua prática pedagógica, pois estes “[...] não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54).

Então, não se faz ou se torna professor de um dia para noite, tampouco a formação inicial garante atuar na referida profissão, por ser um trabalho diferenciado, complexo, singular das outras profissões (dentista, artesão, astronauta e outras), pois não se limita apenas a executar uma técnica, mas também a ensina, porque, por sua vez, “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20). O ensinar, o aprender a ensinar e o se tornar professor acontecem na sala de aula, entendida como o campo fértil de atuação da prática pedagógica. Mas, diferentemente da sala do cirurgião dentista ou do atelier do artesão, o ambiente de trabalho do professor (escola/sala de aula) comporta um público heterogêneo, diversificado, com particularidades que precisam ser consideradas no processo de aprendizagem. Destarte,

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir em construindo seus saberes-fazeres docentes com base nas necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca cotidianamente (PIMENTA, 1998, p. 18).

O processo formar para a vida não é algo formatado/pronto em que o professor lança mão, pelo contrário, constitui um desafio diário que não se encerra ao término da aula ministrada, mas se estende continuamente.

Por isso, a escola, além de ser um espaço educativo, configura-se como um local de “formação [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 20). É, portanto, na escola que o educador desenvolve seus saberes e suas competências do ensinar.

Desse modo, o saber-fazer docente envolve a identidade e a subjetividade do professor, por constituir-se pela complexidade.

6.3.1 A identidade profissional docente

No intuito de conhecer como a identidade docente foi constituída ao longo de suas vidas foi solicitado aos professores participantes desta pesquisa que narrassem suas trajetórias profissionais, por compreenderem a dimensão da história de vida e a profissional interconectadas/ligadas. Isto é,

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (QUEIROZ, 1988, p. 20).

As vozes dos professores sobre suas histórias de vida mostraram como foram os acontecimentos vividos e vivenciados, constituintes de suas identidades. De modo geral, foram sistematizadas na figura a seguir:

Figura 7 – A constituição identitária docente



Fonte: Elaborada pela autora (2021), por meio da plataforma *infogram*.

O começo para muitos foi proporcionado pela formação inicial, ou seja, a graduação. Foi na Universidade que o interesse pela docência foi sendo desenhado e se constituindo, como mostram as falas a seguir:

Participante da pesquisa Nicolas Flamel

Sou professor recém-formado em Licenciatura em Física, durante a faculdade realizei diversos projetos de pesquisa e extensão com foco na docência, além de trabalhar em escolas de reforço em Palmas.

Participante da pesquisa Maria Quitéria de Jesus

Eu escolhi ser professora de matemática, logo, quando eu estava na universidade, participei de todos os projetos que por ventura poderiam contribuir com a minha prática profissional.

Participante da pesquisa Malala Yousafzai

Atualmente atuo como professora na modalidade integral, toda experiência que tenho atualmente foi adquirida na época de graduação tanto com os estágios supervisionado e com programas de iniciação à docência, desenvolvidos ao longo do curso.

Evidencia-se, nas falas supracitadas, que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional” (NÓVOA, 1992, p. 7). O professor, ao refletir sobre sua história de vida manifesta sua subjetividade ao interpretar os atos vividos (individual e coletivo) que tiveram sentido e significado para a construção de sua identidade profissional.

No caso em destaque, o papel da graduação (formação inicial) que abriu portas para experienciar, por meio de projetos de pesquisa, estágios e outros, a sua futura profissão docente. Por isso, a identidade docente está atrelada às experiências (individuais e sociais) e às relações de trabalho. Assim, a construção da identidade profissional não se limita a “[...] só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (DUBAR, 1997, p. 114).

As escolhas, enquanto elementos subjetivos transitam diretamente nas histórias de vida dos professores participantes, como mostram os depoimentos a seguir:

Participante da pesquisa Maria Quitéria de Jesus

Logo depois de me formar, comecei a trabalhar em duas escolas ao mesmo tempo, uma particular e outra escola pública. Logo depois eu deixei a particular e fiquei apenas na pública. Trabalhei 2 anos na escola estadual setor sul, 2017 e 2018, 2 anos no Frederico, e atualmente na escola estadual São José.

Participante da pesquisa Anita Garibaldi

Tem apenas 4 anos que estou em sala de aula, trabalhei 2 anos numa escola estadual de ensino regular, com ensino médio e EJA. Em 2019 fui para primeira escola com modelo jovem em ação em tempo integral, 2020 continuei na escola

jovem em ação, mas em outra escola (colégio São José). Trabalho também atualmente com nova EJA na escola SESI, desde 2019.

As escolhas constituem marcas significativas na trajetória de vida do professorado participante, bem como reverberam na constituição de sua identidade profissional. Ao definir em qual modalidade de escola atuaria Maria Quitéria de Jesus teve de optar pela instituição pública (estadual e municipal) e a partir de então tem atuado nesta esfera institucional.

As ações são, pois, reflexo da singularidade daqueles que a realizam [...] se entrelaçam com outras ações em um emaranhado de relações, constituem um estilo de ação próprio daqueles que se dedicam a educar e obedecem a um projeto coletivo que soma esforços próprios que cabe distinguir, porque as singularidades individuais nunca se apagam (SACRISTÁN, 1999, p. 32).

A prática pedagógica resulta das ações acumuladas historicamente pelo professor que sabiamente conhece as necessidades e as dificuldades dos seus alunos.

A participante Anita Garibaldi traz, no seu relato, uma realidade recorrente entre os profissionais da educação, os quais, em sua maioria, se desdobram em vários turnos, diferentes escolas e níveis de ensino. Ademais, cada contexto com situações adversas, com metodologias diferenciadas, conteúdos próprios, exigências específicas e outros, que conjuntamente exigem muito do professor e, em consequência, comprometem sua saúde (mental e física), ocasionando licenças médicas e afastamento das atividades laborais (SOUZA; LEITE, 2011).

A trajetória das participantes Marielle Franco e da Madre Teresa de Calcutá foram marcadas pela resiliência, como demonstram as falas a seguir:

Participante da pesquisa Marielle Franco

Me formei em 2003 na cidade de Guaraí. Em meados 2004 mudei para Miracema onde meus pais residem, começando a lecionar em na cidade vizinha chamada Tocantínia, lá trabalhei no Colégio Frei Antônio por 4 anos; após tanto tempo retornei à Miracema e ministrei aulas por dois anos neste município. Buscando melhorias para minha família [...] mudamos para Palmas, aqui passamos por momentos difíceis, mas no final conseguir um contrato e as coisas começaram a melhorar. Hoje agradeço a Deus por tudo e as pessoas que me ensinaram a ser essa profissional que sou.

Participante da pesquisa Madre Teresa de Calcutá

Meu trajeto como professora se deu a partir do ano de 1997, tendo como primeiro contato com alunos, numa escola de zona rural com salas multisseriado. Já comecei me auto desafiando, uma vez que tinha três séries diferentes na mesma sala de aula; depois fui para uma escola urbana trabalhar com a EJA.

Mesmo com uma trajetória de lutas e enfrentamentos, a participante Marielle Franco enaltece agradecendo as pessoas (seus professores, seus pares e seus alunos) que a ensinaram (na teoria e na prática) a ser professora. O que reforça que a atividade docente

[...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2002, p. 49–50).

Ser professor é estar em constante diálogo com os outros; portanto, não trata de uma profissão isolada, mas de interação com os alunos e com os outros.

Já a professora Madre Teresa rememora o seu começo na docência ocorrido numa sala multisseriada (alunos com diferentes idades e diferentes níveis educacionais), e isso implica novos desafios. Ela se depara-se com uma nova realidade, o que a obriga a sair da região de conforto construída com base nos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial, partindo para uma realidade com alunos diversos, níveis diferentes, um mar de incertezas de que somente a prática pedagógica iria subsidiá-la. Depois desse desafio, atuou com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e foi a partir dessas vivências que a levou a cursar outra formação superior em Geografia. Mais uma vez a prática docente provoca o professor a se autoavaliar⁵⁸, a buscar formação continuada para melhorar sua prática em sala de aula.

A participante Maria da Penha relatou que desde sempre quis ser professora e apesar de ter se formado recentemente anseia por aprender: “[...] acredito que a partir de agora vou aprender com a prática cotidiana e construir essa identidade docente com mais firmeza. Ainda não estou completa porque preciso vivenciar mais a vida dos meus alunos”. Chama a atenção que, mesmo prematura na profissão docente, a participante Maria da Penha articula sua identidade profissional à prática cotidiana e à vivência com seus alunos. Ou seja, o contato direto com o aluno e o contexto escolar (TARDIF, 2002).

Observa-se pelas falas das participantes que a aprendizagem na docência se mostra como um processo, em sua complexidade, constitutivo de uma dimensão subjetiva, individual

⁵⁸ Autoavaliação “o processo mental interno pelo qual uma pessoa toma consciência dos diferentes aspectos e momentos da sua atividade cognitiva. Assim atuando, o indivíduo toma distância dos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. Por isso [...] é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. Por meio da autoavaliação atinge-se o desenvolvimento das atividades cognitivas como forma de melhoria da regulação das aprendizagens, [...] e pela diminuição da regulação externa pelo professor. Almeja-se prioritariamente o desenvolvimento da autonomia do aluno” (VILLAS BOAS, 2008, p. 54).

Participante da pesquisa Nicolas Flamel

Sempre sonhei com a profissão de professor desde quando era criança então naturalmente acabei me guiando para a docência. Como ainda estou começando novos desafios ainda tenho muita insegurança, entretanto estou conseguindo lidar bem (Comecei recentemente na Escola Estadual São José).

Participante da pesquisa Maria da Penha

O que me levou a ser educador foi o amor pela docência, ou seja, quando fazemos o que amamos nos tornamos bons na profissão que escolhemos. Na minha família tem muitos professores, então sempre tive bons exemplos e muito apoio dos meus pais, cheguei a brincar de escolinha sendo eu sempre o professor e desde cedo gostei de ler e escrever, mas principalmente dos números. Minha vida foi pautada na educação.

Participante da pesquisa Maria Quitéria de Jesus

Eu ouvi a minha voz interior. Apenas, e sou muito feliz com a minha escolha. Penso que os desafios enfrentados pela minha classe trabalhadora são os mesmos enfrentados por qualquer classe, nas suas particularidades. Como disse me sinto realizada.

Participante da pesquisa Marielle Franco

No início da minha carreira tive medo e angústia por não ter experiência, nos dias atuais sou mais segura gosto do que faço e estou sempre procurando aprender cada dia mais.

Participante da pesquisa Anita Garibaldi

O sentimento vivenciado no início foi de medo de não conseguir transmitir aos estudantes o conhecimento que eles necessitavam, de não conseguir falar a língua deles.

A infância foi rememorada e esteve presente ao longo das narrativas apresentadas, revelando que a construção identitária docente se dá ao longo da caminhada do ser e não unicamente no momento que entra na graduação. Os enxertos destacados apontam que a escolha pela carreira docente tem influência dos sentimentos, mas acima de tudo, foi uma escolha racional, pois sabiam dos obstáculos na construção profissional, como desafios, medos, inseguranças, angústias e outros. Essas características são recorrentes entre os professores principiantes, mas “[...] diminuirão com a experiência e com a confiança. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Afinal, atuar na área educacional não se configura como um exercício linear, tranquilo e simples, mas “[...] é um percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos” (NÓVOA, 1995, p. 21).

A influência familiar e de professores foi outro elemento recorrente na fala de duas entrevistadas:

Participante da pesquisa Marielle Franco

Na época fui influenciada por minhas tias que são da área da educação e eu sempre gostei de ajudá-las com os planejamentos dentre outras coisas.

Participante da pesquisa Malala Yousafzai

Na minha época de estudante do ensino médio sempre tive muito orgulho dos meus professores por sempre ver que eles realmente se entregavam sempre apresentavam algo novo me espelhei em atitudes como essas para escolher esse caminho, hoje eu me sinto desafiada a ser cada dia melhor assim como eu via eles.

A influência das tias foi um fator determinante para a participante Marielle Franco seguir a carreira docente, ela valoriza a figura da tia. Na subjetividade social a imagem da tia é importante na estrutura familiar, no desenvolvimento intelectual e psicológico, influenciando-a até mesmo nas suas escolhas profissionais e, óbvio, no reconhecimento e na autoconsciência de suas potencialidades enquanto professora. A subjetividade social, portanto, influenciou nessa escolha, a convivência e a proximidade com o planejamento escolar a despertou para a área educacional.

Sem dúvida a influência familiar é presente, mas ainda não é possível afirmar que a família seja a única influência para a escolha da docência, nesse caso deve ser entendida à luz da subjetividade individual, ou seja, cada indivíduo constrói de forma particular os elementos constitutivos do contexto familiar. A família, portanto, não é a única forma, existem outros elementos que interferem; porém, à luz da teoria da subjetividade, pode-se afirmar que, no processo de subjetivação desses sujeitos, a influência familiar participa da construção do sentido subjetivo de ser professor, pois como afirma González Rey (2002, p. 43),

A subjetividade não se interioriza: constitui-se mediante processo em que o social atua como instância subjetiva, não como instância objetiva desprovida de subjetividade. Toda situação social objetiva se expressa com sentido subjetivo nas emoções e processos significativos que se produzem nos protagonistas dessas situações.

Já a participante Malala Yousafzai teve a referência de seus professores do Ensino Médio que, sabiamente, recorriam a atitudes serenas e promoviam ações pedagógicas diferenciadas e interessantes em sala de aula. Observa-se que a forma como os professores trabalhavam despertava em Malala Yousafzai o interesse e o crescimento quanto à busca do seu objetivo, essa dinâmica da relação subjetiva presente entre os envolvidos na ação a fez ser confiante nas suas escolhas. Opostamente, a participante Anita Garibaldi destacou a escolha

pela docência, após a licenciatura, em função da vontade de mudar de profissão, como narra a seguir:

Participante da pesquisa Anita Garibaldi

O motivo que me levou a escolher a carreira de docente foi à vontade de mudar profissão, trabalhava como técnica em saneamento em escala de plantão e não gostava, não me sentia satisfeita e como já havia formado e era licenciada a dar aula resolvi ingressar na carreira de docente.

A participante Anita Garibaldi chama a atenção que o interesse pela área docente foi decorrente de sua insatisfação na função que exercia, por isso buscou a docência como estímulo/possibilidade para mudar sua realidade. Já a professora Madre Teresa de Calcutá associou positivamente a profissão docente ao fato de lidar diretamente com pessoas em formação, como relata a seguir:

Participante da pesquisa Madre Teresa de Calcutá

Eu imaginava ser uma carreira que me faria bem pelo fato de estar trabalhando diretamente com pessoas em formação. De início os meus sentimentos eram de puros desafios a cada amanhecer. Muitas conquistas perante aos meus planos de aulas, meus projetos que tanto amo trabalhar, mas também posso dizer que fiquei frustrada com tantos descompromissos por parte de alguns colegas que encontrei no meu caminho. Hoje tento manter o foco na questão de poder ajudar os estudantes, mas não tenho mais tantos projetos e desejos de continuar na educação, não vejo nenhum incentivo financeiro nem tão pouco incentivo de seguir carreira acadêmica.

As duas narrativas expressam que suas escolhas foram pessoais; configura-se como imperativo que as professoras buscam equacionar a necessidade de mudança de profissão com a tomada de decisão de ingressarem no magistério. É interessante perceber que nas trajetórias das professoras Anita Garibaldi e Madre Teresa de Calcutá prevalecem a idealização do caráter positivo da profissão caracterizando sentidos subjetivos como fazer o bem ao próximo; a busca da completude em uma nova profissão; e a admiração pelo exercício da docência.

