

## **SEÇÃO 1**

# EXPERIÊNCIAS, LÍNGUA(GEM) E ENSINO-APRENDIZAGEM

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

*Data de aceite: 01/12/2023*

**Karin Claudia Nin Brauer**

**Maximina Maria Freire**

### 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores, construto que tem sido objeto de estudos e pesquisas há décadas, tem revelado matizes e perspectivas distintas, conforme a linha teórica a partir da qual é escrutinada. Apesar da diversidade de aportes teóricos que conduzem a vieses reflexivos, críticos, colaborativos, narrativos, complexos, à prática exploratória e à auto-heteroecoformação<sup>1</sup>, por exemplo, o desenvolvimento docente busca, em geral, a construção e o aperfeiçoamento do conhecimento pedagógico, o amadurecimento de um pensamento integrador, a percepção de aspectos relevantes para o tratamento das necessidades e expectativas do contexto em que se insere a unidade

escolar, da comunidade a ele mais imediata, e da sociedade como um todo. A formação docente, *lato sensu*, também procura por novidades e tendências educacionais decorrentes de processos de aprimoramento, originários de pesquisas e projetos. Tal formação viabiliza que professores expandam e atualizem sua prática docente e saberes profissionais, além de despertar a consciência para a importante função social e política que exercem dentro e fora da sala de aula, a qual lhes pode conferir maiores oportunidades de desencadear a construção compartilhada de um contexto escolar amigável, propício à aprendizagem, ético e equânime. Para Behrens e Oliari (2007, p. 64), cabe à formação docente perceber e reconhecer os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais que estão interligados ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, pode-se aspirar a uma formação integral, articulada e pertinente.

<sup>1</sup> Referimo-nos às teorias e pesquisas empíricas desenvolvidas, desde a década de 1980, por Alarcão, I.; Celani, A.; Clandinin, J.; Connelly, M.; Diamond, P.; Freedman, D.; Freire, M.M.; Freire, P.; Ghedin, E.; Gimenez, T.; Inês Miller, I.; Kincheloe, J.; Magalhães, M.C.; Moraes, M.C.; Nóvoa, A.; Perrenoud, P.; Pimenta, S.G.; Schön, D.; Zeichner, K., entre muitos outros, no Brasil e no exterior.

A partir do cenário acima delineado, o presente texto tem por objetivo investigar, descrever e interpretar o *fenômeno formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Superior, ocorrido em ambientação híbrida, sob a perspectiva da Epistemologia da Complexidade, em uma instituição pública do Estado de São Paulo*, entendido como fenômeno da experiência humana. Para alcançar a meta proposta, formulamos a seguinte pergunta, intencionalmente aberta, criando espaço para que emergências do fenômeno se revelem sem o crivo restritivo e limitador de concepções e juízos prévios, de acordo com a linha metodológica adotada:

Qual a natureza da *formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Superior, ocorrida em ambientação híbrida, sob a perspectiva da Epistemologia da Complexidade, em uma instituição pública do Estado de São Paulo?*

Para desenvolver este estudo, fundamentamo-nos teoricamente no viés da complexidade, embasada na obra de Edgar Morin. Para o autor (Morin, 2011), a complexidade procura a compreensão epistemológica do real; reputa a conexão, a contextualização, a generalização de informações e saberes; e desconsidera certezas e verdades absolutas, que ofuscam a possibilidade de um conhecimento “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (Morin, 2011, p.15).

A complexidade, como epistemologia emergente, engloba os conceitos de recursividade (ou circularidade), não linearidade e não fragmentação do conhecimento, observando e lidando com conflitos e contradições, bem como com visões antagônicas que, complementares, dialogam entre si. Desse modo, a complexidade se evidencia sistêmica, compondo um tecido de constituintes heterogêneos, inseparavelmente associados, estabelecendo o paradoxo do uno e do múltiplo, simultaneamente. Esse viés complexo comporta incertezas, indeterminações, imprevisibilidades e fenômenos aleatórios, relacionados ao acaso (Morin, 2011).

A auto-heteroecoformação tecnológica de professores (Freire, 2009; Freire e Leffa, 2013) também constitui um dos referenciais teóricos do estudo que apresentamos, pois a formação docente em foco corresponde a um processo formativo ternário que, ao mesmo tempo, articula o individual, o social e o ecológico, responsivo às características, às mudanças e às exigências da contemporaneidade, destacando os agentes e o contexto como basilares no entendimento da formação e do desenvolvimento profissional.

