

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP

**Tatiane Molini Barros**

**Entre a docência e o ser docente:  
um olhar complexo**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP

**Tatiane Molini Barros**

**Entre a docência e o ser docente:  
um olhar complexo**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maximina Maria Freire.

São Paulo  
2021

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

**BARROS, Tatiane M. Entre a docência e o ser docente: um olhar complexo.**  
São Paulo, 2021.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. Formação de professores. 2. Língua Inglesa. 3. Complexidade 4. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa. 5. Ensino-aprendizagem.

Freire, Maximina Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Título.

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

Assinatura 

Data

E-mail

**O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Nº do processo 88887.369363/2019-00**

**This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Process number  
88887.369363/2019-00**

## AGRADECIMENTOS

À Margarete, minha mãe querida, por ter me incentivado sempre a estudar, por me apresentar à língua inglesa, que é minha paixão, por me incentivar a ler desde os primeiros anos de minha vida e por me mostrar a importância do conhecimento que perpassa os estágios da vida;

Ao Ademar, meu pai querido (*in memoriam*) que me ensinou a ser paciente e ter calma nos momentos difíceis;

Ao Abílio, meu tio amado, que com sua postura humilde e determinada me despertou a curiosidade de estudar continuamente por meio da leitura e da busca do conhecimento;

Ao Neimar, meu marido, por toda paciência, resiliência e apoio durante tempos difíceis e, às vezes, tempestuosos que foram toda a jornada do mestrado;

À Marina, minha amiga e sócia, que me apoiou incondicionalmente e me incentivou para que eu iniciasse essa trajetória, compreendeu todas as mudanças de agenda que fiz para cumprir com as obrigações do mestrado, que me apoiou e me auxiliou durante toda a pesquisa;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maximina M. Freire, orientadora desta dissertação, pelo acolhimento amoroso, apoio, paciência, e por inspirar-me em minha jornada como pesquisadora;

À Fabiana Calderolli, pela presença mesmo que remotamente, pelo apoio inclusive emocional, pela parceria nos projetos, pela preocupação, e por toda a ajuda com a redação desta dissertação;

À Solange Costa, pela disposição, pela amizade e pela companhia em minha jornada no LAEL;

À Cristiane Sá, por toda ajuda, cuidado e por estar sempre disponível quando precisei;

Aos professores participantes desta pesquisa, pela disposição em contribuir com minha investigação e por me inspirarem em meu crescimento como docente;

Aos colegas do GPeAHFC, pelas reflexões e discussões que contribuíram com este trabalho; e

Aos professores e funcionários do LAEL – PUC/SP que fazem um trabalho incansável e se empenham em promover a pesquisa de maneira inclusiva, ética e inspiradora.

BARROS, T.M. **Entre a docência e o ser docente: um olhar complexo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2021.

## RESUMO

O ensino de língua inglesa no Brasil vem sofrendo um certo desprestígio, ao longo dos anos, ao compor atualmente somente a carga horária obrigatória nas matrizes curriculares das escolas regulares. Essa conotação afeta diretamente a ação do professor, que, diante de um cenário internacional cada vez mais globalizado, constata a necessidade urgente de que este idioma seja falado e compreendido para que o cidadão seja efetivamente incluído em um mundo global. Partindo deste contexto, investigo, descrevo e interpreto dois fenômenos da experiência humana – a *docência* e o *ser docente* –, na perspectiva do professor de língua inglesa. Os fenômenos em foco são vivenciados por nove participantes, todos professores de língua inglesa em vários contextos profissionais: rede pública e particular de ensino, e aulas particulares. Para atingir meu objetivo, baseio-me no suporte metodológico fornecido pela Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, ou AHFC (FREIRE, 2010, 2012, 2017) que, por ser uma concepção qualitativa, permite que objetividade e subjetividade sejam articuladas durante o percurso interpretativo, auxiliando na descoberta da essência dos fenômenos da experiência humana em estudo. Como fundamentação teórica, opto pela epistemologia da complexidade (MORIN, 1996, 2000, 2011a, 2011b, 2015a, 2015b), articulada sistemicamente à abordagem metodológica escolhida, e que apresenta uma característica transdisciplinar, conforme Moraes (2010) e Nicolescu (2000). A tessitura deste estudo foi realizada por meio da interpretação de registros textuais, feitos pelos participantes via formulários eletrônicos, viabilizados pelo *Google docs*, em virtude da pandemia de Sars-CoV-2, gerados a partir da formulação de três perguntas dissertativas sobre a trajetória docente, sobre o significado da docência e sobre o motivo de se tornar docente. Os textos gerados viabilizaram que os procedimentos interpretativos fossem realizados e que os temas constituintes da essência de cada fenômeno pudessem ser identificados. Uma aproximação entre os temas emergentes sugere a presença de uma tensão entre os dois fenômenos em foco e que, observá-los por meio de um olhar complexo pode ser mais inclusivo, além de promover reflexões pertinentes a questões contemporâneas.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino-aprendizagem. Complexidade. Transdisciplinaridade. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa. Professor complexo.

BARROS, T. M. **Between teaching and being a teacher: a complex perspective.**  
Master's Degree. Graduate Program of Applied Linguistics and Language Studies.  
Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP).

## ABSTRACT

English language teaching in Brazil has been losing its prestige over the years as today it only accounts for the minimum compulsory teaching hours of regular schools' curriculum. This connotation directly impacts the practice of teachers, who, in the face of a more and more globalized international setting, understand the urgent need for English to be spoken and understood so that citizens can be part of a global world. Taking this context into account, I investigated, described and interpreted two phenomena of human experience –teaching and being a teacher – both, from the perspective of the English teacher. These phenomena have been experienced by nine participants, all of whom are English teachers that work in primary school, secondary school, high school, or as private teachers. This research is methodologically grounded on the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach (FREIRE, 2010, 2012, 2017), which, due to its qualitative nature, allows for objectivity and subjectivity to be systemically articulated throughout the interpretative process, thus helping finding out the essence of the human experience phenomena being studied. This research is theoretically grounded on the Epistemology of Complexity (MORIN, 1996, 2000, 2011a, 2011b, 2015a, 2015b), systemically articulated with the methodological approach chosen, and which has a transdisciplinary character, as understood by Moraes (2010) and Nicolescu (2000). This study was carried out by interpreting texts, electronically written by participants via *Google docs* due to Sars-CoV-2, answering three essay questions about the participants' teaching journey and the reasons why they become teachers. The texts generated made it possible to carry out interpretation procedures, and to identify the themes that constitute the essence of the phenomena studied. A close look at all themes identified seems to reveal the existence of a tension between both phenomena, and that investigating them from a complex perspective may be more inclusive, besides promoting relevant reflections upon contemporary issues.

Keywords: Teacher Education. Learning Process. Complexity. Transdisciplinary. Complex Hermeneutic Phenomenological Approach. Complex Teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – O fenômeno docência</b>	<b>93</b>
<b>Figura 2 – Tetragrama da Complexidade</b>	<b>98</b>
<b>Figura 3 – O fenômeno ser docente</b>	<b>111</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rotinas de organização e interpretação da abordagem metodológica.	64
Quadro 2 – quadro-síntese do perfil dos participantes	69
Quadro 3 – Exemplo de refinamento, resignificação, definição de tema, sub-temas, sub-sub-temas do fenômeno docência.	72
Quadro 4 – Exemplo de refinamento, resignificação, definição de temas, sub-temas, sub-sub-temas do fenômeno ser docente.	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHF	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica
AHFC	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPeAHFC/CNPq	Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 1 - A preparação do solo</b>	<b>30</b>
1.1. Do paradigma tradicional ao pensamento complexo	30
1.1.1. A epistemologia da Complexidade	33
1.1.2. A Complexidade e seus princípios/operadores	38
1.1.3. A Complexidade e a educação	42
1.2. - A formação docente	45
1.2.1. – O ensino de línguas no Brasil	48
1.2.2. - O professor contemporâneo	53
<b>Capítulo 2: O cultivo</b>	<b>59</b>
2.1. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa	59
2.2. Contexto da Pesquisa	66
2.3. Os participantes	67
2.4. Instrumentos e procedimentos de registro de textos	70
2.5. Procedimentos de interpretação	72
<b>Capítulo 3: A germinação</b>	<b>76</b>
3.1. A natureza da docência	76
3.1.1. Ensino	76
3.1.2. Relação	80
3.1.3. Presença	82
3.1.4. Envolvimento	82
3.1.5. Transformação	85
3.1.6. Missão/Carreira	87
3.1.7. Caminho	90
3.2. A natureza do ser docente	93
3.2.1. Acaso	94
3.2.2. Identificação	99
3.2.3. Altruísmo	100
3.2.4. Reflexão	102
3.2.5. Aprendizagem	104
3.2.6. Crença	106
3.2.7. Oportunidade	107
3.2.8. Falta	109

3.2.9. Contradição	112
<b>Considerações finais – O desabrochar</b>	<b>116</b>
<b>Referências</b>	<b>120</b>

## Introdução

O florescer é um processo que requer muitas etapas que agem e retroagem umas sobre as outras. É preciso respeitar o tempo de cada etapa do processo (preparação do solo, plantio, cultivo, florescer e frutos) entendendo que outros micro processos estão em interação ao mesmo tempo. Assim como entendo a preparação do solo, o plantio, o cultivo e a colheita como processos que demandam tempo e dependem da interação com o ambiente em que estão, também percebo a docência, que tem sua sementeira feita no passado e que floresce e dá frutos na atitude presente do professor. Da mesma forma que determinadas plantas florescem em determinados ambientes, considerando as variações climáticas e as condições geográficas, o professor e a docência também podem florescer ou não, devido a sua interação com o meio em que está. Neste trabalho, busco contextualizar a docência, levando em consideração os elementos que a permitem florescer, como o contexto histórico bases teóricas (preparação do solo), contexto atual de um mundo globalizado (ambiente), a abordagem metodológica (cultivo) e a interpretação (crescimento e desenvolvimento).

A globalização está inserida em nossas vidas: tomamos café colombiano e chá inglês, usamos um celular coreano, dirigimos um carro alemão, assistimos a séries europeias e consumimos *fast-food* americano. Vivemos em um planeta globalizado e, por mais que queiramos estar alheios ao que ocorre no mundo, tal situação, nos afeta o tempo todo. Usamos recursos tecnológicos globalizados para nossa comodidade, como por exemplo, os aplicativos de comunicação, as redes sociais, aplicativos para compras e alimentação que nos permitem receber encomendas sem que haja a necessidade de sair de nossos lares.

Morin (2007) traz reflexões interessantes sobre a globalização na obra *As duas globalizações*, ao traçar um panorama histórico e afirmar que tal processo se inicia com a conquista das Américas no século XVI, ancorada basicamente em dois pilares iniciais. O primeiro denota-se no intercâmbio de micróbios da Europa para as Américas acarretando mudanças nas habilidades para administrar os novos desafios e mudanças também no comportamento diário dos cidadãos locais. O segundo pilar está pautado nos danos causados pela escravidão aos colonizados, oriunda da colonização das Américas.

Com o decorrer dos anos, os países latino e norte-americanos, além de outras nações ao redor do mundo, sofrem o processo de descolonização. Perante essa nova realidade, as nações independentes buscam novas formas de inserção no mundo por meio de transações como a comercialização de commodities, mão-de-obra e tecnologia, entre outras. O intercâmbio entre países é inevitável e com demanda incessante. Se a balança comercial internacional está em constante crescimento, o processo de globalização expõe mudanças de caráter nacional. Estado-nações são afetados e até dissolvidos por demandas da globalização.

Assim, percebo a globalização, como resultado de alguns acontecimentos no mundo pós-guerra, como o declínio da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a queda do Muro de Berlim, ambas sinalizando que o comunismo perdeu força e que o sistema econômico necessitava se reorganizar. Há forte ascensão dos Estados Unidos da América que passa a exercer domínio do mercado mundial por meio de expressivos avanços tecnológicos.

Giddens (2017, p.17), em uma prática definição de globalização, afirma que o conceito compreende:

Diversos processos pelos quais populações humanas geograficamente dispersas são levadas ao contato mais próximo e imediato entre si, criando uma comunidade única ou sociedade global.

Vale ressaltar que para Giddens, este é o conceito, não sendo necessariamente a forma como as relações se estabelecem ou irão se estabelecer ao longo do processo. O sociólogo afirma ainda que a globalização nos alerta para um processo de mudança ou talvez uma tendência social na direção da interdependência mundial (GIDDENS, 2017, p.18).

Assim, seja por produtos que consumimos, pelos meios de comunicação, pela tecnologia, ou pelos meios de transporte, o mundo globalizado afeta o que está em nosso entorno, ao mesmo tempo em que nos afeta individualmente. Vale ressaltar o uso da tecnologia que nos permite trabalhar e nos conectar com pessoas ao redor do planeta, participando de transações comerciais e econômicas em outros países sem mesmo deixar nossos escritórios locais ou permanecer em uma ambientação *home office*.

É possível estudar em universidades internacionais do sofá de nossas salas, com apenas alguns cliques. Ao refletirmos sobre essa noção de mobilidade, podemos perceber que, ao ligar o computador pela manhã para iniciar mais um dia de trabalho, nos damos conta de que o plástico existente no computador foi fabricado na China, muito provavelmente com um petróleo proveniente do Iraque; o cobre veio da África e os *software* e programações são patentes americanas, alemãs e coreanas. Morin (2000, p.67) observa este fato no indivíduo europeu, que

(...) ao acordar cada manhã, ouve uma rádio japonesa e recebe notícias do mundo: erupções vulcânicas, terremotos, golpes de Estado, conferências internacionais chegam a ele, enquanto toma chá do Ceilão, da Índia ou da China, se não estiver tomando um *moka* da Etiópia ou um arábica da América Latina; veste camiseta, cueca e camisa de algodão do Egito ou da Índia; usa paletó e calças de lã da Austrália, fabricada em Manchester.

Essa relação me parece um tanto afetiva, quer em relação à subjetividade, ao *afeto* propriamente, quer em relação ao *afetar-se*, ser influenciado, pois é uma relação que nos une a pessoas em qualquer parte do globo, nos permite escolher o que mais nos agrada e o que queremos consumir a qualquer hora e em qualquer lugar. Há, portanto, uma ideia de diálogo de opostos, de contradição entre elementos que se complementam, ou seja, há aspectos contrários imbricados nas relações e inter-relações emergentes da globalização, se entendermos que ela nos proporciona avanços, principalmente em termos de consumo; no entanto, por outro lado e simultaneamente, também nos apresenta alguns entraves.

De acordo com Robertson (2003, *apud* Kumaravadivelu 2006, p.130), há três fases distintas da globalização que o autor identifica, sendo a primeira fase centrada nas explorações comerciais regionais lideradas por Espanha e Portugal; a segunda advinda do forte processo de industrialização liderado pela Grã-Bretanha e a terceira originária no pós-guerra, liderada pelos Estados Unidos da América. Para Kumaravadivelu (2006, p.131), a fase atual da globalização está mudando a paisagem do mundo de três formas: a *distância temporal está diminuindo*, pois há mercados e tecnologias atuando em tempo real; a *distância espacial está diminuindo*, uma vez que as vidas das pessoas são afetadas por acontecimentos desconhecidos e que ocorrem em diversas partes do globo; e *as fronteiras estão desaparecendo*, não somente em termos de comércio, informação e capital, mas também em relação aos valores,

culturas e ideias. Isso nos mostra que as relações pessoais, econômicas e culturais estão se tornando mais estreitas e interligadas do que no passado. A globalização nos permite vivenciar a ausência de fronteiras, mas demanda que os indivíduos estejam aptos a lidar com este novo cenário.

Uma dessas aptidões é o uso de uma língua em comum, a mais falada no mundo por não-nativos<sup>1</sup>, no mundo dos negócios, que carrega sua historicidade e peso desde o início do mercantilismo e das navegações que proporcionaram a disseminação do idioma por meio de várias rotas ao redor do globo. O império britânico foi um grande desbravador dos oceanos por possuir excelentes embarcações, exército capacitado e expressiva quantidade de armas. A Inglaterra colonizou muitos territórios ao longo da história, como por exemplo a Austrália, Nova Zelândia, Índia, África do Sul, Estados Unidos da América, Canadá e Hong Kong, sendo alguns, colônias de exploração e outros, colônias de povoamento.

A disseminação da língua inglesa no mundo se intensificou com a *Commonwealth*<sup>2</sup>, ou Comunidade das Nações, uma associação de estados independentes que compartilhavam o mesmo chefe de estado, liderada pela rainha inglesa, Isabel II, na época de sua criação. Por congregar tantas colônias e estados na Commonwealth, os mercantilistas eram obrigados a exercer um certo domínio da língua inglesa para que pudessem obter sucesso em suas transações comerciais.

Outro aspecto na história que pontua a importância do domínio da língua inglesa é a ascensão dos Estados Unidos como potência mundial e, mais fortemente, com a implementação do Neoliberalismo<sup>3</sup> como política econômica e de mercado. Este processo permitiu que os Estados Unidos se tornassem um dos principais atores internacionais e uma das grandes potências econômicas do século XX; como consequência, o dólar americano se tornou a moeda cambial mais forte do mundo e a língua inglesa, a mais usada em transações comerciais em todo o globo.

---

<sup>1</sup> De acordo com o site da Ethnologue e segundo informações obtidas no site Tesouro Linguístico da Universidade ( <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages?> )

<sup>2</sup> Commonwealth ou British Commonwealth of Nations é uma associação livre de estados soberanos que compõem o Reino Unido e outros Estados membros independentes que mantêm laços de amizade e cooperação entre si e reconhecem a monarquia britânica como sendo a líder simbólica dessa associação. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Commonwealth-association-of-states>. Acesso em 12/01/2021.

<sup>3</sup> Doutrina que defende a redução da participação do governo na esfera social (Enciclopédia britânica) Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/pesquisa/dicion%C3%A1rio/neoliberalismo>. Acesso em 16/03/2021.

A manutenção do *status quo* norte-americano se faz presente até os dias de hoje e a língua inglesa se mantém no topo do ranking dos idiomas mais falados no mundo por não nativos. Estes são alguns episódios importantes na história mundial que situam a trajetória e a importância da língua inglesa no mundo e que nos permitem entender por que motivo o inglês, e não outras línguas, tenha destaque no cenário internacional.

A língua inglesa é a mais falada e compreendida no mundo por não nativos e ao *deter o conhecimento* de algo que 95% da população do seu país não domina, caso do Brasil, o indivíduo passa a ter o poder de escolher algo ou mesmo se beneficiar de algo a que a maior parcela da população não possui acesso. De acordo com o British Council<sup>4</sup>, apenas 5% da população brasileira fala inglês com uma certa fluência e apenas 1% dos brasileiros fala inglês fluentemente<sup>5</sup>. Reforçando o argumento aqui apresentado, enfatizo que a *fluência* em língua inglesa é, em geral, identificada por meio de verbo *dominar*, sinônimo, entre outros, de *conquistar*, *subjugar*, *influenciar* – o que pode revelar a relevância dessa habilidade linguística. Intencionalmente, lanço mão da duplicidade de sentido para construir minha argumentação e comentários, ressaltando os sentidos de *conquista* e de *poder* que a fluência em inglês pode trazer a um usuário ou aprendiz deste idioma.

Para Kumaravadivelu (2006), a língua inglesa é a língua da globalização e quem a domina está apto a participar ativamente de questões de ordem econômica, cultural e política. Segundo o autor, as questões econômicas devem ser mencionadas porque a maioria das transações comerciais no mundo são feitas em inglês e em dólar americano, moeda mundial até o momento. As culturais também se destacam porque é possível ter acesso a obras escritas e filmes no idioma original, além de possibilitar a compreensão e vivência em outras culturas, não falantes de língua inglesa, as quais podem ser acessadas por meio da língua inglesa. Além delas, as questões políticas também são importantes porque fazem parte da vida e estão presentes em todas as decisões e ações tomadas pelos indivíduos.

---

<sup>4</sup> British Council é uma organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais.

<sup>5</sup> Informação disponível no site do jornal O Globo, <https://oglobo.globo.com/economia/emprego/voce-realmente-fala-bem-em-ingles-ou-so-embromation-23577552>. Acesso em 17/07/2020.

Amplio a argumentação de Kumaravadivelu por entender que estar apto a compreender e se comunicar em uma língua dominante é, ao mesmo tempo, libertador e escravizante, pois ao se comunicar na língua em questão, o indivíduo passa a ser autônomo e até mesmo mais capaz; mas, por outro lado, ele também poderá ser manipulado pelas questões econômicas, sociais, culturais e políticas que estão implícitas nessa língua e em seu uso.

Para Morin (2011a) a globalização é o estado atual da mundialização. O filósofo afirma que a mundialização compreende os aspectos da globalização e vai além, pois insere aspectos culturais e antropológicos que são incorporados à vida, assimilados pelos indivíduos, levando a mudanças em seu modo de vida. Para o autor, a globalização é percebida como uma manifestação atual da mundialização ao se constituir como fruto da conjunção do auge do capitalismo e da rede de telecomunicações instantânea, que se vem desenhando ao longo do tempo como a infraestrutura de uma sociedade-mundo (MORIN, 2011a), e que está bem exemplificada nos modelos hollywoodianos por meio de suas produções bilionárias.

O consumo dessas produções é estimulado e disseminado em todo o mundo em detrimento de outras produções que não dispõem de um orçamento parecido para competir com as produções americanas, por exemplo. Por meio desse aparente momento de diversão e lazer que é o cinema, a disseminação dessa produção cultural nos oferece também o consumo implícito de seu estilo de vida: modelo social e econômico. Todos conhecemos por exemplo, o Capitão América ou o *Spider-man*<sup>6</sup> e quais ideais são defendidos por eles, mas não temos o mesmo tipo de acesso aos super-heróis de outras culturas que não os norte-americanos.

As fronteiras físicas passam a ser vistas como transponíveis por meio da disseminação da tecnologia, permitindo-nos ser uma grande sociedade global no que tange ao consumo do entretenimento cinematográfico. A língua, parte constituinte da cultura de um povo, passa a ser também mundializada e quem não a domina, não pode fazer parte desse grande grupo mundializado. De acordo com Morin (2011a) a mundialização está calcada em três pilares básicos: a *globalização*, a *ocidentalização*

---

<sup>6</sup> Capitão América é um super-herói de histórias em quadrinhos americanos publicadas pela Marvel Comics. *Spider-man*, é o alter-ego de Peter Parker, também um super-herói de histórias em quadrinhos americanos publicadas pela Marvel Comics.

(que já vem sendo feita desde a década de 1990, por conta da ascensão econômica e política norte-americana) e o *desenvolvimento*. Este último, engloba basicamente bem-estar social e prosperidade em detrimento das desigualdades sociais.

Por estarmos inseridos em um mundo globalizado que visa à prosperidade, desenvolvimento e democracia, e que dissemina tais ideais por meio da língua, a fluência linguística se faz necessária para a compreensão destes fatores e suas premissas. A globalização vem proporcionando acessos diversos a tecnologias, educação e bens de consumo, mas por outro lado, há os que são impedidos de ter este acesso, basicamente por questões econômicas. O Brasil, que é um país continental e possui uma das economias mais expressivas da América Latina, passou a desfrutar deste acesso tecnológico, cultural e econômico, algum tempo depois do que se observou na Europa, Estados Unidos e China, por exemplo.

A língua se faz muito presente como meio de acesso a essas culturas. Em um mundo onde o tempo é visto como um ator influente na economia, quem domina a língua, ganha tempo e mais dinheiro, fatores preponderantes para o sucesso econômico atualmente.

Conforme afirma Megale (2012), o uso da língua inglesa é uma manifestação de poder pois, com seu domínio, o aluno fluente adquire poder perante os não-falantes. Ele se torna capaz de se comunicar para novas culturas e visões de mundo, além de participar de situações e eventos que possam promover novas descobertas e aprendizagens. Em sua dissertação, Megale (2012, p.78) menciona que:

(...) a língua estrangeira sempre traz consigo consequências indelévels para a constituição do sujeito: outras vozes, outras culturas, outro modo de organizar o pensamento e outro modo de ver o mundo e o outro.

Dessa forma, o sujeito tem a possibilidade de reorganizar suas aprendizagens e descobertas que, segundo a autora, são reconfigurações identitárias e rearranjos subjetivos. Refletindo sobre a citação de Megale, acima, entendo que a língua pode ser um meio, uma ferramenta de mudança da realidade do sujeito. Por meio da língua, ele amplia seus horizontes de conhecimento e pode ressignificar suas crenças. Vou um pouco além, nessa conjectura, ao perceber também que o domínio da língua inglesa para os não-nativos, por exemplo, pode ser caracterizado como um jogo cruel,

pois é uma relação de poder por quem passa a dominar a língua, mas é, ao mesmo tempo, um meio de manipulação, pois “as pessoas se sentem enjoadas, frustradas, prejudicadas, humilhadas, principalmente as que não dominam a língua do país” (MORIN, 2011a, p. 114, *minha tradução*).

Aprofundando o pensamento expresso por Morin, compreendo que um cidadão brasileiro que domina a língua inglesa pode ser manipulado pelo falante nativo e pode igualmente manipular outros brasileiros que ainda não dominam a língua não-nativa. Este sujeito se destaca cultural e economicamente em relação a outros que não a dominam, situando-se em uma posição de vantagem perante os outros. Por outro lado, este mesmo indivíduo estará sujeito à manipulação das economias e culturas dominantes, que podem acentuar a competitividade administrativa/econômica, bem como a de pensamento.

Em relação ao presente estudo, vislumbro a mesma possibilidade para o aluno e para o professor que, juntos e por meio do uso da língua, podem construir e coconstruir novos conhecimentos, *conhecimentos pertinentes* (MORIN, 2011b). Neste cenário de possível participação na construção de conhecimento da língua inglesa, destaco o papel do professor que também é um ator sócio-histórico globalizado (MOITA LOPES, 2006), inserido em práticas e contextos variados com alunos distintos, espaços de aprendizagem diversos e contextos sociais e econômicos diferentes.

A docência faz parte da minha jornada desde 1999. Minha formação inicial não está relacionada à área do magistério, pois tenho como primeira graduação o curso de Relações Internacionais, que me conferiu um olhar mais amplo para as diferenças culturais, econômicas, políticas e sociais. Porém, por ser fluente em língua inglesa, ingressei na docência aos dezenove anos em uma grande rede de ensino de idiomas. A partir deste momento, mesmo sem obter uma formação específica para lecionar, os estudos em relação à língua foram mantidos e, com o passar dos anos tive a oportunidade de coordenar uma unidade franquizada de outra rede, sempre aprendendo e ressignificando o meu processo de aprendizagem.

Regressei à sala de aula por entender, naquele momento, que era ali que eu poderia contribuir mais com a comunidade local, pois compreendo a práxis docente, no sentido freireano, como agir e refletir sobre as ações constantemente em um

refazer/cofazer/recriar/cocriar. Por conta disso, a percepção de que o modo engessado das redes de idiomas impactava negativamente na produção de conhecimento dos meus alunos, me conduziu a reflexões sobre como poderia auxiliá-los em seus processos de construção de novos saberes. Dediquei muito tempo a essas reflexões que culminaram, algumas vezes, em ações bem-sucedidas e, em outros momentos, em ações não exitosas. Contudo, o objetivo era sempre proporcionar um caminho para a aprendizagem, uma construção de saber que fizesse sentido, que fosse útil para a realidade dos alunos, pois como afirma o educador Paulo Freire (2020, p.39):

(...) é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem (...) mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Assim, em uma trajetória nas franquias e cargos em escolas de idiomas, pude ter, ao longo dos anos, um panorama mais amplo em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Após a graduação em Pedagogia, os horizontes se expandiram um pouco mais e hoje, após cursar as disciplinas do Mestrado e participar do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC/CNPq), por meio de estudos, reflexões e interações com os colegas, compreendo que buscava um processo de coconstrução de saberes que entendo como um tecer junto, a partir de experiências prévias e por meio das trocas, levando assim à construção de novas aprendizagens, novos conhecimentos.

De acordo com Moraes (2010), o processo de conhecer e aprender depende do que acontece com o sujeito, pois somos constituídos por emoções, sentimentos e sensações, ou seja, por tudo aquilo que acontece conosco. “A experiência do aprendiz é sempre fundamental e depende de suas relações com o meio e com outros sujeitos” (MORAES, 2010, p. 53). A construção de conhecimentos acontece a todo o momento e conta com diversas percepções do sujeito: percepções políticas, sociais, culturais e históricas, além das percepções cognitivas. Todas essas variáveis têm papel fundamental no processo de construção do conhecimento individual e coletivo, pois, como ressalta Paulo Freire (1995, p.25),

(...) antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de espriair, me mundializar.