Se compararmos as falas de todas as entrevistadas sobre os sentimentos influenciadores na escolha da profissão docente, é possível afirmar que as opções se deram não apenas num contexto social, mas também emocional e psicológico. Não queremos aqui inferir uma oposição, visto que “[...] longe de refletir o social, o indivíduo se apropria, o equilibra, filtra e traduz por sua projeção em outra dimensão, a qual se converte então em sua subjetividade [...]” (FERRAROTTI, 2003, p. 26 *apud* González Rey, 2010, p. 24).

Mesmo com conquistas alcançadas (planos de aula e projetos executados), a professora Madre Teresa destaca os percalços encontrados no meio do caminho, em especial o descompromisso de seus pares, o que demonstra certo desapontamento que se estende à falta de incentivo financeiro por parte do Estado, a fim de os professores darem sequência à carreira acadêmica. Mas, se há certa insatisfação em ser professor, sinaliza a probabilidade de mudar de profissão, atuar em outra área. Assunto discutido a seguir.

6.3.3 Possibilidade de novos rumos profissionais

A mudança de profissão foi outro questionamento feito aos professores participantes, no intuito de elucidar se pudessem retroceder em suas escolhas a profissão seria outra ou permaneceria a escolhida. A Figura a seguir demonstra que, mesmo tendo hipoteticamente possibilidades de nova escolha profissional, a maioria não mudaria a opção feita pela docência.

Figura 9 – A escolha profissional



Fonte: Elaborada pela autora (2021), por meio da plataforma *infogram*

Os depoimentos a seguir, no total de quatro, reforçam que as escolhas feitas pelos professores participantes foram certo–certeiras, portanto, eles não mudariam ou optariam por atuar em outra área que não a da educação.

Participante da pesquisa Nicolas Flamel

Escolheria novamente a mesma profissão, pois gosto muito.

Participante da pesquisa Marielle Franco

Me identifico com minha profissão e escolheria novamente ser um professor.

Participante da pesquisa Maria da Penha

Faria a mesma escolha, não voltaria atrás, gosto da minha profissão, me realizo como pessoa com ela.

Participante da pesquisa Maria Quitéria de Jesus

Sim, eu escolheria novamente ser professora. Eu não me vejo fazendo outra coisa.

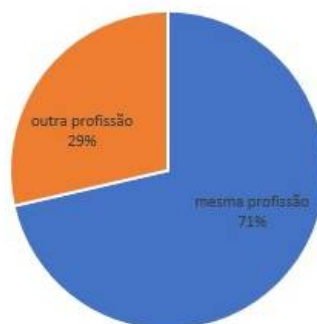
Participante da pesquisa Malala Yousafzai

Faria tudo de novo com mais dedicação e afinco.

Para melhor compreender as falas dos interlocutores, em especial a escolha pela opção de ser professor, avançamos em busca de alguns elementos que nos permitiram compreender o quantitativo de respondentes que optariam novamente pela mesma profissão. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Escolha da profissão

Respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Seguros de si e com a reafirmação do seu fazer docente, 72% dos entrevistados afirmam que seria novamente professores pois gostam e se realizam com a profissão, revelam assim, uma construção bastante positiva da sua auto-imagem, independente da fase do ciclo de vida profissional em que se encontram. Esse entendimento se dar em função das suas experiências diversas, pelas práticas pedagógicas, pelos princípios éticos da profissão, mostram serem profissionais capazes e seguras de suas escolhas, que desempenham suas funções com empenho e motivação.

Os sentidos subjetivos encontrados nas falas reafirmam que a escolha profissional envolve certa emocionalidade, pois quando questionados se fariam a mesma escolha as afirmações resumem na frase *escolheria novamente*; assim, essa valorização reafirma o envolvimento com o campo educacional.

A permanência na carreira escolhida está relacionada ao gostar, ou seja, a satisfação de atuar na área educacional. Esse sentimento faz com que esses profissionais se sintam motivados com a profissão que exercem e conseqüentemente constitui um importante fator que afeta a qualidade da educação. Assim, a satisfação do professor pode ser verificada no desempenho profissional, no investimento formativo, na dedicação e outros (ALVES, 1997), que conjuntamente reverberam no rendimento formativo do aluno.

Logo, a motivação significa “[...] aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso, [...] entendida, ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo” (BZUNECK, 2009, p. 9). Dentre os fatores motivacionais destaca-se a competência que é particular/individual a cada professor. Ao sentido e ao significado que ele atribui ao fazer docente, e está relacionado ao gostar e ao comprometimento com a educação. Nesse caso,

Um professor intrinsecamente motivado tende a explorar ativamente as próprias capacidades, engajando-se e permanecendo espontaneamente envolvido nas atividades percebidas como interessantes e recompensadoras, [...], enfrentando desafios e desenvolvendo habilidades e competências necessárias à sua atuação (DAVOGLIO; SANTOS, 2017, p. 203).

A motivação é, pois, aquilo que direciona, faz mudar, faz buscar mudanças significativas, encorajando a enfrentar os obstáculos e os dissabores que se levantam no cotidiano escolar.

Diferentemente dos demais professores que não mudariam a escolha profissional, duas professoras optariam por outra área de atuação, como mostra a seguir:

Participante da pesquisa Anita Garibaldi

Não! Escolheria fazer medicina. Porque era um sonho desde criança, e também devido ao reconhecimento da profissão e ser mais bem remunerado que o professor.

Participante da pesquisa Madre Teresa de Calcutá

Nunca escolheria. Escolheria algo na área de agronomia porque eu estaria fazendo meus experimentos e com certeza estaria sendo mais bem reconhecida financeiramente que é o que o ser humano tanto precisa para bem viver, além de agir só com o coração ainda teria razão para continuar me esforçando nos resultados finais.

Dentre os vários critérios constitutivos da docência são evidentes pelas falas dos professores as alegrias da profissão. A alegria, a satisfação pelos resultados alcançados, a autonomia do aluno e outras alegrias destacadas sinalizam a satisfação pessoal e profissional, a realização e a autoestima dos pesquisados.

No centro da figura está a palavra aluno, protagonista do processo de ensino–aprendizagem. É o sujeito propulsor do fazer pedagógico, isso porque tudo é pensado a partir dele e para ele. Logo após, destaca-se o termo relação interpessoal, em equipe e dialógica. Em seguida, a expressão aprendizagem, momento em que o conhecimento sistematizado pelo professor é apreendido criticamente pelo alunado.

Sem dúvida são muitos os sentimentos alegres que perpassam o trabalho docente, dentre eles, as conquistas do aluno ao ingressarem no Ensino Superior. Elas são calorosamente recebidas e em algumas situações são termômetros de indicação do sucesso do fazer docente, como destacou a participante Marielle Franco, ao citar uma de suas alegrias enquanto profissional da educação, a de que *“Estudantes são aprovados no vestibular”*.

Nessa mesma linha, a participante Anita Garibaldi relatou que é um contentamento *“quando o estudante está na faculdade e te fala que você contribuiu para que ele chegasse ali”*.

No mesmo sentido concluiu a professora Madre Teresa de Calcutá ao dizer o quão feliz fica quando vê seus *“[...] estudantes deficientes sendo verdadeiramente incluídos na comunidade escolar e posteriormente na sociedade”*. Madre Teresa de Calcutá tem grande preocupação com a aprendizagem e com o futuro dos alunos, e afirma o direito que eles têm de participar ativamente da sociedade como sujeitos pensantes nos espaços escolares e fora destes.

Outras alegrias destacadas pela participante Maria da Penha, fazem parte do cotidiano escolar, ao mencionar que é uma satisfação quando o aluno aprende o conteúdo *“[...] fazer os alunos entenderem, ver os alunos felizes com o aprendizado entendendo o conteúdo, quando demonstram satisfação”*. Além disso, a participante Malala Yousafzai acrescentou que é prazeroso *“ver alunos entusiasmados com determinado assunto ansiosos para que certo assunto comece a ser tratado logo”*.

Todas as falas acima reportam a necessidade de o professor estar atento às questões afetivas e trabalhar os recursos cognitivos–afetivos que estão simultaneamente implicados num processo que parte do sentido subjetivo dos fatores que excluem ou incluem as potencialidades dos discentes. Mosquera (1978, p. 30) assevera que *“a conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de sensibilidade que pode ser*

cada vez mais apurada na medida em que, desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades”.

Ademais, os docentes entrevistados mostram a importância do aluno como protagonista demonstrando dedicação e compromisso com as individualidades e complexidade de cada um. Em relação às frustrações que transitam no e pelo fazer pedagógico, os destaques foram a palavra falta, seguida do termo não, depois da expressão remuneração, detalhados na figura a seguir:

Figura 11 – Frustrações no fazer docente



Fonte: Elaborada pela autora (2021), por meio da plataforma *infogram*

A palavra falta refere-se àquilo que é insuficiente e precisa ser melhorado, dentre os itens enunciados pelos participantes destacam-se: recursos pedagógicos e humanos, o não reconhecimento do profissional da educação tanto por parte das instâncias governamentais como da sociedade em geral. Esses elementos faltosos comprometem a prática pedagógica e consequentemente a qualidade da educação. Outra frustração destacada refere-se à descontinuidade dos projetos federais como narrou uma das professoras participantes:

Participante da pesquisa Madre Teresa de Calcutá

Conhecer ótimos projetos educacionais federais que deu certo e mesmo assim não continuaram; ver que ainda há professores que agem roboticamente; não ter um plano de carreira a altura da classe, por desunião dos mesmos.

Essa não continuidade das políticas públicas na educação é característica da política administrativa brasileira, ora marcada por

[...] interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de

recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições (NOGUEIRA, 2006, p. 13).

Portanto, projetos e/ou programas ao serem interrompidos na agenda educacional brasileira geram desperdício de recursos públicos e causam seriíssimos prejuízos à educação. Ressalta-se que esses descontentamentos apontados, sejam em relação à falta de políticas públicas ou nas narrativas de experiências negativas de sua trajetória não excluam o sentimento de pertencimento à arte de ensinar.

Ainda sobre a desmotivação, afirma-se que enquanto a formação de professor não excluir a fragmentação do conhecimento o trabalho docente continuará dividindo-o e comprometendo o processo de ensino-aprendizagem do alunado, e ainda a autoavaliação de sua prática pedagógica pode extrapolar a frustração e uma experiência

[...] desanimadora em termos de continuar na docência. Isso se deve ao fato de não conseguirem relacionar a prática cotidiana com as discussões oportunizadas na formação acadêmica, e também às condições de trabalho: deficiente estrutura física do ambiente escolar, inexistência de materiais didáticos e pedagógicos, problemas relacionados à gestão e administração escolar, comprometendo o efetivo exercício profissional (JESUS, 2008, p. 168).

As experiências frustrantes em sala de aula geram conflitos, insegurança e interferem na identidade docente. Entender tal cenário configura-se um elemento singular nos cursos de formação, afinal, ele é o ser (professor) que promove e mobiliza a ação educativa. Como orienta Morin (2006, p. 93),

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Portanto, é preciso considerar as subjetividades do professor na educação, porque tudo (vida, postura, saberes etc.) está ligado às tessituras da vida humana. E como adverte González Rey (2003, p. 127), “qualquer experiência humana é constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito”.

Outro destaque de frustrações no fazer docente foi o desinteresse por parte do alunado, como destacou a participante Malala Yousafzai “[...], *alunos desinteressados e que não se esforçam o mínimo*”. Paralelamente, a participante Anita Garibaldi narrou que uma das coisas

O diálogo entre escola e família foi um elemento presente nas falas de duas professoras, as quais enumeraram as suas maiores dificuldades em serem professoras: “*dificuldades de comunicação com os pais e responsáveis*” (Participante Marielle Franco); e “*pouca articulação entre escola e família*” (Participante Anita Garibaldi). Essa relação entre família e escola é uma preocupação recorrente entre os estudiosos da área (JARDIM, 2006).

Em relação a este tema – relação entre família e escola –, ainda em voga na prática, muito ainda precisa ser feito para estreitar os laços dialógicos e contribuir decisivamente no processo de ensino–aprendizagem do aluno.

Vale lembrar que cada uma dessas instituições socializadoras desempenha um papel social específico; todavia, nem sempre elas sabem dessa particularidade, gerando assim confusões e cobranças por parte de ambas, “[...] o que parece ocorrer uma incapacidade de compreensão por parte dos pais a respeito daquilo que é transmitido pela escola; por outro lado, falta de habilidade dos professores em promover comunicação” (JARDIM, 2006, p. 38).

O diálogo entre os pares é fundamental para a construção da identidade docente, pois desperta curiosidades, abre caminhos possibilita a existência da unidade entre o ser humano, entre sujeito e objeto. Nas palavras de González Rey e Martínez (2017, p. 21), é pela “espontaneidade do diálogo, a improvisação e a constante presença do outro se tornem fonte essencial para a emergência da subjetividade no seu curso”. O diálogo sempre gera sentidos subjetivos e se utiliza dos já construídos para ocorrer a interlocução. E enquanto construção teórica o diálogo é um fio condutor que orienta o posicionamento ativo dos indivíduos em diálogo. A emergência do diálogo é sempre um indicador importante de processos de subjetivação referidos ao outro que dele participa.

Essa construção subjetiva do professor se dá nos espaços escolares e não–escolares, na prática educativa e em toda ação humana; afinal, é na relação dialógica, relacional que se estabelecem a compreensão, o compartilhamento mútuo, atos significantes de cooperação, é, acima de tudo, uma via de construção da subjetividade docente.

No próximo tópico, enumeram–se as experiências que influenciaram na profissão docente sob a ótica dos professores participantes da pesquisa.

6.3.6 Experiências sentidas na trajetória profissional docente

Evidenciam–se nesta seção os construtos sobre as experiências vivenciadas nos espaços–tempos da escola pelos professores participantes da pesquisa. Para tanto, estes foram indagados sobre quais experiências os marcaram (positiva e negativa) e de alguma forma os

ajudaram a repensar seu papel social e o seu fazer docente. As experiências negativas foram sintetizadas na Figura a seguir:

Figura 13 – Experiências negativas da profissão docente



Fonte: Elaborada pela autora (2021), por meio da plataforma *infogram*

Observa-se que a palavra de maior destaque é violência, seguida das desrespeito e medo. A mobilidade desses conceitos permitiu definir esse medo, violência e desrespeito não como algo pontual a uma influência externa, mas sim explicar como as experiências sociais e culturais foram criadas subjetivamente pelos indivíduos e grupos, e como refletem de forma negativa nas experiências dos professores.

Sobre isso, González Rey e Martínez (2017, p. 27) asseveram que “Todo comportamento humano está configurado por sentidos subjetivos que permitem enxergar nele processos da história e da mobilidade da experiência atual dos participantes nos diferentes contextos de suas vidas”.

A violência na escola constitui um emblemático problema brasileiro, como destaca Facci (2019, p. 137) destaca que “todos os professores vivenciaram ou sofreram algum tipo de violência na prática pedagógica. [...] violência física e brigas entre alunos [...], vindo a seguir desrespeito dos alunos quando são cobrados pelos professores [...] e violência verbal [...]”. Todos esses tipos de violência direta ou indiretamente refletem na prática pedagógica, tanto no que se refere ao seu sentido como ao seu significado, haja vista a violência sofrida remeter ao desrespeito e à desvalorização profissional, contemplados na fala dos entrevistados. Isto implica dizer que na escola pesquisada existem casos de violência e se constitui como uma das experiências negativas apontadas.

Desse modo, a violência (física, simbólica ou verbal) sofrida cotidianamente pelo professor no espaço-tempo escolar pode desenvolver algum tipo de adoecimento, como a síndrome de *burnout* e outras doenças psicossomáticas (FACCI, 2019).