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de três encontros presenciais, ocorridos em uma instituição pública de ensino, e três online, pelas plataformas Zoom e Skype, permitindo que o evento de formação de professores de português fosse caracterizado como *híbrido* ou *semipresencial*. Os encontros foram planejados tendo por base o *design educacional complexo* (Freire, 2013; Freire; Sá, 2020) que permite *preparação, execução e reflexão* sobre o conteúdo, de forma complexa, negociada e menos simétrica, entre alunos e professor. Os textos utilizados para a interpretação do fenômeno em estudo foram

registrados nas atividades desenvolvidas durante a formação, e receberam um tratamento hermenêutico-fenomenológico complexo (Freire, 2010, 2012), de acordo com a orientação metodológica selecionada.

A relevância deste estudo está em detalhar e compartilhar uma vivência de formação em um viés teórico-metodológico que valorize o ensino e a aprendizagem como processos inseparáveis, possibilitando a ligação/religação de saberes, em uma perspectiva não segmentada, não linear e integradora de conhecimentos. Além disso, a importância deste trabalho está em proporcionar a interessados na área uma reflexão sobre a integração de saberes de acordo com o viés complexo, e sobre a viabilidade de uma articulação sistêmica para a reificação de processos formativos.

## 2. CONEXÃO DE SABERES

A articulação teórica que embasou o presente estudo foi constituída pela tessitura entre a epistemologia da complexidade (Morin, 2011; Mariotti, 2011), a auto-heteroecoformação docente (Freire, 2009; Freire e Leffa, 2013) e o design educacional complexo (Freire, 2013), detalhados a seguir, a partir da qual foi concebido o curso de formação que ambientou a vivência do fenômeno interpretado.

### 2.1 A COMPLEXIDADE

A complexidade possibilita diálogos com diversos saberes, valorizando a conexão sistêmica entre várias áreas do conhecimento, contrariamente ao pensamento linear que entende a fragmentação e simplificação como únicas formas de compreensão. A epistemologia complexa procura estabelecer um diálogo entre disciplinas, assim como entre os pensamentos linear e sistêmico, ou seja, busca religar saberes oriundos dessas formas de pensar. Conforme Mariotti (2007, p. 83-85), para conhecer a abordagem complexa, é preciso entender que o pensamento linear busca simplificar a complexidade inerente e compreender o todo pelas propriedades das partes fragmentadas.

Ainda de acordo com Mariotti (2011), a epistemologia da complexidade diz respeito à diversidade, ao entrelaçamento e à contínua interação entre uma infinidade de sistemas e fenômenos que constituem o mundo real, natural. O pensamento complexo deve ser compreendido como um sistema aberto, amplo e flexível. Esse pensamento compõe um novo viés de entendimento do mundo, que aceita e permite compreender as mudanças contínuas da realidade, sem negar a multiplicidade, aleatoriedade e incerteza intrínsecas à realidade e à vida humana, porém acolhendo-as e convivendo com elas.

Morin (2003, p. 38), referindo-se à etimologia do termo *complexidade*, explicita:

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido

interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A complexidade reconhece e integra a desordem e a imprevisibilidade, aceitando a incerteza como inerente ao conhecimento. Dessa forma, rejeita o saber absoluto e total: na perspectiva complexa, o conhecimento é inconcluso, incompleto, posto que está em contínua construção, caracterizado, sempre, por um traço essencial de inacabamento.

Refletindo sobre a complexidade e a relevância de suas características, concordamos com Morin quando, em sua obra, enfatiza a necessidade urgente de uma reforma do pensamento que contemple a incompletude dos saberes, o diálogo complementar das polaridades, a recursividade do conhecimento, a relação sistêmica e hologramática entre partes e todo. Como salienta o autor (MORIN, 2000), há premência de uma reforma, uma *metamorfose*, que origine uma visão ampla, multirreferencial e multidimensional (cultural, social, política, intelectual, moral e espiritual), que favoreça o diálogo crítico entre a ciência e a sociedade, o homem e a natureza. Assim, a complexidade está integrada à organização social, como explicam Freire e Leffa (2013, p. 59):

(...) diante da constatação de que a complexidade é inerente ao ser humano, podemos concluir que uma reforma do pensamento se faz urgente e necessária, como forma de buscar respostas que tanto nos permitam compreender melhor a vida, seus processos e implicações, quanto questioná-los em maior profundidade.