A experiência como professora/coordenadora trouxe a oportunidade de me associar a outra professora, também minha amiga, na mesma franquia em que eu trabalhava e que também acreditava que poderia contribuir mais para o processo de aprendizagem dos alunos. Juntas, optamos por abrir a nossa escola de idiomas: pequena, regional e com muitos ideais e ambições.

Nosso objetivo nunca foi nos tornarmos a maior franquia de idiomas do país e nem mesmo de vender centenas de milhares de materiais didáticos. Nosso ideal maior sempre foi possibilitar a aprendizagem de uma segunda língua para qualquer aluno que quisesse aprender, qualquer que fosse sua intenção, porque para nós, todos são capazes de aprender. Alguns conseguem se expressar de forma mais fluente, outros de forma menos natural, mas todos aprendem, todos descobrem coisas novas, todos saem felizes com suas pequenas conquistas a cada aula. Além de vibrar com cada conquista de cada aluno de cada idioma diferente, também visava a que os alunos da minha escola pudessem sair mais empoderados, mais cultos, mais abertos a novos conhecimentos, mais politizados, mais éticos e até mesmo mais ecológicos, sendo este tema muito presente em nossa escola.

A consciência da importância do papel do docente na sociedade sempre me acompanhou, da mesma forma que a consciência do peso e poder que dominar a língua inglesa representa para a sociedade em que vivo. Em um país em desenvolvimento como o Brasil, a parcela da população que domina uma segunda língua é ainda a mais privilegiada. Compreendo que é preciso buscar uma forma de construir conhecimento que seja mais acessível ao entender as contingências do mundo em que vivemos, que possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem à margem da sociedade (MOITA LOPES, 2006).

Portanto, o docente pode ter um papel de coautoria nessas novas aprendizagens para que seus alunos possam se inserir na sociedade de forma mais igualitária, para que tenham consciência do papel que desempenham e que possam

vir a desempenhar, tendo a oportunidade de semear o solo e colher os frutos advindos da mudança de um paradigma educacional ainda muito mecanicista para uma proposta de educação mais articuladora e transdisciplinar.

Todas essas inquietações me trouxeram ao LAEL<sup>7</sup> e me conduziram até o desenvolvimento dessa pesquisa. Hoje, após cursar as disciplinas do Mestrado, percorrer os caminhos que a Linguística Aplicada me proporcionou, indo *entre, através e além de* diversos conteúdos, mas principalmente, sentindo que sigo de forma transversal, por meio das vivências e participação em diversas discussões e reflexões, percebo a urgente necessidade de transformar o ambiente escolar, pois, como afirma Morin (2000, p.89),

(...) é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Como sugere o filósofo, é preciso abandonar o pensamento, o ensino tradicional fragmentado e optar pelo inclusivo, que une, que dialoga com a vida, que faz sentido e que nos possibilita fazer conexões com as nossas realidades. Este é o caminho que desbravo e sigo nesta dissertação.

Essa pesquisa está pautada na complexidade (MORIN, 1996, 2000, 2011a, 2011b, 2015a, 2015b). Ao optar por trabalhar com pessoas, a complexidade, como epistemologia do conhecimento, nos contempla com uma visão mais ampla dos cenários, pois os conhecimentos são tecidos juntos e o foco está nas relações e nos vínculos, sendo assim uma construção do conhecimento mais próxima ao mundo em que estamos inseridos. Metodologicamente, este estudo está embasado na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, proposta por Freire (2010, 2012, 2017) e em contínuo desenvolvimento, como resultado das reflexões do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHF/CNPq)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica – PUCSP.

<sup>8</sup> O grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC) visa à investigação, descrição e interpretação dos fenômenos da experiência humana, procurando compreender que construtos os caracterizam e lhes dão identidade

Opto pela AHFC como orientação de pesquisa, por seu caráter qualitativo que acolhe o uso da metáfora que perpassa toda a tessitura deste estudo, sendo uma prática comum aos pesquisadores de tal abordagem, como AIRES (2014), MURIANA (2018), FRANCESCO (2020) e CALDEROLLI (2021), por exemplo. A metáfora auxilia a representação do fenômeno em sua forma textual e, por meio de sua apresentação, auxilia na compreensão da leitura do fenômeno.

Ilustro a construção dessa dissertação por meio da metáfora do florescer, que se inicia no preparar e semear do solo, passa pelo cultivo e chega a florescer. No percurso de minha interpretação, junto a minha orientadora, identifiquei dois fenômenos, cujas essências represento por meio do cacto Mandacaru, e da rosa do deserto. O cacto Mandacaru, representa o fenômeno da docência com seus espinhos, em um clima árido, mas ao mesmo tempo exuberante e cheio de vida em meio ao sertão tão agreste. A rosa do deserto representa o ser docente, que, mesmo em um ambiente aparentemente impróprio para seu cultivo, ela cresce, se desenvolve e vem a florescer.

O solo em que se desenvolve essa pesquisa é o da Linguística Aplicada (LA), uma área em que a linguagem como prática social em contextos diversos se frutifica. Ao examinarmos a linguagem, estamos, como afirma Fabrício (2006), estudando a cultura e a sociedade das quais ela é parte constituinte e constitutiva, e, como ressalta Celani (2017), em uma área do saber que se realiza na interação com outras disciplinas, trazendo uma preocupação social. A LA é uma área do conhecimento que não demarca fronteiras rígidas, pois a linguagem está sempre em movimento, mudança e evolução, assim como as raízes das plantas, que não têm contorno, que se expandem e, ao mesmo tempo, fortalecem o solo para que o caule, as folhas, flores e frutos se desenvolvam. No caso do presente estudo, as contribuições para a Linguística Aplicada abarcam as áreas de ensino-aprendizagem e de formação de professores de língua inglesa.

Recorro também a um panorama histórico, político e social do ensino de línguas no Brasil, articulado à contextualização do cenário atual globalizado (já mencionado nesta introdução), reconhecendo que minhas raízes encontram solo fértil nas Relações Internacionais, campo com o qual a Linguística Aplicada me permite tecer articulações e cujo olhar me permite trazer para este estudo.

Os textos gerados ao longo da pesquisa foram produzidos por professores das redes privada e pública, dos ensinos Fundamental I, Fundamental II e Médio e, por meio de sua interpretação, pude identificar que o fenômeno que julgava investigar – inicialmente nomeado *as condições da docência do professor de língua inglesa sob o viés da complexidade* – emergia de forma diferente, nos textos dos participantes. O percurso interpretativo revelou, concretamente, que o “caminho se faz caminhando” (FREIRE, P., 2010) e, ao percorrê-lo, constatei que estava diante de dois fenômenos da experiência humana: *a docência* e *o ser docente*. Assim, pude situar melhor o objetivo desta pesquisa que, então, visa a descrever e interpretar estes dois fenômenos, na perspectiva de quem os vive, ou seja, de professores de língua inglesa. Para atingir essa meta, duas foram as perguntas orientadoras da pesquisa:

Qual a natureza da *docência*, na perspectiva de professores de língua inglesa e sob o viés da complexidade?

Qual a natureza do *ser docente* de língua inglesa, sob o foco de quem ministra aulas deste idioma e sob o viés da complexidade?

Como evidencia o relato que aqui apresento, minha pesquisa surgiu de toda uma inquietação que me acompanha ao longo da minha trajetória profissional e objetiva contribuir para reflexões sobre como o docente de língua inglesa se constitui ao mesmo tempo em que ele constitui a sua prática docente, buscando perceber quais são os elementos integrantes e influenciadores para sua formação social, política, cultural e histórica. Este estudo almeja compreender como o professor de inglês se torna um dos principais atores sociais, sendo concomitantemente integrante e agente do/no processo de co-construção da aprendizagem.

Este estudo está organizado conforme explicitado a seguir.

No primeiro capítulo intitulado *A preparação do solo*, preparo o solo com a epistemologia da complexidade, seus operadores/princípios, sua relação com a educação e a ciência, e seu aspecto transdisciplinar. Em seguida, continuo a semear o solo com o referencial teórico sobre a formação docente, delineando o professor contemporâneo que também embasa o meu percurso de pesquisa e como ela foi tecida.

No segundo capítulo, *O cultivo*, apresento o ambiente propício para que essa pesquisa possa florescer por meio da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa e sua articulação com a epistemologia da complexidade. Ambas nutrem, hidratam e oferecem a iluminação necessária para a tessitura e a interpretação da pesquisa, de maneira a ressaltar a sua constante transformação durante o cultivo. Evidencio as linhas teórico-filosóficas que dão corpo à abordagem, o instrumento e procedimento de registro textual e o contexto da pesquisa, bem como os procedimentos de interpretação.

No terceiro capítulo, *A germinação*, interpreto o desenvolvimento e crescimento dos fenômenos, *docência e o ser docente*, sob o viés da complexidade, identificando os temas, sub-temas e sub-subtemas que ilustram a essência, a natureza de ambos os fenômenos.

Por fim, apresento o *Desabrochar*, compartilhando algumas considerações que, embora representem uma espécie de conclusão sobre este estudo, não são entendidas como finais e fechadas, pois ampliam e se frutificam em meu olhar como professora e pesquisadora ao entender que uma visão complexa, complexificada e complexificadora é uma via possível.

## Capítulo 1 - A preparação do solo

Neste capítulo, situo os aportes teóricos que nutrem o solo dessa pesquisa. Opto pela apresentação da Epistemologia da Complexidade, ou pensamento complexo<sup>9</sup>, a partir da perspectiva de Edgar Morin, da articulação proposta pelo autor, de sua discussão sobre os princípios/operadores e, com tal embasamento, estabeleço uma tessitura entre Complexidade e Educação. Por fim discorro sobre a formação do professor contemporâneo e uma possível alternativa para este professor. Ressalto que, embora o ensino de línguas no Brasil não seja essencialmente parte integrante da fundamentação teórica, ele é panorama histórico primordial operando como um elemento presente no solo de tais reflexões, e que se frutifica na constituição do ser docente e da docência.

### 1.1. Do paradigma tradicional ao pensamento complexo

O paradigma tradicional, intimamente associado à Rene Descartes e a Isaac Newton, deles herda seu desígnio, newtoniano-cartesiano. A contribuição de Descartes acontece, principalmente, por meio do conceito de conhecimento absoluto e inquestionável nos moldes matemáticos, pela linguagem numérica. A contribuição de Newton situa-se no mesmo campo físico-matemático de Descartes. Por meio do pensamento newtoniano-cartesiano, pode haver uma compreensão mais abrangente do funcionamento da natureza pela investigação puramente racional. Assim, pode-se afirmar que, para a ciência moderna (séc. XVI), a razão é vista em detrimento da emoção e a objetividade em detrimento da subjetividade. Dessa forma, o paradigma tradicional pode ser também denominado como paradigma mecanicista.

O pensamento Newtoniano-Cartesiano está baseado na razão, pois a mente é entendida como superior, sobrepondo-se às outras partes do corpo. Sob tal enfoque, a construção do conhecimento só acontece pela via lógica, explicável, generalizável, quantificável, focalizando cada parte para se ter noção do todo e, assim, evocando

---

<sup>9</sup> Neste trabalho, os termos Complexidade, epistemologia da complexidade e pensamento complexo são entendidos como sinônimos.

uma visão reducionista da realidade. O rigor científico, neste contexto, afere-se pelo rigor das medições, afirma Santos (2018), pois somente com o aval das ciências exatas seria possível produzir conhecimento reconhecido efetivamente como ciência.

Segundo Beherens e Oliari (2007), os referenciais que alicerçam a verdade científica no séc. XX estão embasados no paradigma<sup>10</sup> newtoniano-cartesiano ou tradicional, tido como um pensamento racional, reducionista e fragmentado, mas que proporcionou significativos avanços de ordem material e tecnológica, fundamentados no posicionamento positivista, a partir da Revolução Industrial. Para as autoras, essa racionalidade conduziu a uma percepção compartimentalizada de mundo, “separando a ciência da ética, a razão do sentimento, a ciência da fé e, em especial, separando a mente e corpo”, como ressalta Behrens (2011, p.19). As autoras ainda argumentam que o paradigma tradicional muito contribuiu para a ascensão do conhecimento, pois nos permitiu muitos avanços científicos e tecnológicos; porém a contrapartida de todo este avanço foi a simplificação e a hiperespecialização, por meio das quais, o conhecimento sofre um afunilamento, tornando-se cada vez mais específico e, assim, perdendo de vista sua conexão com o todo, com outras áreas. Aprofundado demais em si mesmo e sem ter a noção do todo, acaba por revelar simplificação.

A metodologia científica, já matematizada e por isso quantitativa, se apresenta também reducionista. Para Morin (2015a, p.54), é reducionista porque é preciso chegar à menor parte possível, o que denomina “unidades elementares não decomponíveis”. O enfoque dado ao conhecimento e à busca de hiperespecialização de natureza burocrática e robótica, levou cada profissional a um campo restrito, impossibilitando uma consciência global e a compreensão da realidade de forma mais abrangente por parte dos indivíduos. Apesar destes aspectos serem questionáveis, são inegáveis os benefícios alcançados por meio de uma visão paradigmática positivista e tradicional, pois muitos avanços tecnológicos só foram possíveis graças a este paradigma e ao enfoque nele dado à ciência em sua época.

Refletindo mais profundamente a respeito dessa concepção paradigmática e a contrastando com a realidade que vivemos, é possível perceber que nós, seres humanos, somos complexos, globais, constituindo um todo simultaneamente

---

<sup>10</sup> conjunto de normas que atuam como modelo, padrão.

biológico, social, cultural, cognitivo, emocional, político e espiritual. Assim, a fragmentação imposta pelo padrão positivista passa a não responder mais a determinadas indagações advindas da ciência e a várias questões emergentes do cotidiano, provocando uma crise no paradigma tradicional e a emergência de novas visões e de novos questionamentos. Como Behrens (2011, p. 29) esclarece, a ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas para os quais os pressupostos vigentes na ciência não conseguem soluções; neste momento, é preciso então descobrir uma nova forma de responder às inquietações científicas, é preciso um novo pensamento.

Partindo da insatisfação científica gerada pela dificuldade de fornecer respostas satisfatórias às indagações da ciência, ocorrem várias descobertas científicas como as de Lamark e Darwin em relação a teorias da evolução, e as de Kuhn com sua ciência revolucionária entre outros. Saliento a teoria da relatividade, de Albert Einstein, pois com essa teoria, Einstein nos mostra que as concepções tradicionais de tempo e espaço absolutos podem ser contestadas, uma vez que massa e energia são limites relativos, permutáveis. Moraes (1997, p. 51, *apud* Behrens, 2011, p. 24) afirma que:

O mundo passou a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança. As partículas passaram a ser vistas como feixes dinâmicos de energia, o que revelou a natureza dinâmica da matéria. No universo, tudo passou a ser composto de espaço e energia, considerados indissociáveis. E os fenômenos da natureza passaram a ser expressos em termos de processos e eventos.

Os avanços da física quântica e novas explicações e proposições da física fazem com que a racionalidade característica do pensamento newtoniano-cartesiano passe a ser questionada e, na ausência de respostas razoáveis, venha a se desestruturar. A racionalidade, fragmentação e linearidade newtoniano-cartesiana não atendem mais às necessidades da sociedade científica. Paralelamente, uma nova forma de pensar começa a emergir: o pensamento complexo.

O pensamento complexo surge com uma visão ecológica, concebendo o mundo como um todo integrado e não mais em partes dissociadas (CAPRA, 1996). Dessa forma, o indivíduo passa a ser visto como um ser multidimensional, indiviso, comportando em si, um ser único, que compõe e é composto pela tríade corpo-mente-

espírito. Para Behrens (2011) o reconhecimento da unidualidade do sujeito leva à reintegração sujeito-objeto. A nova forma de pensar e conceber a realidade não parte de suposições; está embasada em teorias (MORAES, 2005) e, assim, corresponde a um modo de olhar o mundo, um *insight*, uma forma de enxergar a realidade e não uma realidade absoluta. A partir deste olhar, é possível identificar que o pensamento complexo está baseado em conexões e relações, no inter-relacionamento como em um sistema integrado, com características de teia, de rede.

A característica de rede advém das múltiplas e diversas relações que se interseccionam de forma não linear e simultaneamente. Essa visão sistêmica (CAPRA, 1996) busca resgatar o indivíduo em sua totalidade, considerando-o em sua unidade-multiplicidade na superação da fragmentação do conhecimento. Para Morin (2015a) o pensamento complexo possui características de um sistema aberto, pois está em constante organização, estabelecendo interações inter- e intrassistêmicas, que se realizam por meio de sua capacidade auto-eco-formadora. Maior detalhamento e caracterização da Complexidade são apresentados na próxima seção.

### **1.1.1. A epistemologia da Complexidade**

A Complexidade pode ser entendida como uma epistemologia que está aberta a diferentes enfoques e pontos de vista, considerando que o indivíduo é ao mesmo tempo biológico, social, político e ecológico (MORIN, 2011b). Entendo a Complexidade como uma epistemologia do conhecimento que atua no campo das humanidades e que visa buscar um diálogo com diversas áreas de diferentes saberes, para além da fragmentação, da visão reducionista, do posicionamento estanque e da hiperespecialização. Torna-se importante salientar que a Complexidade moriniana, por ter sua origem marcada pelo campo das ciências exatas, não estabelece um combate a visão positivista, mas busca dialogar com ela, sendo assim uma epistemologia que se posiciona contra a mutilação, conclusão ou unificação e que traz o desafio e a motivação para pensar, que comporta a ideia do todo e o entende como sendo maior e menor, ao mesmo tempo, que a simples soma das partes. A Complexidade moriniana tem origem em três teorias: a teoria da informação, a teoria dos sistemas e a teoria da cibernética (MORIN, 2015b). É possível perceber como

essa epistemologia dialoga com diferentes saberes de diversas áreas, pautada na crise de conceitos fechados e claros (MORIN, 2015b).

Em *Introdução ao pensamento Complexo*, Morin (2015a) discorre sobre a complexidade, entendendo-a como um tecido, termo que deriva de *complexus* – o que é tecido junto -, “de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (MORIN, 2005, p. 13). A vida é um emaranhado de tecidos que se interconectam e se inter-relacionam ao tempo todo. Pensamos e agimos a partir de uma série de conexões e inter-relações, situadas em determinados contextos sócio-histórico-culturais e em nossas vivências de toda a sorte. Todas essas variáveis são tecidas juntas e influenciam a nossa forma de pensar e de ler o mundo em que estamos inseridos.

Para Mariotti (2000), a complexidade é um fato da vida que corresponde à multiplicidade. São dezenas de sistemas e fenômenos que estão entrelaçados e que, continuamente, compõem o mundo natural. O conceito *unitas-multiplex*<sup>11</sup> a que se refere Morin e o entrelaçamento contínuo de Mariotti é o de ser uno e múltiplo ao mesmo tempo. Há a impressão de que podemos separar nossas experiências ou ações, mas elas dependem de outras milhares de conexões e escolhas que são feitas previamente, sem nenhum controle de como essas conexões acontecem. Para Morin (2011b), a unidade humana não descaracteriza a diversidade humana, bem como a diversidade não apaga a unidade, pois é preciso compreender a unidade do múltiplo e a multiplicidade do uno. Assim a percepção da multidimensionalidade da realidade nos permite compreender que somos seres sistêmicos e interconectados porque somos unos, únicos, porém, ao mesmo tempo, sociais, biológicos, espirituais e culturais e a articulação que fazemos entre todos estes aspectos é o que caracteriza o pensamento complexo.

É possível entender a Complexidade como sendo “efetivamente tecido de acontecimentos” (MORIN, 2005, p.13), ou seja, são as conexões, ações, inter-relações e determinações possíveis, mas que também abarca os acasos que se interconectam em relações sistêmicas ao longo da vida, sem que os sujeitos tenham necessariamente algum controle prévio sobre os acontecimentos ou a forma como

---

<sup>11</sup> Este conceito se refere ao entendimento da unidade na multiplicidade e da multiplicidade na unidade que ocorre simultaneamente.

eles possam vir a se desenvolver. É também preciso estar atento pois lidamos com a imprevisibilidade que estes acontecimentos, que fogem ao nosso controle, nos trazem. A aventura da vida é, em si mesma, uma história atropelada e seja lá como for, a vida só pode ter nascido de uma mistura de acaso e de necessidade, cuja composição não sabemos dosar (MORIN, 2000). De acordo com o pensamento complexo moriniano, a imprevisibilidade se faz presente e nos impacta, pois estamos, a todo o tempo, respondendo efetivamente ao resultado de todo este processo e é lidando com ele e que podemos denominar a vida. O acaso está presente na natureza e nos traz a presença constante da incerteza, sempre em relação com o acaso.

Muriana (2018, p. 25) ilustra a complexidade cotidiana, ao utilizar a metáfora do trânsito de São Paulo, que é caótico e ordenado, ao mesmo tempo; todos os motoristas contribuem para que o caos do trânsito seja ordenado, de forma consciente ou inconsciente. Há uma organização maior do que apenas filas ordenadas de carros; isso faz com que trânsito possa fluir e todos cheguem aos seus destinos:

O caos aparente contém e está contido em uma ordem maior, pouco evidente, mas mandatória, que faz com que cada automóvel seja uma parte integrante e necessária da fluidez no sistema de tráfego. Quando um carro quebra, ou quando há um acidente, parte do sistema é afetado e afeta todos os outros elementos deste sistema, em maior ou menor grau. No entanto, o fluxo não para totalmente; todos os elementos envolvidos contribuem para que o todo continue funcionando.

A Complexidade está presente e interagindo conosco em nossas escolhas, relações e existência, nos afetando e sendo afetada neste grandioso sistema aberto que é a vida. De acordo com Morin (1996, p. 203), é preciso pensar a ordem e a desordem conjuntamente, bem como considerar o acaso e a incerteza.

Em Introdução ao pensamento complexo, Morin(2015a) afirma que o sistema aberto pressupõe que as leis de organização da vida são de desequilíbrio, mas de dinamismo equilibrado e compreende que a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada não no próprio sistema, mas em sua relação com o meio ambiente, pois ele é também parte constituinte, assim como o trânsito caótico organizado da cidade de São Paulo mencionado anteriormente. Dessa forma, tudo está intrinsecamente

relacionado, conectado, em comunhão, num processo criativo de renovação contínua (MORAES, 2005) que culminará em outras diversas possibilidades de novas relações.

Ordem, desordem e incerteza, presentes nas relações sistêmicas que fazem parte do nosso cotidiano, são traços da Complexidade, já que não se pode negar que viver é complexo. Não se trata de reduzir a Complexidade à incerteza, pois trata-se de uma incerteza no seio de sistemas ricamente organizados (MORIN, 2015a, p. 35). O pensamento complexo comporta a incerteza e a incompletude, pois “a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos ter um saber total: A totalidade é a não-verdade” (MORIN, 2015a, p. 68), sendo a soma das partes maior do que o todo e comportando a incompletude do conhecimento, mas não a mutilação. Para Morin (1996), a Complexidade não aspira a fornecer todas as informações sobre um determinado fenômeno estudado, mas visa respeitar a sua multidimensionalidade. É preciso atentar-se ao fato de que os sujeitos são seres espirituais, políticos, físicos, psíquicos, sociais, biológicos e culturais, e por isso, multidimensionais. As articulações que nos constituem como seres multidimensionais são complexas e por isso incertas e inconclusas.

Morin (2015a) recorre ao químico Prigogine, ao argumentar que a organização dos fenômenos pode surgir de uma turbulência desordenada, podendo a ordem partir da desordem e se reorganizar em uma nova ordem até que haja nova desordem que resultará em nova ordem. Sendo assim, ordem, desordem e organização possuem uma relação intrínseca de interação, tendo a organização um papel de articuladora de resultados imprevisíveis. Um sistema comporta a ordem e a desordem, porém quando há desordem, ele busca se organizar para atingir uma nova ordem, uma organização. A organização é responsável por constituir o sistema ao mesmo tempo compõe uma unidade e uma multiplicidade, *unitas multiplex*, o que é uno e múltiplo ao mesmo tempo:

Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo, entre o objeto de conhecimento e seu contexto as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2011, p. 36).

O excerto mencionado ilustra como as funções que desempenhamos em sociedade se articulam no pensamento complexo, interagindo, retroagindo e levando-nos a novas articulações.

A oposição à fragmentação dos saberes, inerente à Complexidade, estabelece uma batalha contra a mutilação do conhecimento que Morin (2015a) define por *pensamento simplificador*. Tal pensamento reduz, promove cortes, separa o que está ligado, restringindo o complexo ao simples enquanto separa, fragmenta e isola. “A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e globalizar” (MORIN, 2011, p. 38). Assim, o pensamento reducionista impõe a ordem e desconsidera a desordem, pois a ordem reduz. É possível enxergar o uno ou o múltiplo, porém não se pode perceber que o uno pode vir a ser múltiplo ao mesmo tempo, estando o pensamento simplificador na contramão do pensamento complexo.

É importante salientar que a formação acadêmica impacta a forma como os sujeitos compreendem o mundo, como lidamos com ele e com os outros. Parto da premissa de que a realidade é complexa, pois “ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude” (MORAES, 2005, p. 30).

Para tratar da formação docente, ressalto a transdisciplinaridade, que é um dos elementos constituintes do pensamento complexo, e pode ser definida como estando entre, através e além das disciplinas (NICOLESCU, 2011), criando assim um corpo próprio que transcende o espaço disciplinar. A transdisciplinaridade permite que o sujeito transite por vários níveis de realidade (NICOLESCU, 2011) ao articular conhecimentos que o ajudarão a construir novos conhecimentos e a ligar e religar saberes de várias áreas e naturezas.

Segundo Nicolescu (2011), a transdisciplinaridade objetiva a compreensão do mundo presente, o desenvolvimento humano. Para Moraes (2010), a transdisciplinaridade é um princípio epistemológico que auxilia a superação das fronteiras do conhecimento, visando construir um novo conhecimento que está além. No pensamento complexo, a transdisciplinaridade é um dos construtos que auxilia na

articulação e construção de saberes, pois compreende que não é possível desarticular e separar conhecimentos.

Também estão presentes no pensamento complexo moriniano, os pressupostos da intersubjetividade e da instabilidade (MORIN, 1996). A intersubjetividade permite perceber que não há a possibilidade de concepção unicamente objetiva do mundo, que está repleto de diversas versões de realidade e de diferentes domínios de conhecimento. É necessário inserir o sujeito no conhecimento, propondo um sujeito por inteiro, que participe da construção do conhecimento não somente aliado à razão, mas também às emoções, intuições e sentimentos, pois sujeito e objeto estão em uma relação articulada, ambos são relacionais. A instabilidade se faz presente pelo fato de reconhecer que o mundo não é estável e acabado e que transformações e intervenções devem ser conscientes e responsáveis, não havendo totalidade, finitude, tudo está em processo, em articulações constantes e intrinsecamente relacionado em uma realidade inconclusa.

### **1.1.2. A Complexidade e seus princípios/operadores**

Ao dissertar sobre a epistemologia da complexidade é necessário abordar os seus princípios/operadores<sup>12</sup>, que sob a perspectiva de Morin (2015a), são quatro: o sistêmico, o dialógico, o recursivo e o hologramático. Segundo Petraglia<sup>13</sup>, princípios/operadores podem ser vistos como princípios/operadores cerebrais ou cognitivos, pois auxiliam o processo de reflexão. O cérebro por meio do qual pensamos executa também tarefas mecânicas como as de enviar comandos para que andemos ou falemos, por exemplo. Compreendo que os princípios/operadores definidos por Morin ao longo de suas obras são metáforas que nos auxiliam no processo de reflexão e apreensão do conceito de complexidade e sua

---

<sup>12</sup> Opto por utilizar essa dupla denominação **princípios/operadores** ao invés de escolher um ou outro substantivo para definir o conceito, como encontramos na literatura sobre Complexidade.

<sup>13</sup> Refiro-me à *live* promovida pelo Instituto Claro, intitulada “Educação, pensamento complexo e transdisciplinaridade em Edgar Morin” feita pela profa. Dra. Izabel Petraglia em 03 de agosto de 2020. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=7XvmoFSQdFw> > acesso 23/08/2020.

operacionalização. Neste sentido, não obedecem a uma ordenação, uma sequência. A ordem em que os apresento aqui é essencialmente didática, portanto.