A violência extrapola o espaço escolar, mas repercute nas relações educacionais, como mencionou uma das professoras ao dizer: “*depois de alguns anos [...] criamos laços com os alunos e esses laços podem durar. O que me marcou negativamente foi às altas taxas de suicídio cometido pelos alunos*” (Participante Maria Quitéria de Jesus).

Como vemos no exemplo acima, os níveis da subjetividade sempre apareceram configurados de forma recíproca nos indivíduos e em todos os seus espaços de relações e práticas sociais. Nesse sentido, o social não pode ser considerado externo ao ser humano, eles se entrelaçam evitando considerar o individual e o social como categorias dicotômicas.

Portanto, cabe reafirmar que a definição de subjetividade é dada pela produção de uma qualidade nova, específica dos processos humanos tanto individuais como sociais, nas condições da cultura e não sendo, necessariamente, uma expressão direta e linear dessas condições (GONZÁLEZ REY, 2015)

O medo vivenciado e sentido, ocasionado pela violência, constitui outro ponto negativo destacado na fala dos entrevistados. Esse medo no espaço e tempo escolar deixa os docentes desconfortáveis, inseguros e de certo modo impotentes diante de situações que são obrigados a enfrentar. Outra professora relatou que

Participante da pesquisa Marielle Franco

Trabalhei uma época no Projovem Urbano noturno foi uma fase bem difícil, pois tinha insegurança muito grande convivíamos com diversos estudantes dentre eles alguns faziam uso de drogas ilícitas ou vinham para sala de aula depois de ingerir bebida alcoólica.

Além das violências visíveis há ainda aquelas impostas pelo sistema educacional. Em especial no tocante à aprovação do aluno. Em algumas situações são negligenciadas em virtude de melhorar o índice de crescimento da unidade escolar e/ou pela aprovação do Conselho de Classe, segundo as participantes:

Participante da pesquisa Madre Teresa de Calcutá

Foi quando me vi obrigada a aprovar uma gama de estudantes só para ver a UE com os índices em crescimento.

Participante da pesquisa Anita Garibaldi

Quando um estudante que não fazia nada nas aulas era desaforado, dizia que iria passar sem fazer nada, e no dia do conselho de classe tinha ficado abaixo da média em umas 6 disciplinas, e ainda assim passou pelo conselho de classe, e ainda sorriu na cara dos professores dizendo que falou que ia passar e passou.

A desmotivação por parte do alunado também foi outro elemento que deixou marcas negativas na vida da participante Malala Yousafzai “*alunos desmotivados que não prestam atenção nas aulas*”. O não prestar atenção indica que a aprendizagem fica comprometida e, aos olhos de quem ensina, significa lacuna em ensinar.

Todas as experiências negativas da profissão docente apontadas pelos pesquisados permitem uma conjectura de que, embora a configuração subjetiva seja geradora de mal-estar docente, ela não o qualifica como situação de crise a ponto de desistir da profissão docente, como bem colocada no tópico a seguir.

No que tange às experiências positivas, destacam-se aquelas que transitaram a trajetória de ser professor e são lembradas de forma agradável e prazerosa:

Figura 14 – Experiências positivas da profissão docente



Fonte: Elaborada pela autora (2021), por meio da plataforma *infogram*

Estar em sala de aula e vivenciar as relações de ensinar e aprender foram as principais falas do professorado participante. Ademais, foram selecionados extratos que nos ajudaram nessa interpretação:

Participante da pesquisa Nicolas Flamel

O contato com os alunos, projetos e toda a vivência.

Participante da pesquisa Malala Yousafzai

Preparar aulas com metodologias diferentes e perceber que os alunos estão entusiasmados.

Participante da pesquisa Marielle Franco

No início de minha carreira fui trabalhar no programa de jovens e adultos e quando entrei na sala de aula percebi que meus estudantes [...] estavam ali para aprender. Para mim foi um desafio, pois eles faziam muito tempo que não estudavam. No final do 3º período eles me agradeceram pela paciência e o carinho.

Partindo desses relatos, observamos a presença dos fundamentos de Edgar Morin por meio do Princípio Recursivo que reforça a ideia de que podemos ser causa e efeito de nós mesmos a partir da autoavaliação, de uma reestruturação, do desenvolvimento da autonomia. Por isso essa troca de experiências, o contato com os alunos, os desafios encontrados pelas professoras assumem papel fundamental, tanto para o professor como para o aluno e automaticamente para toda a instituição.

Acrescenta-se, ainda, o reconhecimento de uma ex-aluna, uma das marcas positivas destacada da participante Anita Garibaldi:

Participante da pesquisa Anita Garibaldi

Quando uma ex-aluna que está cursando medicina, me mandou uma mensagem agradecendo a base que teve no ensino de genética no terceiro ano, que ajudou muito ela no primeiro período da faculdade, pois tudo que falei em sala de aula estava presente nas aulas dela de genética, e com isso ela se destacou na turma e conseguiu um estágio com o professor de genética, me deixou muito feliz saber que fiz a diferença na vida dela.

Nota-se, nas falas dos entrevistados, que as alegrias da profissão não são pensadas ou relacionadas à condecoração, premiação, nada desse tipo. Mas sim a simples gestos por parte dos alunos, como reconhecimento e respeito, e por saberem que os docentes estão contribuindo com sua aprendizagem e no seu processo formativo.

Depois de mostrar os registros que perpassam a profissão de professor, parte-se a seguir para apresentar os sentimentos e as emoções experimentadas ao longo do fazer docente.

6.3.7 Sentimentos experimentados no exercício de ensinar

Pensando nos sentimentos e nas emoções como particularidades inerentes ao ser humano, foi solicitada aos participantes uma definição, de modo subjetivo, de sua prática educacional. Os registros estão sintetizados na Figura a seguir:

Figura 15 – Sentimentos e emoções experimentados na prática educacional



Fonte: Elaborada pela autora (2021), por meio da plataforma *infogram*

A **Figura 15** mostra uma mistura das representações de sentimentos e de emoções configuradas na prática do professor como um exercício complexo, diferenciado de qualquer tipo de profissão, visto que ensinar não pode ser compreendido como uma receita prescrita em que o aluno segue e aprende. Pelo contrário, é uma fórmula complexa construída diariamente, na qual está instituído o respeito às especificidades do aprender, que é específico de cada aluno.

Partindo dessas particularidades componentes do ensinar, evidencia-se a subjetividade (eu professor e eu pessoa) do professor como “um sistema não fundado sobre invariantes universais que teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 35). Nesse viés, foi solicitado aos participantes um relato de como a subjetividade influencia na sua forma de ensinar. Considerando que

Só o sujeito poderá decidir, dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentido em que atua, o rumo de suas ações, as quais, desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de consecução, se transformam em uma nova rota de produção de sentido. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 158).

O participante Nicolas Flamel deixou clara a relação entre os elementos interno (humor) e o externo (sua aparência) para explicar como o seu ‘eu’ influencia no seu fazer pedagógico.

Gosto de sempre usar o humor para desconstrair a aula e trocar ideias com os alunos e usar minha aparência de “muito novo” para que os alunos se sintam mais à vontade para se conectar com a matéria.,

Outra questão observada foi a narrativa da participante Marielle Franco ao mencionar que busca os valores positivos como potencializadores do processo de ensinar. Esses valores de alguma forma dão sentido àqueles que aprendem. Mostrando como as configurações subjetivas se estabelecem com o todo (contexto e aluno).

Participante da pesquisa Marielle Franco

Buscando sempre desenvolver o meu o papel como educador quanto ao despertar de forma positiva para agregar valores nas relações de trabalho, do dia a dia a fim de gerar mais e melhores resultados para o ambiente escolar.

A participante Maria da Penha lança mão dos valores subjetivos, como as emoções do alunado, no intuito de amenizar as dificuldades inerentes à disciplina que ministra.

Participante da pesquisa Maria da Penha

Positivamente, pois é importante valorizar os sentimentos e emoções dos alunos, em especial eu que trabalho uma disciplina que eles consideram difícil faço questão de trazer temas ligados a subjetividade para amenizar os conteúdos muitas vezes densos.

As emoções segundo González Rey (2005, p. 242), representam “estados de ativação psíquica e fisiológica, [...], são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia”. As emoções também são consideradas pela participante Anita Garibaldi “*não conseguir ver a dificuldade não só intelectual, mas emocional, no me dar como exemplo, pois nada consegui de forma fácil*”. A participante Maria Quitéria de Jesus destaca que devemos ‘colocarmo–nos no lugar do outro’ como estratégia para compreender as particularidades de cada aluno no processo de aprender:

Participante da pesquisa Maria Quitéria de Jesus

Influencia bastante, quando nos colocamos no lugar do outro, percebemos que cada um tem a sua particularidade tornando o ato de ensinar subjetivo.

As falas apresentadas demonstram que as experiências pedagógicas promovidas em sala de aula se estendem para além do domínio do conteúdo programático e das metodologias, contemplando, ainda, a subjetividade do próprio professor, no intuito de dar sentido e significado ao processo de ensino–aprendizagem. Saindo do âmbito da sala de aula foi perguntado aos participantes como eles se veem na comunidade escolar da qual que fazem parte e como se percebem em relação aos colegas.

Participante da pesquisa Nicolas Flamel

Me vejo como alguém que irá aprender muito na escola com meus colegas de área e ao mesmo tempo uma pessoa que pode somar a equipe, recentemente me formei então há muitos recursos tecnológicos que aprendi na graduação que podem ajudar meus colegas. Além de desenvolver meu trabalho e entregar todas as demandas solicitadas pela instituição de ensino.

A narrativa pautada na humildade sinaliza a fala do participante Nicolas Flamel. Jovem, recém-formado, com predisposição para aprender com seus pares e contribuir com eles, cumprindo o que as instituições de ensino buscam, ou seja, professores que tenham senso de responsabilidade; saibam trabalhar em equipe respeitando seus colegas, pautados nos aspectos morais e éticos, o que coaduna com o perfil de um profissional de excelência.

Paralelamente, evidencia-se o compromisso na profissão escolhida e nas questões burocráticas que demanda a instituição escolar. É importante aqui salientar que as instituições de ensino têm um papel crucial na construção dessa identidade docente no que remete ao despertar ou motivar sentidos subjetivos que brotam no professor por meio do cuidar, da disponibilização de recursos técnicos e humanos para subsidiar seu fazer diário, saber ouvir suas necessidades e, sobretudo compreender esse profissional na sua inteireza.

Corroborando essa discussão, os autores Bueno e Suanno (2017), no artigo *O pensar complexo e o olhar fenomenológico da formação docente na perspectiva da dimensão humana*, afirmam que o docente com uma reflexão complexa e fenomenológica busca uma relação de respeito ao ser estudante; realiza seu trabalho com autoridade, sem ser autoritário. Isso propicia um ambiente de resiliência ao aluno, de liderança compartilhada. O docente, com rigor, amor e esperança, realiza seu trabalho para a promoção pessoal e social do educando. Nessa perspectiva, o professor é aquele que luta para recuperar o espaço ético em que a prática pedagógica deve se desenvolver, sabendo que é sujeito autônomo nesse processo de busca, além de protagonista de mudanças.

Nessa mesma perspectiva, narrou a participante Maria Quitéria de Jesus “Eu me vejo bastante capaz e que eu tenho muito que aprender com os meus colegas”. Outra forma de se ver, enquanto profissional foi destacada na fala a seguir:

Participante da pesquisa Marielle Franco

Me vejo como uma profissional que cumpro com minhas obrigações, busco fazer amizades com todos, sempre estamos trocando experiências na hora do planejamento essa troca ela é muito importante para o aprendizado dos estudantes.

O compromisso constitui eixo marcante na fala da participante Marielle Franco. Ao mesmo tempo se mostra solícita na hora do planejamento, desvelando como as experiências divididas pelos colegas podem contribuir no fazer docente.

A participante Anita Garibaldi evidencia a proximidade como elemento marcante em relação a si mesma e aos colegas, visto que essa proximidade permite trocar experiências e ajudar de alguma maneira seus pares: *“me vejo próximo aos meus colegas, sempre trocando experiências sempre que posso ajudo com algo”*. Já a participante Malala Yousafzai destaca que mesmo sendo tímida ela se vê capaz de dialogar e contribuir para o crescimento do corpo docente e dos alunos: *“me vejo como um deles capaz de trocar ideias para crescimento de todos, as vezes sinto que deveria ser menos tímida”*.

As últimas perguntas da entrevista foram: saber se os participantes sabiam a respeito da abordagem da complexidade e da subjetividade, e se, no decorrer do processo de construção identitária docente, eles perceberam algum traço/característica da complexidade e da subjetividade.

Dos sete participantes, cinco mencionaram nada saberem sobre as referidas teorias. Os outros dois disseram que sabiam, mas no âmbito do significado dos termos, ou seja, também desconhecem ambas as teorias.

Observa-se, portanto, que a maioria desconhece a teoria. É importante pontuar a relevância das teorias em comento, que emergem sobre a possibilidade de construções teóricas que permitem a diversidade de perspectivas do leitor. Morin (1996) chama a atenção dessa construção teórica que deve, a princípio, emergir como um acontecimento em vez de uma reprodução de estruturas predeterminadas:

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento.
Uma teoria não é uma chegada: é a possibilidade de uma partida;
Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito (MORIN, 1996, p. 335)

Parece-nos fundamental compreender tais teorias visto que vemos a escola como espaço de relações e experiências diversas, um espaço de subjetividades individuais e coletivas, um contexto social que pode provocar, movimentar e impulsionar o desenvolvimento. Por meio da aprendizagem escolar existem possibilidades de mudanças significativas no desenvolvimento das pessoas, pelo caráter específico e qualitativamente diferente desse tipo de aprendizagem. Portanto as concepções sobre as teorias imbuídas no fazer diário do professor certamente envolve a produção de novos recursos subjetivos.

Reafirmamos que a teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural procura compreender os processos exclusivamente humanos, em seu funcionamento psicológico complexo (GONZÁLEZ REY, 2005). Como salientado por Oliveira (2016), não é uma teoria que se distancia e está isolada de outras ciências nem de outras teorias, na medida em que se constituiu e se constitui pela aproximação ou superação de ideias presentes em diferentes aportes teóricos, como o humanismo, marxismo, filosofia da ciência e teoria da complexidade.

Portanto, a relevância de tais temáticas salta aos olhos, considerando o próprio contexto da escola, isso porque conforme afirma Morin (1996, p. 174), podemos “dizer que há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações”.

Sem dúvida, a Teoria da Subjetividade e a Teoria da Complexidade são temas fundamentais para a educação, em especial quando seus agentes as compreendem como caminhos investigativos reflexivos.

Em relação ao complemento de frases com base nos indutores mobilizadores apresenta-se a seguir como os interlocutores da pesquisa sinalizaram a respeito da sua profissão.

6.3.8 O sentido da profissão docente

Esta seção é constituída pelos complementos de frases aplicados no questionário aos sujeitos desta pesquisa, entendidos como “[...] a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos por meio dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 21). Mas o sujeito participante não consegue literalmente responder no tempo da pesquisa aos questionamentos que lhe são feitos, “mas realiza verdadeiras construções nos diálogos nos quais se expressa [...] não está preparado para expressar em um ato de resposta a riqueza contraditória que experimenta em face dos momentos que vive” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 55).

Portanto, os complementos de frases mobilizam sua própria subjetividade para ampliar a produção de sentidos subjetivos no trato do ensinar e aprender.