Concordamos com Morin e sua argumentação sobre a epistemologia da complexidade, pois um dos argumentos mais relevantes de sua discussão é a integração e participação ativa do sujeito na construção do conhecimento como agente que associa, inter-relaciona e, assim, constrói, desconstrói e reconstrói saberes imprescindíveis à vida, ou seja, *conhecimentos pertinentes* (Morin, 2011). Dessa forma, também, se concebe e se qualifica o professor complexo que, como artífice do próprio processo formativo, torna-se um agenciador responsável pela tessitura de um conjunto de saberes essenciais a sua vida e ao seu exercício docente.

## 2.2 A AUTO-HETEROECOFORMAÇÃO

Ao afirmarmos, na seção anterior, que o professor é um artífice de seu próprio processo formativo, estamos nos referindo, de fato, a uma das facetas de sua formação que o coloca como responsável pelo próprio desenvolvimento: a *autoformação*. Entretanto, a formação profissional requer uma investigação e reflexão mais inclusivas, compreendendo considerações sobre os agentes e contextos nela incluídos. Nesse sentido, torna-se oportuno retomar e rever a *teoria tripolar de formação* (Pineau, 1988; Pineau; Patrick, 2005) e, à luz da epistemologia da complexidade, concordar com Freire (2009) e Freire e Leffa (2013, p.75) que, expandindo, a compreendem como um processo em que seus polos

se articulam e se manifestam simultaneamente, justificando a grafia compacta proposta – *auto-heteroecoformação* –, entendida como uma

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

A conceituação acima evidencia que os três polos componentes dos processos formativos (*auto*, *hétero*, *eco*) se integram para gerar construção de conhecimentos, sinalizando que a formação comporta *personalização*, quando o indivíduo se responsabiliza pela própria formação (*autoformação*); essa ocorre e se expande no plano na *socialização*, quando esse indivíduo interage com outros que compartilham de seus propósitos (*heteroformação*); contudo, essas facetas se complementam na *ecologização*, pois há necessidade de uma ambientação (*ecoformação*) propícia ao intercâmbio de saberes e à formação. Nesse processo, portanto, o indivíduo, seus pares e o meio exercem relações mútuas e simultâneas que concorrem para oportunizar o desenvolvimento e, assim, a *auto-heteroecoformação docente*: uma visão complexa dos processos formativos que destaca os agentes envolvidos, o contexto em que atuam e as inter-relações sistêmicas de uns sobre os outros. Assim compreendida, a auto-heteroecoformação comporta vertentes, como a *tecnológica*, permitindo que o foco da formação esteja nas relações ensino-aprendizagem-design-tecnologia.

## 2.3 O DESIGN EDUCACIONAL COMPLEXO

A questão do design merece destaque quando consideramos qualquer tipo de processo formativo, seja ele direcionado ao desenvolvimento docente ou discente, uma vez que esse conceito, em linhas gerais, fornece um suporte relevante ao professor, pois concentra uma série de decisões prévias, um roteiro de desenvolvimento de ações e um conjunto de alternativas para (re)direcionamento de rotas, além de integrar formas de reflexão e modalidades de avaliação.

Essa é a ideia que subjaz o conceito de *design educacional complexo* ou DEC (Freire, 2013; Freire; Sá, 2020) que, fundamentado na complexidade, compreende etapas interconectadas e interdependentes que se articulam de forma sistêmica e que, em um movimento recursivo, dialógico e hologramático, dão vida a um curso, bem como mobilidade e parceria entre professor e alunos. As etapas do DEC são:

- **Preparação:** é o ponto de partida do DEC, no caso de um curso ministrado pela primeira vez. Compreende desde os detalhes e decisões iniciais até a elaboração de um primeiro esboço, com uma previsão e **Reflexão** sobre conteúdos, atividades, recursos, materiais, dinâmicas e modalidades de avaliação. Corresponde à espinha dorsal do curso.
- **Execução:** corresponde ao início do curso e se concretiza com a efetiva negociação e interação entre professor, alunos, material e ambientação. Mantém uma interconexão com a etapa anterior, permitindo, via **Reflexão**, idas e vindas no plano inicial, alterações, inserções e qualquer modificação que solucione rupturas ou situações não previstas.
- **Reflexão:** envolve a avaliação do curso, autoavaliação; reflexão crítica sobre o processo vivido, retrospectiva, prospecção, considerações sobre novas alternativas e possíveis transformações e novos caminhos. De fato, a **Reflexão**, está articulada e é inseparável das etapas anteriores: ela se faz presente desde a **Preparação** e se torna essencial na **Execução**.