O princípio/operador sistêmico envolve a noção de sistemas abertos revelando-se simultaneamente em interações intra e intersistêmicas. São sistemas que possuem partes articuladas, que nunca atingem a totalidade, pois estão em constante mutação e articulação comportando o desequilíbrio; nunca se completam, e por isso, são compreendidos como complexos. De acordo com Morin (2015a), este referido princípio/operador permite o ligar e religar das partes, possibilitando também que o todo retroaja e que a soma das partes seja maior e menor que a soma das partes, dependendo das emergências. É possível perceber tal princípio/operador como sendo também organizacional, promovendo a religação de saberes.

Dessa forma, percebo tal princípio/operador refletindo a organização da vida, que não é equilibrada. Ele me remete também à inteligibilidade do sistema que está presente não apenas no próprio sistema aberto, mas também em sua relação com o meio ambiente, sendo constitutiva do mesmo. Essa relação nos revela ser, ao mesmo tempo, determinada e aleatória. *Determinada* porque o sujeito interage com o meio-ambiente a todo o tempo, tenha ele ciência dessa ação ou não; e *aleatória* porque em uma relação sistêmica não há controle ou linearidade das relações. Moraes (2005) afirma que pensar de forma sistêmica é ter noção da totalidade indivisível; o todo, portanto, é o elemento fundamental.

Assim, para entender as partes é preciso entender suas relações e inter-relações com o todo. As relações se articulam e se interconectam de forma aleatória, sistêmica e sem controle prévio, provocando, muitas vezes, a desordem do sistema. Ao se deparar com tal desordem, o sistema busca uma autorregulação, ou seja, uma auto-organização para tentar atingir uma nova ordem. Este processo pode resultar em uma nova ordem ou não, pois muitas vezes o sistema permanece em desordem mesmo que seu objetivo tenha sido se organizar.

Segundo Morin (2015a, p.74), o princípio/operador dialógico nos permite compreender a dualidade na unidade, associando dois termos antagônicos, mas complementares, ao mesmo tempo. O princípio/operador dialógico compreende o diálogo de opostos, ligando e religando conceitos contrários, mas que se completam no entendimento de sua significação. Assim, *ordem* e *desordem*, por exemplo,

correspondem a noções opostas, mas interligadas e necessárias para a explicação das duas noções.

Dessa forma, podemos perceber essas relações como, simultaneamente, antagônicas e indissociáveis, havendo então a possibilidade de ligar e religar saberes, sem negar a oposição entre elas ou resolver a contradição que transmitem. Por isso, a unidade e a dualidade se mantêm, uma vez que também são conceitos contrários complementares. São dialógicos; não dialéticos. Para Morin (2015a, 2015b), o diálogo de opostos não precisa necessariamente ser resolvido, pois há contradições que não se resolvem e, assim, coexistem. Neste sentido, a dialógica emerge na complexidade, não conduzindo à dialética, obrigatoriamente.

Para Mariotti (2007 p. 151), embasado em Morin, a palavra dialógica traz em si o conceito de contradições que não se resolvem e uma tensão entre os antagonismos. O princípio/operador dialógico, segundo o autor, busca trabalhar com posições opostas e inconciliáveis, mas sem tentar negá-las ou racionalizá-las. Mariotti se utiliza da filosofia taoísta dos conceitos de Yin e Yang para ilustrar este referido princípio/operador. Yin é o elemento lunar, feminino, intuitivo enquanto Yang é o elemento solar, racional, masculino. Ambos estão sempre juntos e em oposição, ou seja, estão em constante tensão. Dessa forma, a simultaneidade da complementaridade e do antagonismo de Yin/Yang, “traduz o equilíbrio entre a cooperação e a competição, a harmonia e a autonomia e a dependência” (MARIOTTI, 2007, p. 152).

Trago um exemplo pessoal, como constatação do princípio/operador em discussão: ao me deparar com uma situação de trabalho em que esteja sob pressão, sinto-me extremamente pressionada e mentalmente cansada. Há uma forte sensação de descontrole (da situação em si e de tempo) e de constante angústia. Porém, observo que o desempenho apresentado é consideravelmente melhor ao trabalhar sob tal condição. Este autoexemplo pretende ilustrar que a dialógica acolhe a contradição, sendo a “associação complementar dos antagonismos que nos permite religar ideias que se rejeitam mutuamente” (MORIN, 2015b, p. 114). Partindo dessa afirmação, é possível perceber que há união e complementaridade de ideias que deveriam se repelir reciprocamente, mas “são indissociáveis em uma mesma realidade” (MORIN, 2000, p. 96).

O próximo princípio/operador da Complexidade é o recursivo ou da circularidade. Ele enfatiza que as relações são circulares, retroativas, espiraladas e não lineares (como na linearidade causal). Elas formam um circuito autorregenerador, ou seja, “um circuito no qual os efeitos e os produtos tornam-se necessários à produção e à causa daquilo que os causa e daquilo que os produz” (MORIN, 2015, p. 111). Neste sentido, a circularidade permite uma ampliação de possibilidades nas relações, podendo incluir aquelas em que o efeito retroage à causa, rompendo com a linearidade das relações, como defendida pelo paradigma tradicional.

Há, na relação recursiva de causa-efeito, uma característica circular nas relações que ocorrem não mais somente em uma única direção. O princípio/operador recursivo pode ser visto como circular, uma vez que ação–causa– ação possuem uma relação de interconectividade, na qual somos produto e produtores ao mesmo tempo, em uma relação auto-constitutiva, auto-produtora e auto-reguladora, um processo de autonomia ininterrupto.

Morin (2015b, p. 112) ilustra este princípio por meio do exemplo da sociedade: ela é produto das interações entre os indivíduos, das quais emergem novas qualidades que retroagem sobre eles, como a linguagem e a cultura que por sua vez, permitem que eles se realizem como indivíduos. Um outro exemplo dessa recursividade é o do professor, pois ele é produtor e produto da sua própria cultura, sendo, ao mesmo tempo, professor e aprendiz. Vivemos em uma sociedade que produz seus indivíduos que, por sua vez, também produzem a sociedade (MORIN, 2015b) em uma relação circular constante.

O quarto e último princípio/operador é o hologramático (MORIN, 2000), representado por um holograma. O holograma apresenta uma imagem na qual cada ponto contém a totalidade da informação do objeto representado. Este princípio explicita que em um sistema ou em um mundo complexo, não apenas a parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se na parte (MORIN, 2015b, p. 116).

Mariotti (2007, p. 157) traz um outro exemplo para este princípio que é o conceito de efeito borboleta na área financeira, na qual fatos localizados, que muitas vezes são apenas boatos, podem levar a grandes oscilações nas bolsas de valores do mundo todo. Baseado neste exemplo, Mariotti (2007) chama a atenção para noção de que tudo está ligado a tudo. A figura do holograma é um exemplo que vai além do

holismo, que só concebe o todo, e do reducionismo, que reduz o todo às suas partes. Podemos nos apoiar em Pascal, citado por Morin (2005) ao afirmar que não podemos conceber o todo sem as partes e tão pouco as partes sem o todo, sendo essa, uma relação recursiva. “O que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo (...) volta-se para as partes. Então pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimento” (MORIN, 2015a, p. 75).

Ao refletir sobre a vida, Morin (2015a, p. 74) afirma ser possível identificarmos este princípio, por exemplo, na biologia: nossas células carregam informações de todo o nosso corpo. Observo, também, o princípio hologramático no papel social do professor já que ele é participante constituinte da sociedade e reflete sua individualidade na sociedade em que vive, ou seja, sendo parte constituinte da sociedade, a sociedade é parte constituinte do professor.

Recorrendo aos princípios/operadores da Complexidade e à articulação existente entre eles, é possível evidenciar que uma das características do pensamento complexo é o da (re-)ligação de saberes, parte do que Morin (2015b) denomina de reforma do pensamento, pois nos permite reintegrar, conectar e articular construtos e saberes de várias áreas do conhecimento. Assim, torna-se evidente que a reforma do pensamento a que se refere Morin (2015b) se mostra urgente e necessária e especificamente, neste estudo, na área da educação. A seguir, falaremos da Complexidade, da Educação e da (re-)ligação de saberes.

### **1.1.3. A Complexidade e a educação**

É possível dissociar a Complexidade da Educação? Partindo da reflexão proposta sobre (re-)ligação de saberes e reforma do pensamento, entendo ser impossível tal dissociação.

Moraes (2010, p.22) afirma que enfrentamos tempos incertos e fluidos com ferramentas intelectuais de outras épocas. Para a autora é preciso refletirmos mais sobre a realidade educacional como ela se apresenta hoje, pois a maioria dos educadores atuantes está acostumada a trabalhar com a linearidade como regra,

contando com a estabilidade e a previsibilidade, pressupondo que estes aspectos são a regra e não a exceção. Estamos fazendo uma leitura de um mundo que é incerto, imprevisível, mutante e plural como se ele fosse estável e homogêneo. Levando em conta tais aspectos e, especialmente, a urgência de uma mudança paradigmática, não considero uma prática docente frutífera a que se baseia, apenas, em conteúdos didáticos que cumprem calendários escolares.

Moraes (2005, p.211) traz uma contribuição muito pertinente para esta seção ao afirmar que é preciso oferecer uma educação voltada à formação integral do indivíduo, que visa ao desenvolvimento da sua inteligência, da sua consciência, de seu espírito, do seu pensamento, capacitando-o para viver em uma sociedade plural e em permanente processo de transformação.

Ao rever a trajetória da educação no Brasil, até o presente momento, a presença do pensamento complexo é praticamente inexistente. Atualmente, as instituições de ensino ainda se embasam em uma proposta de ensino tradicional, sobretudo no ensino de língua inglesa, de aulas expositivas, com dinâmicas e didática lineares, atividades de livros, apostilas e alunos que passam a maior parte do tempo sendo apenas ouvintes. As atividades referentes ao ensino desse idioma ainda estão pautadas, majoritariamente, na compreensão da gramática, sem articular a língua inglesa com outras disciplinas ou ampliar o olhar do aluno na busca de uma compreensão que permita relacionar e correlacionar a língua estrangeira com outros saberes, usando-a como meio para tais interações. Uma escola que busque iniciativas que visem a uma maior integração ainda são exceção no cenário educacional.

Saliento um exemplo encontrado nas orientações educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC), como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394<sup>14</sup>, de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), que parecem contemplar uma educação que visa a uma formação mais abrangente, mas ainda não contemplam o pensamento complexo. O Artigo primeiro da LDB nº 9.394 afirma que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e

---

<sup>14</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) - consulta feita ao site oficial do Ministério da Educação – acesso em 02/03/2021.

organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

O artigo primeiro traz a proposta de uma educação que abranja os processos formativos em diferentes esferas da sociedade, porém não está claro se eles serão articulados entre si em um pensamento que distingue e une. Assim, não necessariamente, estes processos serão trabalhados visando à construção do conhecimento pertinente, a uma reforma de pensamento que traga uma escuta sensível, um olhar mais humano e compreensivo (MORAES, 2010), ou capaz de religar e perceber as qualidades das relações humanas, não se tratando de negar as disciplinas, mas de se nutrir de todas elas para se produzir conhecimento pertinente (MORIN, 2011).

Segundo Morin (2011a, p. 33), o conhecimento pertinente é aquele que faz sentido, que dialoga com outros saberes, que não é fragmentado e compartimentalizado, como apresentado na citação a seguir:

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento.

Dessa forma, é possível perceber que a prática tradicional em sala de aula que ainda é, em geral, realizada é um exemplo que não condiz com a coconstrução de um cidadão crítico e ativo na sociedade em que atua, pois não promove a ligação e a religação de saberes. Importante destacar que é inviável culpabilizar o professor, pois muitos deles vêm, ao longo do tempo, tentando melhorar a sua prática por meio de cursos de formação inicial e formação continuada; mesmo assim, ainda não conseguem abarcar o sujeito em sua forma mais global, mais ampla. Para Moraes (2005, p.17) é um fazer docente novo, mas que ainda reproduz o velho:

Em nosso cotidiano, aprendemos que não se muda um paradigma educacional apenas colocando nova roupagem, camuflando velhas

teorias, pintando a fachada da escola [...] se o aluno continua como mero espectador

Relacionando os pensamentos de Moraes e Morin, é possível afirmar que a realidade em que vivemos é complexa e, por isso, requer um pensamento abrangente, capaz de construir um conhecimento também abrangente e que faça sentido, carecendo de uma reforma do pensamento que seja capaz de ligar e religar conhecimentos que produzimos ao longo da vida, em um ir e vir constante, do micro ao macro, do individual ao coletivo, do local para o global “para a compreensão do mundo e da condição humana” (PETRAGLIA, 2012, p. 141).

Dessa forma, reitero compreender que a dissociação entre educação e Complexidade é inviável. A Complexidade está na educação e se faz presente em todas os processos de construção de conhecimentos, sejam eles construções de conhecimentos dos alunos, do professor ou de ambos. No caso específico do Brasil, talvez não precisemos de novas leis ou diretrizes educacionais, mas, talvez ainda precisemos de um olhar complexificado para a educação, buscando uma formação inicial e continuada de um professor multidimensional, capaz de ter este olhar complexo que dialogue com os opostos, sistêmica, hologramática e recursivamente, que se comprometa a contribuir com a construção do conhecimento pertinente e que seja capaz da escuta sensível (MORIN, 2011). Precisamos de um professor contemporâneo complexo.

## **1.2. - A formação docente**

A formação inicial e continuada do professor é essencial para que o solo da sua trajetória esteja sempre preparado e capaz de nutrir o seu fazer docente. No entanto, é sabido que o problema da formação docente deve passar por uma discussão profunda e abrangente que perpassa, entre outros aspectos, as condições de trabalho e deterioração de salário.

Além disso é necessário refletir sobre o enfoque tradicional que é atribuído à formação docente, ecoando um pensamento mecanicista, que é reproduzido em um modelo de ensino. Para Moraes (2008, p. 208) há muitas discussões a respeito dos

problemas da formação docente no Brasil, nos quais há tentativas de melhorias; mas a autora enfatiza que a situação que emerge da prática espelha políticas adotadas e impostas verticalmente, desvinculadas do compromisso de mudanças profundas e efetivas.

Moraes (2008) aponta que a formação docente que é oferecida hoje não abarca a multiplicidade e diferentes necessidades dos docentes, desconsiderando as motivações internas e os processos auto formativos, estando o processo de formação, muito mais vinculado às questões de ascensão profissional, melhorias salariais e obrigatoriedade de presença. Todos estes aspectos são relevantes, porém, não são suficientes, sendo preciso pensar a docência de um modo mais articulado, integrado e competente.

Schön (2000), discutindo questões relativas à prática profissional, propõe um conceito interessante: professor reflexivo. Este professor é um docente que valoriza a prática profissional, ou seja, a experiência e a reflexão sobre a experiência. Ele torna este momento uma oportunidade de construção/reformulação de conhecimentos por meio da reflexão-na-ação e sobre-a-ação, problematizando e analisando estes momentos. O professor reflexivo é um docente que extrapola a prática mecanicista de ensino, pois está atento e em constante processo de auto-análise e reformulação de suas práticas.

Pimenta (2012) amplia o olhar de Schön ao afirmar que a *reflexão-na-ação* é importante, mas não basta. É preciso pensar qual tipo de reflexão tem sido realizada pelo docente e quais condições o professor tem para refletir. Segundo a autora, é preciso que o docente seja capaz de tomar decisões concretas que reduzam eventuais problemas. Pimenta (2012, p.31) ressalta que é importante que a formação docente abarque o poder formativo em si, mas que proporcione aos sujeitos uma visão mais ampla, dotada de vários pontos de vista para uma ação contextualizada, pois:

Os saberes propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Assim, compreendo que Pimenta (2012), anos depois, vai além da proposta do professor reflexivo (SCHÖN, 2000) por incluir além à proposta reflexiva, a dimensão do espírito, a subjetividade do sujeito. Para a autora, é a integração entre o sentir, o pensar e o agir que, estando em constante diálogo, permitirá que o sujeito se apresente por inteiro. O docente, além estar apto tecnicamente a desempenhar suas funções em sala de aula, precisa também estar aberto à *escuta sensível* (MORAES, 2010). Compreendo tal escuta, não somente em relação aos alunos, mas em relação a si mesmo.

De acordo com Moraes (2010) o processo de ensino-aprendizagem decorre do que acontece com os sujeitos, de sua corporeidade, já que ele também é constituído por sentimentos, intuições, sensações, emoções e pelas histórias de vida. Partindo dessa visão amplificada do sujeito, a formação docente implica uma natureza autopoiética, de auto-heteroecoformação, fundada no questionamento constante e na reflexão sobre as ações desenvolvidas. Para a autora, o perfil docente desejado está pautado na Complexidade e na transdisciplinaridade, pois é um docente pesquisador, crítico diante dos problemas, dotado de discernimento, observador e atento às necessidades de mudança.

Dessa forma, uma alternativa para repensar a formação docente é o pensamento complexo, transdisciplinar. Tal epistemologia do conhecimento permite que a formação docente seja pensada como um continuum, integrando e articulando os diversos processos e dimensões. A partir do pensamento complexo é possível pensar a formação docente como um processo transdisciplinar de formação integral, que revelam os níveis que representam a totalidade constitutiva de um sistema de formação docente (MORAES, 2008, p. 221). O docente transdisciplinar tem a percepção de que o conhecimento construído é interior e exterior ao mesmo tempo, pautado na concepção processual da vida de que tudo é inacabado e transitório. Assim, há uma formação mais ampliada do docente, que dá a ele a possibilidade de perceber as ações e retroações que integram sua formação, sendo parte constituinte e constituída do meio. A formação docente complexificada permite a expansão da compreensão dos sujeitos e assim, oferece uma formação mais abrangente, multidimensional, proporcionando a ampliação do olhar docente para lidar com a imprevisibilidade, as incertezas e o processo de vir a ser, ou seja, um docente capaz de construir, desconstruir e reconstruir sempre que necessário.

O desafio é, a partir de tais reflexões, conceber um docente complexificado em um meio que se apresenta pouco profícuo, muitas vezes oferecendo condições pouco atrativas para o cultivo da educação. A seguir apresento o panorama histórico do ensino de línguas no Brasil. Tal panorama se apresenta como sendo o solo em que o ensino de línguas foi semeado e devido às suas condições de cultivo, refletem no crescimento e no desenvolvimento de idiomas no país.

### **1.2.1. – O ensino de línguas no Brasil**

O panorama histórico sobre o ensino de línguas no Brasil mostra como a relevância do ensino de um idioma se diferencia ao longo dos anos. Há mudanças na oferta da segunda língua bem como alterações de carga horárias oferecidas pelas escolas. Percebe-se que há alterações em relação aos interesses por parte dos órgãos competentes para que os brasileiros sejam habilitados a se comunicar em uma segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE)<sup>15</sup>, por exemplo, ao mesmo tempo em que cresce o reconhecimento de que tais saberes se tornam cada vez mais essenciais em um mundo globalizado.

Leffa (2016) faz um recorte pertinente sobre o ensino de LE/L2 no Brasil, considerando que, ao desenvolver a competência para se comunicar em uma segunda língua, o indivíduo amplia seus conhecimentos devido ao contato com uma outra cultura. Para ele, a aprendizagem da LE/L2 é um processo que se caracteriza como uma ciência interdisciplinar, pois é preciso que o aprendiz acesse diversos domínios do conhecimento. Estamos, então, articulando saberes prévios aos novos saberes. Não é apenas uma língua que está sendo aprendida no que tange à forma e regras, mas estamos construindo relações que vão além das psíquicas, abarcando relações afetivas, políticas, sociais e históricas, e nos envolvendo, também como seres biológicos e culturais, ou seja, um ser complexo, como define Morin (2005).

Faz-se importante salientar ainda que, no momento histórico em que vivemos em função da globalização, é quase impossível que um país possa manter-se fechado

---

<sup>15</sup> Embora haja também na literatura uma distinção entre língua estrangeira (LE), segunda língua (L2) e língua adicional, opto pelo mesmo uso de LEFFA, 2016, que não faz distinção entre LE e L2.

em si mesmo. Porém, é preciso observar os objetivos das interferências causadas pela globalização. No caso do Brasil, por exemplo, é necessário refletir sobre a apropriação que fazemos do *American way of life*, copiando aspectos culturais principalmente ligados ao consumo, como hambúrguer e milkshakes, cereais matinais e equipamentos eletrônicos, por exemplo. Conforme evidencia Leffa (2016), é essencial entender por que submetemos nossa cultura a outras e qual é, especificamente, o tom dessa submissão.

No que tange à língua estrangeira, o autor afirma ser um processo muito mais delicado, pois é preciso entender se os brasileiros aprendem uma língua estrangeira “para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros” (LEFFA, 2016, p. 50). Sendo assim, não se podem excluir os aspectos sócio-políticos da aprendizagem da língua estrangeira, fazendo-se necessário obter uma visão ampliada, objetivando o todo, articulando, ligando e religando os saberes de várias naturezas. Estes são aspectos que favorecem a percepção das relações e inter-relações sistêmicas (MORIN, 2005) que acontecem ao longo do processo de aprendizagem. Ao aprender uma nova língua, aprende-se também uma nova forma de pensar, agir e perceber a realidade.

Historicamente, a importância do ensino de inglês se dá a partir de sua regulamentação, em 1809, como uma cadeira oficial (CELANI, 2000). De acordo com Celani (2000), o francês carrega um caráter tradicional e até mesmo afetivo em relação a Portugal, e o inglês era a língua do aliado político do momento, o e que “talvez prenunciasse os tratados de Aliança, Comércio e Navegação entre Inglaterra e Brasil que viriam em 1810” (p.227).

As línguas modernas se equiparam às clássicas, em relação à oferta no Brasil, a partir de 1855 e é a partir deste momento que os problemas relacionados ao ensino da LE/L2 têm início no país.

O Brasil-Império já se deparava com questões relacionadas à metodologia, pois o ensino das línguas modernas estava pautado no ensino das línguas clássicas. Assim, houve a alteração do idioma, mas não houve alteração de metodologia, pois demos seguimento à tradução combinada à análise gramatical (LEFFA, 2016). Para Celani (2000), seria natural que o ensino de línguas se pautasse no latim já que desde a Idade Média, este era o idioma que dominava os currículos escolares europeus,

partilhando uma posição de prestígio junto ao grego. Dessa forma, parecia ser perfeitamente natural que as línguas vivas, em 1809, fossem ministradas segundo o modelo das línguas clássicas, pois os aprendizes nunca tinham sido expostos a uma outra maneira de aprendizagem (CELANI, 2000).

A autora ainda aponta para uma questão muito importante, ao afirmar que a opção pelas línguas francesa e inglesa não foi aleatória, mas uma escolha política, pois, desde sua regulamentação, houve maior preocupação com a aplicação prática das operações aritméticas e geométricas, associando as línguas inglesa e francesa apenas ao campo das ideias e da literatura, parecendo não pertencer ao mundo real. Conforme Celani (2000, p. 235-236) argumenta:

Não é o mundo real do trabalho, por exemplo, que se tem em mira, apesar da justificativa para a criação das cadeiras ser, como já foi apontado, da natureza aparentemente pragmática, a “necessidade, e utilidade das línguas francesa e inglesa, (...) é de muito grande utilidade ao Estado” (grifo da autora).

O desenho do ensino de línguas no Brasil, mais precisamente o ensino da língua inglesa, começa a tomar forma a partir de 1809, pautado em atitudes políticas e econômicas por parte do governo da época, o que denota um desprestígio do ensino de inglês em relação a outras disciplinas como matemática, economia e ciências.

De acordo com o panorama histórico traçado por Leffa (2016), os primeiros sinais de decadência do ensino de línguas no Brasil se apresentam juntamente com o desprestígio da escola secundária ainda no Brasil-império. Havia, naquele momento, um certo apreço pela ideia do ensino livre. Ainda de acordo com o autor (LEFFA, 2016, p.51), mesmo sem haver exatidão no que tange aos índices sobre o ensino de línguas no período,

(...) decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se tem, através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola.

Em 1931, houve a reforma de Francisco de Campos que propunha para o ensino de LE/L2 mudanças de caráter conteudista, além de uma mudança de

metodologia com instruções para o uso do método direto. Em 1942, houve a reforma Campanema, lei nº 4.244, que basicamente propunha:

Formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística.

Tal reforma, que priorizou a leitura e a escrita, contribuiu para a instrumentalização do ensino, que assim permanece até 1971, quando a matriz curricular do ensino de línguas estrangeiras sofreu drástica redução de carga horária, ficando a critério de cada escola a administração do tempo. Por conta de tal redução da carga horária escolar, muitas escolas praticamente extinguíram o ensino de línguas estrangeiras passando a oferecer não mais do que uma hora de ensino da LE/L2, apenas no então denominado Segundo Grau (LEFFA, 2016, p. 59).

Em 1998, vinte e sete anos depois, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRAZIL, 1998), novas diretrizes de reorganização curricular são traçadas e sugerem uma abordagem sociointeracionista, baseada nas necessidades do aluno e nas condições de aprendizagem com ênfase no desenvolvimento da leitura. Somente em 2014, com a Base Nacional Comum Curricular (BRAZIL, 2017), documento com força legal, houve uma mudança significativa e a língua estrangeira passa a ser única, ou seja, apenas a língua inglesa passa a ser reconhecida como língua franca. Segundo o documento (BRASIL, 2017), a escolha não possui conotação hegemônica, pois

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (grifos no documento).

Assim, com caráter de língua franca, o inglês passa a ser *oficializado* como o idioma da oportunidade de acesso ao mundo globalizado. Munidos do domínio da língua inglesa, jovens e crianças passam a ter a oportunidade de ampliar suas interações nos mais diversos contextos e de estar inseridos no meio globalizado que os cerca, além da possibilidade de exercer a cidadania de forma mais crítica e ativa.

Nessa perspectiva, entende-se a língua inglesa não mais como apenas a língua dos falantes nativos, mas uma língua com variantes e diferentes contextos, dependendo do lugar em que é falada, destacando um viés de maior interculturalidade. Seu domínio pode trazer uma genuína inserção no mundo globalizado, permitindo aos não-nativos se expressarem livremente e refletirem sobre as questões que os aproximam e os afastam de outros falantes, incluindo os nativos. É uma maneira de estar no mundo e relacionar-se com ele ao mesmo tempo (FREIRE, P. 2020).

Para Celani (1997, p.159) é preciso que haja objetivos realistas para o ensino de língua inglesa no Brasil. De acordo com a autora, tais objetivos devem estar pautados na função social da língua estrangeira em relação aos alunos, no papel da língua estrangeira na construção da cidadania e como sendo parte integrante da formação global do indivíduo.

A partir deste panorama e considerando o contexto atual é preciso considerar o docente como um ator integrante e atuante neste processo. As alterações que a matriz curricular brasileira sofreu ao longo dos anos afetou e ainda afeta a todos no ambiente escolar, sobretudo os que estão diretamente relacionados a ela, como professores e alunos. Assim como as flores são afetadas pelas alterações sofridas no ambiente, o professor também se modifica conforme o meio em que está inserido. Algumas vezes, enfrentando climas mais áridos, com escassez de opções, e outras, com clima mais ameno, possibilitando que ele tenha mais fartura na colheita dos frutos.

Assim, este panorama traz sentido à realidade do ser docente que foi nutrido ao longo dos anos por um solo fertilizado no desprestígio da profissão, sem necessariamente proporcionar-lhe um ambiente adequado, com as condições requeridas para sua ontogênese levando ao desabrochar de suas práticas. Há assim, perante esse cenário de incertezas e imprevisibilidade, a necessidade de o docente estar atento à ecologia da ação, e compreender que as relações agem e retroagem sobre si mesmo e sobre o ambiente a seu redor.

Tendo em vista o ambiente contemporâneo em que o ser docente se constrói, bem como suas raízes históricas, sob a luz das características da complexidade que se evidencia no ambiente escolar, apresento, a seguir, como entendo ser a constituição do ser docente contemporâneo.