Os sentidos subjetivos não podem se substancializar, eles não são identificáveis pelo seu conteúdo, mas representam um sistema em que coexistem fenômenos diferentes, de diversas ordens e até contraditórios, que tomam uma expressão simbólico-emocional dominante sempre dentro de um contexto; de modo diferente das

configurações subjetivas, os sentidos subjetivos expressam uma elevada variabilidade (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 336).

No caso do participante Nicolas Flamel, o destaque registrado em relação ao sentido dado à profissão docente se estrutura em suas ações presentes e futuras, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 2 – O que pensa em relação à profissão docente (Nicolas Flamel)

Indutores	Complementos
Para me tornar professor	Estudei
Aprendi a ser professor (a)	Praticando
Se pudesse mudar algo na minha trajetória de vida, mudaria	Algumas prioridades
Meus alunos	O futuro
Minhas expectativas	Melhorar enquanto professor
Atualmente o professor	É essencial
Se tivesse que apresentar o professor	Falaria sobre ele coisas boas
Sofro quando algo	Não sai como esperado
Quando estou em sala de aula me sinto	Dou o meu melhor
As famílias dos meus alunos	Parte fundamental
O que mais me tranquiliza na minha profissão	Saber que sem o professor nada acontece
Eu me construí professor	Por necessidade
Os meus sucessos no processo de ensino–aprendizagem (por exemplo, disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados:	Pelos alunos e por mim.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Os indutores revelam um fazer docente configurado como prática, pois aprenderam a ensinar ‘praticando’. Há certa preocupação em sempre melhorar enquanto professor, mesmo diariamente fazendo o melhor em sala de aula. Isso implica que há reflexão por parte do participante Nicolas Flamel sobre sua ação, necessidade fundamental nas palavras do pesquisador da subjetividade, como mostra a seguir:

O ato de refletir não é adquirido apenas pela ação, na ação ou no contexto em que se realizam práticas de modo reprodutivo e assistemático. Concebemos que ser reflexivo é pensar no trabalho docente, no que envolve o fazer pedagógico: as relações, os contextos, o processo ensino–aprendizagem e o próprio professor enquanto sujeito. Seria preciso outro fator nesse desenvolvimento que apoiasse o docente e o mobilizasse. Acreditamos que para o professor pensar sobre o que realiza, ele poderia assumir uma condição que lhe permitisse agir com autonomia, dirigindo–se ao que tenha consistência, ao que impulsiona o desenvolvimento do vivido por ele como docente. Porém, é necessário esclarecer que a ideia de se tornar um professor que reflete ou pensa não é alcançado via prescrição, mas por engajamento profissional como sujeito (GONZÁLEZ REY, 2011c, 2012).

Verifica-se ainda que o sucesso escolar é estabelecido na relação entre professor e aluno, um processo bilateral, em que cada um contribui no processo de ensino-aprendizagem. Essa dinâmica da relação subjetiva com o aluno aprimora a expectativa do participante Nicolas Flamel quando infere “Minha expectativa é melhorar enquanto professor”, pois permite o crescimento em conjunto (aluno/professor) aceitando os desafios da profissão como forma de crescimento pessoal. A participante Marielle Franco dá sentido à profissão docente pelo viés da flexibilidade, acreditando que o ensinar não constitui algo engessado, dado e acabado, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 3 – O que pensa em relação à profissão docente (Marielle Franco)

Indutores	Complementos
Para me tornar professor	Estudei muito
Aprendi a ser professor (a)	Flexível e me colocar no lugar do próximo
Se pudesse mudar algo na minha trajetória de vida, mudaria	Teria passado mais tempo com meus pais
Meus alunos	Pessoas em busca de um futuro melhor
Minhas expectativas	Auxiliar no futuro dos meus estudantes
Atualmente o professor	É o multiplicador de saberes
Se tivesse que apresentar o professor	Falaria sobre ele uma pessoa de experiências extraordinárias e um excelente ser humano.
Sofro quando algo	Não consigo obter os resultados desejados
Quando estou em sala de aula me sinto	Esforça-me o máximo para que os estudantes assimilem o conteúdo.
As famílias dos meus alunos	Precisam mais fazer parte da vida escolar
O que mais me tranquiliza na minha profissão	Saber que posso transformar e ajudar na aprendizagem.
Eu me construo professor	Com muita dedicação e esforços
Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados:	Pela busca incessante de transformar o país melhor e igualitário.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A participante Marielle Franco reconhece que o ofício docente lhe atribui a complexa tarefa da busca do conhecimento, em suas palavras “*para me tornar professora estudei muito*”. Mostra-se consciente da realidade, identificando esse profissional como: um multiplicador de saberes. E ainda acredita que “o meu sucesso no processo ensino aprendizagem é causado pela busca incessante de transformar o país melhor e igualitário”.

Ainda enaltece a necessidade de a família, no contexto escolar, participar diretamente da aprendizagem do filho. Nesse sentido, a família é considerada uma configuração subjetiva muito importante. Considera seus alunos como aqueles preocupados com o futuro e ela como educadora responsável em mediar esse caminho. Por isso, quando não consegue promover os resultados desejados em sala de aula sente-se incapaz, sofre por não ter efetivado o planejado.

É possível afirmar que esse sentimento de impotência e frustração por não conseguir alcançar os resultados pode trazer indicadores de produção de sentidos como tristeza, angústia, incapacidade e até doenças psicossomáticas.

Ela se construiu enquanto professora com muito esforço, estudo e dedicação ao longo dos dezessete anos em que atua na educação escolar. Nesse exercício, aprendeu a se colocar no lugar do outro, tentando assim estreitar laços e diminuir as diferenças instituídas. Percebe-se a produção de sentidos subjetivos apontada por González Rey (2003; 2007), que ocorre com o desenvolvimento de diversas atividades na trajetória de vida do sujeito a partir das emoções geradas em determinado contexto e que passam a construir a organização subjetiva.

A participante Anita Garibaldi vê as configurações subjetivas se estabelecendo em sua prática em sala de aula, ocasião em que se entrelaçam sua autoridade e sua disposição vital para ensinar. Expressões evidenciadas no quadro a seguir:

Quadro 4 – O que pensa em relação à profissão docente (Anita Garibaldi)

Indutores	Complementos
Para me tornar professor	Estudei muito.
Aprendi a ser professor (a)	Praticando, pois a disciplina que ministro é prática e a faculdade não me deu base suficiente para ser um professor de sucesso.
Se pudesse mudar algo na minha trajetória de vida, mudaria	Algumas prioridades
Meus alunos	A razão de fazer acordar todos os dias para vir a escola
Minhas expectativas	É que o professor seja valorizado após a percepção de sua importância neste período de pandemia
Atualmente o professor	É essencial
Se tivesse que apresentar o professor	–
Sofro quando algo	Quando percebo que meus alunos não estão conseguindo entender as minhas explicações sobre os conteúdos apresentados
Quando estou em sala de aula me sinto	Feliz e com autoridade enquanto profissional
As famílias dos meus alunos	São essenciais para o aprendizado porque sozinho a escola não consegue alcançar os objetivos
O que mais me tranquiliza na minha profissão	É saber que na minha área de física dificilmente ficarei desempregado, pois o mercado tem poucos profissionais nessa área
Eu me construí professor	Vendo os outros professores, sempre tive vontade de lecionar, de trabalhar em escola
Os meus sucessos no processo de ensino–aprendizagem (por exemplo, disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados:	Pelo meu esforço individual, trabalho muito para dar o melhor de mim aos meus alunos e automaticamente dar bons resultados a escola.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A participante Anita Garibaldi adverte que o conhecimento adquirido na Graduação não foi suficiente para se tornar professora. Enfatiza o que de fato a ajudou na função foi a práxis docente, ou seja, a prática adquirida ao longo dos sete anos em sala de aula. Paralelamente, espelhou-se noutros professores em especial na forma como eles ensinavam.

São perceptíveis as configurações subjetivas na fala da entrevistada quanto à valorização e admiração pelos próprios professores, fatores determinantes para sua escolha profissional.

Portanto, é preciso considerar as subjetividades do professor na educação, porque tudo (experiências, postura, saberes etc.), está ligado às tessituras da vida humana. E como adverte González Rey (2003, p. 127), “qualquer experiência humana é constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito”.

A área de atuação da participante Anita Garibaldi é a disciplina de Física. Uma área na qual a concorrência docente é baixa, fato que a tranquiliza, pois, dificilmente ficará desempregada, haja vista haver poucos profissionais para ministrar referida disciplina. Mas, ao mesmo tempo, por ser uma matéria de difícil compreensão, ela sofre quando seus alunos não compreendem o conteúdo ensinado. Por isso, os seus alunos justificam esse emblemático fazer pedagógico. Diz ela: “*sofro quando percebo que meus alunos não estão conseguindo entender as minhas explicações sobre os conteúdos apresentados*”, esses são momentos em que ela se sente frustrada, mas não vê isso como algo permanente, diz que noutros momentos existem realizações, afirmando que “os meus alunos são a razão de fazer acordar todos os dias para vir à escola”. Esse olhar apresentado pela professora pesquisada é respaldado pelos fundamentos de Skiliar (2006) sobre a necessidade de o docente ser formado para comunicar-se com o outro, buscando conhecer e conviver com a diversidade.

Maria da Penha, também professora de Física, se posiciona em relação à profissão docente pautando que o tempo em que está em sala de aula voa, passa rápido, é curto. É justamente nesse sentido subjetivo proporcionado por esses momentos que constitui sua relação com a profissão escolhida.

Evidenciamos nas falas um compromisso que vai além do compromisso profissional, elas mostram-se empolgadas de forma que seus resultados possam transformar vidas e ressignificar a carreira. Observa-se também em suas falas uma harmonia quanto ao seu fazer diário na escola, a sua atuação se dá de forma tranquila e positiva quanto ao tempo destinado aos seus alunos em sala. Nesse sentido, a função que elas exercem transparece ser sólida, e sua constituição identitária incorporada, confirmando o que Habermas (1983, p. 21) diz sobre identidade, ou seja, “o resultado das realizações de identificação da própria pessoa” (SACHS, 2001 *apud* FLORES, 2012, p. 95) afirma que “é um processo culturalmente inscrito e, por isso, aberto e mutável, que inclui determinados sentidos, valores e imagens do que significa ser professor num dado contexto”.

Quadro 5 – O que pensa em relação à profissão docente (Maria da Penha)

Indutores	Complementos
Para me tornar professor	Estudei muito
Aprendi a ser professor (a)	Praticando no espelho
Se pudesse mudar algo na minha trajetória de vida, mudaria	Mudaria algumas prioridades como foco na minha saúde.
Meus alunos	São muito bons
Minhas expectativas	São grandes
Atualmente o professor	É essencial, pois vivemos uma crise educacional e ninguém fala sobre isso, nossos alunos estão prejudicados pela pandemia e o professor é protagonista nesse momento.
Se tivesse que apresentar o professor	–
Sofro quando algo	Quando estou frustrado
Quando estou em sala de aula me sinto	o tempo voa
As famílias dos meus alunos	São exigentes
O que mais me tranquiliza na minha profissão	São as férias.
Eu me construí professor	É uma realização
Os meus sucessos no processo de ensino–aprendizagem (por exemplo, disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados:	Pelos meus planejamentos

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Opostamente aos outros docentes, a participante Maria da Penha aprendeu a ser professora metaforicamente praticando no espelho. Ela alerta sobre as mudanças ocasionadas pela pandemia no âmbito educacional, em especial no papel do professor como protagonista do processo de ensino–aprendizagem. Analisando a posição da professora, percebe-se que os sentidos subjetivos não estão presentes apenas na sala de aula ou em fatos ocorridos nesse espaço, eles podem integrar sentidos subjetivos constituídos em outras esferas da vida do professor e do alunado, assim como acontecimentos externos que influenciam diretamente no exercício da docência. A docente destaca, ainda, que o período de férias constitui um momento singular para ressignificar e construir o ser professor.

Outro indicador sobre o sentido da profissão docente foi apontado pela Maria Quitéria de Jesus que aprendeu a ser professora “Praticando o que os outros professores faziam”. Observa-se, pois, que os sujeitos aprendizes na vivência da ação do professor ao longo da sua vida acadêmica produzem sentidos subjetivos singulares em relação ao outro, ou seja, à medida que a entrevistada embasava sua formação na graduação, a professora assumia um caráter marcadamente decisivo na sua ação futura.

Nesse arranjo, é notória a presença da subjetividade individual que González Rey (2012c, p.141) refere-se como “processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais”. Dessa forma, os múltiplos desdobramentos dessa perspectiva contribuíram para que a entrevistada ministrasse aulas de

Matemática, uma disciplina tida por muitos alunos como difícil. Nesse sentido, Oliveira (2016, p. 34) adverte que

Se, por um lado, há preocupação com o contexto real e com o que de fato acontece no espaço da sala de aula e da escola, por outro lado, há em alguns estudos a extrema valorização da prática pedagógica e da atividade prática como autodidata e suficiente ao docente para promover mudanças, enfrentamentos dos desafios e superação das adversidades de seu trabalho. Os saberes das experiências são ressaltados possibilitando equívocos e a reafirmação de um fazer que ‘se aprende fazendo’ ou de um profissional que precisa ‘ter um dom’ ou uma ‘vocação’. Os trabalhos analisados ressaltam a concepção da docência que, por vezes, é entendida como um dom ou função desempenhada por determinadas mulheres que, instintivamente, podem cuidar e educar, e não como uma profissão implicada nos processos de ensino–aprendizagem da educação escolar, de uma prática social, de caráter constitutivo, dinâmico e intencional.

Quadro 6 – O que pensa em relação à profissão docente (Maria Quitéria de Jesus)

Indutores	Complementos
Para me tornar professor	Estudei muito
Aprendi a ser professor (a)	Praticando o que os outros professores faziam
Se pudesse mudar algo na minha trajetória de vida, mudaria	Não mudaria nada.
Meus alunos	São tudo
Minhas expectativas	As melhores
Atualmente o professor	É essencial em todas as áreas.
Se tivesse que apresentar o professor	Dedicada, irreverente, jovem, atenada, gente boa, ensina muito bem.
Sofro quando algo	Quando me excluem
Quando estou em sala de aula me sinto	Sou muito feliz
As famílias dos meus alunos	Deveriam se importar mais.
O que mais me tranquiliza na minha profissão	Minha dedicação
Eu me construir professor	Ainda não. A evolução é constante
Os meus sucessos no processo de ensino–aprendizagem (por exemplo, disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados:	Por sempre me colocar no lugar do meu aluno.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Nas respostas da professora Maria Quitéria de Jesus, “para ser professor é preciso estudar muito” mostra que a qualidade profissional docente está intimamente ligada à busca do conhecimento reforçando que sua formação docente ainda está em construção, “pois a evolução é constante”. O sentido da insatisfação com os objetivos alcançados vinculados à necessidade do aperfeiçoamento marca a vida da entrevistada.

Isso nos mostra que a discussão dos saberes da função docente vai além da questão do conhecimento, não apenas a tarefa de transmitir conteúdos curriculares, mas também a necessidade de se construir um profissional prático–reflexivo, que considere o alunado em sua complexidade, que compreenda os processos de ensino–aprendizagem não de forma fragmentada, mas contextualizada.

Essa representação da professora nos traz o olhar sobre o sujeito apresentado neste trabalho, um sujeito cuja ação seja capaz de despertar nos seus estudantes um posicionamento ativo, que nas palavras de González Rey, Martínez (2017, p. 72), “trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência”.

Essa necessidade de qualificação docente também é reforçada por Malala Yousafzai, ela descreve que se pudesse voltar atrás teria se dedicado à formação superior logo após o Ensino Médio. Ou seja, não teria perdido tempo para dar esse passo tão importante.