A fim de materializar o DEC, suas etapas, interligações e movimentos, apresentamos uma animação de ilustra sua descrição:

### QRcode: O design educacional complexo em ação



Fonte: Freire (2023)

A proposta de um curso embasado no DEC e, assim, na complexidade, apresenta uma visão inovadora, pois interliga sistemicamente os elementos constituintes do design, permitindo maior simetria entre professor e alunos, via negociação constante e, dessa forma, tornando-os coautores na articulação de saberes e na construção de conhecimentos não segmentados.

### 3. ECOLOGIA DA PESQUISA

O evento de formação de professores, oferecido em uma instituição de Ensino Superior, foi constituído por seis encontros, desenvolvidos no formato híbrido. Os encontros presenciais ocorreram na instituição e os online, por meio de videoconferência, nas plataformas Zoom e Skype. Os textos utilizados para a interpretação do fenômeno foram

gerados e registrados no *Google forms*, no *Google Classroom* e nas atividades presenciais. Os convidados a palestrar o fizeram tanto a distância como presencialmente.

Participaram do evento 11 professores do Ensino Superior, tendo em comum serem formados em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, lecionarem no Ensino Superior e participarem do mesmo grupo de pesquisa. A faixa etária dos participantes se situava entre 32 e 44 anos. Ainda em comum, havia o propósito de querer participar de uma formação sobre a epistemologia da complexidade, uma vez que já haviam feito leituras prévias em seu grupo de pesquisa.

### 3.1 A ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICA COMPLEXA

A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, ou AHFC, (Freire, 2012, 2017), corresponde a uma ramificação da pesquisa qualitativa que visa a descrever fenomenologicamente e interpretar hermeneuticamente fenômenos complexos da experiência humana (Dilthey, 1938). Como seu nome sinaliza, a abordagem articula duas vertentes filosóficas – *hermenêutica* e *fenomenologia*, propositalmente hifenizadas para destacar-lhes o caráter indissociável (Freire, 2010, 2012), e uma teoria do conhecimento, *complexidade*, cujo teor transdisciplinar e relacional permite articular *descrição*, *interpretação* e *compreensão*, três traços distintivos da abordagem. Entendida como orientação metodológica, a AHFC corresponde a uma postura investigativa direcionada a um fenômeno como ele se apresenta, sob a perspectiva de quem o experiencia, buscando identificar os construtos que compõem sua essência, sua natureza intrínseca, conferindo-lhe identidade e permitindo-lhe reconhecimento e nomeação.

Segundo Freire (2010, 2012), a AHFC, em seu percurso interpretativo, engloba processos articulados e interdependentes: no primeiro, *textualização*, a experiência vivida é materializada em textos escritos que podem ser lidos e relidos várias vezes, tornando-se objeto de reflexão investigativa. No segundo, *tematização*, esses textos passam por *refinamento* e *ressignificação*, até que, do cruzamento e articulação de unidades de significado, identificadas em função do fenômeno, emergem os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos, i.e., as menores unidades de sentido (sempre representadas por substantivos) que, não podendo ser mais refinadas ou ressignificadas, revelam os elementos que compõem a essência da experiência sob investigação. O terceiro, *ciclo de validação*, acompanha o caminho e movimento dos processos de identificação citados, não apenas proporcionando um equilíbrio entre objetividade e subjetividade, mas também revelando quais temas compõem a essência do fenômeno, bem como suas subdivisões (subtemas, sub-subtemas etc.).

Embora esses processos forneçam um norte para o desenvolvimento da pesquisa agaética complexa<sup>2</sup>, seu inerente traço fenomenológico, aliado ao seu natural

<sup>2</sup> Esse adjetivo foi cunhado pelo Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GPeAHFC/CNPq), a partir das iniciais da abordagem, com a finalidade de simplificar-lhe a referência. Assim, os mem-



caráter complexo indicam que uma investigação nessa modalidade não contempla a interpretação (hermenêutica) da totalidade de um fenômeno, nunca chegando a desvendá-lo completamente. Manifestações dele podem ser, contudo, investigadas e interpretadas, distinguindo aspectos da essência daquela(s) experiência(s). Como alerta Freire (2012, p.188), “nunca será possível desvendá-la na totalidade: trata-se de um paradoxo que evidencia que os fenômenos da experiência humana são fonte inesgotável de investigação, interpretações e reinterpretções”.