### 1.2.2. - O professor contemporâneo

É inegável que em nosso sistema nacional de ensino, a carga maior de trabalho recai sobre o docente. É ele quem cumpre regras e acordos diversos, diretamente relacionados à escola ou não, como por exemplo: o cronograma proposto; as más condições físicas da escola (falta de ventilação em dias quentes é um exemplo); crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem provenientes de nutrição não adequada; equipamentos eletrônicos obsoletos; enfim, é possível elencar dezenas de fatores. Além dessas adversidades, o professor é a ponte entre a escola e os alunos e suas famílias. Assim, a sua realidade já é complicada, mesmo que ele não tenha se preocupado com este fato. Ele precisa, de alguma forma, estar apto a lidar com as adversidades que a profissão lhe impõe e, ao mesmo tempo, cuidar para que o programa seja cumprido.

Nóvoa (1995) comentando seu contexto, apresenta um panorama interessante sobre a trajetória da educação que passou do poder da Igreja (séc. XVI) para o Estado (séc. XVIII), ressaltando que foi justamente o Estado que transformou o professor em profissional, oficialmente, descaracterizando a sua concepção de ofício. O Estado, portanto, passa a legitimar a profissão do professor como agente cultural e político. O professor passa a ser um funcionário do governo. Nóvoa (1995, p. 17) afirma que:

[...] os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores.

O professor apenas mudou sua subordinação da Igreja para o Estado, mas continua a cumprir ordens de seus superiores. Nóvoa (1995) também observa que essa nova fase de funcionário público, nos anos vinte, conferiu status à profissão, prestígio social e confortável poder socioeconômico, apesar da unificação e hierarquização à escala nacional, sendo o professor protagonista da escolarização.

As transformações socioeconômicas e culturais sofridas ao longo dos anos, apresentam como resultado, muitas vezes, um professor prostrado e apático, insatisfeito com a sua profissão. É o que Nóvoa (1995) denomina de crise da profissão, pois o professor não vislumbra perspectivas de superação de suas crises e tal situação, ao mesmo tempo, evoca uma reflexão sobre a dicotomia da profissão. Dentre essas transformações ao longo do tempo, destaco as mudanças que a

sociedade pós-moderna acarreta como por exemplo um consumo exacerbado, foco nas mídias eletrônicas e inserção no sistema capitalista, trazendo consigo as mudanças econômicas, políticas, tecnológicas e de modo de produção (LIBÂNEO, 2004).

De acordo com Pimenta (2012, p. 46) nos anos 1980, os professores da América Latina viam seus salários serem corroídos por uma inflação galopante levando-os ao multiemprego ou ao abandono da profissão. Os programas econômicos adotados na época para conter a inflação aumentaram os problemas sociais, gerando maior pobreza e trazendo para escola professores não diplomados, leigos, com precária estabilidade e em precárias condições para ensinar.

É preciso lembrar que o professor não é apenas técnico, voltado somente às questões de ordem disciplinar, ele é também criador, pois para elaborar sua atividade docente, ele articula seus saberes técnicos com possíveis propostas para suas aulas. Ele traz consigo para a sala de aula as suas lentes sobre determinado assunto. Pimenta (2012, p. 43), reforça a ideia de que o processo não é apenas técnico ao afirmar que:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas na sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem.

É exatamente nessa intersecção técnico x criador, que entendo a emergência do professor contemporâneo com um olhar complexificado, sendo capaz de articular, ligar e religar saberes em busca de um conhecimento pertinente. Um professor contemporâneo que não hiper especializa, que não os separa, mas que almeja distinguir e unir saberes. Um professor que seja também reflexivo (SCHÖN, 2008), capaz de prestar atenção em um único aluno, de individualizar suas questões mesmo em uma turma com vários outros alunos, ou seja, um professor que disponha da noção de compreensão e das dificuldades, dos alunos e dele mesmo.

O vir à tona deste profissional é essencial para a educação e, como afirma Behrens (2011, p.97), não se pode mais reproduzir receitas prontas, o “professor precisa saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa”.

Trata-se de uma prática pedagógica que está para além da visão uniforme e que chegue à visão de rede, com o auxílio da interdependência e suas variáveis rumo a uma aprendizagem significativa, pois a visão fragmentada levou os professores e alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento (BEHRENS, 2011, p.23). Ainda de acordo com Behrens, a prática docente emergente é aquela que ultrapassa o ler, escutar, decorar e repetir. É o professor participante do processo de construção do conhecimento, que se engaja pelo diálogo e visa uma prática transformadora.

O professor se constitui em um indivíduo sócio-histórico e cultural que faz parte do mundo e traz consigo as vivências e experiências adquiridas ao longo de sua trajetória de vida. Tais vivências e experiências estão refletidas em suas práticas, pois se aprende a viver por meio das próprias experiências (MORIN, 2015b). Para Morin (2011b), o indivíduo é trinitário, sendo ele indivíduo-sociedade-espécie, ou seja, vive uma trindade inseparável em que um elemento está contido nos outros recursivamente. Não há a possibilidade de separação sobre quem somos como sujeitos constituídos por uma sociedade, cuja formação é estabelecida pelos próprios sujeitos. É inegável que o professor deve estar atento às mudanças tecnológicas, e principalmente, atento às mudanças sociais e como todo este processo impacta suas práticas. Moraes (2012, p. 30), embasada pelo pensamento complexo de Morin, afirma que todo conhecimento comporta separação e ligação, análise e síntese e tudo isso ao mesmo tempo, pois o processo é dinâmico, recursivo, sistêmico e circular em um movimento de vai-e-vem.

Este professor desempenha uma função ainda mais impactante, pois em nosso país, a contribuição não é apenas cultural, mas também econômica, com potencial para a ascensão a patamares mais elevados da sociedade. Pessoas que falam uma segunda língua fluentemente, em especial a língua inglesa, têm acesso a uma maior quantidade de vagas de emprego, cabendo a elas uma possibilidade diferenciada de escolha. Assim, o domínio de uma segunda língua, confere status social, pois no Brasil, apenas uma seleta parte da sociedade desfruta deste saber e por conta disso, tem acesso a alguns eventos, viagens, vagas de trabalho que não estão disponíveis para a grande maioria dos brasileiros

Dessa forma, percebo que as experiências de vida do professor e sua forma de ler o mundo (FREIRE, P. 2020) estão intrinsecamente ligadas e interligadas com a

prática docente, por compreender o sujeito com trinitário, indivíduo-sociedade-espécie (MORIN, 2011b, p.49), que pressupõe que todo desenvolvimento humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento à espécie humana. O professor traz em sua prática as suas crenças, mas também considera, reflete e aprende por meio das relações e inter-relações sistêmicas que ocorrem entre ele e os alunos.

Partindo de uma visão mais ampla do indivíduo e de seus vários lugares no espaço escolar. A Complexidade abarca com mais amplitude o papel do professor e, especificamente neste estudo, o professor de língua inglesa em nossa sociedade atual. Embora atue como professor na sala de aula, ele traz consigo toda a sua formação e experiências, sejam elas profissionais ou vividas. Dewey (1976) afirma que o indivíduo leva consigo todas as suas (pre-)concepções, sendo essas formadas ao longo de nossa trajetória como seres sociais e culturais. Da mesma forma, Paulo Freire, ao declarar ser impossível não ler o mundo por meio das lentes que fomos construindo ao longo de nossa vida, corrobora essa percepção, afirmando ainda que fazemos a leitura do mundo de acordo com a bagagem de experiência que acumulamos ao longo de nossa trajetória de vida.

Neste sentido, também Silva (2019), ressalta que o professor complexo deve apresentar pelo menos três macro características: a *escuta sensível*, a *construção de inter-relações* e a *ação ecologizante*. Na visão da autora, estes são aspectos indispensáveis para uma prática docente complexa. Ela afirma que a escuta sensível é importante porque implica empatia (pelo aluno e pelos outros professores), relação de confiança, de coerência e de consciência. Silva (2019, p.60), parafraseando Moraes (2008), afirma que a escuta sensível é uma:

(...) atitude que demanda uma disposição para uma mudança interna do professor, bem como para o desenvolvimento de uma prática pedagógica sistêmica, recursiva, dialógica e hologramática entre os saberes cientificamente e socialmente postos àqueles que vêm das experiências individuais e coletivas.

A construção de inter-relações está implícita na postura do professor complexo que tem a percepção de que os saberes se constroem por meio das relações e das trocas que existem entre si. Para Silva (2019), tais inter-relações são articuladas por

meio da tríade sistema/organização/interação, sendo que os professores constroem e reconstróem seus saberes por meio das relações realizadas nos processos de interação. Dessa forma, tais relações permitem conexões e construções de saberes mais amplos, pois ao nos relacionarmos com outros sujeitos, expandimos nossos conhecimentos ao ensinar e ao aprender.

O terceiro aspecto destacado por Silva (2019) é a ação ecologizante do professor. A autora acredita que por meio de tal ação, a prática docente dicotômica e fragmentadora possa ser ressignificada em favor de uma prática docente recursiva, complementar e indissociável, sendo este um importante aspecto da prática docente. Ao considerarmos o contexto em que estamos inseridos, no que tange a nossa prática docente, é possível por meio de um ambiente ecologizado, promover o conhecimento pertinente. A construção de saberes será tecida por meio das relações entre os pares e entre o todo, indo além, alcançando a construção de saberes que fazem sentido, que ligue todos os outros saberes.

Amplio o olhar de Silva (2019) sobre o conceito de professor complexo ao entender que, além deste professor ser constituído por escuta sensível, ação ecologizante e construção de inter-relações, esses construtos podem remeter a uma conscientização da tensão entre a docência e o ser docente. A tensão que percebo é positiva e uma alternativa para lidar com ela é manter um olhar complexificado que passa a distinguir o professor contemporâneo.

Para Nóvoa (2017), o principal desafio do professor é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas mais eficientes – o que caracteriza, em certa medida, na minha opinião, uma visão complexificada da prática docente, em uma perspectiva aberta ao novo, imprevisível e incerto. Isso implica analisar constantemente as práticas pedagógicas e sociais para que o professor possa efetivamente contribuir para a construção do conhecimento de forma justa e ética. O professor está em constante formação, processo árduo, mas importantíssimo para a construção de conhecimentos e ao mesmo tempo de revisão de reflexão sobre suas práticas. É o que Morin (2015a, p.132) define como “aprender a aprender”, ou seja, ao mesmo tempo “separando e religando, analisando e sintetizando”.

Em especial no Brasil, o professor de língua inglesa, além de ser capaz de contribuir para a ampliação de novas culturas e concepções de vida, pode também ser um agente responsável na trajetória de aprendizagem do aluno, fazendo com que

essa não seja apenas técnica, disciplinar, mas algo mais amplo, pertinente e que faça sentido para a realidade deste aluno. O professor contemporâneo tem a possibilidade de ajudar o aluno a perceber a importância de aprender uma segunda língua e como isso pode impactar suas relações sociais e culturais. Este mesmo professor visa formar cidadãos sensíveis, intuitivos e felizes que estejam aptos e competentes para contribuir na reconstrução da sociedade (BEHRENS, 2011).

O professor contemporâneo apresenta traços transdisciplinares e, por isso, é complexo, pois, permite que o docente vá *entre, através e além* das disciplinas (NICOLESCU, 2000), em relações sistêmicas e relacionais, promovidas pela percepção de diferentes níveis de realidade e acarretando construção de saberes. Dessa forma, além de articular as disciplinas é preciso mais profundidade em nossas reflexões tendo em mente que somos seres multidimensionais. Para Moraes (2010, p.17) todo conhecimento de natureza transdisciplinar busca explorar aquilo que circula entre os diferentes níveis de realidade.

(...) aquilo que se encontra na ordem implicada, dobrada, escondido dentro de cada um de nós, ou seja, perceber aquilo que é subliminar, que habita a região em que nossos sentidos, muitas vezes não são capazes de penetrar, de analisar, de decodificar em um primeiro momento e que requer a colaboração das outras dimensões humanas, além da racionalidade, para sua melhor compreensão.

Chego, então, à reflexão de que o professor contemporâneo a que me refiro é, na verdade, um professor complexificado que seja capaz de articular a tessitura social, cultural e as relações sistêmicas e ecossistêmicas que estão presentes na natureza, possibilitando um melhor compreender dessas relações. O professor complexo parece estar melhor preparado para lidar com sua prática docente, pois ele não desconsidera a imprevisibilidade e as incertezas, sabendo que há a possibilidade de que inúmeras relações sejam estabelecidas, sem que seja necessariamente possível prever seus resultados. O professor complexo está ciente de que vivemos em um mundo também complexo e plural, em que prevalece o inesperado, estando sujeitos às emergências tanto em nossos micro-contextos (individual, local) quanto no macro-contexto (global e planetário).

Assim, buscando compreender o professor contemporâneo e a natureza de sua docência para tecer reflexões sobre o professor complexo, propus a pesquisa que detalho a seguir, discorrendo sobre a base metodológica que permitiu que este estudo se realizasse. Observo e reflito sobre o cultivo da pesquisa, seu trato contínuo, aperfeiçoamento e seu ambiente a partir da percepção de como o tratamento dado a este cultivo permite seu crescimento e desenvolvimento.

## Capítulo 2: O cultivo

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica que possibilitou o cultivo dessa pesquisa. Assim como as plantas precisam de um ambiente propício para que floresçam, também é a abordagem metodológica de pesquisa que oferece as condições necessárias para que os textos, por meio de um processo específico, desabrochem em temas. Início o capítulo pela definição da abordagem escolhida, a *Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa* (AHFC) e, na sequência, descrevo o contexto da pesquisa, apresento os participantes, detalho os instrumentos e procedimentos de registro de textos. Por fim, apresento os procedimentos de interpretação dos textos gerados pelos participantes.

### 2.1. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa

A AHFC é uma abordagem metodológica de cunho qualitativo proposta por Freire (2010, 2012, 2017). Embora haja registro de outros autores que desenvolveram estudos com base na associação entre vertentes filosóficas, a autora da AHFC sustenta o caráter inédito de sua proposta na articulação de duas linhas filosóficas, a hermenêutica e a fenomenologia, tecidas com e entretidas por meio de uma teoria do conhecimento, a Complexidade, como orientação metodológica.

Examinando seus componentes separadamente, a hermenêutica, pela percepção heideggeriana de ser-no-mundo (*da-sein*), pode ser compreendida como a ciência da interpretação, que nos permite atribuir significados e ressignificados às experiências vividas, pois, de acordo com Silva (2019, p. 106),

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

De acordo com Silva (2019, p.106), a hermenêutica permite a interpretação das experiências humanas manifestadas por meio da linguagem. Assim é possível que haja a compreensão de um fenômeno de maneira mais profunda, chegando a sua essência por meio da materialização linguística das experiências. A interpretação, contudo, não é estanque e permite ser realizada por diferentes vieses, bem como pode ser continuamente revisitada.

Kahlmeyer-Mertens (2017), pautado em Gadamer, afirma que a hermenêutica pode ser descrita como uma interpretação que não isenta estruturas compreensivas prévias. Ao entender que a compreensão hermenêutica advém de uma compreensão existencial, significa que ela está imbuída de um certo teor subjetivo e experiencial.

De acordo com Freire (2012, p. 185), na AHFC, a hermenêutica é a arte de compreender decorrente do nosso modo de estar no mundo, e seu problema central é a interpretação. Tal interpretação se constrói pelo olhar do pesquisador (ou de qualquer outro intérprete) que procura fazer sentido das unidades de significado que emergem do texto que materializa o fenômeno sob investigação, mas não está dissociado, em certa medida de sua subjetividade e de sua bagagem cognitivo-experiencial.

Refletindo sobre a relação pesquisador-participante, torna-se pouco provável dissociar as experiências vividas<sup>16</sup> por ambos, pois é por meio das lentes dessas experiências e de sua consciência sobre ser e estar no mundo que a interpretação ganhará uma forma. Como afirma Freire (2012), a produção de sentido está imbricada no sujeito e no mundo e dessa forma, a hermenêutica nos permite debruçar sobre um estudo interpretativo dos textos gerados.

A fenomenologia é a outra corrente filosófica que compõe a AHFC e, por meio dela, torna-se possível descrever fenômenos da experiência humana sob o viés de quem os vivencia, com o objetivo de chegar à sua essência. Como afirma Freire (2012, p.4), “a fenomenologia contempla as experiências vividas de um ponto de vista retrospectivo”. Por ter um caráter qualitativo, a fenomenologia contribui para a consideração da subjetividade do participante e do pesquisador, uma vez que, ao

---

<sup>16</sup> Opto pelo termo experiência vivida. Não faço distinção entre experiência vivida e experiência de vida, pois ambas podem repercutir, igualmente, no sujeito que a vivência ou a presença de alguma forma (ainda que por meio de relatos).

descrever uma vivência, conotações pessoais são expressas, permitindo perceber como o mundo é experienciado e como *voltar às coisas mesmas*, a partir do que se mostra à consciência.

De acordo com Freire (2010, 2012, 2017), “a AHFC se apresenta como orientação qualitativa de pesquisa contemplando um interesse investigativo que está essencialmente baseado em experiências vividas”. A pesquisadora afirma que a AHFC é uma abordagem que se ocupa de fenômenos complexos da experiência humana ao entender experiências humanas como sendo o conjunto de experiências prévias, individuais, que nos proporcionam vivências distintas<sup>17</sup>. O termo experiência humana a que nos referimos nessa abordagem possui fundamentação em Dewey (1938), quando o autor define experiência como o que é vivenciado a partir certas formas de interação entre as coisas.

Após breve reflexão sobre ambos os construtos (hermenêutica e fenomenologia) é importante lembrar a história da abordagem e alguns aspectos que a constituem. Inicialmente, a autora hifeniza a nomeação da abordagem, adotando a denominação *abordagem hermenêutico-fenomenológica*, como forma de traduzir *hermeneutic phenomenological approach* que havia usado em sua tese de doutorado (FREIRE, A1998). Segundo Freire (2010, p.22-23), tal hifenização se faz necessária para adequar o termo à grafia em língua portuguesa, mas, especialmente para salientar a importância de ambas as correntes filosóficas em sua metodologia de pesquisa:

[...] influenciada pela perspectiva de van Manen (1990), que propõe uma associação entre as duas orientações filosóficas, tendo em vista uma alternativa metodológica para as ciências humanas, opto por nomear a abordagem que adoto de *hermenêutico-fenomenológica* (Freire, 1998, 2006, 2007), intencionalmente hifenizada, para ressaltar o caráter indissociável que percebo na intenção de descrever e interpretar fenômenos da experiência humana.

A autora relata que a pesquisa desenvolvida por meio da ótica hermenêutico-fenomenológica complexa nos permite elaborar uma descrição mais aprofundada do fenômeno, sendo uma abordagem que vê o mundo como ele é (FREIRE, 2010) ao

---

<sup>17</sup> Fala de Freire em uma das reuniões do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade, no PEPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUCSP, em 19/06/2020.

entender que a interpretação feita em um determinado momento histórico abarca as experiências vividas pelo sujeito até o mesmo determinado momento.

Freire afirma que as percepções das experiências vividas são em si complexas, pois as experiências investigadas podem conter, em sua essência, conflitos, ambiguidades e contradições que se complementam, tendo em vista que são imprevisíveis e que podem se articular sistemicamente. Assim, tanto a descrição fenomenológica quanto a interpretação hermenêutica sempre foram, de fato, articuladas por meio da epistemologia da Complexidade que permite o estabelecimento de redes e de relações. Freire, ao associar as correntes filosóficas que compõem sua abordagem de pesquisa por meio de uma teoria do conhecimento que é a Complexidade, reflete sobre seu caráter sistêmico, reconhecendo-a na abordagem que adota.

Além disso, a Complexidade nos sugere um olhar dialógico, hologramático e recursivo em relação a hermenêutica e a fenomenologia, nos permitindo considerá-las construtos que se associam a partir da noção de ligar e religar saberes e por isso, não devem ser fragmentados. Com o suporte oferecido pela Complexidade, Freire (2017) afirma que ao estudar tal epistemologia, percebe que a abordagem já era complexa desde o início. A partir dessa constatação, renomeia a abordagem em 2013, para que tivesse oficialmente reconhecido seu caráter complexo, e assim, ela passa a ser citada como Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, ou AHFC. A AHFC objetiva à descrição fenomenológica e interpretação hermenêutica de fenômenos complexos da experiência humana, visando à compreensão dos construtos que se articulam para compor sua essência e lhes conferir identidade.

Conforme mencionado anteriormente neste capítulo, a AHFC é uma abordagem qualitativa de pesquisa e o material que utilizamos para a interpretação dos fenômenos complexos da experiência humana são textos escritos. Estes textos são a materialização da percepção, da interpretação que os participantes fazem do fenômeno em foco, sendo posteriormente transcritos (se necessário) e tematizados, para serem consultados quando e quantas vezes o pesquisador julgar necessário.

A partir dos textos obtidos por meio da geração e registro de textos, é possível dar início aos processos da AHFC: *textualização* e *tematização* como explicitados por Freire (2010, 2012, 2017).

A *textualização*, ou transcrição literal dos textos fornecidos pelos participantes da pesquisa, é um processo fundamental para a organização no material gerado e registrado, pois permite que o pesquisador leia e releia, visite e revise os textos quantas vezes julgar necessário.

Após a textualização, Freire (2010, 2012, 2017) sugere que passemos à tematização. Este processo envolve movimentos contínuos e complementares a partir de leituras dos textos literais dos participantes, permitindo a identificação das primeiras unidades de significado (temas) que se mostram relevantes em relação ao fenômeno investigado. Essas unidades passam por dois procedimentos que compõem a tematização: *refinamento* e *ressignificação*. Por meio deles, as unidades de significado são confrontadas, validadas, descartadas e reescritas, num movimento que percorre os textos no sentido horizontal, vertical e transversal, caracterizando um outro procedimento da tematização, denominado *ciclo de validação*. A associação do refinamento, ressignificação e ciclo de validação, permite que as unidades de significado sejam cada vez mais refinadas, até que se encontre um substantivo que capture o seu sentido mais essencial, ou seja, que corresponda à menor unidade, àquela que não possa mais ser refinada. Ela corresponderá ao tema hermenêutico-fenomenológico complexo, ou seja, a um dos elementos constituintes da essência do fenômeno em foco, a unidade que melhor representa a ressignificação almejada e a unidade mais refinada: ele é uno na materialização e múltiplo em sua significação (FREIRE, 2017). Ele é representado por um substantivo por seu caráter nomeador e intransitivo, como explica Freire (2017). A todo este procedimento, Freire (2017) denomina de mergulho interpretativo.

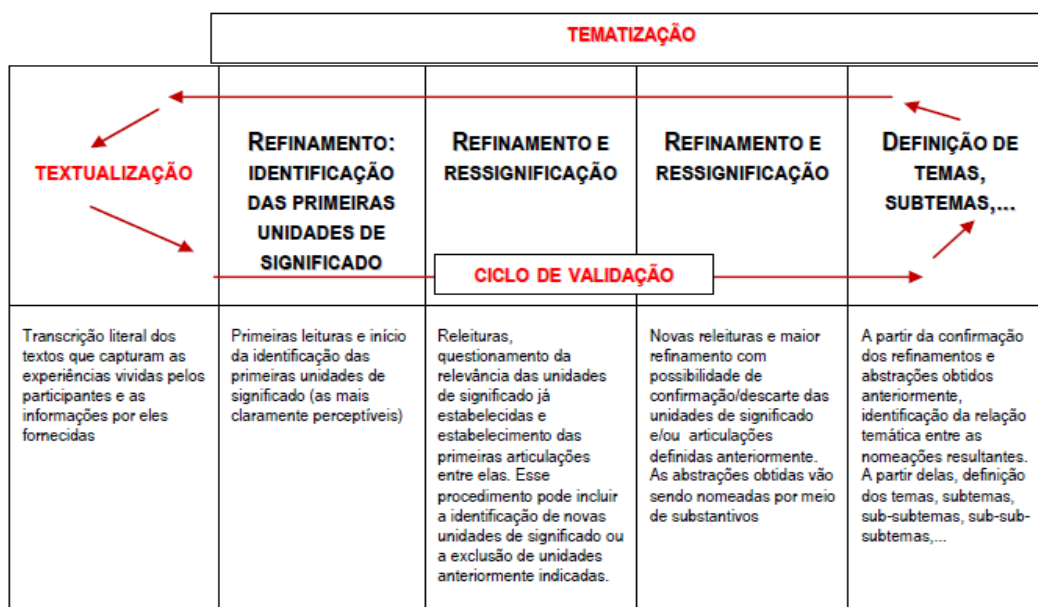
O *mergulho interpretativo*<sup>18</sup> equivale ao movimento mais significativo da pesquisa, pois este percurso não acontece de forma linear, mas é composto por movimentos multidirecionados, de idas e vindas, que se realiza por meio de leituras e releituras, indo dos textos iniciais às ressignificações e dessas aos textos iniciais, quantas vezes forem necessárias e quando for preciso. Mais especificamente, o percurso do mergulho interpretativo permite que as unidades de significado comecem a emergir e a partir de novas leituras havendo o questionamento da relevância das unidades de significado que já foram estabelecidas por meio de leituras anteriores, e

---

<sup>18</sup> Termo metafórico cunhado por Freire (2010, 2012, 2017)

da articulação entre elas. De acordo com Freire (2010, 2012, 2017), novas leituras dos textos nos permitem refinamento e ressignificação mais profundos, tendo a possibilidade de confirmação ou descarte das unidades de significado por meio da articulação entre os refinamentos e ressignificações, e “a partir daí, chega-se à essência do fenômeno, em movimentos multidirecionais, de vai e vem, de cima para baixo, de baixo para cima”<sup>19</sup>. Este movimento é parte inerente do *ciclo de validação* de Freire (2010, 2012, 2017), que se revela em uma dinâmica complexa, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1 – Rotinas de organização e interpretação da abordagem metodológica.**



Fonte: FREIRE, 2010, p.25

Fundamentado pelo quadro acima, o pesquisador agaéfico complexo<sup>20</sup> encontra suporte metodológico para a identificação do(s) tema(s). Este processo complexo permite que refinamento, ressignificação e ciclo de validação sejam articulados em movimentos recursivos, dialógicos e transversais, além de garantir que a objetividade do texto e a subjetividade do pesquisador estejam harmoniosamente

<sup>19</sup> Fala de Freire em uma aula sobre a AHFC do GPeAHFC na PUCSP em 26/06/2020.

<sup>20</sup> Nomeação utilizada pelos membros do grupo de pesquisa, GPeAHFC, a partir da sigla da AHFC.

equilibrados e que a última unidade de significado que emergir, em forma de substantivo, aquela que não puder mais ser refinada e ressignificada, esteja semanticamente atrelada ao texto original do participante.

Especificamente nesta pesquisa, o *mergulho interpretativo* me permitiu uma descoberta em relação ao meu fenômeno de estudo. Como já destacado na Introdução deste trabalho, a percepção do desdobramento do fenômeno se revelou devido à profundidade interpretativa que o mergulho me permitiu. Ao começar minha pesquisa, eu almejava investigar *a ação docente em sala de aula*; porém, seu desenvolvimento e crescimento revelou que eu investigava dois fenômenos distintos, no entanto, interligados e interdependentes: *a docência* e *o ser docente*. Ao iniciar o processo de interpretação textual com o auxílio de minha orientadora, percebi que a experiência relatada pelos participantes estava relacionada à docência e ao ser docente. Por este motivo, o foco da pesquisa foi alterado, sem deixar de ser pertinente ou interessante, uma vez que se tratava da experiência que os participantes queriam abordar.

Por seu caráter interpretativo, o que busco neste estudo é revelar uma interpretação possível dos fenômenos identificados, ressaltando, ainda, que de acordo com a abordagem adotada, esta pesquisa não visa identificar a essência dos fenômenos em foco em sua totalidade. A seguir, descrevo o contexto da pesquisa, o perfil de cada participante e os instrumentos e procedimentos de registros de textos.

## **2.2. Contexto da Pesquisa**

Este estudo foi desenvolvido com profissionais que estão em atividade, sendo alguns professores de língua portuguesa e língua inglesa, com idades e de contextos diversos, o que já constitui um cenário heterogêneo.

Ressalto que a pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2020 e se estendeu ao primeiro semestre de 2021, ou seja, durante a pandemia do SARS-coV-2, popularmente conhecido por COVID-19. O contexto social e histórico revela-se por si, sistêmico e complexo. As relações que foram articuladas e construídas pelos participantes relatam suas *experiências vividas*. Tais experiências resultam das articulações de relações e interrelações que ocorreram e ocorrem articuladas ao longo

de suas vidas, caracterizando um *sistema aberto*. Com o surgimento da pandemia que desestabilizou e, até o presente momento, desestabiliza o mundo, a imprevisibilidade da vida se faz presente, nos trazendo diversos momentos de desordem profissional e, e muitas vezes, pessoal. Em tais momentos, podemos refletir sobre nossas ações, perceber as relações dialógicas e recursivas que o cenário atual nos impõe e como nos articularemos para que atinjamos uma suposta nova organização (MORIN, 1996).

