

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM

Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira

**PROFESSORES FORMADORES DE UM CURSO DE
LETRAS/ESPANHOL – PARFOR:
uma visão complexa**

SÃO PAULO
2022

Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira

**PROFESSORES FORMADORES DE UM CURSO DE
LETRAS/ESPANHOL – PARFOR:
uma visão complexa**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Dra. Maximina Maria Freire.

SÃO PAULO
2022

BANCA EXAMINADORA

FICHA CATALOGRÁFICA

TEIXEIRA, Sarah E. de M. **Professores formadores de um curso de Letras/Espanhol – PARFOR: uma visão complexa.** São Paulo, 2022. 114f.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. Formação de professores. 2. Complexidade. 3. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa. 4. Ensino de Língua Espanhola. I. FREIRE, Maximina Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Título.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Processo número 88887.309442/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Processo número 88887.309442/2018-00.

À Clara, minha filha, minha florzinha de
jambu.

Ao meu tio Aluisio (*in memoriam*).

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maximina Maria Freire, por sua serenidade ao longo do percurso de pesquisa. Obrigada pelo olhar sensível à minha maternidade e ao momento pandêmico que atravessamos.

Às Profas. Dras. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, Eliana Aparecida Oliveira Burian, Karin Cláudia Nin Brauer e Maria Fachin Soares, componentes das bancas de qualificação e de defesa, pelas relevantes contribuições ao trabalho.

Aos professores e funcionários do LAEL – PUC/SP pelo suporte e auxílio nesse percurso.

Aos colegas do GPeAHFC pelo apoio, amizade e convivência.

Aos meus amigos, pelo incentivo e por compreenderem minhas ausências.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, mesmo em tempos de pandemia.

Ao Instituto Federal do Pará, pelo incentivo ao meu crescimento profissional.

TEIXEIRA, S. E. DE M. **PROFESSORES FORMADORES DE UM CURSO DE LETRAS/ESPAÑHOL – PARFOR: uma visão complexa.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

Nesta pesquisa, o objetivo foi descrever e interpretar o fenômeno *A formação de professores de espanhol na Educação Básica, promovida pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) por intermédio de uma universidade pública da região norte do país, sob a perspectiva dos professores formadores.* Este estudo se embasa na Complexidade, a partir de Morin (2005, 2015, 2018), e na formação docente, apoiada em Moraes (2008, 2011), Petraglia (1995, 2013), Erez Fernández (2017), Freire (1992, 1996), entre outros. Do ponto de vista metodológico, esta tese se fundamenta na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa de Freire, M. (2010, 2012, 2017). Para atingir o objetivo proposto, este estudo apresenta a seguinte pergunta de pesquisa: *qual a natureza da formação docente promovida por um curso de Letras Espanhol-Parfor de uma universidade pública da região Norte do Brasil na perspectiva dos professores formadores?* Esta investigação conta com a participação de seis docentes do Programa de Formação de Professores da Educação Básica de uma universidade pública federal do Norte do país. Utiliza-se como instrumentos para geração e registro de texto um questionário semiaberto e conversas hermenêuticas, que foram textualizados. Os textos foram tematizados e, por meio dos processos interpretativos da abordagem adotada, revelou-se que a essência do fenômeno em foco é composta pelos temas: *oportunidade, desafios, dificuldades e satisfação*, que serão detalhados na pesquisa, assim como seus subtemas e sub-subtemas.

Palavras-chaves: Formação docente. Complexidade. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa. Ensino de Língua Espanhola.

TEIXEIRA, S. E. DE M. **TEACHERS EDUCATION A COURSE OF LETTERS/SPANISH – PARFOR: a complex vision.** Thesis (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies) – Pontifical Catholic University of São Paulo.

ABSTRACT

In this research, the objective was to describe and interpret the phenomenon *The formation of Spanish teachers in Basic Education, promoted by the National Plan for the Formation of Basic Education Teachers (Parfor) through a public university in the north of the country, from the perspective of the training teachers.* This study is based on complexity, by Morin (2005, 2015, 2018), and on teacher training, supported by Moraes (2008, 2011), Petraglia (1995, 2013), Erez Fernández (2017), Freire (1992, 1996), among others. From a methodological point of view, this thesis is based on the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach by Freire, M. (2010, 2012, 2017). In order to achieve the proposed objective, this study presents the following research question: *what is the nature of teacher training promoted by a Spanish-Parfor Languages course at a public university in the North region of Brazil from the perspective of teacher trainers?* This investigation has the participation of six professors from the Basic Education Teacher Training Program of a federal public university in the north of the country. A semi-open questionnaire and the hermeneutic conversations, which were textualized, were used as instruments for generating and recording text. The texts were thematized and, through the interpretative processes of the approach adopted, it was revealed that the essence of the phenomenon in focus is composed of the themes: *opportunity, challenges, difficulties and satisfaction*, which will be detailed in the research, as well as their sub-themes and sub-sub-themes.

Keywords: Teacher Education. Complexity. Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach. Spanish Language Teaching.