Freire (2010, p.25) sistematiza a organização e interpretação dos textos produzidos durante a pesquisa agaéfica complexa de acordo com as seguintes rotinas:



Figura 1: Rotinas de organização e interpretação

Fonte: Freire (2010, p. 25)

O quadro anteriormente apresentado evidencia, graficamente, a integração dos processos de textualização e tematização (refinamento e ressignificação), bem como o ciclo de validação, envolvidos numa interpretação de natureza agaéfica complexa. Ao observar o percurso interpretativo, Freire (2017, p.181) destaca o desenvolvimento de um movimento circular, recursivo e contínuo que, num *ir- e-vir* hermenêutico, possibilita ao pesquisador, identificar, interpretar e, ao mesmo tempo, compreender o que está registrado nas linhas e o que fica subentendido nas entrelinhas dos textos dos participantes. Nesse caso, não se trata de localizar em suas palavras a interpretação que o pesquisador deseja ou que o referencial teórico sugere, mas de *ouvir os textos com escuta sensível* para

broos do Grupo se autodenominam *agaéficos complexos* e a pesquisa que desenvolvem, *agaéfica complexa*.

interpretar o que emerge das linhas e entrelinhas, e compreender a sua intencionalidade. Essa, capturada pelos temas agaélicos complexos e suas subdivisões, indica uma relação recíproca indissolúvel entre o todo (i.e., o fenômeno) e as partes (i.e., temas, subtemas, sub-subtemas etc.), pois, como ressalta Freire (2017, p.182), “cada tema é uno e múltiplo, ao mesmo tempo, indicando que a parte está no todo, como ele está na parte”. Algumas vezes, contudo, podemos nos deparar com temas que se mostram contraditórios e/ou discordantes, sem que isso signifique inconsistência nos procedimentos interpretativos. Tal possibilidade é viável e sua emergência sinaliza a existência de construtos que, compondo a essência de um fenômeno, revelam conflitos, ambiguidades, contradições e qualidades opostas que se complementam.

Os textos fornecidos pelos participantes da pesquisa que aqui relatamos receberam o tratamento metodológico da AHFC e, dessa forma, foram textualizados, tematizados e examinados por meio do ciclo de validação. As descobertas a que chegamos são explicitadas nas próximas seções, nas quais o fenômeno investigado é, respectivamente, descrito e interpretado.

#### 4. O FENÔMENO EM AÇÃO

Para desenvolver o curso de formação, foi necessário primeiramente estabelecer uma base teórica, um viés que: possibilitasse a elaboração das questões e atividades de forma colaborativa; levasse em conta a possibilidade de imprevisibilidades; permitisse a negociação entre participantes, respeitasse a não linearidade, a não fragmentação do conhecimento e o diálogo entre diferentes saberes, bem como estivesse, de alguma forma, preparado para lidar com situações contraditórias e com imprevisibilidades.

Considerando esses aspectos, o processo de formação de professores de língua portuguesa tratado no presente trabalho, seguiu as orientações teórico-metodológicas já descritas, bem como definiu o DEC como opção de design para o curso oferecido.

Começamos por enviar, via *WhatsApp*, um *link do Google Form* contendo: um convite para participar do curso e questões relativas ao perfil do possível participante. Esse formulário, ao ser preenchido, registrava a inscrição na formação. Após esse registro, enviamos um e-mail aos 11 interessados que se manifestaram, marcando um encontro presencial para debatermos seus interesses e necessidades. Todos manifestaram vontade de desenvolver conhecimentos em relação a uma teoria de conhecimento em comum, que integrasse saberes; propusemos assim a epistemologia da complexidade. Também queriam discutir e refletir sobre o ensino e aprendizagem e as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Superior. Por isso, na *Preparação*, refletimos sobre as ponderações dos participantes e fizemos um primeiro esboço da formação e das atividades do primeiro encontro, o qual foi presencial.

Em sua etapa de *Execução*, o curso foi sendo desenhado considerando: as impressões, as sugestões, as necessidades dos participantes e as nossas; as quais foram expostas nos registros, durante e após os encontros presenciais e nos ambientes online. Dessa maneira, estávamos sempre elaborando, refletindo, construindo, desconstruindo e fazendo novas construções, buscando aprimorar, sempre, o desenvolvimento de todos. A partir dessa dinâmica, o curso foi realizado em seis encontros: três presenciais e três a distância.