### 2.3. Os participantes

Os participantes deste estudo totalizam nove docentes atuantes em sala de aula, todos professores de Língua Inglesa, sendo quatro homens e cinco mulheres, integrantes das redes pública e privada de ensino. Conteí com a colaboração de professores que estão no Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Considero importante salientar que os professores que contribuíram com essa pesquisa são pessoas que trazem as suas experiências, advindos de contextos sociais diferentes e com objetivos diferentes. Percebo, embasada pela Complexidade, que essa diversidade me proporcionou momentos de reflexões dialógica, recursiva e hologramática ao longo de todo o percurso, fazendo com que, ao mesmo tempo, eu refletisse sobre a minha própria prática como professora de Língua Inglesa ao longo destes vinte e dois anos de trajetória docente.

Em alguns momentos, me identifiquei com os relatos dos participantes, em outros, me solidarizei, e, a todo o tempo, me relacionei com as práticas existentes nos textos relatados. Ressalto ainda que, de todos os participantes, conheço apenas três, sendo um deles meu colega da graduação; outro, colega da pós-graduação e a última, conheci em meu contexto de trabalho. Por uma questão ética, os nomes verdadeiros dos participantes não serão revelados, e opto por distingui-los por nomes de flores e plantas. Tal escolha está intimamente relacionada à metáfora escolhida.

A participante **Amarílis** iniciou sua trajetória docente como assistente de sala de aula em uma escola bilingue (pré-escola), depois passou a lecionar em escolas de idiomas e concomitantemente a ministrar aulas particulares em empresas por alguns

anos. Ela está na rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul, região da grande São Paulo, há treze anos.

O participante **Jambuaçu** é um professor que está na rede pública e relata que este é o único contexto de trabalho com que ele está familiarizado. No momento da pesquisa, ele atuava como professor do Ensino Fundamental, mas já lecionou para o Ensino Médio. Algo muito revelador em seu relato sobre sua trajetória docente, foi que este participante mencionou ter entrado para a docência acidentalmente, pois jamais havia cogitado ser professor. Ele ainda relatou que seu primeiro contato com os alunos foi um “dos maiores impactos negativos” da vida dele, pois ele era muito jovem e achava que não tinha experiência de sala de aula. Porém, com o passar do tempo, com algumas mudanças de perspectiva e forma de ver o mundo, sua opinião sobre a docência mudou.

A participante **Dália** cursou magistério no Ensino Médio e é graduada em Pedagogia e Letras. Iniciou sua carreira docente aos 18 anos em uma escola de idiomas. Ao longo dos anos, iniciou também no ensino regular, passando assim a lecionar a disciplina de Língua Inglesa à Educação Infantil e aos ensinos Fundamental I e II.

O participante **Rondante** iniciou sua carreira lecionando língua inglesa em cursos de idiomas e posteriormente migrou para o ensino em escolas regulares. Fez uma segunda graduação (História), e até o momento da redação desta dissertação, trabalhou também na direção pedagógica, sendo responsável pelo sistema bilíngue da instituição em que atua.

O participante **Dandélion** é graduado em Letras Português-Inglês e iniciou sua trajetória docente enquanto ainda era aluno da Escola Técnica Estadual, em um centro de línguas da escola. Ele já era solícito e ajudava os colegas que tinham mais dificuldade e, mais tarde, durante a graduação, atuou como professor do Fundamental I, II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também atuou na rede particular de ensino e foi professor-monitor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e professor auxiliar do curso pré-vestibular que estava vinculado à mesma instituição em que trabalhava. Dandélion chegou a acumular três cargos em diferentes redes de ensino. Por motivos particulares, resolveu exonerar dois cargos na rede pública (mantendo um em que atua até o atual momento), abandonando a rede privada. Nos últimos dois

anos, tem atuado somente como professor de Língua Inglesa em uma única rede de ensino (pública) para os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A participante **Azaléia** iniciou sua carreira em 2007, em uma unidade do Serviço Social da Indústria, conciliando docência e tradução; em seguida, passou a ministrar aulas na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, e, em 2012, entrou para a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, onde leciona até os dias de hoje. Em 2016, ela se exonerou do cargo da rede estadual. Essa participante ministrou aulas para os ensinos Fundamental I, II e Médio.

O participante **Antúrio** iniciou sua carreira docente em 2011, na rede municipal da cidade de Guarulhos, na grande São Paulo, lecionando para o Ensino Fundamental I. Posteriormente, entrou em contato com a EJA e, segundo ele, se apaixonou por tal modalidade por conta da riqueza das experiências vividas pelos alunos. Atualmente, atua na EJA, no Fundamental II e, às vezes, no Ensino Médio, da rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

A participante **Jasmim** afirma que iniciou a docência ainda no último ano da licenciatura. Contou que passou por poucas escolas ao longo de sua jornada docente, mas trabalhou em períodos diversos e com turmas bastante variadas. Algo que me pareceu relevante no relato dessa participante foi a comparação de sua trajetória com as de outros colegas, considerando ter tido sorte em relação à sua efetivação após três anos em sala de aula, o que para ela, “excluiu preocupações e desgaste emocional”, por conta da insegurança de eventualmente não conseguir uma vaga a cada início de ano letivo.

A participante **Falaenópolis** iniciou sua carreira docente na cidade de Pedrinhas Paulista, no interior do estado de São Paulo. A participante afirmou que, no período inicial da sua carreira, a ajuda de outras pessoas foi fundamental para seu desenvolvimento docente. Falaenópolis vivia em uma cidade, mas passaria a lecionar em outra. Devido à incompatibilidade de horários para sua locomoção, mudou-se para Pedrinhas, a cidade em que trabalharia. Falaenópolis afirma que foi “com uns livros e cobertor debaixo do braço e felizmente, que contei com a solidariedade de alguém que tinha tão pouco para dividir”. Após um ano, se mudou para a cidade de São Paulo, assumindo aulas em três escolas distintas. O interessante em seu relato o fato de, ao se mudar para a cidade de São Paulo, ter enfrentado dificuldades financeiras devido

às burocracias do estado. Por este motivo, relata que trabalhou em alguns buffets infantis da cidade para complementar sua renda. passando então a trabalhar juntamente com alguns de seus alunos. Atualmente, ela é docente concursada da rede municipal de Guarulhos. Falaenópolis atua em três escolas distintas como professora de Língua Portuguesa do sexto ano e de Língua Inglesa para os anos iniciais do EJA.

No quadro a seguir, sintetizo o perfil de cada participante para melhor visualização de seu contexto:

**Quadro 2 – quadro-síntese do perfil dos participantes em ordem de entrevista**

Nome	Formação	Tempo magistério	Disciplina ministrada	Escolaridade	Atuação no momento da pesquisa
Amarilis	Letras Port.-Inglês	Vinte anos	Inglês	Pós-graduação	Ensino Fundamental II e aulas particulares
Jambuaçú	Letras Port.-Inglês	Quinze anos	Inglês e Português	graduação	Ensino Fundamental I
Dália	Letras Port.-Inglês Pedagogia	Há mais de vinte anos	Inglês	Pós-graduação	Ensino Fundamental II e aulas particulares
Rodante	Rel. Internacionais História	Dezesseis anos	Inglês e História	Pós-graduação	Coord. Ensino bilingue e aulas particulares
Dandélion	Letras Port.-Inglês	Quinze anos	Inglês e Português	Mestre	Inglês Fundamental I
Azaléia	Letras Port.-Inglês	Quatorze anos	Inglês e Português	Graduação	Não informado
Antúrio	Artes Letras Port.-Inglês	Dez anos	Inglês e Português	Graduação	Ensino Fund. II; EJA; Ensino Médio
Jasmim	Letras Port.-Inglês	Não informado	Inglês e Português	Graduação	Não informado
Falaenópolis	Letras Port.-Inglês	Não informado	Inglês e Português	Graduação	Português para Ensino Fund. II e Inglês para o EJA.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

## 2.4. Instrumentos e procedimentos de registro de textos

Fundamentados pelos princípios da AHFC, os instrumentos e procedimentos de registro de textos são os elementos necessários para a materialização das experiências vividas pelos participantes, por meio de textos escritos. Dessa forma, os instrumentos e procedimentos utilizados neste estudo visaram criar um espaço colaborativo para que participantes e pesquisadora pudessem interagir, bem como para registrar suas vivências.

A AHFC permite que façamos uso de alguns instrumentos distintos e que também possam ser utilizados como textos de apoio para o pesquisador, como por exemplo: biografias, entrevistas, gravações de vídeo e/ou áudio, desenhos/pinturas, diários reflexivos, conversa hermenêutica, reflexões compartilhadas, entre outras (FREIRE, 2012).

Porém, alerto, que este estudo se deu em tempos de pandemia de Covid-19 e, devido às restrições presenciais e de distanciamento social, minhas opções para utilização de instrumentos e procedimentos tiveram que ser repensadas. Assim, diante deste cenário de desordem, incertezas e imprevisibilidade, juntamente com o apoio de minha orientadora, optei por realizar a geração de textos por meio de um instrumento de pesquisa, a entrevista, que foi feita via *Google forms*<sup>21</sup>, contendo três perguntas idênticas para todos os participantes que deveriam ser respondidas com o maior número de detalhes e informações possível:

1. Conte-me sobre a sua trajetória docente.
2. O que é docência para você?
3. Por que você se tornou professor?

O objetivo inicial era ter um panorama geral da vivência de cada professor de inglês e, a partir destes registros, pude me debruçar sobre os dois fenômenos que compõem essa pesquisa, expressos por meio das perguntas:

- Qual a natureza da docência sob o viés do professor de inglês?

---

<sup>21</sup> Google forms é uma ferramenta de formulários disponibilizados pelo Google que permite a criação de diversos tipos de formulário, como questionários e pesquisas, por exemplo.

- Qual a natureza do ser professor de inglês?

A primeira questão (*conte-me sobre a sua experiência*) foi usada majoritariamente como material de apoio e para compor o perfil dos participantes.

Elaborei um formulário com as mesmas questões para cada participante e posteriormente encaminhei-lhes o link, via WhatsApp, ferramenta de comunicação instantânea, individualmente. É importante ressaltar que no formulário criado para a geração de textos foram solicitados os e-mails dos participantes, para um possível contato visando a maiores esclarecimentos, caso fossem necessários. Contatei apenas um participante novamente, via WhatsApp, pedindo esclarecimento sobre um trecho de seu texto, via novo formulário. Embora ele tivesse confirmado que responderia, não o fez, e não consegui novo contato.

Ressalto também que essa pesquisa foi desenvolvida em acordo com o *comitê de ética* exigido pela *Plataforma Brasil* e que todos os participantes preencheram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*, enviado também por meio do *Google forms*.

Devido às condições pandêmicas do momento e à necessidade de isolamento social e consquente sobrecarga de trabalho docente a que os participantes foram obrigados a assumir, acabei tendo a possibilidade de utilizar apenas um instrumento de registro textual; contudo, saliento que os textos obtidos são ricos e apresentam interessantes aspectos que compõem a docência e o ser docente.

## **2.5. Procedimentos de interpretação**

Em consonância com a abordagem de pesquisa escolhida e apresentada nessa seção, relato os caminhos da interpretação e como o movimento interpretativo efetivamente acontece por meio dos processos de registro de textos, textualização, refinamento e ressignificação.

Após a geração e registro, os textos fornecidos pelos participantes foram inseridos em uma tabela, ferramenta do *MS Office Word*, que permitiu uma melhor visualização do conteúdo. Este processo permite uma visão geral dos relatos e dos movimentos exigidos para a interpretação dos fenômenos sob o viés da AHFC, os



**Quadro 4 – Processo de tematização (excerto ilustrativo): Ser docente**

Por que você se tornou professor?	Primeiras unidades	Refinamento/ Ressignificação	Temas e sub-temas, sub-sub-temas
<p>(Ambário) A história é longa demais para responder aqui. Mas tentando resumir, não foi uma escolha. Foi algo que me foi possível, mas que aprendi a amar. Depois de algumas tentativas frustradas por falta de recursos e oportunidades de viver de diferentes vertentes da Arte, encontrei no curso de Letras, financiado por programas sociais e ações afirmativas que atendem a pessoas pretas e de baixa renda, uma opção para tentar transformar minha realidade.</p> <p>Minhas intenções primeiras eram trabalhar com literatura ou quem sabe revisão de textos. Mas algum traquejo com o inglês, por conta da paixão pela música, me aproximou de pessoas que me mostraram outros caminhos, o da docência por exemplo. Com isso, depois de encontrar inúmeras portas fechadas, as primeiras oportunidades que me surgiram foram os concursos públicos. Então, com auxílio de pessoas que me foram vitais nesse processo, consegui estudar e passar nesses concursos. Desde então todas as chances de estudar e aprimorar meus conhecimentos e de crescer na profissão, que me surgiram e que pude construir, estiveram ligadas à licenciatura da língua inglesa.</p>	<p>não foi uma escolha. Foi algo que me foi possível, mas que aprendi a amar. Depois de algumas tentativas frustradas por falta de recursos e oportunidades de viver de diferentes vertentes da Arte, encontrei no curso de Letras, financiado por programas sociais e ações afirmativas que atendem a pessoas pretas e de baixa renda, uma opção para tentar transformar minha realidade.</p> <p>depois de encontrar inúmeras portas fechadas, as primeiras oportunidades que me surgiram foram os concursos públicos. Então, com auxílio de pessoas que me foram vitais nesse processo, consegui estudar e passar nesses concursos.</p> <p>então todas as chances de estudar e aprimorar meus conhecimentos e de crescer na profissão, que me surgiram e que pude construir, estiveram ligadas à licenciatura da língua inglesa.</p>	<p>FALTA de opção</p> <p>Opção de transformação da realidade (aprendi a amar);</p> <p>Dificuldade;</p> <p>Ajuda (concurso público); ascensão profissional (aprovação);</p> <p>Chances de crescimento – licenciatura</p>	<p>FALTA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Opção</b> (concurso público, ajuda de pessoas). Dificuldade de viver da arte)</li> <li>• <b>Transformação</b> (da realidade, aprendi a amar)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Os quadros apresentados permitem ilustrar como o mergulho interpretativo ocorreu, sendo sempre possível consultar as perguntas de pesquisa que permitiam ter em mente o fenômeno em foco – *docência* e *ser docente* –, não permitindo que a minha atenção fosse desviada para outros assuntos.

Conforme eu me debruçava sobre os registros textuais e me dedicava ao processo de tematização, sentia cada vez mais a necessidade de revistar os textos originais, inúmeras vezes. Este movimento recursivo fez emergir dos textos transcritos significados mais expressivos, unidades de significado cada vez menores, até alcançar o substantivo que para a AHFC é tido como o tema. Os substantivos, separados em temas, subtemas, sub-subtemas, foram emergindo neste movimento e puderam ser confirmados (por meio do ciclo de validação), garantindo assim sentido em relação às perguntas de pesquisa.

Considero importante salientar que os substantivos que emergiram do processo de tematização não são, necessariamente, termos utilizados pelos participantes. A escolha do substantivo indicador do tema hermenêutico-fenomenológico complexo que compõe a essência do fenômeno sob investigação é feita pelo pesquisador e expressa, em certa medida, a sua sensibilidade. Contudo, sua escolha lexical se sustenta na argumentação que apresenta para justificá-lo, a qual se embasa em informações fornecidas pelos participantes, no contexto de pesquisa e em relações teóricas que possam ser estabelecidas.

Após explicitar a metodologia da pesquisa e seus procedimentos fundamentais, no próximo capítulo, apresento minha interpretação para os textos fornecidos pelos participantes, o processo de ontogênese, considerando o crescimento e desenvolvimento do movimento interpretativo que me permitiram identificar os temas emergentes e sua tessitura, levando-me à percepção da essência dos fenômenos investigados.

## Capítulo 3: A germinação

Neste capítulo, apresento os temas emergentes, fruto da germinação do processo de interpretação dos registros textuais produzidos pelos participantes deste estudo, os quais foram considerados para a compreensão das essências dos dois fenômenos investigados. A interpretação brotou e cresceu revelando-se nos temas a seguir. Ressalto ainda, que os temas emergem dos textos, não cabendo a mim escolhê-los, mas identificá-los, registrá-los e ilustrá-los.

Este capítulo se organiza em duas seções. Optei por apresentar a estrutura temática do fenômeno *docência* na primeira seção e, na seguinte, a estrutura temática do fenômeno *ser docente*. Após essa explanação, elaboro reflexões a respeito das relações destes fenômenos, seus temas, subtemas e sub-subtemas.

### 3.1. A natureza da docência<sup>22</sup>

Os textos produzidos pelos participantes, interpretados com o objetivo de investigar a essência deste primeiro fenômeno, revelam a emergência de sete temas.

A apresentação dos temas está pautada na minha percepção de sua articulação, sendo alguns deles mais próximos entre si do que outros, porém todos os temas estão inter-relacionados, pois dão origem a um sistema que corresponde à essência do fenômeno sob investigação.

#### 3.1.1. Ensino

O primeiro tema que apresento é ENSINO que pode ser ilustrado a partir dos excertos que seguem:

Docência para mim é a **reta-ação do ensinar** através do **diálogo, da empatia e compaixão** dentro de uma **conduta ética** e saudável (Amarílis).

---

<sup>22</sup> Neste capítulo, opto por indicar os temas em MAIÚSCULAS, os subtemas em **negrito** e os sub-subtemas em *itálico*.

É o ensinar, educar de forma sistemática (Dália).

Para mim, o termo docência está relacionado a **ministrar aulas**, se envolver com o processo de ensino -aprendizagem, tendo em mente objetivos claros (Falenópsis).

Para Amarílis, docência é o ENSINO ético que se faz por meio da interação com seus alunos. Sem ENSINO ético, não há docência. Já para Dália, o ENSINO ocorre por meio da educação sistemática, estabelecido por regras e formas, pressupondo um maior controle da sala de aula. E para Falaenópolis, o ENSINO está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem, que corrobora a percepção de Amarílis sobre o ENSINO. Compreendo o ENSINO para as participantes mencionadas, como o elemento principal de suas atividades docentes. O ENSINO é percebido pelas participantes como efetivação da docência.

Amarílis afirma que o ENSINO ocorre por meio da **empatia**. Compreendo a **empatia** como sendo um aspecto constituinte da vida do docente, o “**diálogo**”, a “**compaixão**”, como comenta Amarílis, pois é necessário considerar o aprendiz, os sentimentos que ele traz e desenvolve durante as aulas, seus conhecimentos prévios e como ele pode articular os saberes que aprende em seu cotidiano escolar.

**Empatia** é um componente que o professor precisa ter em relação ao aluno, pois sem ela, não há construção de aprendizagem compartilhada, não há produção de conhecimento pertinente. É preciso a escuta sensível (MORAES, 2010) permeada pela empatia para que a aprendizagem ocorra, pois “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, P. 2020, p. 111, grifos do autor). O ensino a partir dessa escuta sensível e da percepção do outro como meu igual, se torna verdadeiramente democrático e a construção de novos saberes cada vez mais enriquecida.

A **compaixão**, sob o meu ponto de vista, está imbricada à **empatia**, pois é preciso *walk in the student's shoes*, ou seja, colocar-se no lugar do aluno e, principalmente em tempos de pandemia, reconhecer as mais diferentes mazelas por quais passam os alunos e os professores. São mazelas sociais, políticas, econômicas e emocionais que não podem ser desconsideradas porque o aluno traz consigo para dentro da escola as suas experiências vividas. Morin (2011b, p. 81) afirma que é importante “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da

solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Para Amarílis, a docência ocorre não somente pela **empatia** mas também pela conduta ética:

Docência para mim é a reta-ação do ensinar através do diálogo, da empatia e compaixão dentro de uma **conduta ética** e saudável. É uma relação horizontal de respeito à natureza humana e à natureza do planeta em busca conjunta do crescimento do indivíduo virtuoso, livre e sábio.

O professor deve pensar em seus alunos e em como eles se sentem, considerando seus contextos para que, por meio das aulas, o professor consiga contribuir para uma aprendizagem significativa e ao mesmo tempo demonstrar uma **conduta ética** para que seu trabalho seja desempenhado da forma mais pura, ética em relação a um ensino democrático e a construção de um cidadão crítico, baseado na ética da compreensão (MORIN, 2015b).

Ainda para Morin (2011b, p. 82) o ato de compreender o outro infere necessariamente o processo de empatia, pois a “compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”. O professor percebe os espaços de aprendizagem como sendo algo local e global, pois as experiências trocadas entre alunos e professores nas esferas locais da sala de aula, vão reverberar em suas vidas, nos espaços além dos muros da escola. São essas experiências que contribuirão para a formação do cidadão crítico que compõe e é composto pela sociedade em que vive e um ciclo recursivo na tríade indivíduo-sociedade-espécie (MORIN, 2011b) que permitirá relações sistêmicas entre essas concepções do gênero humano e que permitirá emergir a consciência humana.

O ato de ensinar não é apenas o ato de instruir (MORAES, 2008), mas faz-se também necessário criar ambientes e situações de aprendizagem em que os alunos possam vivenciar a experimentação, nos quais a construção do conhecimento seja realmente possível. Em relação à ética, Moraes (2008, p. 110) afirma que todo ato educativo deve ser permeado pela ética e que essa deve ser a essência da prática de todo e qualquer educador. A conduta ética “se revela no respeito pelo outro, apesar das diferenças, na solidariedade com o outro” (MORAES, 2008, p. 110). A interação e a cooperação entre professores e alunos permite que uma cultura ética se faça possível.

Além de **conduta ética**, **compaixão** e **empatia**, o ensino também está articulado com o **diálogo**. De acordo com Amarílis, é preciso ter uma *relação horizontal de respeito à natureza humana*. Ao entender o professor e o aluno como sendo partes igualmente importantes no processo de ensino-aprendizagem, o docente está aberto a um diálogo horizontal, sem o qual o ensino pertinente não seria possível, pois estaríamos dando um passo para trás e nos baseando, novamente, no paradigma tradicional que não prioriza o diálogo e as reflexões conjuntas, mas sim, a educação bancária (FREIRE, P. 2020) em que o professor deposita os conteúdos nos alunos e estes, por sua vez, apenas os internalizam sem nenhuma reflexão ou discussão sobre as disciplinas. O diálogo é uma das bases da educação democrática tendo docente e discente construindo saberes em conjunto, aprendendo em um movimento recursivo no qual os sujeitos são ao mesmo tempo, docente-discente e discente-docente.

Para Brandão (2006), o professor deve se colocar no lugar do aluno e perceber que o sentido é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. A autora salienta que este processo de descobertas e sentidos deve ser percorrido em conjunto, aluno-professor, em uma parceria que pressupõe diálogo e interação de intersubjetividades, em que o grupo enfrentará o desafio e a reflexão da “arte da humildade ante o saber-fazer dos outros e diante das limitações recíprocas” (BRANDÃO, 2006, p.171).

Importante ainda, que é por meio do diálogo que se evidencia a tessitura do ensino ético, considerando a compaixão e a empatia. O diálogo é o elo que permite que todos estes construtos se relacionem sistemicamente de forma recursiva, dialógica e hologramática, permitindo idas e vindas na reflexão, diálogos de opostos e enfrentando as incertezas ao longo do percurso rumo à construção do conhecimento que se faz nessa relação dialógica, no sentido moriniano e também freireano, diálogos que se dão muitas vezes por meio dos opostos que se fazem em comunhão pois, como acentua Paulo Freire (2020, p. 110):

Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação (grifo do autor).

O diálogo permite que os sujeitos se solidarizem e possam refletir e agir almejando a transformação do mundo. Para isso, é preciso que um indivíduo se reconheça no outro e respeite as diferenças de ideias para que o diálogo ocorra, pois é somente na relação *eu-tu*, mediatizados pelo mundo, que o diálogo se realiza (FREIRE, P., 2020). Ressalto, tendo minhas bases também em Paulo Freire, que o diálogo não permite dominação, sendo genuinamente uma relação horizontal entre os sujeitos e que, ao articular, aqui, a percepção freireana à visão dialógica de Morin, pode-se entender o diálogo como uma relação de humildade, de reconhecimento de si no outro, de respeito às diferenças e por essas razões, de amor fraterno. Por isso, um ensino ético, que tenha compaixão, empatia e diálogo, por meio das reflexões constantes culminará na verdadeira aprendizagem cidadã, preparando os sujeitos para agirem criticamente em seus contextos.

### 3.1.2. Relação

Outro tema que emergiu foi **RELAÇÃO**. Inicia-se pela relação com o ensino, pois se trata de uma relação entre pessoas. É a relação entre aluno-professor, entre aluno-aluno e entre professor-professor, sendo dessa forma uma relação horizontal de respeito, como ilustrado nos excertos a seguir:

É uma **relação horizontal** de respeito à natureza humana e à natureza do planeta em busca conjunta do crescimento do indivíduo virtuoso, livre e sábio (Amarílis).

Docência é **estar em sala de aula** com os alunos. Não é só estar na sala de aula, mas **é principalmente estar na sala de aula**. Em tempos de pandemia, imagino essa sala, remotamente, a distância, quando vejo a lista de nomes dos alunos que fizeram, ou não, as tarefas que proponho. Mas, como escrevi anteriormente, **eu os vejo, numa sala, juntos, interagindo entre si e comigo. Vejo docência como uma relação**. Não escreveu Paulo Freire que não existe docência, sem discência? (Dandelion).

Ambos os participantes, embora lecionem para turmas de idades distintas, reconhecem a importância das relações humanas. Para Amarílis, a relação está no diálogo, na empatia e no respeito mútuo. Para Dandélion, as relações humanas são essenciais e se destacam ainda mais devido à pandemia, momento em que relações presenciais foram ceifadas.

A RELAÇÃO de respeito também está atrelada à ideia de respeito à natureza humana e respeito ao planeta. A participante Amarílis, por exemplo, cita que é a busca em conjunto pelo crescimento do sujeito em alcançar o cidadão “virtuoso, livre e sábio”, como aponta o excerto no início dessa subseção. As relações professor-aluno e aluno-aluno são primordiais para a promoção do cidadão que ela descreve que, sem dúvida, também seria crítico, pois se faz por meio das reflexões e das trocas de ideias e da percepção das concepções do outro para então agir.

O participante Dandelion ressalta o contexto da pandemia que afetou muito a RELAÇÃO dele com seus alunos, pois para este professor a RELAÇÃO se dá principalmente no espaço físico da sala de aula, tendo todos os atores em interação constante. Para Dandelion, o contexto remoto não proporcionou o mesmo tipo de interação entre ele e os alunos, desfavorecendo o seu processo de docência. Percebo a relação e o diálogo como características principais para a construção da educação verdadeiramente democrática e cidadã. Neste sentido, é preciso considerar que nem todos os docentes estavam preparados para a realidade que precisaram enfrentar do dia para a noite: a pandemia planetária demandou mudanças contextuais em relação ao ensino (e à aprendizagem) remoto emergencial e à ambientação digital, que passaram a requerer dos professores (e dos alunos) habilidades e letramentos que eles nem sempre haviam desenvolvido. Muitos professores e alunos não haviam aprendido ou não estavam habituados a interagir remotamente, no contexto digital, para finalidades educacionais. A importante RELAÇÃO professor-aluno foi, em vários casos, prejudicada e, em muitos outros, interrompida.

Na Complexidade moriniana, as relações humanas se dão por meio da compreensão humana. É preciso perceber o outro como um agente sócio-histórico-cultural assim como eu me reconheço. Morin (2015b, p. 74) afirma que “uma das necessidades individuais mais profundas é ser reconhecido pelo outro, a outra é a realização das próprias aspirações”. Assim, se não há o reconhecimento do outro como sendo relativamente igual e diferente de mim, ao mesmo tempo, não há uma relação horizontal de respeito e de reconhecimento da importância do outro. Ainda sobre a compreensão humana, Morin (2015b, p.73) afirma que “essa compreensão implica identificação e projeção de indivíduo para indivíduo”. Faz-se necessária a compreensão do espaço do eu e ao mesmo tempo do espaço do outro para que haja uma relação de respeito e empatia que levará a uma relação ética.