Quadro 7 – O que pensa em relação à profissão docente (Malala Yousafzai)

Indutores	Complementos
Para me tornar professor	Estudei licenciatura
Aprendi a ser professor (a)	Praticando
Se pudesse mudar algo na minha trajetória de vida, mudaria	Mudaria algumas prioridades sim teria começado a estudar logo que terminei o ensino médio
Meus alunos	São incríveis
Minhas expectativas	De crescimento pessoal e profissional
Atualmente o professor	É essencial, pois é um formado de conhecimento.
Se tivesse que apresentar o professor	–
Sofro quando algo	Me proponho a fazer algo e não possuo êxito após realizado o feito sinto que podia ter me doado mais
Quando estou em sala de aula me sinto	Me proponho sempre ser melhor a cada dia que estou dentro de uma sala de aula.
As famílias dos meus alunos	São meus parceiros
O que mais me tranquiliza na minha profissão	É saber que ao longo do tempo tudo a cada dia evolui mais.
Eu me construir professor	Quando vejo que meus alunos estão sedentos de conhecimento com os olhos brilhando.
Os meus sucessos no processo de ensino–aprendizagem (por exemplo, disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados:	Pelo sucesso dos alunos por que o sucesso deles é meu sucesso.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A partir do complemento de frases, observa-se que todos os conceitos e ações do sujeito apresentam diversos sentidos subjetivos que constituem sua subjetividade notadamente quando ela conclui dizendo que “*eu me construir professora quando vejo que meus alunos estão sedentos de conhecimento com os olhos brilhando*”. Essa construção de sua personalidade se deu ao longo dos anos, possibilitando até mesmo uma visão positiva sobre o futuro dos alunos. Esse contexto é relevante para a construção diária da prática do professor, que passa por situações adversidades no seu caminhar, pois, de acordo com González Rey e Martínez (1989), a personalidade se expressa no sujeito de forma concreta, constante e simultaneamente a partir das várias atividades, decisões e situações vivenciadas ao longo da sua existência.

Tendo ainda como foco o aluno, a participante Malala Yousafzai enxerga os alunos/família como “parceiros” no processo de ensino – aprendizagem. Isso mostra um novo indicador: o reconhecimento do aluno e da família como parceiros, uma relação que bem construída pode fortalecer os processos de subjetivação da escola e família promovendo o enriquecimento da aprendizagem. A sede de aprender do alunado, como ela destacou “*meus alunos estão sedentos de conhecimento*”, é a semente, a base, o alicerce do ser professor. Talvez esse seja o maior desafio da educação hoje, promover o conhecimento dando significado ao que é ensinado, um conhecimento capaz de religar saberes diferentes de forma a “fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade–mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (MORIN, 2003, p. 98). Madre Teresa de Calcutá se apropria teoricamente dos pilares da educação como aqueles que constituíram a base e o sentido da profissão docente.

Quadro 8 – O que pensa em relação à profissão docente (Madre Teresa de Calcutá)

Indutores	Complementos
Para me tornar professor	Estudei os pilares da educação: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser
Aprendi a ser professor (a)	Os quatro pilares da educação acima citados
Se pudesse mudar algo na minha trajetória de vida, mudaria	Bater metas e necessidade de estar entre os melhores na visão dos curiosos.
Meus alunos	São pessoas que merecem um lugar de destaque por superar cada dia sobrevivido nessa selva de conhecimento a palma da mão.
Minhas expectativas	São que todos um dia compreendam o processo de avaliação transversal
Atualmente o professor	É essencial porque nosso público é humano e não máquinas captadoras de conhecimentos científicos
Se tivesse que apresentar o professor	Pessoa íntegra e que não desiste facilmente dos seus objetivos nem tão pouco dos objetivos de seus alunos.
Sofro quando algo	Ouçó: dá sete para esse estudante, ele é deficiente.
Quando estou em sala de aula me sinto	Tento viver um pouco o lado do estudante para depois dar continuidade com o ensino acadêmico
As famílias dos meus alunos	São na maioria pessoas que requer atenção para também compreender o processo que se dá no ensino–aprendizagem
O que mais me tranquiliza na minha profissão	É saber que sempre posso fazer mais um pouco em prol do meu aluno e da instituição que me acolhe
Eu me construir professor	A partir do momento em que me tornei mãe e me vi diante a um turbilhão de saberes que fui aprendendo gradativamente e pondo em prática
Os meus sucessos no processo de ensino–aprendizagem (por exemplo, disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados:	Pelas conquistas dos meus alunos que tem alguma deficiência e que de alguma forma são impedidos de realizar seus sonhos que na maioria das vezes precisam ser substituídos no percurso da vida.

Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A professora Madre Teresa de Calcutá demonstra certa preocupação com o sistema escolar que enxerga o aluno deficiente como incapaz, e por conta desta postura muitos subestimam sua possibilidade de aprender, acarretando aprovação pela condição da pessoa deficiente. Esse indicador mostra uma presença sensível da professora em relação à uma possível incapacidade do aluno, corroborando com a fala a seguir: sofro quando ouço “dar sete para esse estudante, ele é deficiente”.

Ela revela a sua construção, enquanto professora, relacionada à maternidade, ao cuidado com o outro. Essa perspectiva é reforçada quando traduz o estar em sala de aula. Essa expressão traz outro indicador, o acolhimento é sem dúvida uma expressão da sua subjetividade social, enquanto mãe transfere sua responsabilidade social à sua profissão, isso está claro em suas falas no complemento de frase expressando palavras como cuidado, atenção, necessidade de ouvir, sonhos etc. O trecho destacado é também informação que corrobora nessa direção, pois, para ela, tentar “*viver um pouco o lado do estudante para depois dar continuidade com o ensino acadêmico*”. Afinal, “a aprendizagem não é um processo meramente individual, mas também sociorrelacional” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 57).

E esse aprendizado tem a escola como cenário importante; porém, não é o único espaço, considerando que as subjetividades sociais perpassam a subjetividade individual. Desta feita, reafirmamos que a constituição da subjetividade docente é um processo complexo e a prática pedagógica é resultado de cada um desses atores, das suas vivências, realidades, conhecimentos teóricos e situações concretas das instituições em que atuam.

Dessa forma, visualizar o cenário complexo da escola implica também pensar baseado na complexidade, nas redes existentes nesses espaços, nas incertezas, nas inúmeras relações e movimentos que acontecem nesses espaços e em especial nas suas estruturas pedagógicas, como corrobora Moraes (2008) ao ponderar que é possível e necessário mudar tais fundamentos “para que incorporem a complexidade, a multicausalidade, a incerteza e o acaso, com suas respectivas consequências”.

Este capítulo apresentou os conteúdos das subjetividades dos professores participantes que evidenciaram ao longo desta análise os sentidos e significados atribuídos à identidade profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa foi alicerçada por teias e redes de significados, por sua vez enredadas pela complexidade e pela subjetividade; em nossa compreensão, os elementos constituintes do ser professor. E esse processo investigativo nasceu com base na história de vida da pesquisadora que ao longo da sua jornada, teve o seu caminhar marcado por sentidos, por buscas e incertezas.

Nessa caminhada a pesquisadora compreendeu que ser professor não se resume ao título ou simplesmente ao ato de ministrar aulas, mas agrega a este fazer outros elementos que envolvem vários fatores, dentre eles os motivos desta profissão e a resiliência no enfrentamento das condições adversas (remuneração, infraestrutura escolar e outros) que atravessam o sistema escolar. Além disso, a possibilidade de mudar vidas através da educação. Percebemos ainda que a escolha para atuar na docência muitas vezes já sinalizava antes mesmo da graduação, e muitas vezes, nas brincadeiras de infância, onde a criança assumia o papel de ensinar, por isso, ser professor está atrelada a subjetividade individual e coletiva. Foi justamente esse contexto que motivou a pesquisadora a pensar sobre a construção identitária docente.

Paralelamente a esse processo de vida, ocorreu a aproximação teórica com os estudos de Edgar Morin e González Rey, sem dúvida alguma o divisor de água para sistematizar o ideário de compreendermos a construção identitária do profissional docente como um profissional diferenciado, conforme se mostrou ao longo da pesquisa.

A pesquisa de campo realizada no Colégio Estadual São José possibilitou todo o processo investigativo, mesmo encontrando no percurso a pandemia do novo coronavírus, fato que mudou o curso dos acontecimentos, mas não o objetivo e o engajamento da pesquisadora, cujo significado era investigar os elementos constitutivos da complexidade e da subjetividade que retratam a identidade docente, por meio das percepções dos professores pesquisados.

Nesse enalço, a análise da pesquisa mostrou os elementos constitutivos os quais retratam a identidade docente, por meio das percepções dos professores participantes deste estudo, os quais se autorretrataram para dar significado ao ser professor. Essa representação inicial possibilitou entendermos como a identidade docente se constitui e se estabelece ao longo da carreira profissional, pois, ao longo das entrevistas, percebemos que as narrativas do professorado revelaram os sentimentos influentes na escolha de atuar na docência, ainda, eles se reconhecem na profissão, mas como professores em eterna construção, sentem-se motivados e firmes no propósito de ensinar.

Desse modo, respondemos as inquietações dispostas nesta dissertação, pois mostramos a partir das narrativas mencionadas os caminhos percorridos pelos professores deste estudo, destacamos a sua constituição dentro da práxis, revelamos como os elementos constitutivos de sua identidade retratam a condição de ser docente e ainda, explicamos as interfaces entre subjetividade docente e o pensamento complexo de Morin.

Ao longo deste processo investigativo relembramos que os elementos/categorias no que tange à organização da subjetividade, quais sejam, sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual se constituem mutuamente e são capazes de acompanhar o caráter dinâmico das experiências humanas. Na teoria da complexidade, os elementos constitutivos estão claros nos princípios dialógico, hologramático e recursivo que nos trazem o entendimento da construção da identidade do professor como processo, buscando o olhar sobre esse sujeito de forma ampla e individual, um olhar técnico, político, social, emocional, físico, espiritual, ecoformador⁵⁹ e humano.

Destarte, na teoria da subjetividade tais categorias permitiram explicar e compreender a mobilidade e sutis processos do funcionamento humano no contexto social especificamente nesta pesquisa. No que tange à identidade docente, mostrou que esta construção vai além da perspectiva cognitiva ou do comportamento, mas considera a dimensão complexa do sujeito, um processo de produção de subjetividade. Portanto, a pesquisa anuncia a preocupação com o professor, sua vida, sua história, emoções e possíveis articulações com sua ação pedagógica. Há consenso em que os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar e, além disso, há consenso quanto à necessidade e importância de considerar a dimensão pessoal do professor e que esta representa algum impacto em sua escolha profissional.

Desta feita, no que remete à identidade docente, entende-se que a pessoa vai se tornando professor a partir dos seus processos formativos, ele (a) se constitui professor (a) ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. A construção da identidade docente se configura numa forma de organização da subjetividade; portanto, esse processo não é resultado apenas de habilidades internas que se tem ou se adquire em momentos específicos no caminhar, nem apenas de influências externas. Vai além, é algo que se produz em uma teia complexa de significação.

⁵⁹ A Ecoformação pode ser definida como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem. Assim, opera-se um mútuo revigoramento dos conceitos de Educação Ambiental e Educação Permanente. Esse mútuo revigoramento, por sua vez, implica e é implicado pela restauração da noção de natureza enquanto elemento eco-formador (SILVA, 2008, p. 97).

Uma das considerações, que cabe trazer da pesquisa, é o fato de que a subjetividade docente, tanto individual como social, é presente no decorrer da formação do professor, não como elemento fixo, estático, permanente, mas como item em constante construção (reconstrução), não apenas como uma escolha de qual profissão optou, mas também reforçada por suas motivações, trajetórias de vida desse sujeito, valores e crenças adquiridas, E compreender esse processo é de fato compreender os movimentos da complexidade.

Dentre os objetivos elencados nesta pesquisa, é fundamental destacarmos algumas expressões subjetivas que participam da configuração subjetiva do professor na sua ação docente, entre elas o sentimento de pertencimento à instituição educativa em que trabalha; orgulho e autonomia na profissão escolhida; sentidos subjetivos relacionados ao acolhimento dos alunos e de sua participação no sucesso destes; a impressa insatisfação com as políticas públicas que almejam resultados quantitativos; presença sensível e forte da família para inclinação de escolha pela docência; produção subjetiva relacionada a novas aprendizagens e metodologias inovadoras. E, por fim, articulada com os indicadores acima a representação do bom professor que vai além do transmissor de conhecimentos, mas aquele que compreende o aluno na sua inteireza.

A proximidade estabelecida entre pesquisadores e participantes possibilitou que compreendêssemos como a escolha profissional foi e é marcada pelo viés subjetivo e pela complexidade do ser. E mais, permitiu-nos vislumbrar, por meio dos discursos ilustrados, pelas vivências e experiências em sala de aula, na prática pedagógica e nas formações iniciais e continuadas, por hora, relatos impregnados de sentimentos e emoções, como o fazer pedagógico está imbricado com as questões sociais atuantes na subjetividade de cada um. Esse percurso revela que os objetivos elencados nesta pesquisa foram alcançados.

Concomitantemente, os enunciados dos professores participantes enalteceram a preocupação acerca do aluno enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem, dos valores e da diversidade. Além disso, permitiu-nos conhecer como se deu a identidade docente que, enquanto profissional da educação não se limita aos desafios teóricos, mas a situações singulares como as mencionadas neste estudo, que deixaram marcas mostrando como a inteireza humana reverbera na prática e no ser professor.

Os dados obtidos e analisados, à luz do referencial teórico, mostram-nos uma prática docente complexa, não se restringindo apenas ao ambiente escolar. Pelo contrário, ela se relaciona aos vários contextos, experiências pedagógicas, espaços sociais e outros elementos. Logo, o professor precisa estar preparado para as várias realidades em que ele pode atuar e, sobretudo, continuar estudando, aprendendo, articular os pensamentos, as ações sobre a sua

profissão como uma realidade social e histórica. Dessa forma, a construção da sua identidade, enquanto professor, sofre influências nos seus processos culturais e sociais. Desse modo, a problemática enunciada neste estudo foi contemplada e respondida.

Notou-se, por esta pesquisa, que a construção da identidade docente requer também investimento afetivo por parte do professor, visto que em sua relação com seus alunos a afetividade, o envolvimento com o desenvolvimento e a formação integral do aluno é essencial. Ou seja, os processos subjetivos devem fazer parte dessa construção; nesse sentido, a complexidade e a subjetividade são construtoras da identidade enquanto docente. De outra forma, ensinar e aprender serão apenas o cumprir com uma obrigação isolada da inteireza do ser.

Considerando a construção da identidade do professor como um processo em que se levam em consideração as ações do sujeito docente e o meio funcional no qual vive, torna-se importante entender essa construção com base na compreensão de sua história de vida. Essa construção, portanto, deve visar a um posicionamento ativo, não apenas cumprir o funcional, burocrático, apenas dar aulas, isento, passivo, mas, sobretudo, deve caminhar na direção da abertura de novos espaços de subjetivação da ação, ressignificando sua prática e formando professor/cidadão/sujeito crítico. À guisa de recomendação, percebe-se a necessidade de trazer alternativas e possibilidades de reformulação dos referenciais educacionais na formação dos professores, reconhecendo o processo de aprendizagem complexo, envolvendo em seu processo de formação os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais, entre outros.