Os registros das atividades da formação aconteceram de forma síncrona, tanto nos encontros presenciais como a distância. Para os registros das reflexões, sugestões e para deixar os materiais utilizados na formação, foi usada a interface *Google Classroom* e para o desenvolvimento de atividades com prática colaborativa foi também usada a interface *Google Docs*. É relevante mencionar que as interfaces e plataformas foram todas escolhidas a partir de sugestões feitas pelos participantes, sobre as quais refletimos e debatemos. O evento de formação foi realizado a partir de atividades que possibilitassem a interação entre os participantes e construções colaborativas do conhecimento entre todos os participantes.

A elaboração do evento de formação pautou-se nos princípios da complexidade: hologramático, recursivo e dialógico (Morin, 2011). Segundo o Morin (2011), estes princípios são indissociáveis, contudo, explanam a ordem, desordem e nova organização na maneira de pensar e de lidar com variados saberes. Essas características foram levadas em consideração ao desenvolver o curso de formação, pois dar valor à complexidade neste desenho foi reconhecer as qualidades do contexto, conferindo conhecimentos de mundo dos participantes. Assim, foram permitidos o movimento recursivo e a reflexão sobre como eram, como planejavam os tópicos colocados em debate e o modo como queriam desenvolver determinado assunto a partir daquele momento.

O princípio hologramático (Morin, 2011) possibilitou aos participantes fazerem uma estimativa em relação ao que buscavam, no que se refere à reflexão da aplicabilidade das questões, lidas e discutidas no ambiente virtual e presencial. Assim, o todo e as partes mantiveram relações que envolveram alguns momentos em que os participantes podiam ser observados em sua particularidade e outros em que foram vistos como parte do grupo, como, por exemplo, por meio de suas participações em postagens que os faziam peculiares. Desse modo, percebemos pela epistemologia da Complexidade (Morin, 2011) presente na formação para professores de português, que o sentido da realidade se dá por meio da relação do todo com as partes e vice e versa em uma análise mais integradora, para tal, não é pertinente examinar o fenômeno a partir de uma única matriz de racionalidade.

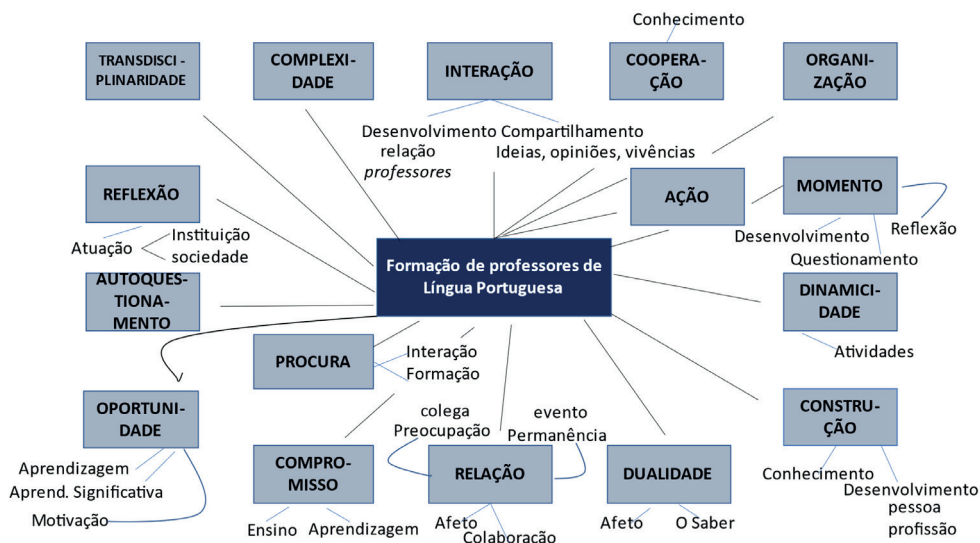
O operador dialógico (Morin, 2011) parte da premissa de que existem duas lógicas que são ao mesmo tempo complementares e antagônicas. A partir desse fundamento, compreendemos que ordem, desordem e organização são elementos essenciais para o entendimento da complexidade, pois se desintegram e se desorganizam ao mesmo tempo.