TEIXEIRA, S. E. DE M. **FORMACIÓN DE DOCENTES EN UN CURSO DE LETRAS/ESPAÑOL – PARFOR: una visión compleja**. Tesis (Doctorado en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje) – Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

RESUMEN

En esta investigación, el objetivo fue describir e interpretar el fenómeno *La formación de profesores de español en Educación Básica, impulsado por el Plan Nacional para la Formación de Profesores de Educación Básica (Parfor) a través de una universidad pública del norte del país, desde la perspectiva de los docentes formadores*. Este estudio se basa en la complejidad, de Morin (2005, 2015, 2018), y en la formación docente, apoyado por Moraes (2008, 2011), Petraglia (1995, 2013), Erez Fernández (2017), Freire (1992, 1996), entre otros. Desde el punto de vista metodológico, esta tesis se basa en el Enfoque Hermenéutico-Fenomenológico Complejo de Freire, M. (2010, 2012, 2017). Para lograr el objetivo propuesto, este estudio presenta la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la naturaleza de la formación docente promovida por un curso de Idiomas Español-Parfor en una universidad pública de la región Norte de Brasil desde la perspectiva de los formadores de docentes? Esta investigación cuenta con la participación de seis profesores del Programa de Formación de Profesores de Educación Básica de una universidad pública federal del norte del país. Un cuestionario semiabierto y las conversaciones hermenéuticas, que fueron textualizadas, se utilizan como instrumentos de generación y registro de texto. Los textos fueron tematizados y, a través de los procesos interpretativos del enfoque adoptado, se reveló que la esencia del fenómeno en foco está compuesta por los temas: *oportunidad, desafíos, dificultades y satisfacción*, que serán detallados en la investigación, así como como sus subtemas y sub-subtemas.

Palabras clave: Formación del profesorado. Complejidad. Enfoque Hermenéutico-Fenomenológico Complejo. Enseñanza del idioma español.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHFC	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa
ACTs	Acordos de Cooperação Técnica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPeAHFC/CNPq	Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Mercosul	Mercado Comum do Sul
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PIQDTEC	Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Bacia do Rio Amazonas	26
Figura 2 – Ilustração do tema OPORTUNIDADE	81
Figura 3 – Ilustração do tema DESAFIOS	85
Figura 4 – Ilustração do tema DIFICULDADES	91
Figura 5 – Ilustração do tema SATISFAÇÃO	94
Figura 6 – Representação da Essência do fenômeno investigativo	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do PARFOR em todo o território nacional	63
Quadro 2 – Carga horária do Plano Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol – PARFOR	64
Quadro 3 – Motivação dos professores formadores	68
Quadro 4 – Rotinas de Interpretação	71
Quadro 5 – Excerto ilustrativo do processo de tematização (conversa hermenêutica)	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
1.1 Epistemologia da Complexidade: via da reforma de pensamento	31
1.2 Transdisciplinaridade: <i>entre, através e além das disciplinas</i>	43
1.3 Formação docente e Complexidade	45
1.3.1 Formação docente: um prisma complexo	51
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	58
2.1 Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa	58
2.2 Contexto da pesquisa	61
2.3 Formadores participantes da pesquisa	65
2.4 Procedimentos de geração e registro de textos	68
2.5 Procedimentos de interpretação de textos	70
3 INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO	74
3.1 Esse rio é minha rua	74
3.2 Parfor em textos e significados	75
3.2.1 Oportunidades	75
3.2.2 Desafios	81
3.2.3 Dificuldades	85
3.2.4 Satisfação	91
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO	110
ANEXO – CANÇÃO	114

INTRODUÇÃO

A caminhada, desde a definição do projeto, até a finalização de uma tese de doutorado é intensa. Nesse trajeto, como expressa Marilena Chauí (2000), “[...] a memória é a evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (p. 125). Assim, é aprazível reviver a minha trajetória.

A minha vida escolar sempre apontou que meu caminho seria para a área de Humanidades. As notas destacadas em História, Geografia e Linguagens, assim como o interesse pela Música, tocando piano e flauta, cancelaram a minha vocação. Aos 13 anos, iniciei meu curso de Espanhol em uma escola de idiomas e logo me entusiasmei. A década de 1990 não oferecia muitas ferramentas para buscar mais conhecimento além dos muros escolares, muito menos para os moradores do interior da Amazônia, especificamente em Santarém, no estado do Pará, cidade em que fui criada. Com antena parabólica em casa, um momento muito especial era assistir a pequenos quadros que ensinavam a língua, produzidos pela *Radiotelevisión Española* (RTVE). Terminei o curso de Espanhol aos 16 anos, antes de finalizar o Ensino Médio.

Minha opção para o vestibular era pelo curso Letras, porém, na cidade em que morava, havia somente a oferta para esse curso com habilitação em Língua Portuguesa. Assim, optei pelo Direito mas, posteriormente, efetuei minha matrícula no curso de Letras – Língua Portuguesa.