### 3.1.3. Presença

A partir dos excertos dos participantes na subseção acima, observo que **RELAÇÃO** é um tema proximamente conectado à **PRESENÇA**, outro tema emergente dos textos, pois se refere à existência e proximidade física entre professores e alunos. A presença torna-se ainda mais evidente em tempos pandêmicos nos quais relações e interações presenciais foram modificadas/ceifadas. Alguns professores se ressentem da falta da presença física, de ocupar os espaços escolares, e percebem o quão importante essa presença é para o desenvolvimento dos alunos, como ilustrado nos excertos que seguem:

Em tempos de pandemia, imagino essa sala, remotamente, a distância, quando vejo a lista de nomes dos alunos que fizeram, ou não, as tarefas que proponho (Dandelion).

É importante ressaltar dois aspectos. Primeiramente, enfatizo que, para alguns professores, o ambiente remoto foi um dificultador do processo ensino-aprendizagem. A pandemia impossibilitou que alguns alunos aprendessem e ao mesmo tempo impossibilitou que alguns professores ensinassem. Para eles, a **PRESENÇA** é parte integrante deste processo e ao retirar este elemento, ambos os atores se depararam com uma barreira até então intransponível. Em segundo lugar, é relevante destacar que a questão pandêmica, relacionada à **PRESENÇA**, foi apontada, apenas, por um participante, evidenciando que, talvez, ela não tenha tido sido enfática, na mesma medida, para todos e todas. Como não se trata de tópico fundamental deste estudo, essa questão não foi investigada a fundo.

### 3.1.4. Envolvimento

O tema **ENVOLVIMENTO**, também emergente dos textos gerados pelos docentes participantes desta pesquisa, está associado à relação entre professores e alunos, mas também se refere ao envolvimento do professor em sua tarefa de ensinar, ao envolvimento que ele possui ao estabelecer objetivos claros para as suas práticas educativas, delineando assim o seu envolvimento com o **processo de ensino-**

**aprendizagem**, que emerge como um subtema para o ENVOLVIMENTO, como exemplificado abaixo:

Para mim, o termo docência está relacionado a ministrar aulas, **se envolver com o processo de ensino-aprendizagem, tendo em mente objetivos claros** (Falenópsis).

O excerto acima nos mostra que ministrar aulas requer ENVOLVIMENTO e que o ENVOLVIMENTO do professor-aluno e aluno-aluno é condição *sine qua non* para que a aprendizagem ocorra. O processo de ensino-aprendizagem requer **diálogo, RELAÇÃO** e ENVOLVIMENTO de ambas as partes, pois os sujeitos estão em constante processo de intercâmbio, transformação social, política e cultural. Para enfrentar este processo é preciso ter objetivos claros, pois ao planejar suas ações docentes é preciso ter em mente que os imprevistos fazem parte da vida e que não é possível controlar as ações que se articulam sistemicamente. Por exemplo, a participante Falenópsis iniciou sua carreira em uma escola em um município distante de sua cidade natal, ficando hospedada em um local cedido por alguém que se comoveu com sua situação.

No ano seguinte, ela se mudou para São Paulo, assumiu aulas rapidamente, mas devido a burocracias da profissão no estado de São Paulo, ela passou por um período de três meses sem remuneração e por isso, precisou se reinventar financeiramente para conseguir arcar com suas despesas. A decisão de Falaenópolis a levou a um novo desafio. Morin (2015b, p.50) afirma que é preciso compreender que toda decisão é em si um desafio, pois a certeza é ilusória. De acordo com o filósofo, é preciso ter estratégias que permitam enfrentar aleatoriedades, as incertezas, e modificar seu desenvolvimento ao longo do processo. Não se elimina a incerteza, negocia-se com ela (MORIN 2015b, p.51)

De acordo com a participante, foram tempos difíceis, durante os quais ela chegou até mesmo a trabalhar com os próprios alunos em um buffet infantil em que descreditavam de sua profissão, pelo fato de professora e alunos estarem na mesma posição. Naquele momento, seu ENVOLVIMENTO com a escola, com o processo de ensino-aprendizagem se sobressaía, pois essa foi uma alternativa encontrada por Falaenópolis para se manter na docência:

(...) o único problema é que não recebi nada do Estado durante seis meses, por isso, trabalhava junto com alguns alunos em um buffet infantil durante os finais de semana. Essa foi uma triste coincidência, meus alunos me respeitavam, mas eu percebia que olhavam incrédulos e diziam: "Deus me livre ser professor! (Falenópsis).

Para ela, ter ENVOLVIMENTO com **objetivos claros** foi fundamental pois, apesar das diversidades, ela atingiu sua meta de se tornar uma professora efetiva na cidade de São Paulo com estabilidade financeira e realização na profissão. Em seu relato, ela destaca:

Nesse mesmo ano, passei no concurso da prefeitura de Guarulhos e comecei a acumular. Lá, inicialmente trabalhei como professora de Língua e Cultura Inglesa nos anos iniciais, depois fui para Educação de Jovens e Adultos, minha modalidade de ensino preferida (Falenópsis).

Para Pimenta (2000), a atividade docente é uma prática social viva que sofre transformações nos contextos sociais e institucionais em que se fazem presentes. Dessa forma, as práticas educativas são sistêmicas e se inter-relacionam de forma hologramática. O envolvimento entre alunos e professores na construção do conhecimento pertinente demandam relações complexas, pois como os sujeitos são seres vivos sociais atuantes estão em constante relações sistêmicas e imprevisíveis.

Para Sacristán (1995), as práticas educativas não são lineares e nem repentinas, há uma série de relações que ocorrem no processo dessas práticas, ou seja, não há como prever exatamente qual será o resultado dessas relações. O envolvimento com o processo ensino-aprendizagem de professores e alunos acontece de forma recursiva, hologramática e dialógica, levando a uma percepção mais abrangente da educação por meio das interligações e das diversas possibilidades existentes como resultado.

A recursividade está presente no ensino no processo de reorganização que acontece a todo o tempo, onde aluno e professor são produtos e produtores da aprendizagem. O princípio hologramático é evidenciado no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma aula que traz consigo além da disciplina em si, uma cultura, uma linguagem e determinadas normas. A dialógica é evidenciada no ensino por meio do diálogo de opostos, unindo noções que deveriam se excluir

reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade. Há também situações de ordem/desordem/organização., como por exemplo, quando o docente prepara uma aula baseada em um trecho de filme ou desenho animado e no momento da aula há falta de energia elétrica e o professor precisa reorganizar sua aula rapidamente.

### 3.1.5. Transformação

Os professores creem que a docência é capaz de transformar, de mudar formas e maneiras da aprendizagem se manifestar. A docência comporta, em si, potencialmente, uma grande probabilidade para que haja TRANSFORMAÇÃO. Este tema emergiu salientando, não apenas a transformação do aluno como um sujeito mais escolarizado, mas também a capacidade para transformar a vida das pessoas em um sentido macro conforme o excerto:

Difícilmente conseguiria responder em poucas palavras, porém é uma **atividade encantadora, onde você tem em suas mãos a capacidade de mudança da vida das pessoas** (Rondante).

Um dos encantos que Rondante encontra na educação é ter a oportunidade de transformar, promover mudanças nas vidas de seus alunos. Compreendo a transformação sugerida por Rondante como sendo as possibilidades positivas que podem contribuir para o crescimento dos alunos. Também percebo tal transformação como sendo transdisciplinar, pois Rodante não está preocupado apenas com a disciplina, ele almeja a transformação da realidade de seus aprendizes.

A transdisciplinaridade permite a articulação de vários saberes indo além deles, sendo uma prática que extravasa as barreiras das disciplinas. Ela “diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 2013, p. 11, grifos do autor). Para Nicolescu (2013), um dos pilares da transdisciplinaridade são os *níveis de realidade*, que estão no nível do objeto e, ao mesmo tempo, correspondem aos *níveis de percepção*, que estão no nível do sujeito e que sintetizam a percepção do sujeito em relação a um objeto em determinado momento.

Vale enfatizar, que os níveis de realidade na transdisciplinaridade não são fixos e não traduzem o real. Eles são momentos diferentes de percepção da realidade em que o sujeito se encontra. “Entendo por realidade (...) aquilo que resiste as nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas” (NICOLESCU, 2013, p. 17), ou seja, é aquilo que o sujeito tem condição de perceber em determinado momento. Ao mudar o nível de percepção, o sujeito promove uma transformação da sua realidade e de seu conhecimento. A TRANSFORMAÇÃO que Rondante menciona possui características transdisciplinares ao promover mudanças na percepção de alunos e professores a respeito de suas realidades. É uma mudança que ocorre a partir da percepção de novos níveis de realidade.

Ressalto que a docência poderia ter sido interpretada como atividade. Não somente como a prática docente em si, por meio de preparações de aulas e atividades sequenciais, mas como uma atividade encantadora como relata Rondante:

(...) uma atividade encantadora, onde você tem em suas mãos a capacidade de mudança da vida das pessoas.

Porém, não foi possível chegar a tal tema, pois um novo contato com o participante para maiores esclarecimentos não ocorreu. Rondante, por exemplo, se revelou como um professor que tem essa percepção da docência como atividade encantadora. Para ele, tornar-se professor é ser capaz de promover mudanças significativas nas vidas de seus alunos e isso é encantador. Tal encantamento me remete à *potência do agir* de Espinosa (1997), que afirma que os sujeitos se submetem a várias interações ao longo de suas vidas com outros sujeitos e que essas interações nos afetam, nos causam determinados sentimentos e sensações, podendo ampliar ou diminuir a nossa capacidade de agir.

Assim, ao estar na prática docente em constante interação com outros docentes e com os alunos, o professor desenvolve sentimentos e sensações decorrentes dessa interação, levando-o a um afeto, que neste caso é o encantamento do ato de ensinar. A potência de agir do professor está em seu ápice, pois o sujeito que vivencia o estado de alegria genuína, suprime os ressentimentos e acaba por tornar-se organicamente melhor (ESPINOSA, 1997). É a potência de agir do professor em sua máxima alegria ao perceber as transformações de seus alunos, sabendo-se parte deste processo que permite que ele vislumbre a docência como uma atividade

encantadora. Ela pode revelar-se como uma missão para o docente, uma carreira encantadora.

### 3.1.6. Missão/Carreira

Até o presente momento, os temas citados (ENSINO, RELAÇÃO, PRESENÇA, ENVOLVIMENTO, TRANSFORMAÇÃO e ATIVIDADE) ilustram o empenho do professor em realizar uma prática pertinente aos olhos do docente que a faz. Nessa subseção, os temas que discuto – MISSÃO/CARREIRA - se fundem de uma certa forma. O docente enxerga a existência de uma MISSÃO em sua trajetória docente, um ideal em que ele quer fazer parte, quer contribuir para que a transformação do sujeito seja possível por meio também da sua contribuição enquanto docente.

**A docência, para mim, é duas ideias distintas. Uma, mais idealista, é a missão e responsabilidade social de educar para o mundo crianças e jovens capazes de serem agentes críticos e transformadores da sociedade em que vivem. Outra, mais palpável, é a carreira mais dura, desrespeitada e injustiçada que há, capaz de deixar danos pesados e tristes, mais que financeiros, àqueles que escolheram seguir essa estrada (Jasmim).**

Para Jasmim, a MISSÃO é idealista, requer responsabilidade social visando a formação crítica, ética e a transformação social. Por outro lado, Jasmim percebe a docência como uma CARREIRA dura, injusta, trazendo danos financeiros, tristes e pesados.

A MISSÃO pode se traduzir em ideal, finalidade, é o que se deve inicialmente fazer sem considerar as adversidades do percurso. A MISSÃO na profissão professor é um misto de ideal e injustiça. Ideal por ser maneira de educar e poder transformar os alunos em cidadãos críticos preparando-os para agirem ativamente na sociedade em que vivem. Ao mesmo tempo, é uma missão injusta, pois a carreira na prática não oferece glamour – é desrespeitada e desvalorizada.

O desrespeito advém das condições de trabalho. A desvalorização está presente no desrespeito mencionado acima, bem como, nas questões financeiras referente a baixa remuneração, como afirma Jasmim:

A docência, para mim, é duas ideias distintas. Uma, mais idealista, é a missão e responsabilidade social de educar para o mundo crianças e jovens capazes de serem agentes críticos e transformadores da sociedade em que vivem. Outra, mais palpável, é a carreira mais dura, desrespeitada e injustiçada que há, capaz de deixar danos pesados e tristes, mais que financeiros, àqueles que escolheram seguir essa estrada.

A docência é um caminho ambíguo, traz muito orgulho e alegrias, mas leva, também, muito de nós.

Dessa forma, o professor se encontra na batalha idealismo versus realismo que conforme citado pela participante Jasmim, é uma carreira “*capaz de deixar danos pesados e tristes*”, danos financeiros e emocionais fazendo com que este docente esteja o tempo todo em um movimento dialógico, dialogando com os sentimentos opostos de alegria e orgulho por sua missão, mas também tendo que lidar com a falta de consideração e reconhecimento pelo que faz.

Alguns participantes dessa pesquisa não se tornaram docentes por opção. Alguns se tornaram professores por consequência da transformação em suas carreiras:

**Comecei na docência quase que acidentalmente. Tinha clareza de que estaria na área de humanas, mas jamais cogitava ser professor.** até que um dia encontrei um amigo no ônibus. ele fazia ciências sociais e começará a dar aulas numa escola do estado, falou que era muito fácil e legal (me enganou, o desgraçado). **Como era época de vestibular e eu estava muito insatisfeito no emprego, resolvi arriscar e in cerca de 2 meses estava lá eu com 21 anos na frente de vários alunos. foi um dos maiores impactos negativos da minha vida pois eu não sabia nada, nem o que fazer, nem como fazer, nada.** O trauma foi tão grande que resolvi abandonar tudo, i de fato, foi o que fiz. 2 anos depois, depois de amargar um desemprego terrível i devido algumas questões pessoais, houve um movimento em minha vida que me fez retornar para a carreira docente. não sei por quê, mas tudo foi diferente e não precisaram de muitas semanas para eu perceber que eu havia nascido exatamente para fazer aquilo o que eu estava fazendo (Jambuaçú).

Eu me descobri professora quando comecei a dar aulas. **A docência aconteceu na minha vida porque eu não estava mais satisfeita**

**com a área de tradução** e achei que seria interessante dar outro rumo à minha carreira e uma chance à docência (Azaléia)

**A história é longa demais para responder aqui. Mas tentando resumí-la, não foi uma escolha. Foi algo que me foi possível, mas que aprendi a amar.** Depois de algumas tentativas frustradas por falta de recursos e oportunidades de viver de diferentes vertentes da Arte, encontrei no curso de Letras, financiado por programas sociais e ações afirmativas que atendem a pessoas pretas e de baixa renda, uma opção para tentar transformar minha realidade. Minhas intenções primeiras eram trabalhar com literatura ou quem sabe revisão de textos. Mas algum traquejo com o inglês, por conta da paixão pela música, me aproximou de pessoas que me mostraram outros caminhos, o da docência por exemplo (Antúrio).

Jambuaçú não se tornou docente por opção, mas se percebeu docente ao longo de sua trajetória e percebeu que era a CARREIRA que ele havia nascido para ter. Com Azaléia não foi diferente, ela *deu uma chance à docência*, mudando então de CARREIRA. O mesmo aconteceu com Antúrio, que após algumas tentativas frustradas, ele resolveu mudar de CARREIRA, e a docência se tornou a CARREIRA que ele aprendeu a amar.

De acordo com o educador Paulo Freire (2020), a MISSÃO/CARREIRA do professor se faz ao entender o mundo e estando no mundo, pois ao compreender o mundo, torna-se possível transformá-lo. A relação dialética freireana entre mundo-texto, texto-mundo evidencia que o foco da educação é relacional, pois o contexto em que vivemos reflete o mundo em que estamos.

Ao perceber a MISSÃO do professor como uma ação de potencial transformador das realidades, de promoção da criticidade, entendo em Freire P. (2001), que a MISSÃO do professor é considerar o outro, é promover o diálogo, pois se há condições para que eu me transforme, há condições para que eu atue na transformação do mundo.

Morin (2015b) traz também uma contribuição neste sentido, ao abordar o *eros pedagógico* e afirmar que a MISSÃO do professor está pautada na bondade como virtude de perceber o aluno como um ser complexo, que é composto por algo além do bom/ruim, é a bondade que desperta o interesse. Além da bondade, a MISSÃO do

professor, para Morin, é tornar-se defensor e promotor da cultura além do pensamento econocrático e tecnocrático, da disjunção entre as ciências e as humanidades. A MISSÃO do professor é ensinar a compreensão que se manifesta por meio da qualidade humana, da presença concreta, do diálogo com o aluno.

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2011b) afirma que um dos elementos que compõem a missão do professor é ensinar a condição humana, ou seja, é preciso estar atento para o fato de que o ser humano é biológico, cultural, psíquico, físico, social, espiritual e histórico ao mesmo tempo e, ao adquirir essa consciência, é possível entender que todo ser humano possui uma identidade complexa. A partir desse reconhecimento, o professor põe em prática um dos pilares da sua missão, que é reunir e organizar os conhecimentos dispersos que foram dissociados em disciplinas para evidenciar a unidade e a diversidade de tudo que é humano (MORIN, 2011).

### 3.1.7. Caminho

A docência é percebida nesse estudo como sendo uma atividade encantadora e como sendo um CAMINHO para a realização plena da profissão, é o meio para o desenvolvimento da CARREIRA trazendo consigo a **ambiguidade** de sentimentos. A docência permite abrir o caminho para a transformação do aluno. Este caminho pode trazer **ambiguidade**, como revela o primeiro excerto a seguir:

**A docência é um caminho ambíguo**, traz muito orgulho e alegrias, mas leva, também, muito de nós (Jasmim).

Para Jasmim, a docência é um caminho que se mostra ambíguo trazendo ao mesmo tempo muitas alegrias, mas que também requer muita dedicação do professor. Já de acordo com Antúrio, a docência revela-se como um caminho para a realização da profissão:

É mais do que a ação do meu trabalho, **é o caminho no qual me encontrei e me vi útil** (Antúrio).

A partir dos excertos, o caminho para a docência é tortuoso pois solicita que o docente esteja sempre dialogando com os opostos que promovem a **ambiguidade** da

profissão. É preciso considerar que o professor é um sujeito *unitas-multiplex* (MORIN, 2015a), constituído por sua biologia, atividades culturais, políticas e sociais e ao mesmo tempo em constantes interações com outros sujeitos. O caminho torna-se então imprevisível, uno e múltiplo, e incerto mostrando-se assim, complexo.

Por outro lado, o caminho pode ser algo maior, além da ação docente, é o caminho para a **realização** plena da profissão. Entendo este caminho como sendo também o trajeto percorrido até o presente momento, pois a profissão do professor se constrói em constante estudar e refletir sobre as próprias práticas, em colaboração com os colegas e com o corpo discente. O professor é um profissional que se faz em colaboração (NOVOA, 2017) e em retrospectão, pois é possível perceber o caminho docente como sendo recursivo a todo o tempo. O professor forma e é formado em constantes relações com seus colegas de trabalho, com seus alunos, e em reflexão consigo mesmo, ao mesmo tempo. Temos, então, um docente dialogando com suas experiências e compondo a sua trajetória, ao mesmo tempo em que dialoga e se articula com o que acontece no ambiente de aprendizagem e nos demais ambientes em que circula.

Evidencio aqui que *arte, ofício, dom e escolha* do excerto de Azaléia, refletem a ambiguidade, pois a participante considera que a docência:

**É uma arte, um ofício, um dom e uma escolha** (Azaléia).

Azaléia ao mencionar que a docência é um dom, afirma ser algo posto, dado, ou seja, que independe da vontade ou do esforço dela. Assim como a arte, que muitas vezes está associada a ideia de dom pelo senso comum. Freire (2015), na obra *Professora sim, tia não*, ilustra que o senso comum traz a profissão de professora desvalorizada, como se fosse inato a elas ter que cuidar. O ato de cuidar se sobressai ao ato de ensinar passando a ser um ofício que ao mesmo tempo é um dom, pois nem todos nasceram para cuidar dos outros.

Por outro lado, a participante afirma também que a docência é um ofício, e por isso é possível aprendê-lo e aperfeiçoá-lo. Assim, há contradição no texto de Azaléia, ao afirmar ser um dom e um ofício ao mesmo tempo.

Ao definir a docência como uma escolha, compreendo que há uma opção e por isso, não poderia ser um dom, que não pode ser escolhido. Ao apresentar tais temas, Azaléia denota o seu conhecimento construído em relação ao fenômeno docência. Sua afirmação demonstra temas contraditórios que ela articula entre si. Morin (2011b) afirma que é preciso pensar a pluralidade dos sujeitos e que o ser humano é complexo por natureza, apresentando em si características antagônicas. Para Morin (2011b, p. 52), o ser humano é ao mesmo tempo *sapiens* e *demens* (sábio e louco), *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus* e *consumans* (econômico e consumista) e *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético). A Complexidade nos permite um diálogo com tais opostos e nos sugere a dualidade do indivíduo, como evidenciado pelo excerto da participante.

Petraglia (2012, p.135) ressalta que o pensamento complexo abarca as contradições e propõe um diálogo solidário:

Em um pensamento complexo, as contradições têm espaço de acolhimento e não comportam preconceitos ou certezas absolutas e eternas. Opostos, diferentes e complementares se articulam solidariamente em uma rede de possibilidades polissêmicas, com o significado de abraçar, que o verbo latino *complexere* incorpora.

Por isso, compreendendo o ser docente com um ser complexo, cujas ideias coexistem, sem necessariamente ser excludentes. A Complexidade permite que as ideias contrárias dialoguem, sem necessariamente ser um ou outro, mas sim, um e outro, assim como o Mandacaru, que gera lindos frutos, inserido em um ecossistema hostil.

Apresento a figura dessa cactácea nativa do Brasil, que, para mim, representa a essência da docência, com destaque para os temas que a compõem, como explicito na sequência:

O Mandacaru é uma planta espinhenta do semiárido brasileiro que pode atingir até seis metros de altura, e embora não faça sombra é essencial para a recuperação do solo degradado servindo de alimento para os animais e de cerca natural, além de ser muito resistente ao clima desértico por sua alta capacidade de captação e armazenamento de água. Suas flores e frutos servem de alimento para aves e

abelhas<sup>23</sup>. A figura do Mandacaru foi escolhida para ilustrar os temas do fenômeno docência por ser uma metáfora contraditória: uma planta tão exuberante e essencial para o equilíbrio do ecossistema em que está inserida, nutrindo-se do solo e clima áridos, escassez de água e sombra, mas produzindo frutos. Da mesma forma a docência se revela neste estudo, necessária e resistindo em um solo nutrido pela ambiguidade.

**Figura 1 – O fenômeno docência**



Fonte: disponível em <http://www.cerratinga.org.br/mandacaru/>

Um dos temas não foi aqui revelado propositalmente, o que justifica um dos quadros em branco. Optei pela não-revelação neste momento porque é um tema que emergiu repetidamente na interpretação do fenômeno seguinte. Assim, será abordado posteriormente e, por hora, manterei em suspenso este elemento surpresa.

<sup>23</sup> Descrição da cactácea nativa brasileira embasada pelo site Cerratinga, disponível em <cerratinga.org.br> último acesso em 16/07/2021.

### 3.2. A natureza do ser docente

O segundo fenômeno que compõe essa pesquisa também está refletido em um questionamento proposto ao professor participante, focalizando-o em relação à sua escolha profissional: “*Por que você se tornou um professor?*”. A reflexão que essa pergunta provocou foi pertinente para que eu pudesse compreender melhor o fenômeno em estudo, pois o significado da docência para cada professor estaria atrelado à escolha de profissão. Conforme os temas apresentados a seguir, é possível identificar que este fenômeno revela pouca unanimidade, uma vez que há diferentes fatores que influenciaram os professores participantes a se tornarem professores de língua inglesa.

Ressalto ainda que a emergência dos temas divergentes neste fenômeno foi muito interessante, pois evidencia, mais uma vez, que embora sejamos seres pertencentes a mesma espécie, somos diferentes como indivíduos, partes de uma mesma sociedade, mas constituintes distintos dessa sociedade. Somos iguais em nossas diferenças e diferentes em nossas semelhanças, pois somos complexos.

#### 3.2.1. Acaso

Início a apresentação da essência do fenômeno *ser docente* pelo tema ACASO, denotando que o professor não se tornou professor por opção, por entender sua vocação ou por afinidade, os participantes informam, a seguir, que *esbarraram* na docência por acidente, por engano, sem nenhuma pretensão inicial:

**(...) comecei na docência quase que acidentalmente.** Tinha clareza de que estaria na área de humanas, **mas jamais cogitava ser professor. Até que um dia encontrei um amigo no ônibus** ele fazia ciências sociais e começará a dar aulas numa escola do estado, **falou que era muito fácil e legal (me enganou, o desgraçado!).** Como era época de vestibular e eu **estava muito insatisfeito no emprego, resolvi arriscar** e em cerca de 2 meses estava lá eu com 21 anos na frente de vários alunos. **Foi um dos maiores impactos negativos da minha vida pois eu não sabia nada, nem o que fazer, nem como fazer, nada. O trauma foi tão grande que resolvi abandonar tudo,** e de fato, foi o que fiz. **Dois anos depois, depois de amargar um**

**desemprego terrível e devido algumas questões pessoais, houve um movimento em minha vida que me fez retornar para a carreira docente. não sei por que, mas tudo foi diferente** e não precisaram de muitas semanas para eu perceber que eu havia nascido exatamente para fazer aquilo o que eu estava fazendo. Tenho clareza e noção sobre isso até hoje (Jamboáçu).

A história é longa demais para responder aqui. Mas tentando resumí-la, **não foi uma escolha. Foi algo que me foi possível**, mas que aprendi a amar (Antúrio).

Supõe-se que nenhuma profissão deva ser escolhida ao acaso, sem alguma reflexão prévia sobre aptidão, preferências e afetos ou desafetos. Parte-se da premissa que devemos ter alguma afinidade com a possível carreira a ser adotada para a nossa vida profissional. Porém, de acordo com os relatos acima, a docência foi um acaso: os professores *esbarraram* na profissão como que por acidente, vendo nela a possibilidade do momento.

De acordo com Nóvoa (2017), a profissão do professor vem sofrendo desgastes ao longo dos anos. Estes desgastes são marcados por dois aspectos: o social, por conta do desprestígio que a função docente apresenta em nosso contexto nacional no que tange à remuneração, plano e ascensão de carreira, falta de incentivos, e o psicológico, pois o professor da escola brasileira está sujeito a muitas tensões dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, é possível compreender a escolha ao acaso pela profissão docente.

Para Morin (2015b) um dos pilares para o desprestígio da profissão do professor está intimamente ligado à ideia de tecnoeconomia, ou seja, a economia se sobrepondo à educação. Nada além de um jogo de interesses: são políticos e empresários impondo seus critérios de “eficácia, rentabilidade e de competitividade ao sistema educacional” (MORIN, 2015b, p. 95) e, a partir do momento que a rentabilidade se sobrepõe à qualidade e ao humanismo, o papel docente entra em crise. Tal tema não se revela como surpresa, visto que historicamente, este jogo de interesses sempre esteve presente conforme mencionado na subseção sobre o panorama histórico do ensino de línguas no Brasil.

O ACASO nos revela que o professor não escolheu ser docente, mas isso também não denota que ele não tenha se tornado, posteriormente, um profissional de excelência; ou seja, o ACASO, como agente principal, conduziu sujeitos que não

almejavam ser professores, não tinham a carreira docente como opção inicialmente definida, mas que acabaram se encantando pelo ofício que, por vias tortas, acabaram exercendo por conta da *ecologia da ação* (MORIN, 2000, 2015, 2015b, 2017) que nos indica que toda ação não está sob o controle do agente, já que é parte integrante das relações sistêmicas do meio onde intervém. Isso quer dizer que embora o sujeito pense uma ação, qualquer que seja ela, esta escapa às suas intenções, pois ela passa a participar de um jogo de interações e retroações com o meio podendo, assim, modificar seu curso e ter um resultado imprevisível.