Ao fazer uma analogia entre o céu e o ser professor, ambos são compostos por elementos diversos; *a priori*, o primeiro é composto por distintas estrelas e demais astros, nuvens e outros elementos climáticos determinando lindos panoramas, ou não, depende da subjetividade do observador. O ser professor dentre os seus inúmeros conceitos, categorias e componentes apresentados nesta pesquisa parece, assim como o céu, uma complexidade de estrelas (aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais, espirituais...) que, graças à subjetividade do observador, pode ampliar, evoluir, concluir jamais, afinal o professor está em construção e sua chegada é o próprio caminhar.

REFERÊNCIAS

- ALVES F. C. A. Satisfação dos professores. *In*: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora: 1997. p. 81–116.
- ALVES–MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. **O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 12, n. 36, p. 515–551, set. 2007.
- ARDUINO, J. Abordagem multirreferencial das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: Editora da UFSCAR, 1998.
- ARROYO, M. González. **Ofício de mestre**: imagens e auto–imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AURÉLIO, B. de H. F. **Novo dicionário aurélio da língua portuguesa**. Brasil: Editora Nova Fronteira, Ano 1986.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 60, 2006.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p. 383–387, mai. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora. Complexidade e Transdisciplinaridade: Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. 1.ed. Curitiba, Appris, 2015.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015.

BEUREN, I. M. Trajetória da construção de um trabalho monográfico em contabilidade. *In*: BEUREN, I. M. *et al.* (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa em psicologia: análise de métodos e estratégias de um conhecimento que se pretende científico. *In*: BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.

BIOLOGIA NET. **Covid-19**. 2021. Net. Disponível em <https://www.biologianet.com/doencas/covid-19.htm>. Acesso em: 3 jul. 2021.

BORGES, F. T. A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 303-317, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Nvyh6Dv4zXSvMwr9dPXMcmh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 ago.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.751**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília/DF: 2008.

BRASIL. Resolução nº 4: **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL ESCOLA. **Maria Quitéria de Jesus**. 2001. Net. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/maria-quiteria.htm>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRITO, L. F. **A gramática de libras**: a língua brasileira de sinais. 2013. Disponível em: <http://files.cursodehistoria.webnode.com>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BUENO, E. R. DE A.; SUANNO, J. H. O pensar complexo e o olhar fenomenológico da formação docente na perspectiva da dimensão humana. **Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)**, 18, julho, 2017, 83-96.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/42339155_A_motivacao_do_aluno/link/00b700220cf2d1b85505d85b/download. Acesso em: 31 mai. 2021.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARDOSO, C. M. **A Canção da Inteira**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. *In*: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14. 2008. Porto Alegre. **ANAIS**. Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p. 465–476. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2528_int.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

D’AMBRÓSIO, U. **A transdisciplinaridade como resposta uma à sustentabilidade**. Artigo Revista Terceiro Incluído. 2011.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. dos. Escala de motivação docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 201–218, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZS6Xctdw8n33dGGv7YZVCWQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto, 2001.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução: Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DORNELES, M. I. da C. **Contribuições a uma proposta de formação de inteireza do professor de matemática na perspectiva da complexidade**. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2722/1/000446989-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 1 ago.2021.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139–154, março/2002.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/leonicesoares/livro-a-socializacao-claude-dubar>. Acesso em: 1 fev. 2021.

E–BIOGRAFIA. **Malala Yousafzai**. 2020a. Net. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/malala/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

E–BIOGRAFIA. **Madre Tereza de Calcutá**. 2020b. Net. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/malala/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

E–BIOGRAFIA. **Nicolas Famel**. 2020c. Net. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/framel/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79–100.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130–142, mai–ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/YfVf8PZtTKfvy3W4HRJhxB/?format=pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

FARIAS, P. M. S. de. **Formação de professores na perspectiva da complexidade: um estado da arte**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.

FERNÁNDEZ, A. **Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, J. M. **A ação da mulher empreendedora sob a perspectiva sócio histórica de González Rey**. Tese (Doutorado) – Curitiba: Universidade Positivo, 2012.

FERREIRA, E. C.; PEZUK, J. A. Síndrome de burn-out: um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 2, p. 483–482, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/tyRLWxv9pLPf6RcBFxqmgDk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2021.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. 2021. Net. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/en_us/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1. Acesso em: 4 jul. 2021.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK *et al.* (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75–93.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de; SOMMERMAN, A. (org.). **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 93–122. Disponível em: <http://ufrj.br/leprtrans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GALVANI, Pascal. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural** In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de. **Educação e Transdisciplinaridade II**. 1.ed. São Paulo: Triom, 2002.

GARCIA, R. Professores do Brasil: algozes ou vítimas? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1996. Florianópolis: ANAIS, v. II, p. 147–159.

- GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em <https://fvc.org.br/pdf/atrativ-carreira-ap-final.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2020.
- GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.
- GAUTHIER, B. **Recherche sociale**. Québec (Canadá): Presses de l'Université Du Québec (Canadá), 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, C. V. **Pensamento complexo e educação para o futuro**: entrelaçamentos na teia ideológica do capital. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3270/1/2010_Tese_VCGOMES.pdf. Acesso em: 1 ju. 2021.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Motivacion moral em adolescentes y jovens**. Habana: Editorial de Científico técnico, 1982.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemologia Cualitativa y Subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Psicologia e Educação: desafios e projeções. *In*: RAYS, O. A (org.). **Trabalho pedagógico**: realidades e perspectivas. Porto Alegre. Sulina, 1999. p. 10–117.
- GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 2001, p. 9–15. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: GUZZO, R. S. L. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os professores de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Human motivation in question**: Advancing the topic subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTINEZ, A. M. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GOULART, D. M. **Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano**: abrindo caminhos entre educação e saúde mental. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2013.

GUTIÉRREZ, F. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2013.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31–61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMP. **Quem é Maria da Penha**. 2019. Net. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>. Acesso em: 1 jun. 2021.

JANKOWSKI, C. V. **A formação de professores na universidade**: uma tendência à primazia da prática? 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de concentração de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

JAPIASSU, H. Paul Ricoeur: filósofo do sentido. *In*: RICOEUR, P. **Hermenêutica e ideologia**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7–29.

JARDIM, A. P. **Relação entre família e escola**: proposta de ação no processo ensino aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

JESUS, S. N. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n5/n5a15.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, v. 7, n. 2, p. 192–202, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458/6317>. Acesso em: 22 jul. 2021.

JESUS, F. P. de. **A complexidade do ser humano no processo de formação de professores**. 180 f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/09/francineide.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

KENSKI, V. M. Sobre o Conceito de Memória. In: FAZENDA, I. (org.). **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 137–159.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, 10 (15), 124–136, 2004.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: perspectiva, 1994.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: perspectiva, 2007.

KVALE, S. The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. **Journal of phenomenological psychology**, 14(2), 171. 1983.

LAWLER, E. J. Na affect theory of social exchange. **American Journal of Sociology**. v. 107, n. 2, p. 321–373, 2000.

LESSARD, C. O Trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 119–127, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abr. 2001.

MARTÍNEZ, A. M. A teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 1–25.

MARTÍNEZ, A. M; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARTINS L. R. R. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental**. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. *In*: CETRANS (org.). **Educação e transdisciplinaridade**. UNESCO. São Paulo: TRIOM, 2000. p. 79–110.

MCNAUGHTON, S. M.; BILLOT, J. Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. **Teaching in Higher Education**, 21(6), 2016, p. 644–658

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(3): 384, setembro–dezembro/2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVtTQDLxr7Q4H/?format=pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é covid–19**. Net, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MIZUKAMI, M. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: UFSCar, 2002.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Dilogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13–38, set./dez. 2007.

MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/WHH–Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C. **Edgar Morin: peregrino e educador planetário**. Águas Belas, CE: Editora Meca, 2010.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAES, M. C. Histórias de vida docente: resgatando a utopia, o sonho e a esperança de ser professor. *In*: MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (org.). **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida: relatos e reflexões em valores éticos**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 47–64.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MORAES, M. C. **Transformar as práticas educativas**. Youtube: 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F5P_-42GmHI. Acesso em: 13 jul. 2021.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentir e pensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, E. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. 2. ed. Tradução: Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 227 p.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274–286.

MORIN, E. **O Método IV**: as idéias, sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Publicações Europa–América, 1991. 233 p.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996. p. 274–286.

MORIN, E. **O Método 1**: a natureza da Natureza. Portugal: Publicações Europa–américa, 1997.

MORIN, E. Complexidade e liberdade. **Revista THOT**. Nº 67. São Paulo: Associação Palas Athena, 1998.

MORIN 1999 – Morin E. O método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina; 1999.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **O Método 5**. A humanidade da humanidade: a identidade humana. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução e organização: Edgar de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. *In*. MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução: Flávia Nascimento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 559–567.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E.; CIURANA, E. R. MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. – São Paulo: Cortez. Brasília, DF – UNEB, 2003. p. 34.

MORIN, E.; LE MAGNE, J. L. **A inteligência da Complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre, n. 2, p. 23– 34, nov. 2001.

NICOLESCU, B. *et al.* **Educa e transdisciplinaridade II**. Brasília: UNESCO, 2002.

NOGUEIRA, F. A. **Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos**. Dissertação (Mestrado) São Paulo (SP): Escola de Administração de Empresas de São Paulo; 2006.

NOSELLA, P. **A modernidade da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata**. Cadernos ANPED, Porto Alegre, nº 5, 1993.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. (org.). O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, A. Relação escola–sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, R. V. (org.) **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19–40.

NÓVOA, A. **Um novo modelo institucional para a formação de professores na universidade federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/formacao%20professores%20ufrj.pdf>. Acesso em: 8 jul.2021.

OLIVEIRA, L. da S. **Constituição Subjetiva de professores: caminhos alternativos para a formação continuada**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza.** 2011.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 1998. p. 15–34. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 31 mai. 2021.
- PINEAU, G. **A autoformação no decurso da vida.** CENTRANS: São Paulo, s/d. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- PINTO, J. de F.; PAULA, A. P. P. de. Contribuições da epistemologia qualitativa de González Rey para estudos transdisciplinares. **Psicologia & Sociedade**, 30. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/npMBwR54kzjpC56tB4mxP9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- POLITIZE. **Marielle Franco.** Net. 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quem-foi-marielle-franco/>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. *In: SIMPSON, O. de M. V. (org.). Experimentos com histórias de vida (Itália–Brasil).* São Paulo: Vértice, 1988. p. 14–43.
- QUINTANILHA, C. M.; MARIA, L. S. de S. Educação transdisciplinar e identidade docente: possibilidades para a formação de professores. *In: V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docentes – SIPD – Catedra UNESCO.* PUCPR, 2015.
- REIS JÚNIOR, O. D. dos. **Subjetividade e formação docente: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor.** 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- RODGERS, C; SCOTT, K. The development of the personal self and Professional identity in learning to teach. *In: COCHRAN, S. et al. (Eds) Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts,* 2008. Recuperado de: https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_SCOTT_2008_development_of_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach
- ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Desafios da formação de professores iniciantes.** 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935–948, out./dez. 2012.

SANTOS, J. C. F. dos. **Ser professor**: a formação teórica, a realidade subjetiva e a prática desejada. 2015. Disponível em: <http://www.juliofurtado.com.br/serprofessor.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

SCHNITMAN, D. F. **Paradigmas, cultura e subjetividade**. São Paulo: Artes Médicas, 1996.

SCOZ, B. J. L. Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. 171 f. (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/16511?mode=full>. Acesso em: 5 mai. 2021.

SCOZ, B. J. L. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p. 05–27, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2021.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, A. T. R. da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Curitiba, n. 18, p. 95–104, jul/dez, 2008.

SILVA, J. M. da. **O que pesquisar quer dizer**: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SIMAS, R. R. L.; BEHRENS, M. A. **Paradigmas pedagógicos contemporâneos**: tecendo práticas diferenciadas e inovadoras. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 179–186, jan. /abr. 2019.

SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. *In*: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUSA, J. G. de; PINHO, M. J. de. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico–conceituais. **Revista Signos**, Lajeado, ano 38, n. 2, 2017.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ.**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477–492, 2006.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105–1121, out.–dez. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/bTWb5wmPrcTwq49rTRNKfPM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17 jul. 2021

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 493 f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. *In*: ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97–114.

TIM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza. Vol. X, n. 3, p. 865–885 – set/2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v10n3/08.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico**. 2019.

TORRES, R. M. **La profesion docente em la era de la informática y la lucha contra la pobreza**. UNESCO–OREALC, Mimeo, 2002.

TOZETTO, S. S. Trabalho docente e suas relações com o saber. *In*: TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010. p. 21–51.

TRAVERS, C. J.; COOPER, C. L. **El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente**. Barcelona, España: Paidós, 1997.

UOL. **Anita Garibaldi**. 2011. Net. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/anita-garibaldi.htm>. Acesso em: 1 jun. 2021.

VIDAL, R. de C. C. **Fazeres docentes e avaliação: um estudo de caso à luz da complexidade**. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Pós-Graduação em Educação, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quando você pensa em “professor”, que imagem lhe vem à mente? Para você, o que realmente significa ser professor?
Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.
2. Quais os motivos que te levaram a escolher a carreira docente? Quais os sentimentos vivenciados no início da sua atuação nessa área de educação? E hoje, como você se sente?
3. Você faria a mesma escolha de ser professor (a) hoje? Na situação hipotética em que você pudesse voltar atrás e escolher livremente a profissão, qual você escolheria? Por quê?
4. Em seu trabalho como professor (a) mencione: as três principais alegrias e as três principais frustrações.
5. Quais as suas maiores dificuldades sobre ser professor (a)?
6. Qual experiência que marcou positivamente a sua trajetória como professor (a)?
Qual experiência que marcou negativamente a sua trajetória como professor (a)?
7. Quais os seus sentimentos e emoções pessoais experimentados na sua prática como professor (a)?
8. Como a subjetividade influencia a forma como você ensina?
9. Como se vê no grupo de professores da escola, como se percebe em relação aos colegas?
10. Você sabe ou já ouviu falar sobre complexidade e subjetividade? Se sim, como você compreende essa abordagem? Durante todo o seu processo de construção identitária, você percebe algum traço/característica da complexidade e da subjetividade?