“A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (Morin, 2011, p. 96). Em outras palavras, possibilita o diálogo entre opostos que podem ser complementares em algum ponto, fato visto nos registros do curso, por exemplo, nas discussões online ou presenciais, nas quais os professores tinham diferentes pontos sobre um mesmo assunto, mas encontravam uma possível complementaridade no que discutiam.

Outro aspecto característico da complexidade presente no curso foi a possibilidade de contar com a imprevisibilidade. As professoras pesquisadoras comunicaram aos participantes que o cronograma e o curso poderiam sofrer mudanças ao longo das semanas, se necessário, pois ele respeitava as necessidades de todos os participantes, incluindo as professoras-pesquisadoras, considerando as imprevisibilidades. Por exemplo: as datas dos encontros presenciais sofreram mudanças devido ao ajuste entre participantes e convidados para discutir as temáticas

## 5. A NATUREZA DA FORMAÇÃO

A interpretação dos registros textuais do fenômeno vivenciado pelos participantes do curso de formação de professores foi realizada de acordo com os procedimentos da AHFC, por meios de leituras e releituras que caracterizam o *mergulho interpretativo*, definido por Freire (2010, 2012), sempre guiado pela pergunta de pesquisa e, naturalmente, pelo fenômeno em foco. A realização desse processo revelou que a essência do fenômeno investigado representada da seguinte forma:



Legenda: TEMA, Subtema, sub-subtema, *sub-sub-subtema*.

Figura 2: Representação do fenômeno investigado

Fonte: As autoras

A representação observada na Figura 2 evidencia que a manifestação do fenômeno *formação de professores de Língua Portuguesa*, investigada neste estudo, é composta por 16 temas inter-relacionados e interdependentes. Constituem o fenômeno: **autoquestionamento**, **transdisciplinaridade**, **complexidade** e **ação** que revelam o engajamento dos participantes nos assuntos abordados ao longo do curso. Esse engajamento se manifesta pela **interação** emergente, voltada tanto ao **desenvolvimento da relação** entre *professores*, como no **compartilhamento** de *ideias, opiniões e vivências*. Tal manifestação também emerge na **cooperação** em relação à **construção** do *conhecimento* e no **desenvolvimento** da *pessoa* e da *profissão*; no **momento** de *reflexão, desenvolvimento e questionamento*, e quando a **reflexão** é dirigida à *instituição* e à *sociedade*. Da vivência do fenômeno emerge **compromisso** com o *ensino* e a *aprendizagem*; **dinamicidade** na realização das *atividades*; **oportunidade** de *aprendizagem* e, mais especificamente, de *aprendizagem significativa, o que sinaliza um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Emergente, também, é **procura** por **interação** e **formação**; **dualidade** entre o **saber** e o **afeto**; e um forte sentido de **relação** direcionada ao **afeto**, à **colaboração**, à **preocupação** com o *colega* e a **permanência** no *evento* de formação.

A partir da compreensão do fenômeno, representado graficamente e interpretado no parágrafo anterior, podemos argumentar que a natureza do curso de formação de professores de Língua Portuguesa foi complexa e transdisciplinar, como se depreende a partir do registro textual ilustrativo, a seguir:

A formação foi excelente, por ter sido transdisciplinar, o que é essencial para o ensino e aprendizagem, sendo possível fazer diferentes ligações. O curso também foi complexo por dialogar com diferentes saberes (Participante 1).

O evento de formação também oportunizou o conhecimento pertinente (Morin, 2011), pois possibilitou o desenvolvimento de saberes necessários para a condição humana e a motivação aos participantes para seguir com entusiasmo:

Vejo que o curso de formação de professores de português foi uma oportunidade maravilhosa de desenvolvimento de saberes e de aprendizagem significativa e necessária para nossa constituição como ser (Participante 2).

O curso ainda apresentou dinamicidade nas atividades e, por meio da interação, permitiu o compartilhamento de opiniões, ideias, vivências e o desenrolar das relações entre os participantes, como pode ser exemplificado no trecho a seguir:

A formação de professores de português foi dinâmica nas atividades e também interativa, dividimos opiniões, ideias e construímos conhecimento em cooperação (Participante 3).

O evento também foi um momento de reflexão, questionamento e desenvolvimento. Foi igualmente autoquestionador em relação às temáticas que envolvem o universo da formação de professores. Os depoimentos a seguir ilustram essa percepção:

A formação de professores de português foi ótima, reflexiva, questionadora, um momento de crescimento profissional e pessoal (Participante 4).