Morin (2000) afirma que a ecologia da ação possui 2 princípios: o primeiro é que as ações estão sujeitas à ecologia do meio e por conta das ações e retroações de suas interações com o meio pode resultar em um feito contrário ao esperado. O segundo princípio é que as consequências da ação que está sob o efeito da ecologia do meio são totalmente imprevisíveis. É preciso observar o fato de que a ecologia da ação está presente em nossas vidas com suas imprevisibilidades e incertezas e que, se estivermos cientes dessa condição, poderemos lidar melhor com a adversidade que a vida nos traz.

O relato do participante Jambuaçú revela a emergência dos subtemas **frustração** e **choque**. Ele identifica que essa escolha acidental, ao acaso de sua profissão se deu por uma **frustração** com a profissão que ele tinha anteriormente e que quando ele entrou em uma sala de aula a sua sensação foi de **choque** – “foi um dos maiores impactos negativos da minha vida, pois eu não sabia nada” (Jambuaçú). Assim, o sujeito que se encontra professor neste momento, passa a lidar com a frustração relacionada ao seu emprego anterior e, ao mesmo tempo, com o choque de ser docente, sendo compelido a enfrentar as incertezas e a imprevisibilidade que a nova situação lhe trouxe.

Ao sentir-se insatisfeito com o emprego atual, Jambuaçú se arriscou na docência, aparentemente por não ter outra opção ou mesmo porque sua situação atual parecia ser tão ruim que qualquer outra profissão se faria mais interessante. As relações sistêmicas no pensamento complexo abarcam a ideia de imprevisibilidade e, por mais que haja a tentativa de controlar e prever as atitudes a serem tomadas, há grande probabilidade de não acontecer, pois não é possível prever quais serão as relações e interações que ocorrerão ao longo do processo que é a vida. Foi o que ocorreu com Jambuaçú em sua trajetória docente.

Para Morin (2015a), uma das consequências de um sistema aberto é que as leis da organização da vida são de desequilíbrio, recuperado ou compensado. Assim a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada no próprio sistema e em sua relação com o meio. Um exemplo, é a participante Azaléia, ao relatar que ao se sentir frustrada com a área da tradução, resolveu “dar uma chance à docência”:

Eu me descobri professora quando comecei a dar aulas. A docência aconteceu na minha vida porque eu não estava mais satisfeita com a área de tradução e achei que seria interessante dar outro rumo à minha carreira e uma chance à docência.

O professor em seu momento de desordem, busca por meio das suas relações intrassistêmicas reorganizar o cenário de escolhas para que ele possa continuar a sua trajetória. Assim, de acordo com os relatos dos professores investigados, ser professor não foi uma escolha; ser professor se caracterizou muito mais como a opção que lhes sobrou ou mesmo a única opção que estava disponível no momento.

Embora tenhamos ACASO como tema e **frustração** como subtema, o *ser docente*, em seu percurso, nos mostra a sua face complexa no sentido moriniano ao possibilitar a identificação de mais um subtema emergente: **descoberta**.

É possível perceber, ao longo da trajetória do ser docente, que alguns professores abandonaram a carreira, mas após algum tempo, retornaram e, dessa vez, o retorno se deu de forma diferente. Assim, entendendo essa volta resultou em **descoberta** que permitiu que o professor se percebesse professor, se descobrisse professor, dessa vez, “tudo foi diferente”.

A **descoberta** acontece em meio a este cenário contraditório de não escolha da profissão, de ACASOS e **frustrações**. A trajetória docente deste participante nos permite vislumbrar que a imprevisibilidade das relações sistêmicas, e por isso, complexas, nos traz algumas surpresas por meio de suas articulações recursivas, dialógicas e hologramáticas que se retroalimentam a todo o tempo. A descoberta também ocorre em meio ao ACASO que conduz o participante de volta à docência, como ilustro a seguir:

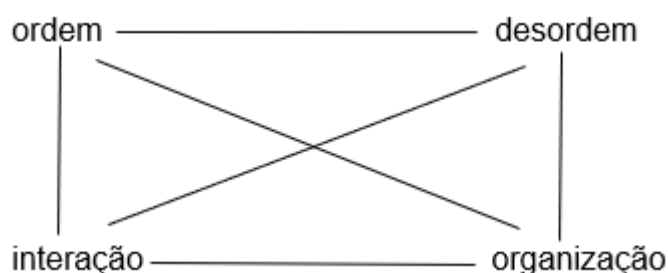
(...) dois anos depois, depois de amargar um desemprego terrível e devido algumas questões pessoais, **houve um movimento em minha vida que me fez retornar para a carreira docente. Não sei por quê, mas tudo foi diferente e não precisaram de muitas semanas para**

**eu perceber que eu havia nascido exatamente para fazer aquilo o que eu estava fazendo.** Tenho clareza e noção sobre isso até hoje (Jambuaçú).

A descoberta para Jambuaçú parece ser positiva ao refletir sobre sua trajetória docente e implicitamente a escolha por essa profissão. Assim, há um cenário negativo em meio a algumas reviravoltas pessoais e profissionais, mas que lhe proporcionam uma descoberta que lhe oferece um caminho que, aparentemente, Jambuaçú considera bom. Morin (2015b, p.24) afirma que viver é enfrentar incessantemente o risco de erro e ilusão na escolha de uma decisão. O ato de viver implica incertezas que são renovadas perante novas crises e fatos que temos que enfrentar, sejam crises pessoais ou coletivas.

O princípio/operador dialógico está presente em todo o processo de **ACASO-frustração-ACASO-descoberta** ao perceber que, no excerto de Jambuaçú, há a possibilidade de religar noções sem necessariamente negar a oposição existente entre elas. Ainda, **ACASO-frustração-ACASO-descoberta** também é contemplado pela Complexidade ao observar que essa epistemologia abarca a ordem-desordem-organização-interação, como evidente no Tetragrama da Complexidade abaixo:

**Figura 2 – Tetragrama da Complexidade**



**Fonte: MORIN, 1996, p.204**

Parece haver um constate diálogo de opostos, no qual um conceito precisa do outro para ser explicado; apreende-se que em um sistema há a condição de ordem ao se revelar a desordem e, aí, o sistema tende a se organizar para atingir uma nova ordem. Ainda de acordo com Morin (1996, p. 231), pensar em conjunto as noções de

ordem, desordem e organização em sua complementariedade, concorrência e antagonismo, nos faz respeitar a complexidade física, biológica e humana. Assim, para o filósofo, ordem e desordem são inseparáveis estando presentes como conjunto de ações na vida, cabendo-nos percebê-las de maneira organizada e, às vezes, desorganizada para contemplar a nossa realidade.

Assim, é possível compreender que o ACASO inicial tenha levado alguns dos participantes à docência e causado **frustração**; contudo, em outro momento, eles tenham sido levados de volta ao mesmo destino, mas tenham feito uma **descoberta** muito **diferente** dessa vez.

### 3.2.2. Identificação

O tema IDENTIFICAÇÃO emergiu dos relatos dos participantes sobre as experiências vividas em relação ao ser docente. Uma professora resgatou a seguinte experiência de sua infância, dos primeiros anos escolares:

**Desde criança a maioria de minhas brincadeiras eram de "escolinha". Eu admirava a atuação do profissional da educação. Duas professoras foram figuras de imensa influência positiva.** Elas ensinavam com delicadeza, respeito e se importavam verdadeiramente com a figura do aluno e sua vida. Assim decidi que seria uma professora que se importaria com os alunos além das paredes da sala de aula (Amarilis, grifo da professora).

Outro participante, Dandelion, também relata sua experiência quando estudante dos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, nesse caso, sua identificação foi reversa, algo que ele, caso fosse o professor faria diferente do que estava vivenciando na sala de aula:

(...) eu não lembro de ter um professor ou uma professora em quem tenha me inspirado, no sentido de querer ser, querer imitar aquela pessoa. Na verdade, eu lembro de, nos finais do Ensino Fundamental, **pensar, ao observar meus professores, como eu agiria de outro modo, em comparação a eles, em sala de aula.** Lembro de não gostar das professoras que gritavam e que ofendiam os alunos. **Pensava que poderia haver, ali, uma relação diferente, mais respeitosa, no mínimo.** Lembro, também, de lamentar pelas aulas de

inglês. Uma aula com música era a melhor coisa do mundo! **Então, eu me questionava: se eu fosse professor, eu faria essas aulas "legais" só de vez em quando ou com mais frequência?** Penso que essas pessoas me influenciaram, sim. No entanto, não as vejo como uma influência mimética (grifos do professor).

Temos ainda o relato do participante Jambuaçú, já mencionado anteriormente, que, entre as idas e vindas da vida, voltou à docência, mas dessa vez, ele se sentiu diferente: se percebeu realizado ao voltar para a sala de aula, algo que antes o amedrontava.

Assim, é possível perceber que a identificação pode ser instantaneamente positiva, como na experiência de Amarilis, bem como reversa ou um pouco mais tardia, como nos casos de Dandélion e Jambuaçú. O que vale ressaltar é que nos três diferentes relatos a identificação acontece porque a experiência vivida não pode ser dissociada da vida como um todo, alheia aos efeitos da ecologia da ação (MORIN, 2000, 2015, 2015b, 2017). Estes docentes olharam para si como seres complexos, unos e múltiplos, refletindo sobre suas experiências e sobre que sensações lhes causaram, para então decidir o caminho a percorrer.

Para Moraes (2010), o docente que se percebe como um ser único, porém constituído por vários outros fatores e influências, passa a compreender a sua ação docente e não-docente, como sendo um processo integral. Este docente passa a ser visto como um “docente sensível e capaz de perceber momentos das bifurcações, das emergências, os momentos em que algo precisa ser mudado, refletido ou reconstruído na prática cotidiana” (MORAES, 2010, p.179). Dessa forma, a identificação com a professora amorosa na infância, a percepção de fazer diferente na ação docente ou o impacto dinâmico da ecologia da ação, nos mostra que o que pensamos e sentimos se reflete em nossas ações diárias, sejam elas conscientes ou não, pois nossas relações e articulações sistêmicas nos permitem refletir sobre o resultado parcial com o qual nos deparamos para planejarmos minimamente a nossa próxima ação.

Ainda ancorada no conceito do sujeito *unitas multiplex* de Morin (2015a) entendo que os sentimentos e sensações que nos são despertados ao longo de nossas vidas impactam o modo como lemos o mundo em que vivemos e como nele agimos.

### 3.2.3. Altruísmo

Tal tema emergiu naturalmente nos textos de alguns participantes, como sendo uma característica que compõe o perfil docente. Amarílis, Jasmim e Dandélon, enquanto expunham o motivo de pelo qual haviam se tornado professores, abordam aspectos relacionados a este tema:

Desde criança a maioria de minhas brincadeiras eram de "escolinha". **Eu admirava a atuação do profissional da educação. Duas professoras foram figuras de imensa influência positiva. Elas ensinavam com delicadeza, respeito e se importavam verdadeiramente com a figura do aluno e sua vida. Assim decidi que seria uma professora que se importaria com os alunos além das paredes da sala de aula.** Essa realização profissional e pessoal só passei a sentir depois de estar dentro da escola pública. Por mais exaustivo e injusto que seja trabalhar lutando todos os dias contra a descrença da sociedade na escola pública, **é ali que sinto que realmente contribuo como profissional e cidadã** (Amarílis, grifo da professora).

**Tornei-me professor, porque eu percebi que tinha facilidade em ensinar os meus colegas de classe, desde que eu era criança. Eu conseguia ajudá-los,** às vezes, mais do que a própria professora (Dandelion).

Ser professora era o sonho da minha vida. **Queria retribuir a educação que tive na escola pública e ser capaz de ajudar a produzir consciência e mudanças sociais na vida daqueles que mais precisavam.** Eu me tornei professora por acreditar, honestamente, no poder transformador do conhecimento (Jasmim).

A emergência de ALTRUÍSMO revela construtos interessantes para o desempenho da função docente. Ao ensinar algo a alguém, doa-se um pouco de si. É um ato de compartilhar – os conhecimentos específicos, mas de também aprender com as experiências e vivências do outro. E se além deste ato altruísta de compartilhar/ensinar/aprender o docente também contar com a facilidade de ensinar, é possível vislumbrar um cenário muito propício para que a aprendizagem ocorra de forma pertinente e significativa.

Para Paulo Freire (2020), a transformação do mundo se dá por meio da solidariedade entre sujeitos que almejam a transformação por meio do refletir e agir. Para esse autor, a educação se faz em comunhão e para que essa comunhão aconteça é preciso contar com o altruísmo, a vontade dos sujeitos de se doarem, de

aprender e refletir com o outro, alguns tendo mais habilidade do que outros para compartilhar, mas todos em processo de construção de conhecimento. Vale ressaltar que ALTRUÍSMO não é condição pré-concebida para a realização da docência, porém são traços comumente encontrados na ação docente como um todo.

### 3.2.4. Reflexão

A REFLEXÃO é o que diferencia os humanos dos demais animais (PIMENTA, 2012), assim, é possível afirmar que todo ser humano reflete. Mas qual seria este ato de reflexão? Destaco então, o ato de refletir durante o agir, seja este agir na sala de aula ou fora dela. Há inúmeras reflexões acontecendo ao longo do dia em nossas mentes, sejam elas para interferir em alguma situação ou para solucioná-la.

Porém percebo, baseada nos excertos dos participantes, que a reflexão emergente como parte constituinte da natureza do fenômeno investigado é inerente à ação docente compreendida como *práxis* (FREIRE, P. 2020), agir e refletir se retroalimentando com o objetivo de construir conhecimento pertinente, sendo então a reflexão constituinte do sujeito, indissociável de quaisquer de suas práticas.

Um dos excertos que ilustra tal tema é:

Desde criança a maioria de minhas brincadeiras eram de "escolinha". Eu admirava a atuação do profissional da educação. Duas professoras foram figuras de imensa influência positiva. Elas ensinavam com delicadeza, respeito e se importavam verdadeiramente com a figura do aluno e sua vida. **Assim decidi que seria uma professora que se importaria com os alunos além das paredes da sala de aula. Essa realização profissional e pessoal só passei a sentir depois de estar dentro da escola pública. Por mais exaustivo e injusto que seja trabalhar lutando todos os dias contra a descrença da sociedade na escola pública, é ali que sinto que realmente contribuo como profissional e cidadã** (Amarílis).

Ao refletir sobre as ações positivas de suas professoras nos anos iniciais escolares, Amarílis conclui ao longo de sua trajetória escolar que gostaria de se tornar docente no futuro. Suas reflexões sobre sua experiência na escola em um ambiente afável a levam à docência. Amarílis também denota reflexões sobre a situação da escola pública, local onde ela relata se realizar como professora e cidadã apesar de se deparar com as diversas dificuldades que cercam o ensino público no Brasil.

A REFLEXÃO faz parte do cotidiano da participante como ser sócio-histórico e cultural. Retomando Moraes (2012, p.22), “a reflexão é atributo dos seres humanos”, e amplio tal afirmação ao entender que refletimos por conta da evolução biológica de nossa espécie, mas também por sermos seres sociais. A reflexão acompanha ações isoladas dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, está relacionada a ações resultantes das interações com outros sujeitos, originando novas ações por meio da reflexão. O conceito de ser humano possui dois princípios, um biofísico e outro psicocultural que se relacionam recursivamente (MORIN, 2011) promovendo mudanças e aprendizagens por meio da reflexão. É possível então perceber que a reflexão é inerente ao ser humano e, ao longo das práticas humanas, interage e retroage sistemicamente por meio da ecologia da ação em que estamos inseridos. Ao refletir sobre exemplos positivos em sua experiência vivida, Amarílis opta por espelhar-se neles, tendo aí seu ponto de partida para o que ela considera ser docente.

Uma outra faceta da REFLEXÃO se refere ao refletir sobre algo e concluir, mesmo que momentaneamente, o que não será. Este é um exemplo a partir do excerto:

Na verdade, eu lembro de, nos finais do Ensino Fundamental, **pensar, ao observar meus professores, como eu agiria de outro modo, em comparação a eles**, em sala de aula. Lembro de não gostar das professoras que gritavam e que ofendiam os alunos. **Pensava que poderia haver, ali, uma relação diferente**, mais respeitosa, no mínimo. Lembro, também, de lamentar pelas aulas de inglês. Uma aula com música era a melhor coisa do mundo! **Então, eu me questionava: se eu fosse professor, eu faria essas aulas "legais" só de vez em quando ou com mais frequência?** (Dandelion, grifo do professor).

Neste momento da reflexão, Dandélion observa qual era o comportamento de seus professores e reflete sobre diferentes possibilidades de apresentar/desenvolver determinada tarefa. Ao conjecturar sobre como poderia executar as tarefas diferentemente, a educação bancária (FREIRE, P. 2020) deixa de ser uma opção para este docente, pois Dandélion passa a entender o aluno como sujeito integrante do processo de ensino-aprendizagem, considerando seu contexto sócio-histórico e cultural e percebendo-o como sendo um ator tão importante quanto o docente. De acordo com Moraes (2010), este é um dos pilares do professor que necessitamos, um

docente que apresente uma prática reflexiva e crítica, mas que ao mesmo tempo possa praticar a escuta sensível, ou seja,

Um sujeito mais atento aos processos auto-organizadores de seus alunos, capaz de olhar para eles e identificar suas necessidades básicas, de intuir suas angústias e de converter tudo isso em subsídios para as atividades de ensino-aprendizagem (MORAES, 2010, p. 179).

A REFLEXÃO como tema emergente denota que há diferentes possibilidades de ação para o docente e que ele opta por um determinado caminho embasado por suas experiências ao longo de sua vida como um sujeito complexo: biológico, social, espiritual, político e cultural. Ao entender o sujeito como complexo por essência e valendo-se a da escuta sensível, o docente dispõe de alguns atributos para o auxílio da construção do conhecimento pertinente.

### 3.2.5. Aprendizagem

A APRENDIZAGEM emerge como um dos temas que denota a opção pela docência como profissão, o que é bastante pertinente, já que docência e aprendizagem são palavras correlatas e permeiam o mesmo contexto. Falaenópolis afirma:

Segundo Paulo Freire, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991: 58).

**Assim, posso afirmar que venho aprendendo a ser professora a partir das experiências de vida, das apropriações de saberes oriundos das formações inicial e continuada, das observações e registros diários, dos erros e acertos, das interações com os alunos, familiares, gestores e diálogo com demais educadores.** Em suma, diria que o que me torna professora a cada dia são os momentos de inquietação, descontentamento, decepção, reconstrução, utopia e encantamento. É a forma que encontrei de tentar tornar o mundo melhor.

Para o professor, a aprendizagem está atrelada à sua prática. Para ser professor é preciso usufruir de uma formação inicial, que permitirá reflexões e práticas, mas é preciso também a formação continuada. O professor sabe que precisa se

manter estudante, precisa se manter pesquisador. Este processo contribui para novas reflexões e atualização constante de suas práticas. É muito interessante perceber que para o professor, o convívio social na comunidade escolar e fora dela, englobando familiares e outros educadores, também se constitui como momentos para a aprendizagem. Essa postura demonstra um professor mais abrangente que percebe sua constituição social, cultural, política e biológica como sendo um sistema integrado e articulado entre si.

Vale ressaltar que a aprendizagem se inicia muito antes de a criança chegar à escola, pois todo indivíduo possui conhecimento prévio, “que pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). A contribuição da escola está em apresentar novos elementos capazes de auxiliar na promoção de novos conhecimentos ao longo do percurso escolar dessa criança. A aprendizagem se constitui como processo contínuo em uma relação recursiva e dialógica de reformulação e transformação ao entender que o que constitui o indivíduo é a somatória de suas vivências.

Ao entender a aprendizagem como sendo dialógica, hologramática, recursiva e constante, este tema emerge de reflexões e óticas distintas.

Uma das questões abordada pela participante é a aprendizagem inicial para a formação docente ao citar Paulo Freire. Para Falaenópolis, a aprendizagem acontece como processo contínuo, tendo início em sua graduação e em um processo constante de *práxis* ao articular conhecimentos teóricos e as experiências vividas. Vale ressaltar que a aprendizagem faz parte do contexto profissional de Falaenópolis ao mesmo tempo em que está presente em sua prática na vida, como um ser complexo ao entender que ele não dissocia as aprendizagens de seus contextos, eles estão todos interligados e contribuindo para a formação de novos conhecimentos.

O processo de aprendizagem para a participante ocorre em diversas esferas ao mesmo tempo. Ele está presente na sala de aula enquanto ela é a professora que desenvolve seu trabalho e está presente na sala de aula quando ela é aluna da formação inicial e continuada. Está presente também na ecologia da comunidade escolar, nas relações com os outros colegas professores, com os gestores, com os alunos e seus familiares e, acrescento aqui, a reflexão que, juntamente com as

aprendizagens que essas experiências promovem levam Falaenópolis a refletir sobre essas relações e práticas, originando novas aprendizagens: pessoais, sociais e profissionais.

De acordo com o relato da participante, a aprendizagem como processo dialógico e recursivo lhe oferece a oportunidade de intervenção no mundo em busca de transformações positivas em sua sociedade. Morin (2011) em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* afirma que compreender é também aprender e reaprender incessantemente e que na democracia somos cidadãos, ou seja, somos pessoa jurídica e responsável pois por um lado exprimimos nossos desejos e interesses e por outro somos responsáveis pela nossa cidade e solidários com ela.

### 3.2.6. Crença

A CRENÇA a que aqui me refiro não é a crença religiosa ou de ritos, hermética e fechada, sem possibilidades de diálogo. O tema CRENÇA emerge como sinônimo de acreditar, de dar crédito para as pessoas, crendo também em suas potencialidades para a transformação e evoluções, bem como acreditando no poder da transformação que o conhecimento proporciona:

Ser professora era o sonho da minha vida. Queria retribuir a educação que tive na escola pública e ser capaz de ajudar a produzir consciência e mudanças sociais na vida daqueles que mais precisavam. **Eu me tornei professora por acreditar, honestamente, no poder transformador do conhecimento** (Jasmim).

Gosto de ensinar, compartilhar e trocar conhecimentos. **Também gosto de pessoas e acredito nas transformações e suas potencialidades e evoluções. Acredito que tudo é possível e procuro valorizar, motivar as pessoas.** Para mim, ser professor, educador, independe de "matéria lecionada". Ser professor, educador, está relacionado com gostar de gente, de humanidade, de seres vivos. É muito mais do que ensinar uma disciplina (Dália, grifo da professora).

Jasmim se demonstra grata pelo ensino que a escola pública lhe proporcionou. Ela crê nas mudanças que pode auxiliar a promover por meio do conhecimento e do despertar para as questões sociais. Dália acreditam no poder transformador do

conhecimento e acredita nos sujeitos. Sua crença está tecida entre os sujeitos, suas descobertas e o conhecimento.

A crença no sujeito, em suas potencialidades e no poder de transformação do conhecimento compõem o ideário do professor ao entendê-los como pilares básicos para o desempenho da profissão docente. Para Morin (2011) a crença não é apenas produto da mente humana, mas é também um ser mental que tem vida e poder portanto, é capaz de nos possuir.

Interpreto a crença no conhecimento e nos sujeitos, no ser humano, como sendo necessária para o desenvolvimento da ação docente. Mesmo podendo parecer utopia, é preciso acreditar no poder da transformação dos sujeitos bem como em suas potencialidades para a construção de novos saberes, saberes pertinentes. Como afirmaram as participantes Dália e Jasmim, elas buscam motivar os alunos para que as transformações sejam possíveis, almejando que eles próprios descubram suas potencialidades e o mais importante, elas creem neste processo.

Dessa forma, as participantes não percebem o ensino-aprendizagem de forma tradicional e bancária. Essa crença abarca um professor articulador do processo pedagógico, que atua em parceria com os alunos provocando situações desafiadoras que instiguem os alunos a buscar novos caminhos, ou seja, são “vários interferentes que levam o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia” (BEHRENS, 2011, p.111). Este processo só é possível porque o docente realmente crê nessa transformação e busca oferecer situações para que a aprendizagem ocorra ao mesmo tempo em que ela seja ampliada podendo articular-se com diversos outros construtos do conhecimento.

### **3.2.7. Oportunidade**

Tornar-se docente é uma OPORTUNIDADE para vários aspectos. O termo OPORTUNIDADE é complexo no sentido moriniano ao perceber a sua amplitude de significações. De acordo com o dicionário Aurélio online<sup>24</sup>, OPORTUNIDADE significa: oportuno, que ocorre no momento adequado; pode também ser compreendida como

---

<sup>24</sup> Disponível em < <https://www.dicio.com.br/opportunidade/> >

circunstância para que algo aconteça; ou ainda uma situação que convém ou é apropriada e por fim, um período (tempo), uma ocasião.

Todas essas possibilidades que a OPORTUNIDADE abarca estão presentes na docência e no motivo que levou o sujeito a se tornar docente, como observamos no excerto a seguir:

A história é longa demais para responder aqui. Mas tentando resumí-la, não foi uma escolha. Foi algo que me foi possível, mas que aprendi a amar.

Depois de algumas tentativas frustradas por falta de recursos e oportunidades de viver de diferentes vertentes da Arte, **encontrei no curso de Letras, financiado por programas sociais e ações afirmativas que atendem a pessoas pretas e de baixa renda, uma opção para tentar transformar minha realidade.**

Minhas intenções primeiras eram trabalhar com literatura ou quem sabe revisão de textos. Mas algum traquejo com o inglês, por conta da paixão pela música, me aproximou de pessoas que me mostraram outros caminhos, o da docência por exemplo.

**Com isso, depois de encontrar inúmeras portas fechadas, as primeiras oportunidades que me surgiram foram os concursos públicos. Então, com auxílio de pessoas que me foram vitais nesse processo, consegui estudar e passar nesses concursos. Desde então todas as chances de estudar e aprimorar meus conhecimentos e de crescer na profissão, que me surgiram e que pude construir, estiveram ligadas à licenciatura à docência da língua inglesa (Antúrio).**

Antúrio vislumbra na docência uma OPORTUNIDADE de ascensão profissional e, conseqüentemente, financeira ao entender que ser atendido por programas sociais poderia ser uma opção, uma OPORTUNIDADE de ascensão. Vale destacar que Antúrio também não escolhe a docência como primeira opção, e que somente após frustrar-se com as tentativas de *viver de diferentes vertentes da Arte*, ele acidentalmente se depara com a docência.

No relato de Antúrio, é possível perceber que a docência veio por meio de incentivos sociais, estes que foram essenciais para a TRANSFORMAÇÃO de sua realidade. Antúrio entende que a OPORTUNIDADE se traduzia em chances de crescimento profissional, pois ele teve a OPORTUNIDADE de obter uma licenciatura em língua inglesa e ser aprovado em concursos públicos, o que lhe conferiu ascensão profissional, mas também ampliou seus conhecimentos contribuindo para sua formação enquanto sujeito crítico.

É interessante notar que além da OPORTUNIDADE de **ascensão**, Antúrio se mantém em formação continuada em constante aproveitamento das OPORTUNIDADES que lhe surgem para ampliar a construção de seus conhecimentos. Para Nóvoa (2017), o grande desafio é formar um professor organizador, um professor coletivo. É preciso formar um professor que construa a sua posição docente. O autor afirma que não há dissociabilidade entre EU professor e EU sujeito, pois não ensinamos ninguém se não tivermos em nós mesmos essa experiência (NÓVOA, 2017). Assim, a OPORTUNIDADE de estar em constante aprendizagem lhe confere ascensão pessoal, profissional e econômica permitindo concomitantemente que Antúrio possa agir e retroagir sobre suas práticas impactando sua vida dentro e fora dos muros da escola.

### 3.2.8. Falta

A palavra FALTA parece fazer parte do cotidiano dos professores, especialmente para os que estão na rede pública. Há FALTA de equipamentos adequados, de espaço físico, de escuta, de colaboração, de acolhimento e de empatia, para elencar alguns. A FALTA emerge como um tema por um viés muito específico tendo como um subtema a **opção**, assim a FALTA também se caracteriza como sendo a que leva à uma opção de transformação da sua realidade, como ilustrado a seguir:

Comecei na docência quase que acidentalmente. Tinha clareza de que estaria na área de humanas, mas **jamais cogitava ser professor. até que um dia encontrei um amigo no ônibus. ele fazia ciências sociais e começará a dar aulas numa escola do estado, falou que era muito fácil e legal (me enganou, o desgraçado!). Como era época de vestibular e eu estava muito insatisfeito no emprego, resolvi arriscar em cerca de 2 meses estava lá eu com 21 anos na frente de vários alunos. foi um dos maiores impactos negativos da minha vida pois eu não sabia nada, nem o que fazer, nem como fazer, nada. O trauma foi tão grande que resolvi abandonar tudo, e de fato, foi o que fiz.** 2 anos depois, depois de amargar um desemprego terrível i devido algumas questões pessoais, houve um movimento em minha vida que me fez retornar para a carreira docente. não sei por que, mas tudo foi diferente e não precisaram de muitas semanas para eu perceber que eu havia nascido (Jambuaçu).