APÊNDICE B – ROTEIRO QUESTIONÁRIO/COMPLEMENTO DE FRASES

Complete as frases de acordo com aquilo que você pensa neste momento em relação a sua profissão:

1. Iniciais do nome:
2. Idade:
3. Formação acadêmica (Graduação): .
4. Ano de conclusão do curso:
5. Formação acadêmica –
6. Ano de conclusão do curso: .
7. Tempo de experiência profissional na educação:
8. Tempo de trabalho nessa escola:
9. Disciplina (as) que ministra nesta Instituição Física:
10. Para me tornar professor (a) estudei
11. Aprendi a ser professor (a) praticando
12. Se pudesse mudar algo na minha trajetória de vida, mudaria algumas prioridades:
13. Meus alunos
14. Minhas expectativas
15. Atualmente o professor é essencial
16. Se tivesse que apresentar o professor [nome do entrevistado], falaria sobre ele:
17. Sofro quando
18. Quando estou em sala de aula
19. As famílias dos meus alunos
20. O que mais me tranqüiliza na minha profissão
21. Eu me construí professor
22. Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Questão 01: Quando você pensa em “professor”, que imagem lhe vem à mente? Para você, o que realmente significa ser professor?	
Docente 1 - Nicolas Flamel	Quando eu penso em “professor” imagino uma pessoa, geralmente com livros ou cadernos e muitos alunos ao redor.
Docente 2 - Marielle Franco	Livros e um multiplicador de saberes.
Docente 3 - Maria da Penha	Uma pessoa inteligente, alguém que tem cria consciências e tem o poder de mudar pessoas e porque não o mundo?Penso que o professor é um ser humano incrível porque se coloca no lugar do outro, entende seu aluno nos seus vários aspectos e o ajuda a encontrar seus caminhos e alcançar seus objetivos. É um indivíduo pensante, mas não é só ciência, é um ser humano, alguém que tem um coração bom que se doa em busca de um mundo melhor.
Docente 4 - Anita Garibaldi	A imagem de alguém que pode fazer a diferença. Ser professor vai além de ensinar, é saber conviver, é respeitar o próximo e aprender com ele, é se alegrar em disseminar o conhecimento.
Docente 5 - Maria Quitéria de Jesus	Ser professor é o que me torna uma pessoa melhor a cada dia que passa. Sou feliz em ser professor, pena que hoje em dia as pessoas não querem exercer mais essa profissão que tanto dignifica o homem.
Docente 6 - Malala Yousafzai	Quando penso em professor me vem a mente a imagem de um recomeço, O professor é aquele que é capaz de transferir o que sabe sem deixar de aprender cada vez mais.
Docente 7 - Madre Teresa de Calcutá	Me vem a imagem de uma pessoa solícita. O ser professora é eu estar me comprometendo com o desenvolvimento social e psicológico de outro ser humano, mesmo sabendo eu que devo estar vivendo em um constante laboratório de desafios.
Questão 02: Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.	
Docente 1- Nícolas Flamel	Sou professor recém formado em Licenciatura em Física, durante a faculdade realizei diversos projetos de pesquisa e extensão com foco na docência, além de trabalhar em escolas de reforço em Palmas.
Docente 2 - Marielle Franco	Me formei em 2003 na cidade de Guaraí, em meados 2004 mudei para Miracema onde meus pais residem, começando a lecionar em na cidade vizinha chamada Tocantinia lá trabalhei no Colégio Frei Antônio por 4 anos, após tanto tempo retornei à Miracema e ministrei aulas por dois anos neste município. Buscando melhorias para minha família o meu esposo e eu mudamos para Palmas, aqui passamos por momentos difíceis mas no final conseguir um contrato e as coisas começaram a melhorar. Hoje agradeço a Deus por tudo e as pessoas que me ensinaram a ser essa profissional que sou.
Docente 3 - Maria da Penha	Estou começando, comecei a dar aula perto do início da pandemia porque me formei recentemente, porém tenho muita força de vontade de aprender e tenho buscado ser um profissional capacitado e humano. Sempre quis ser professor e agora tenho essa oportunidade, acredito que a partir de agora vou aprender com a prática cotidiana e construir essa identidade docente com mais firmeza. Ainda não estou completo porque preciso vivenciar mais a vida dos meus alunos.
Docente 4 - Anita Garibaldi	Tem apenas 4 anos que estou em sala de aula, trabalhei 2 anos numa escola estadual de ensino regular, com ensino médio e EJA. Em 2019 fui para primeira escola com modelo jovem em ação em tempo integral, 2020 continuei na escola jovem em ação, mas em outra escola (colégio São José). Trabalho também atualmente com nova EJA na escola SESI, desde 2019.

Docente 5 - Maria Quitéria de Jesus	Eu escolhi ser professora de matemática, logo, quando eu estava na universidade, participei de todos os projetos que por ventura poderiam contribuir com a minha prática profissional. Logo depois de me formar, comecei a trabalhar em duas escolas ao mesmo tempo, uma particular e outra escola pública. Logo depois eu deixei a particular e fiquei apenas na pública. trabalhei 2 anos na escola estadual setor sul, 2017 e 2018, 2 anos no Frederico, e atualmente na escola estadual São José.
Docente 6 - Malala Yousafzai	Atualmente atuo como professora na modalidade integral, toda experiência que tenho Resposta: atualmente foi adquirida na época de graduação tanto com os estágios supervisionado e com programas de iniciação à docência desenvolvidos ao longo do curso.
Docente 7 - Madre Teresa de Calcutá	Meu trajeto como professora se deu a partir do ano de 1997, tendo como primeiro contato com alunos, numa escola de zona rural com salas multisseriado. Já comecei me auto desafiando, uma vez que tinha três séries diferentes na mesma sala de aula; depois fui para uma escola urbana trabalhar com a EJA. Também não foram muito diferentes os desafios porque agora tive que aprender Inglês (ou pelo menos tentar o meu melhor), regras de redação e a bendita Biologia. Pensa aí uma aula desse cacife com uma professora que apenas tinha o maravilhoso técnico em Magistério; mais a frente já começou a melhorar meus atributos, fiz uma faculdade Normal Superior e logo mais uma de Geografia. Comecei a ter mais clareza e o melhor, minha "gaveta" de metodologias já estava sendo completada com inúmeras sugestões e autores que nortearam e norteiam meu fazer pedagógico.
Questão 03 - Quais os motivos que te levaram a escolher a carreira docente? Quais os sentimentos vivenciados no início da sua atuação nessa área de educação? E hoje, como você se sente?	
Participantes	Respostas
Docente 1 - Nicolas Flamel	Sempre sonhei com a profissão de professor desde quando era criança então naturalmente acabei me guiando para a docência. Como ainda estou começando novos desafios ainda tenho muita insegurança, entretanto estou conseguindo lidar bem (Comecei recentemente na Escola Estadual São José).
Docente 2 - Marielle Franco	Na época fui influenciada por minhas tias que são da área da educação e eu sempre gostei de ajudá-las com os planejamentos dentre outras coisas. No início da minha carreira tive medo e angústia por não ter experiência, nos dias atuais sou mais segura gosto do que faço e estou sempre procurando aprender cada dia mais.
Docente 3 - Maria da Penha	Acredito ser uma profissão que faz muita diferença na sociedade. O que me levou a ser educador foi o amor pela docência, ou seja, quando fazemos o que amamos nos tornamos bons na profissão que escolhemos. Na minha família tem muitos professores, então sempre tive bons exemplos e muito apoio dos meus pais, cheguei a brincar de escolinha sendo eu sempre o professor e desde cedo gostei de ler e escrever, mas principalmente dos números. Minha vida foi pautada na educação.
Docente 4 - Anita Garibaldi	O motivo que me levou a escolher a carreira de docente foi à vontade de mudar profissão, trabalhava como técnica em saneamento em escala de plantão e não gostava, não me sentia satisfeita e como já havia formado e era licenciada a dar aula resolvi ingressar na carreira de docente. O sentimento vivenciado no início foi de medo de não conseguir transmitir aos estudantes o conhecimento que eles necessitavam, de não conseguir falar a língua deles. Hoje me sinto cada dia mais capaz de transmitir o conhecimento, de enxergar o estudante além da vivencia professor aluno apenas.
Docente 5 - Maria Quitéria de Jesus	Eu ouvi a minha voz interior. Apenas, e sou muito feliz com a minha escolha. Penso que os desafios enfrentados pela minha classe trabalhadora são os mesmos enfrentados por qualquer classe, nas suas particularidades. Como disse me sinto realizada.

Docente Malala Yousafzai	6 -	Na minha época de estudante do ensino médio sempre tive muito orgulho dos meus professores por sempre ver que eles realmente se entregavam sempre apresentavam algo novo me espelhei em atitudes como essas para escolher esse caminho, hoje eu me sinto desafiada a ser cada dia melhor assim como eu via eles. Não tenho muito tempo na educação vou relatar alguns sentimentos ao longo da graduação até aqui. Meus sentimentos no início da graduação era insegurança, muitas vezes tinha vontade de desistir por causa da questão financeira minha família não podia me ajudar e eu não possuía uma renda que desse pra me manter, hoje embora as dificuldades venha elas precisam ser vencidas devemos encarar tudo com foco e perseverança.
Docente Madre Teresa de Calcutá	7 -	Eu imaginava ser uma carreira que me faria bem pelo fato de estar trabalhando diretamente com pessoas em formação. De início os meus sentimentos eram de puros desafios a cada amanhecer. Muitas conquistas perante aos meus planos de aulas, meus projetos que tanto amo trabalhar, mas também posso dizer que fiquei frustrada com tantos descompromissos por parte de alguns colegas que encontrei no meu caminho. Hoje tento manter o foco na questão de poder ajudar os estudantes, mas não tenho mais tantos projetos e desejos de continuar na educação, não vejo nenhum incentivo financeiro nem tão pouco incentivo de seguir carreira acadêmica.
Questão 04 - Você faria a mesma escolha de ser professor (a) hoje? Na situação hipotética em que você pudesse voltar atrás e escolher livremente a profissão, qual você escolheria? Por quê?		
Docente Nicolás Flamel	1-	Escolheria novamente a mesma profissão pois gosto muito. Apesar de alguns aspectos da profissão me irritar muito, sobretudo a dependência política para ingresso no mercado de trabalho, acho que profissionais da educação deveriam indicar professores e não políticos. A educação precisa de autonomia para contratar seus funcionários.
Docente Marielle Franco	2 -	Me identifico com minha profissão e escolheria novamente ser um professor. Uma profissão que acho incrível é o médico, pois salva vidas. Mas fiz essa opção e ela me completa.
Docente Maria da Penha	3 -	Faria a mesma escolha, não voltaria atrás, gosto da minha profissão, me realizo como pessoa com ela.
Docente Anita Garibaldi	4 -	Não! Escolheria fazer medicina. Porque era um sonho desde criança, e também devido ao da profissão e ser mais bem remunerado que o professor.
Docente Maria Quitéria de Jesus	5 -	Sim, eu escolheria novamente ser professora. eu não me vejo fazendo outra coisa.
Docente Malala Yousafzai	6 -	Faria tudo de novo com mais dedicação e afincio.
Docente Madre Teresa de Calcutá	7 -	Nunca escolheria. Escolheria algo na área de agronomia porque eu estaria fazendo meus experimentos e com certeza estaria sendo mais bem reconhecida financeiramente que é o que o ser humano tanto precisa para bem viver, além de agir só com o coração ainda teria razão para continuar me esforçando nos resultados finais.
Questão 05 - Em seu trabalho como professor (a) mencione: as três principais alegrias e as três principais frustrações.		
Docente Nicolás Flamel	1-	No meu trabalho gosto muito da relação interpessoal e coletiva da equipe, profissionalismo e excelência no trabalho que é desenvolvido para atender os alunos. As frustrações estão associadas à forma como estamos ministrando aula, distante fisicamente e evitando ao máximo contato físico, a baixa remuneração que para área está defasada, e falta de valorização e investimento do governo na unidade que trabalho. Apesar de ser uma escola de excelência.

Docente 2 Marielle Franco	- Estudantes aprovados no vestibular, conseguir repassar os conteúdos e os estudantes assimilar e trabalhar com pessoas que tem alguma deficiência. Não me adaptar no ambiente de trabalho, ter pessoas no trabalho sem empatia e não conseguir administrar minha sala de aula.
Docente 3 Maria da Penha	- A alegria é estar em sala de aula, fazer os alunos entenderem, ver os alunos felizes com o aprendizado entendendo o conteúdo, quando demonstram satisfação. Negativo: Não conseguir ensinar, ver os alunos com vergonha de perguntar e a falta de recursos.
Docente 4 Anita Garibaldi	- Alegrias: Quando o estudante está na faculdade e te fala que você contribuiu para que ele chegasse ali. Quando vejo a alegria no estudante que tem mais dificuldade entendendo o conteúdo. Quando vejo o comprometimento dos estudantes. Frustrações: Quando o estudante diz que não é capaz Quando o estudante diz que o estudo não vai fazer a diferença na vida dele. A falta de reconhecimento ainda dos professores.
Docente 5 Maria Quitéria de Jesus	- Primeiro, a oportunidade de fazer a diferença na vida de alguém. Segundo, as pessoas que eu conheci e as amizades que eu fiz nas escolas. Terceiro, eu amo muito a minha profissão. Frustrações: remuneração, reconhecimento, respeito.
Docente 6 Malala Yousafzai	- Três principais alegrias é ver o aluno participar da aula, comentar algo sobre determinado conteúdo da aula, ver alunos entusiasmados com determinado assunto ansiosos para que certo assunto comece a ser tratado logo. Principais frustrações é não conseguir atingir 70 por cento da turma, pois o tema abordado não é muito atrativo e você não domina tão bem, alunos desinteressados e que não se esforçam o mínimo, ver que certa metodologia não chama muito a atenção dos alunos
Docente 7 Madre Teresa de Calcutá	- <u>Alegrias</u> : Ver meus estudantes deficientes sendo verdadeiramente incluídos na comunidade escolar e posteriormente na sociedade; poder ter tentado e desenvolvido alguns projetos em sala de aula; ser aceita e ter direito de voz nas instituições pelas quais passei. <u>Frustrações</u> : Conhecer ótimos projetos educacionais federais que deu certo e mesmo assim não continuaram; ver que ainda há professores que agem roboticamente; não ter um plano de carreira a altura da classe, por desunião dos mesmos.
Questão 06 - Quais as suas maiores dificuldades sobre ser professor (a)?	
Docente 1- Nícolas Flamel	- Para mim estar atualizado a novas formas de ensino. Estar sempre na vanguarda no que tange ao apoio ao estudante, pois demanda muito tempo de estudo e compreender a realidade do estudante na pandemia de COVID-19.
Docente 2 Marielle Franco	- Lidar com diferentes perfis ao longo da carreira, identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos estudantes, à desvalorização da carreira financeira e social, violência em sala de aula, indisciplina dos estudantes, uma formação que não prepara para sala de aula, dificuldades de comunicação com os pais e responsáveis.
Docente 3 Maria da Penha	- Ser o mais didático possível porque minha formação deixou a desejar.
Docente 4 Anita Garibaldi	- Pouca articulação entre escola e família, a estrutura física dos ambientes escolares, defasagem de aprendizado e baixa remuneração.
Docente 5 Maria Quitéria de Jesus	- O Sistema
Docente 6 Malala Yousafzai	- Sala muito lotada com mais de 30 alunos.