A formação foi autoquestionadora em relação a temas sobre formação. Vejo isso de forma extremamente positiva (Participante 5).

**A formação foi uma oportunidade de construção colaborativa de conhecimento e de crescimento tanto pessoal quanto profissional, como expresso no registro a seguir:**

A formação de professores de português foi um caminho sem volta para a abertura da mente. Uma construção colaborativa de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional e humano (Participante 6).

**O curso de professores foi muito organizado, tendo compromisso com o ensino e a aprendizagem, uma constante procura pela interação e formação, além da cooperação pelo conhecimento e a reflexão sobre ser profissional no ensino e na sociedade contemporânea, como atestam os excertos abaixo:**

A formação foi de muita ação e organização por parte de todos, houve uma grande integração (Participante 7).

A formação foi uma experiência que buscou interação, a troca de ideias; foi o compromisso com o ensino e com a aprendizagem (Participante 8).

A formação me agradou e interessou muito por ser transdisciplinar, refletir sobre ser o profissional no ensino, na sociedade contemporânea; não é tarefa fácil visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício profissional docente, desde sua formação até constituição profissional (Participante 8).

**O cuidado com o colega, ou seja, a relação afetuosa também esteve presente, bem como a atitude colaborativa e a preocupação com o outro. Esses fatores reforçaram a permanência de todos no evento, sugerindo a existência de certa complementaridade entre afeto e saber, ambos relevantes na/para a vida. Os excertos a seguir ilustram essa interpretação:**

A formação foi extremamente relacional, o forte envolvimento afetivo dos professores com seus colegas e a sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos é fator decisivo na colaboração e na permanência dos professores no evento (Participante 9).

Ao meu ver a formação foi ótima por caracterizar a dualidade entre saber e afeto, pois o professor está sempre envolvido com pessoas, vivenciando relações interpessoais e complexas (Participante 10).

## **6. ARTICULANDO NOVOS SABERES**

O curso de formação de professores apresentado e interpretado neste trabalho revela que uma proposta de desenvolvimento docente, calcada na complexidade, tendo a auto-heteroecoformação como plano de fundo e o design educacional complexo como diretriz pode ser uma escolha pertinente não apenas para promover a formação, mas,

especialmente, para sensibilizar o professor para uma vivência complexa de ensino e aprendizagem fundamentada em uma visão que tem como norte a reforma do pensamento.

Por meio deste trabalho, constatamos que a proposta do curso de formação para professores de Língua Portuguesa possibilitou o atendimento às necessidades e aos interesses de todos os participantes; evidenciou a negociação durante todas as etapas do curso, enfatizou a construção compartilhada do conhecimento em suas atividades, levando todos os participantes a interagir e, principalmente, a refletir sobre a experiência vivenciada.

Por fim, o relato aqui apresentado evidencia que é possível ousar e abrir novos espaços de interação, negociação e interconexões para que os saberes sejam construídos de forma colaborativa, articulada, estabelecendo pontes resistentes e significativas com as necessidades e a realidade de alunos e professores. Acreditamos que esse seja um caminho para que as almejadas reformas do pensamento e da educação se realizem de modo potente e consistente em um curto espaço de tempo.

## REFERÊNCIAS

DILTHEY, W. (1994). The hermeneutics of the human sciences. In: Mueller- Vollmer, K. (Ed.), **The hermeneutics reader: texts of the german tradition from the enlightenment to the present. The Continuum Publishing Company.**

FREIRE, M. M. (2007) **A abordagem hermenêutico-fenomenológica em linguística aplicada.** Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUCSP.

\_\_\_\_\_. (2010). Abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: M. M. FREIRE (Org). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada.** Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, p.19-29.

\_\_\_\_\_. (2012). Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: Jucimara Rojas, Lucrécia Streingheta Mello. (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos.** 1ª ed. Campo Grande : Life Editora. v. 1, p. 181-199.

\_\_\_\_\_.; LEFFA, V. J. (2013). A auto-heteroecoformação tecnológica. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, p.59-78.

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

MORIN, E. (2000). **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento 1921;** tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_. (2011). **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. (2000). **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis.

PINEAU, G. A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: A. Nóvoa, M. Finger (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, J. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos da Saúde. 1988.

PINEAU, G.; PATRICK, P. **Transdisciplinarité et formation**. Paris: L'Harmattan. 2005.