A história é longa demais para responder aqui. Mas tentando resumí-la, não foi uma escolha. Foi algo que me foi possível, mas que aprendi a amar. Depois de algumas tentativas frustradas por falta de recursos e

oportunidades de viver de diferentes vertentes da Arte, **encontrei no curso de Letras, financiado por programas sociais e ações afirmativas que atendem a pessoas pretas e de baixa renda, uma opção para tentar transformar minha realidade.** Minhas intenções primeiras eram trabalhar com literatura ou quem sabe revisão de textos. Mas algum traquejo com o inglês, por conta da paixão pela música, me aproximou de pessoas que me mostraram outros caminhos, o da docência por exemplo. Com isso, depois de encontrar inúmeras portas fechadas, as primeiras oportunidades que me surgiram foram os concursos públicos. Então, com auxílio de pessoas que me foram vitais nesse processo, consegui estudar e passar nesses concursos. Desde então todas as chances de estudar e aprimorar meus conhecimentos e de crescer na profissão, que me surgiram e que pude construir, estiveram ligadas à licenciatura à docência da língua inglesa (Antúrio).

O termo FALTA está intimamente ligado, na experiência de Jambuaçu, à FALTA de conhecimento sobre a docência que ele não possuía ao se deparar com uma sala de aula, aos vinte e um anos de idade. A falta de experiência também é um fator a ser considerado, pois, para ele, lidar com uma sala de aula cheia de alunos foi uma experiência muito traumática. Por meio de seu relato, é possível compreender que Jambuaçu vivenciava a falta de experiência e, ao mesmo tempo, a falta de paciência/persistência para processar a informação de que ele possuía o conhecimento específico e que, a partir daquele momento, ele precisaria lidar com os aspectos humanos dos alunos. Jambuaçu se sentiu acuado pelo sentimento negativo que lhe tomou, e abandonou a docência no momento de conscientização de FALTAs, de percepção das lacunas que se apresentavam para o exercício da docência.

Outra percepção para a FALTA é a de que o professor se torna professor pela FALTA de **opção**, pela FALTA de oportunidade, pela FALTA de **perspectiva**. Antúrio relata que ele se sentia muito infeliz por não conseguir viver da Arte em nosso país e que por isso resolveu cursar licenciatura em Letras, pois a sua primeira opção se tornara um fracasso econômico.

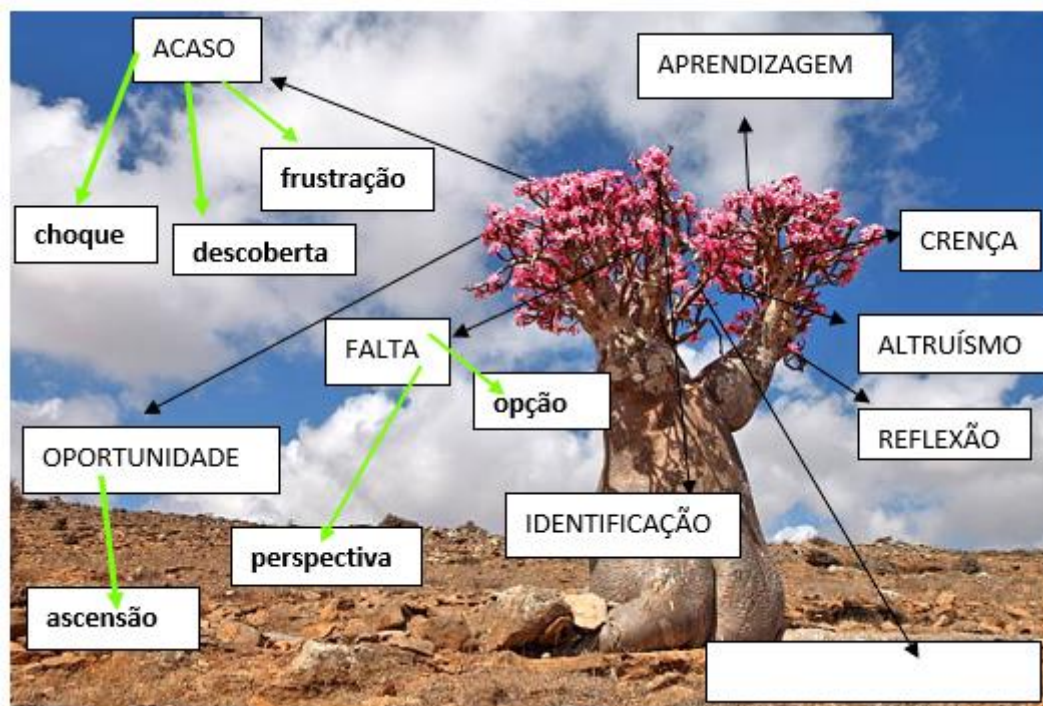
Após cursar licenciatura, Antúrio vislumbrou a possibilidade de participar de um concurso público, o que lhe proporcionaria uma opção de ascensão profissional. Ele ressaltou em seu relato que sua trajetória foi possível por contar com pessoas que foram essenciais a ele neste processo bem como a ajuda por meio de programas sociais. Assim, Antúrio tem seu ponto de partida na falta de opção, pois não podia

viver de Arte e passou para a condição em que a falta lhe proporcionou uma opção. É uma opção de transformação da realidade dele e dos que estão ao seu redor.

Antúrio transforma um momento de incerteza em sua vida em possibilidade. Para Morin (2015b), a vida exige estratégia. Ele afirma que, ao estabelecer uma estratégia, estabelece-se então um objetivo que vai determinar as ações e as escolhas perante situações baseadas no conhecimento de determinado ambiente. Antúrio optou por traçar estratégias que lhe oferecessem possibilidades de mudança, de transformação de sua condição naquele momento e ao entender ser este o melhor caminho a seguir. Antúrio passa por um processo de formação contínuo que se traduz em opção de ascensão contínua.

A seguir, apresento a figura da rosa do deserto que escolhi para representar o presente fenômeno e seus referidos temas. A rosa do deserto, embora seja uma flor e não uma cactácea, possui características similares ao Mandacaru. Ela foi escolhida por também ser contraditória em sua essência. O ser docente floresce em um solo nutrido pela frustração, acaso, insatisfação, ao mesmo tempo, tal solo é regado pelo altruísmo, reflexão, facilidade, oportunidade e crença, por exemplo. Escolhi a figura da rosa do deserto para ilustrar o ser docente por entender que assim como a rosa do deserto floresce em meio a um ambiente não favorável, o mesmo acontece com o docente. Para este segundo fenômeno sobre o porquê tornar-se professor, há o anúncio de oito temas e seis subtemas:

**Figura 3 – O fenômeno ser docente**



Fonte: banco de imagens<sup>25</sup>

### 3.2.9. Contradição

Propositadamente, trago, por último, um tema emergente nos dois fenômenos investigados e que, curiosamente, estabelece uma conexão entre a *docência* e o *ser docente*: CONTRADIÇÃO.

A CONTRADIÇÃO parece perpassar a trajetória docente independentemente das questões sociais, econômicas e culturais dos professores. Este tema está presente na vida do professor quando opta por uma profissão em que acredita que terá realização pessoal e encantamento, que tem em suas mãos a possibilidade de construção e reconstrução de saberes, que seu papel enquanto ator é de grande contribuição social. Porém, ao mesmo tempo, este mesmo professor se vê sozinho, desamparado pela própria escola, vivendo momentos de inquietação devido às suas

---

<sup>25</sup> Disponível em < <https://www.istockphoto.com/br/foto/garrafa-de-%C3%A1rvore-end%C3%A1micas-da-ilha-socotra-gm487152745-38731502>> Acesso em 21/03/2021.

condições de trabalho, sejam elas em momentos de pandemia ou não. Assim, o professor se vê em total estado de descontentamento, pois o sentimento de descrença, especialmente na escola pública é amplamente disseminado, como ilustrado abaixo:

Segundo Paulo Freire, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Freire, 1991: 58). Assim, posso afirmar que venho aprendendo a ser professora a partir das experiências de vida, das apropriações de saberes oriundos das formações inicial e continuada, das observações e registros diários, dos erros e acertos, das interações com os alunos, familiares, gestores e diálogo com demais educadores. Em suma, **diria que o que me torna professora a cada dia são os momentos de inquietação, descontentamento, decepção, reconstrução, utopia e encantamento. É a forma que encontrei de tentar tornar o mundo melhor (Falaenópolis).**

Neste cenário, o professor se sente exaurido e tem um sentimento de injustiça, pois há a impressão de que ele é uma ilha, trabalhando sozinho e sem apoio, muitas vezes perdido e sem saber para qual direção seguir. Ao nos percebermos como seres biológicos, políticos, sociais e culturais, que nos constituímos juntamente com o mundo (MORIN, 2015a), constatamos também que a CONTRADIÇÃO é inerente à natureza humana. Entendo que somos contraditórios por natureza: muitas vezes, tomamos decisões em função do cenário em que nos encontramos no momento; muitas outras vezes, tomamos uma decisão diferente em função da mesma situação em outro momento de nossa trajetória.

A CONTRADIÇÃO, tema que emergiu muito fortemente, é muito marcante na docência porque, ao mesmo tempo em que o professor vivencia momentos emocionantes, também percebe a docência como sendo uma carreira muito dura, desvalorizada socialmente e sem prestígio, como vemos a seguir:

Desde criança a maioria de minhas brincadeiras eram de "escolinha". Eu admirava a atuação do profissional da educação. Duas professoras foram figuras de imensa influência positiva. Elas ensinavam com delicadeza, respeito e se importavam verdadeiramente com a figura do aluno e sua vida. Assim decidi que seria uma professora que se importaria com os alunos além das paredes da sala de aula. Essa realização profissional e pessoal só passei a sentir depois de estar dentro da escola pública. **Por mais exaustivo e injusto que seja**

**trabalhar lutando todos os dias contra a descrença da sociedade na escola pública, é ali que sinto que realmente contribuo como profissional e cidadã (Amarilis).**

**É talvez uma das coisas que consigo e sei fazer bem e que me traz muitos momentos emocionantes na minha vida e, às vezes, muita raiva também, principalmente dos gestores (Jambuaçu).**

Percebo que a CONTRADIÇÃO para a docência e para o ser docente traz consigo um misto de orgulho e alegria, mas também é um caminho trilhado na injustiça, trazendo danos pesados, pois os professores passam por momentos de raiva em relação aos seus gestores, por exemplo. Muitas vezes os professores se sentem desvalorizados em relação à profissão, sentem vergonha e humilhação. A Complexidade por meio de um dos seus princípios/operadores, o *dialógico*, nos permite dialogar com a CONTRADIÇÃO, por meio da não-exclusão. A CONTRADIÇÃO faz parte da relação sistêmica que é a vida, não é preciso escolher um ou outro caminho, mas podemos dialogar com uma e com a outra hipótese, pois o “princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade” (MORIN, 2015a p. 74).

Dandélion apresenta a contradição em seu relato. Ele afirma se sentir envergonhado e humilhado em alguns dias, mas que há dias positivos também:

Docência é estar em sala de aula com os alunos. Não é só estar na sala de aula, mas é principalmente estar na sala de aula. Em tempos de pandemia, imagino essa sala, remotamente, a distância, quando vejo a lista de nomes dos alunos que fizeram, ou não, as tarefas que proponho. Mas, como escrevi anteriormente, eu os vejo, numa sala, juntos, interagindo entre si e comigo. Vejo docência como uma relação. Não escreveu Paulo Freire que não existe docência, sem discência?

**Adicionalmente, a docência me causa um sentimento constante de ambivalência. Não gosto de ser professor todos os dias e, no contexto da pós-graduação, não gosto de ser aluno, todos os dias. Justamente porque é uma relação entre pessoas, há dias terríveis nos dois contextos. Há dias em que me envergonho das minhas atitudes e há dias em que sou humilhado. Não é possível, apenas, evidenciar o positivo, quando se sente vergonha e humilhação.**

Baseada no relato de Dandélion percebo a CONTRADIÇÃO como sendo um tema muito presente, pois traz uma ideia de ideal versus justiça, uma visão idealista

em relação à missão social e poder de transformação do mundo e ao mesmo tempo uma visão realista, de injustiças e desrespeito.

A CONTRADIÇÃO também está presente em Jasmim ao afirmar que percebe duas realidades na docência. Jasmim dialoga com o aspecto realista e idealista ao mesmo tempo e se sente em um caminho ambíguo:

A docência, para mim, é duas ideias distintas. Uma, mais idealista, é a missão e responsabilidade social de educar para o mundo crianças e jovens capazes de serem agentes críticos e transformadores da sociedade em que vivem. Outra, mais palpável, é a carreira mais dura, desrespeitada e injustiçada que há, capaz de deixar danos pesados e tristes, mais que financeiros, àqueles que escolheram seguir essa estrada.

A docência é um caminho ambíguo, traz muito orgulho e alegrias, mas leva, também, muito de nós (Jasmim).

É possível compreender que o professor está em constante estado de CONTRADIÇÃO, dividido entre o ideal que entende para a execução da sua profissão com excelência e o sofrimento que tem perante o cenário escolar que não o valoriza econômica e socialmente, que não o acolhe, não apoia e não se faz presente. Há uma luta interna no professor entre o fazer almejado e o possível.

Encontro suporte em Moraes (2008), quando a autora destaca a importância da intersubjetividade ao afirmar que não existe uma realidade independente da experiência subjetiva e que todo conhecimento depende do que acontece entre as interações e conexões que o sujeito é capaz de realizar. Dessa forma, cada sujeito professor encontrará formas diferentes de lidar com as diferentes CONTRADIÇÕES que enfrenta no que tange à sua prática docente, seja ela dentro da sala de aula ou não. A CONTRADIÇÃO é inerente à contrassenso que atrai a escolha de ser docente. Este tema denota que a CONTRADIÇÃO parece ser o ponto de atração. A CONTRADIÇÃO que o professor enxerga na docência é a CONTRADIÇÃO que o torna professor, estando presente na docência e no ser docente. Na docência a CONTRADIÇÃO se apresenta em momentos emocionantes, mas ao mesmo tempo, em momentos de raiva dos gestores. Ela é idealista, é uma missão social visando a formação do sujeito crítico. Por outro lado, há danos pesados, carreira dura, vergonha e humilhação. Para o ser docente, a CONTRADIÇÃO se apresenta na forma de

encantamento e descontentamento e inquietação. É realização pessoal do professor, mas é um trabalho injusto e exaustivo. Há contribuição social pelo docente, mas há a descrença na escola.

A CONTRADIÇÃO se revela como uma tensão existente entre a docência e o ser docente. Apesar de haver sentimentos ambíguos e posturas ambíguas, o docente se orgulha de sua profissão, tendo ele escolhido ou sendo escolhido ser professor. Percebo ainda tal tensão como um aspecto recursivo do tema emergente e compreendo o professor como um sujeito complexificado que dialoga com tal tensão o tempo todo assim como o mandacaru, que cresce e se desenvolve exuberantemente na caatinga brasileira, servindo de alimento e fonte de água para alguns animais da região. E assim também percebo a rosa do deserto, que desabrocha contraditoriamente em cores exuberantes em um clima árido, nada propício para uma flor.

A seguir apresento as minhas considerações finais, o desabrochar docente.

## Considerações finais – O desabrochar

Digo-lhes: é preciso ter caos dentro de vocês mesmos a fim de dar à luz uma estrela dançante (NIETZSCHE).

Chego ao fim dessa jornada com uma visão heterogênea das flores que compõem este jardim. Conforme sugere o excerto acima, a beleza e a transformação são oriundas também do caos, da ordem e da desordem que perpassaram todo o percurso desse estudo. Questionamentos, incertezas, harmonia e desarmonia, buscando entender, inicialmente a meu ver, a discrepância que eu muitas vezes percebia entre teoria e prática dos colegas, e meu questionamento sobre o motivo dessa diferença entre o significado da docência e seu ideal e a prática diária. Tais reflexões me levaram a pensar a minha própria prática, refletindo se eu me aproximava ou me distanciava desses colegas os quais eu assistia. Essas foram as indagações iniciais que me motivaram a me dedicar a este estudo.

As descobertas que emergiram durante a pesquisa revelaram-se contraditórias como um mandacaru nordestino ou uma rosa do deserto e, ao mesmo tempo, me fizeram refletir sobre as minhas próprias práticas e escolhas na minha trajetória docente. A forte tensão que se revelou entre a docência e o ser docente apresentou um significado muito expressivo ao revelar-se intrinsecamente complexa ao entender que a natureza humana é constituída de diversos microssistemas que se harmonizam ou descompatibilizam, resultando milhares de possibilidades.

Os participantes dessa pesquisa são de contextos diferentes e têm um percurso de vida relativamente distinto; contudo todos estão ligados pela tensão existente entre o que eles entendem ser a definição de docência e o que se revela ser realmente docente. O diálogo de opostos que representa essa tensão nos indica que a Complexidade que permeia noções e contextos possibilita alcançar uma percepção mais abrangente dos cenários ao admitir que não é necessariamente preciso haver uma escolha entre um ou outro, e sim, que até os opostos podem dialogar, nos oferecendo uma terceira opção, um terceiro incluído (NICOLESCU, 2011).

A docência se mostrou como ENSINO promovido pelo **diálogo, empatia, conduta ética e compaixão**. Ao mesmo tempo em que é vista como uma ATIVIDADE

encantadora e uma possibilidade de TRANSFORMAÇÃO. A docência é ter a capacidade de mudar a vida das pessoas, é ENVOLVIMENTO com o processo de **ensino-aprendizagem**. É PRESENÇA física em tempos difíceis de pandemia. A docência é também RELAÇÃO horizontal de respeito a natureza humana, na busca conjunta de crescimento do indivíduo ao mesmo tempo que se revela como CAMINHO que leva a realização plena. A docência é CONTRADIÇÃO na relação de MISSÃO e CARREIRA, na visão idealista da missão social para formar um sujeito crítico. É CONTRADIÇÃO nos momentos de raiva dos gestores, nos sentimentos de vergonha e humilhação, na visão realista da CARREIRA dura e desrespeitada.

O ser docente é IDENTIFICAÇÃO com influências positivas e bricadeiras de infância. É também ACASO, descoberta de não-escolha, de frustração. Ao mesmo tempo, o ser docente se revela como ALTRUÍSMO por compartilhar, por ensinar, por gostar de pessoas. O ser docente é FACILIDADE de ensinar os colegas, é CRENÇA na transformação pelo conhecimento, é OPORTUNIDADE de crescimento profissional por meio da licenciatura e concursos públicos. É também REFLEXÃO como questionamento sobre as influências positivas e negativas e é APRENDIZAGEM com a formação inicial e continuada, no convívio com a comunidade escolar e com as famílias dos alunos. O ser docente é FALTA de opção por não poder viver de Arte, mas também resulta em transformação da realidade. O ser docente revela-se então em CONTRADIÇÃO: encantamento e descontentamento com a profissão, é um trabalho injusto, mas que traz realização pessoal.

Ao encontrar-me na linha de chegada deste percurso que é o mestrado, percebo o quão diferente me encontro hoje, o quão grande foi a transformação das minhas percepções em relação a ser e estar no mundo. Todas as certezas que estavam em mim ao iniciar essa pesquisa, incluindo até mesmo uma certa inclinação para o seu resultado, foram se desintegrando e se modificando ao longo do estudo. As emergências desabrochavam perante os meus olhos a medida em que os textos foram sendo interpretados e surgiam os mais diversos temas, muito diferentes do que eu havia planejado inicialmente.

Entendo que essa pesquisa me possibilitou ampliar meus horizontes, ao entender que a sala de aula é um microcosmo que reflete o macro, e ainda, que cada sujeito componente deste universo é um outro microcosmo que reflete outros

macrocosmos que estão todos imbricados em suas relações e inter-relações, como flores que coabitam um jardim e que, embora estejam se nutrindo do mesmo solo e da mesma água, requerem cuidados diversos. No entanto, todas elas e cada uma delas tem sua exuberância exatamente por se mostrar em diversas cores, tamanhos e formas.

Em nenhum momento ao longo deste estudo, o objetivo se traduziu em encontrar uma receita ou uma fórmula para a questão docente, mas sim, por meio das reflexões apresentadas, trazer contribuições que auxiliem na percepção do professor de língua inglesa e de sua postura na sala de aula. Considero o *complexificar o professor* como uma alternativa, uma possível via para lidar com a tensão existente entre a docência e o ser docente. Não me refiro, apenas, ao docente de língua inglesa, mas a todos os docentes, e a um processo de complexificação para a vida.

Este professor complexo é também caracterizado por ser um docente que considera se atualizar, estar em constante formação e formação continuada. Este é o processo de autoformação do professor, pois ao entender-se como pesquisador a autoformação deve ser perene. Ao entender que está em processo de formação, ele também se percebe em formação com os outros, alunos e colegas, e essas relações e inter-relações resultam em conhecimentos construídos em comunhão, ou seja, a heteroformação. Além de autoformar-se e heteroformar-se, é preciso também atentar para os efeitos e ações que o ambiente promove sobre o professor em sua ecologia e na ecologia da ação, ou seja, a ecoformação.

Tais três conceitos são propostos por Freire (2009) e interpretados, mais profundamente, em termos complexos, por Freire e Leffa (2013), conduzindo-nos à consideração de processos auto-heteroecoformativos, que não dissociam as experiências de várias naturezas vividas pelos professores em formação. Entendo que um professor que se percebe complexo é em si auto-heteroecoformador, pois o próprio conceito de Freire e Leffa (2013, p.74) traz em si a Complexidade como epistemologia do conhecimento que articula estes construtos, pois

A visão dos processos formativos sob a perspectiva da auto-heteroecoformação destaca um conjunto de construtos (polos e dimensões) e suas inter-relações cuja complementaridade empresta unidade ao processo, enquanto ilustra sua natureza multidimensional e multirreferencial, garantindo-lhe uma identidade inegavelmente

sistêmico-complexa e gerando um processo inacabado, em permanente evolução, ao longo da vida.

É importante ressaltar que entendo que a reforma do pensamento para a promoção do professor auto-heteroecoformador e por isso, complexo, já esteja, em alguma medida, acontecendo, a considerar este estudo que tanto se transformou ao longo de seu percurso, com idas e vindas em meio a tantas descobertas. Entendo que fui também me complexificando e entendendo os meus próprios processos de aspectos recursivos, dialógicos e hologramáticos que permearam as relações sistêmicas que me envolveram ao tecer os fios deste estudo.

Por fim, espero me manter uma professora de língua inglesa auto-heteroecoformadora, em constante aprendizagem e crescimento, tendo a oportunidade de aprender com os outros e com o meio que me cerca. Agora conto também com a contribuição da Linguística Aplicada para ajudar a nutrir as minhas raízes que se expandem, e junto aos os meus colegas possamos florir a cada temporada, nos mostrando diferentes em nossas formas, constituições e belezas e que a cada ciclo recursivo do meu desabrochar eu possa contribuir com o jardim florido atraindo cada vez mais abelhas para que elas possam polinizar o mundo com mais igualdade, conhecimento e humanidade, enfim, para que elas sejam responsáveis por polinizar a beleza no mundo.

## Referências

- BEHRENS M. & OLIARI A. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educação**, Curitiba, v.7, n. 22, p.53/66, set/dez. 2007.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 5º ed. Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. – **Base nacional comum curricular**. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf)> acesso em 29 de agosto de 2021.
- BRAZIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> acesso em 05 de abril 2021.
- BRAZIL. Ministério da Educação. – **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> acesso em 28 de agosto de 2021.
- BRANDÃO, V. M. Aprendizagem ao longo da vida na perspectiva interdisciplinar. In: FAZENDA, I. (org) – **Interdisciplinaridade na formação de professores**. Canoas, Ed. ULBRA, 2006.
- BRITISH COUNCIL. Disponível em <<https://www.britishcouncil.org.br/en/research-and-publications>> acessado em 13 de mar 2020.
- BRITISH COUNCIL. Disponível em <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempes\\_quisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempes_quisacompleta.pdf)> acessado em 21 de abril 2021.
- CAPRA, F. **A teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CELANI, M.A.A. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: Brait,B; Bastos, N. (orgs.) **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: EDUC, 2000.
- CELANI, M.A.A. Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. In: CELANI, M.A.A. (org.). São Paulo: EDUC, 1997.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2ºed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.
- ESPINOSA, B. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. In: Vol. “Espinosa” da Col. Os Pensadores. Trad. de Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e Antônio Simões. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, M. M. A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como orientação de pesquisa. In: FREIRE M. M. (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. Publicação do GPeAHFC,

FREIRE, M. M. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: Rojas, J; Mello, L. S. (Orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. 1ed.Campo Grande/MS: Life Editora, 2012, v.1, p. 181-199.

FREIRE, M. M. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In: Freire, M.M; Brauer, K.N., Aguilar, G. (Org.). **Vias para a pesquisa: reflexões e mediações**. E-book LAEL/PUCSP, Grupo de pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica (GpeAHFC/CNPq) São Paulo/SP, 2017. Disponível em <[http://gpeahfc.pro.br/wp-content/uploads/2018/05/1526112806044\\_Vias-para-a-pesquisa-KCNB-E-Book\\_2017ESBN.pdf](http://gpeahfc.pro.br/wp-content/uploads/2018/05/1526112806044_Vias-para-a-pesquisa-KCNB-E-Book_2017ESBN.pdf)> Acesso em 20/07/2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Editora Cortez, 1988.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. **Carta aos professores**. Revista eletrônica Scielo, 2001 disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/i/2001.v15n42/> último acesso em 26/07/2021.

FREIRE, P. **Professora sim; tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. 24º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73.ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: paz e Terra, 2020.

GIDDENS, A. **Conceitos essenciais da sociologia**. Trad. Claudia Freire. – 2º ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2017.

KAHLMAYER-MERTENS, R.S. **10 lições sobre Gadamer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017 [versão Kindle].

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**.1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEFFA, V.J. **Língua Estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. - 8º ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo – Ed. Atlas, 2007.

MEGALE, A. H. Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe** – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MEGALE, A. H. **“Eu sou, eu era, não sou mais”:** Relatos de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas. Dissertação (Mestrado). - Programa de Estudos Pós-

Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

MEGALE, A. H. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9ktOxiNddz4>> acesso em 19/07/ 2020.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 11ªed. Campinas/SP: Papyrus, 2005.

MORAES, M. C. Dimensão epistemológica: reconstruindo o cenário epistemológico a partir da complexidade In: **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo, Antakarana/WHH, 2008.

MORAES, M.C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

MORAES, M.C. **Complexidade e currículo: por uma nova relação**. Polis (online), 25, 2010. Disponível em < <http://journals.openedition.org/polis/573>> último acesso em 26/07/2021.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente**. CLOTET, J. & SILVA, J. M. (orgs.). 3ªed. - Porto Alegre: Sulina, EDIPUCRS, 2007.

MORIN, E. La vía: para el futuro de la humanidad. 1ªed – Barcelona; Espasa Libros, S.L.U, 2011a.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. – 2ªed. – São Paulo: Cortez; Brasília; DF: UNESCO, 2011b.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Trad. Edgard de Assis de Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MURIANA, M. B. **O percurso da lagarta: tradição e complexidade no ensino de língua inglesa em escolas de idiomas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: UNESCO; Universidade de São Paulo. **Educação e Transdisciplinaridade**. 2000, p. 9-25. Disponível em: <<https://bit.ly/35Y6BSe>>. Acesso em: 25 dez.2019.

NOVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, A. (org.) **Profissão Professor 3**. 2ªed. Porto Editora, LDA, 1995.

PETRAGLIA, I. Educação e complexidade- os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, M. C & ALMEIDA, M. (orgs) - **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Editora Wak. Rio de Janeiro, 2012.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G (org.) – **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3ªed. São Paulo, Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) – **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) – **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ªed. – São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências - 8ªed. – São Paulo: Cortez, 2018

SILVA, S. P. **SABERES EM MOVIMENTO: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior**. 2019. f. 214. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org) - **Profissão professor**. Porto editora, LDA, 1995, Porto, Portugal.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.