Docente 7 Madre Teresa de Calcutá	- Hoje está sendo o meu salário e o tempo de relógio. Tenho que me desdobrar em outros afazeres já que quero ter uma vida um pouquinho melhor.
Questão 07 -Qual experiência que marcou positivamente a sua trajetória como professor (a)? Qual experiência que marcou negativamente a sua trajetória como professor (a)?	
Docente 1- Nicolas Flamel	Negativamente: Violência em sala de aula, desrespeito com o professor, com o colega e com a escola. Positivamente: O contato com os alunos, projetos e toda a vivência da profissão.
Docente 2 Marielle Franco	- No início de minha carreira fui trabalhar no programa jovens e adultos e quando entrei na sala de aula percebi que meus estudantes em todos de pais e mães de família que estavam ali para aprender. Para mim foi um desafio pois eles faziam muito tempo que não estudavam. No final do 3º período eles me agradeceram pela paciência e o carinho. Trabalhei uma época no Projovem Urbano noturno foi um fase bem difícil, pois tinha um insegurança muito grande convivíamos com diversos estudantes dentre eles alguns faziam uso de drogas ilícitas ou vinham para sala de aula depois de ingerir bebida alcoólica.
Docente 3 Maria da Penha	- Nenhuma porque iniciei há pouco tempo, apenas as gravações das aulas que era muito novo para mim, tive que me descobrir, descobrir habilidades que jamais imaginei ter.
Docente 4 Anita Garibaldi	- Positivamente, quando uma ex aluna que está cursando medicina, me mandou uma mensagem agradecendo a base que teve no ensino de genética no terceiro ano, que ajudou muito ela no primeiro período da faculdade, pois tudo que falei em sala de aula estava presente nas aulas dela de genética, e com isso ela se destacou na turma e conseguiu um estágio com o professor de genética, me deixou muito feliz saber que fiz a diferença na vida dela. Negativamente, quando um estudante que não fazia nada nas aulas era desaforado, dizia que iria passar sem fazer nada, e no dia do conselho de classe tinha ficado abaixo da média em umas 6 disciplinas, e ainda assim passou pelo conheiro de classe, e ainda sorriu na cara dos professores dizendo que falou que ia passar e passou.
Docente 5 Maria Quitéria de Jesus	- Depois de alguns anos eu venho percebendo que criamos laços com os alunos e esses laços podem durar. O que me marcou negativamente foram às altas taxas de suicídio cometido pelos alunos.
Docente 6 Malala Yousafzai	- Preparar aulas com metodologias diferentes e perceber que os alunos estão entusiasmados, experiência negativa alunos desmotivados que não presta atenção nas aulas.
Docente 7 Madre Teresa de Calcutá	- Positivamente: foi quando acabei de concluir minha primeira graduação e assumi a coordenação pedagógica municipal de uma UE urbana e mais umas oito UE rurais. Pude testar todas as minhas teorias estudadas na universidade. Negativamente: Foi quando me vi obrigada a aprovar uma gama de estudantes só para ver a UE com os índices em crescimento.
Questão 08 - Quais os seus sentimentos e emoções pessoais experimentados na sua prática como professor (a)?	
Docente 1- Nicolas Flamel	Felicidade, insegurança, cansaço, realização, e muitos outros.
Docente 2 Marielle Franco	- Quando consigo influenciar na construção dos laços de confiança, respeito e reciprocidade no contexto da sala de aula e através de tudo isso consigo ver no desenvolvimento e evolução na aprendizagem dos estudantes.
Docente 3 Maria da Penha	- Satisfação enquanto profissional e alegria em poder contribuir com o crescimento do outro, fazendo isso contribuo com um mundo melhor. Quero que meu aluno seja um ser humano bom, justo, que trilhe pelo caminho do bem e ajude o mundo a ser melhor.
Docente 4 Anita Garibaldi	- Sentimento de alegria, amizade, companheirismo a sensação de dever cumprido quando seus alunos terminam o ensino médio e lembram de você como base
Docente 5	- São vários os sentimentos, mas o mais importante deles eu venho desenvolvendo, que é

Maria Quitéria de Jesus		a empatia.
Docente Malala Yousafzai	6 -	Amor, respeito, criatividade, curiosidade, receptividade.
Docente Madre Teresa de Calcutá	7 -	Foi quando fui trabalhar numa escola laboratório do UCA (Um Computador por Aluno) e lá vivi momentos arrepiantes com minhas turmas. A alfabetização era visível a cada final de aula. Raramente encontrei alunos que não quisera crescer e se destacar. Lá o meu trabalho era “redondinho” com aquelas crianças.
Questão 09 - Como a subjetividade influencia a forma como você ensina?		
Docente Nicolas Flamel	1-	Gosto de sempre usar o humor para descontrair a aula e trocar ideias com os alunos e usar minha aparência de “muito novo” para que os alunos se sintam mais a vontade para se conectar com a matéria.
Docente Marielle Franco	2 -	Buscando sempre desenvolver o meu o papel como educador quanto ao despertar de forma positiva para agregar valores nas relações de trabalho, do dia a dia a fim de gerar mais e melhores resultados para o ambiente escolar.
Docente Maria da Penha	3 -	Positivamente pois é importante valorizar os sentimentos e emoções dos alunos, em especial eu que trabalho uma disciplina que eles consideram difícil faço questão de trazer temas ligados a subjetividade para amenizar os conteúdos muitas vezes densos.
Docente Anita Garibaldi	4 -	Não conseguir ver a dificuldade não só intelectual, mas emocional, no me dar como exemplo pois nada consegui de forma fácil.
Docente Maria Quitéria de Jesus	5 -	Influencia bastante, quando nos colocamos no lugar do outro, percebemos que cada um tem a sua particularidade tornando o ato de ensinar subjetivo
Docente Malala Yousafzai	6 -	De forma muito positiva pois através de novas metodologias posso buscar formas de estar sempre cada dia mais apto para receber diferentes tipos de alunos e quais seus principais anseios
Docente Madre Teresa de Calcutá	7 -	Essa influência vem do momento em que o mundo atravessa o que me deixa mais ansiosa na espera dos resultados que nem sempre vem da forma que esperamos.
Questão 10 - Como se vê no grupo de professores da escola, como se percebe em relação aos colegas?		
Participantes		Respostas
Docente Nicolas Flamel	1-	Me vejo como alguém que irá aprender muito na escola com meus colegas de área e ao mesmo tempo uma pessoa que pode somar a equipe, recentemente me formei então há muitos recursos tecnológicos que aprendi na graduação que podem ajudar meus colegas. Além de desenvolver meu trabalho e entregar todas as demandas solicitadas pela instituição de ensino.
Docente Marielle Franco	2 -	Me vejo como uma profissional que cumpro com minhas obrigações, busco fazer amizades com todos, sempre estamos trocando experiências na hora do planejamento essa troca ela é muito importante para o aprendizado dos estudantes.
Docente Maria da Penha	3 -	Um pouco estranho ainda, não tenho intimidade com eles.
Docente Anita Garibaldi	4 -	Me vejo próximo aos meus colegas, sempre trocando experiências sempre que posso ajudo com algo.
Docente Maria Quitéria de Jesus	5 -	Eu me vejo bastante capaz e que eu tenho muito que aprender com os meus colegas.
Docente Malala Yousafzai	6 -	Me vejo como um deles capaz de trocar ideias para crescimento de todos, as vezes sinto que deveria ser menos tímida.

Docente 7 - Madre Teresa de Calcutá	- Vejo-me a par dos acontecimentos e me sinto parte importante do processo de evolução educacional dos estudantes.
Questão 11 - Você sabe ou já ouviu falar sobre complexidade e subjetividade? Se sim, como você compreende essa abordagem? Durante todo o seu processo de construção identitária, você percebe algum traço/característica da complexidade e da subjetividade?	
Docente 1 - Nícolas Flamel	- Não tenho conhecimentos profundos sobre complexidade e subjetividade.
Docente 2 - Marielle Franco	- A subjetividade revela o quanto cada indivíduo no mundo é único, também mostra como somos iguais. Pensados individualmente, somos diferentes; mas, pensados coletivamente, apresentamos semelhanças. A complexidade é considerada como a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes. No decorrer da vida podemos perceber que somos únicos e ao mesmo tempo iguais, as incertezas geralmente nos rodeia.
Docente 3 - Maria da Penha	- Sim, muito pouco, sim.
Docente 4 - Anita Garibaldi	- Não!
Docente 5 - Maria Quitéria de Jesus	- Eu consigo entender os termos complexidade e subjetividade separadamente, mas confesso que nunca li nem ouvi algo sobre os dois.
Docente 6 - Malala Yousafzai	- Ainda não ouvi falar sobre esse tema.
Docente 7 - Madre Teresa de Calcutá	- Sim, a subjetividade me leva a recuperação do meu eu profissional quando a complexidade em ações/visões reflete o meu amadurecimento evidenciando a força que me constitui. Isso me remete ao meu passado quando iniciei minha carreira pedagógica após a graduação, e me deparei com uma pessoa extremamente tradicional sem direito de pelo menos discutir ações de melhoria para o setor pedagógico.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.414.277

criado por Gonzalez Rey e Mitjans Martinez (1989), com o objetivo de identificar elementos que possam expressar a constituição da subjetividade individual. O instrumento será aplicado com 15 indutores curtos, diretos e indiretos, ou seja, frases incompletas que os professores preencheram de acordo com o que vive, pensam e sentem em relação a sua profissão. Seguem alguns indutores diretos que estarão disponíveis nos anexos: (1) Na escola eu ... O tempo mais feliz... (2) Considero que posso ... (3) Eu gosto de (4) Gosto quando o aluno.... (5) A sala de aula.... (6) Gostaria de saber... (7) Eu aprendo... (8) Lament...(ROSSATO, 2009). É importante ressaltar que neste instrumento a expressão deve ser livre. Esse questionário será criado pela ferramenta Google Ainda, será realizada uma pesquisa documental com materiais diversos como o Projeto Político Pedagógico e Regimento interno.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de rosto devidamente assinado.
- Autorização da Instituição.
- Autorização da SEDUC.
- TLCE.

Recomendações:

Inserir no TLCE a paginação (exemplo: 1/2, 2/2).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora deverá apresentar um relatório ao CEP, no final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1637521.pdf	10/10/2020 00:17:41		Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_doc.doc	10/10/2020	LILIAN GAMA DA	Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 **E-mail:** cep_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.414.277

/ Brochura Investigador	Projeto_doc.doc	00:15:18	SILVA POVOA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	08/10/2020 23:33:14	LILIAN GAMA DA SILVA POVOA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_orientacao.pdf	08/10/2020 23:32:08	LILIAN GAMA DA SILVA POVOA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_iniciocoleta.pdf	08/10/2020 23:31:59	LILIAN GAMA DA SILVA POVOA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pdf.pdf	08/10/2020 23:31:41	LILIAN GAMA DA SILVA POVOA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_diretor.pdf	08/10/2020 23:28:44	LILIAN GAMA DA SILVA POVOA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_seduc.pdf	08/10/2020 23:28:35	LILIAN GAMA DA SILVA POVOA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	08/10/2020 23:28:13	LILIAN GAMA DA SILVA POVOA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	08/10/2020 23:27:57	LILIAN GAMA DA SILVA POVOA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	08/10/2020 23:18:05	LILIAN GAMA DA SILVA POVOA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 23 de Novembro de 2020

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uff@uff.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.414.277

da configuração subjetiva do professor na sua ação docente; b) Evidenciar o diálogo entre subjetividade e complexidade, intencionando traçar um paralelo teórico com a transitoriedade identitária do professor; e c) Compreender quais elementos são constituintes da docência pelos relatos da trajetória pessoal dos professores e como os mesmos interferem nas escolhas profissionais dos envolvidos. Como escolha metodológica, optou-se por uma abordagem qualitativa e a realização de um estudo de caso, compondo a construção da subjetividade na construção da identidade docente dos professores do Colégio São José como caso único. Para coleta de dados será realizada uma pesquisa bibliográfica e aplicação de dois instrumentos de coleta de dados: entrevista estruturada e aplicação de questionário com indutores de resposta livre, ambas realizadas online por meio do aplicativo Google Forms. A análise dos dados será realizada seguindo o modelo construtivo – interpretativo, com a identificação de categorias e indicadores de análises.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os elementos constitutivos da complexidade e da subjetividade que retratam a identidade docente dos professores do Colégio Estadual São José.

Objetivo Secundário:

Identificar expressões subjetivas que participam da configuração subjetiva do professor na sua ação docente;

Evidenciar o diálogo entre subjetividade e complexidade, intencionando traçar um paralelo teórico com a transitoriedade identitária do professor;

Compreender quais elementos são constituintes da docência pelos relatos da trajetória pessoal dos professores e como os mesmos interferem nas escolhas profissionais dos envolvidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 **E-mail:** cep_uff@uff.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.414.277

Os riscos podem ser de relação emocional como: constrangimento, tristeza, sensação de perseguição e inibição devido ao contato virtual ou via telefone para o convite à participação da pesquisa e resposta da entrevista e do questionário.

Benefícios:

Mesmo não havendo benefícios diretos em participar desta pesquisa, indiretamente, existem benefícios relativos à compreensão de como os elementos constitutivos da complexidade e da subjetividade que retratam a identidade docente, contribuindo para uma reflexão e autoreflexão acerca da prática docente, o que traz benefícios para a formação profissional e individual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa acontecerá a partir de dois movimentos importantes: um estudo teórico bibliográfico acerca da temática abordada e posteriormente a realização de um estudo de caso através de uma pesquisa qualitativa, com coleta, análise e interpretação dos dados que expressam a realidade pesquisada, buscando compreender como o professor percorre o caminho da subjetividade ao longo de sua carreira docente.

Já para a etapa de coleta de dados primários, serão adotadas as seguintes estratégias: A) Entrevista estruturada – É um instrumento que possibilita a expressão de informações singulares, ao passo que contribui para complementar a discussão das demais informações produzidas.

Nessa entrevista os participantes serão convidados a relatarem suas histórias de vida que de certa forma impactaram em sua constituição profissional, sendo essas histórias ligadas à vida pessoal, acadêmica e profissional. Será um roteiro de perguntas fixas, sem possibilidade de interação e diálogo com o pesquisador, uma vez que serão enviadas online. A despeito da entrevista Manzini (2003) coloca que sua escolha deve vincular-se aos objetivos propostos e que deve ter um “roteiro”! Ela possibilitada que o entrevistado se manifeste livremente sem a interferência do pesquisador, mas ainda favorecendo a descrição dos fenômenos sociais e a compreensão de sua totalidade pela visão do sujeito (TRIVIÑOS, 1987). B) Questionário de complemento de frases: É um instrumento

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almojarifado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 **E-mail:** cep_uff@uff.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SUBJETIVIDADE E COMPLEXIDADE: COMPREENDENDO SUAS RELAÇÕES NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

Pesquisador: LILIAN GAMA DA SILVA POVOA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39972320.1.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.414.277

Apresentação do Projeto:

O professor vive atualmente um momento de crise no exercício da sua profissão. A sociedade contemporânea situa-se em um momento histórico marcado por intensas mudanças, as quais têm transformado a maneira de ser, pensar, sentir e viver das pessoas. Esse contexto também impacta no espaço espaço/tempo do encontro cotidiano entre docentes e alunos nas escolas, provocando discussões e reflexões sobre o papel do professor. Esses desafios fazem parte de uma realidade complexa, multidimensional que exige do professor uma formação também multifacetada, um papel de protagonista, reconhecendo-o como sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele próprio constrói no seu fazer diário. Partindo desse pressuposto, o estudo busca fazer uma reflexão sobre a questão da subjetividade, com base em uma concepção de complexidade que engloba os sentidos que os sujeitos produzem em seus processos de aprender e ensinar, imbuídos em princípios da complexidade de Edgar Morin. Estabeleceu-se como objetivo, assim, investigar os elementos constitutivos da complexidade e da subjetividade que retratam a identidade docente dos professores do Colégio Estadual São José. Ainda, três objetivos específicos foram definidos: a) identificar expressões subjetivas que participam

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uff@uff.edu.br

ANEXO B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada *Subjetividade e Complexidade: Compreendendo suas Relações na Construção Identitária do Professor*, sob a responsabilidade da pesquisadora Lilian Gama da Silva Póvoa, a qual pretende analisar os elementos constitutivos da subjetividade e da complexidade que retratam a identidade docente dos professores do Colégio Estadual São José.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas gravadas, com o auxílio de um celular, e transcritas para observação, respeitando os procedimentos éticos para a coleta de informações necessárias ao entendimento da pesquisa. Para isso, a pesquisadora visitará o Colégio São José (com carta de apresentação da Universidade Federal do Tocantins – UFT) para solicitar às entrevistas que serão agendadas para acontecerem no local ou no espaço em comum acordo com os entrevistados, de forma presencial e individual.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a pesquisa voltada a uma temática tão essencial para educação e seus processos humanos. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são de possível constrangimento pelas perguntas sobre o exercício da atividade profissional. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, caso deseje. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço (Quadra 1105 sul, QI 17, Alameda 9, Lote 3, Plano Diretor Sul), ou pelo telefone (63) (99237-0001). Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, (Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14, Plano Diretor Norte, 77001-090, Palmas-TO), telefone (63) (3232-8023) de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados).

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à sua participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT.

Data: 20/ 08/ 2020

Assinatura do participante



Assinatura do pesquisador do projeto