Aos dezoito anos, iniciando a faculdade, fui contratada pela rede pública estadual para ministrar a disciplina Espanhol em uma escola de Ensino Médio dirigida por uma ordem religiosa feminina. Então, também com essa idade, comecei na docência, lecionando para dezesseis turmas. Nessa época, início dos anos 2000, já havia grande demanda por professores de línguas na região, porém, devido à falta de oferta de cursos nas poucas universidades locais, grande parte dos docentes não dispunha de formação superior na área de Língua Estrangeira, fosse em Inglês ou em Espanhol; logo, tornei-me professora leiga, ou seja, sem a devida habilitação para o magistério, mas atuando na área. Depois de dois anos trabalhando na rede estadual, solicitei meu desligamento e passei a atuar em escolas de idiomas e em escolas particulares. Contudo, uma situação me deixava sempre frustrada: mesmo tendo obtido o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), diploma

outorgado pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação e Formação Profissional da Espanha, eu não dispunha de Licenciatura em Língua Espanhola.

Aos 30 anos, doze anos após iniciar minha carreira docente, decidi abdicar de vários trabalhos e bens próprios e partir para a capital do estado (Belém) em busca do diploma de Licenciatura em Língua Espanhola, pois a cidade onde eu vivia ainda não ofertava essa titulação. Cursando uma graduação com dedicação integral e levando em conta, também, a creditação de disciplinas, em um ano obtive o diploma almejado e me concentrei em buscar vagas em instituições públicas na região Norte para professores de espanhol.

Em 2013, fui aprovada no concurso para docente no Instituto Federal do Pará (IFPA), onde permaneço até o momento, posição profissional que me oportunizou cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Após minha entrada no IFPA, tomei conhecimento de um programa novo de formação de professores, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – e, quando soube que esse programa ofertaria a opção Letras – Espanhol por meio de uma universidade pública na região em que eu atuava, busquei a coordenação da minha unidade educacional e manifestei interesse em participar. O Parfor me trouxe à memória que um dia também fui professora leiga, tornando claro que naquele, momento, poderia contribuir para que outras pessoas pudessem alcançar seu objetivo, seu sonho, de atuar como professor, tendo a respectiva habilitação legal.

Esse programa veio ao encontro das inquietações que eu guardava em torno da docência e que, ao longo do tempo, apenas cresciam sem que eu chegasse a respostas satisfatórias. Por isso, quando me resolvi iniciar meus estudos no nível de doutorado, decidi aliar duas arenas de investigação: os questionamentos sobre a docência e as questões que emergiam à medida em que me aprofundava e conhecia mais sobre o Parfor.

O Parfor é, de fato, um programa de importância na promoção da formação de professores em todos os estados do país, porém para responder aos questionamentos dos alunos e aos meus próprios, como dúvidas sobre suporte pedagógico aos formadores, apoio pedagógico e financeiro aos professores/alunos, entre outras questões, o ponto inicial é refletir sobre a formação docente. Assim, com essas inquietações emergentes, defini minha pergunta de pesquisa formulada

de maneira intencionalmente aberta, seguindo as orientações da abordagem que escolhi utilizar:

Qual a natureza da formação docente promovida por um curso de Letras Espanhol-Parfor de uma universidade pública da região Norte do Brasil na perspectiva dos professores formadores?

Para traçar um caminho que me permitisse responder à questão apresentada, minha participação no Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC/CNPq) foi fundamental, pois auxiliou para que eu refletisse, com outro olhar, sobre a prática docente. No grupo, entre vários assuntos, também são desenvolvidas pesquisas que contemplam a formação docente e o desenho de cursos sob o viés da Complexidade. Entre esses estudos, destaco as teses de doutorado de Brauer (2015), Aguilar (2016), Melo (2017), Coelho (2019) e Silva (2019), que ilustram o uso da Epistemologia da Complexidade como fundamentação teórica e da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa como orientação metodológica no contexto da Linguística Aplicada. Esses trabalhos, especialmente, repercutiram sobre a investigação que, então, almejava realizar.

Considerando as peculiaridades e as necessidades da temática da formação docente regional, esta pesquisa tem por objetivo descrever e interpretar *a formação de professores de espanhol na Educação Básica, promovida pelo Parfor, por intermédio de uma universidade pública da região norte do país, sob a perspectiva dos professores formadores*, entendendo essa formação como um fenômeno da experiência humana.

Para compreender o fenômeno investigado, como aporte teórico utilizo a Epistemologia da Complexidade, pautada em Morin (2005, 2015, 2018), que elucida a necessidade de uma reforma do pensamento e da superação da lógica da redução-simplificação, dentre outros destaques.

Morin (2005, p. 279) intitula Epistemologia da Complexidade o conjunto de princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições necessárias para uma visão complexa do universo, visto que se trata de um olhar que abrange as questões físicas, biológicas e antropossociais, fazendo com que a Complexidade seja uma palavra problema e, não, uma solução. No entanto, o pensamento cartesiano ainda está presente e a mudança de

posicionamento é difícil de ser rompida. Assim, é importante questionar o papel da educação e explorar novas formas de pensamento e de práxis pedagógicas na formação de professores para que se comece a transformação do pensamento.

Nesta pesquisa, a Complexidade se alia à interpretação da formação de professores de Espanhol da Educação Básica por meio do Parfor, já que uma visão complexa sobre o tema pode contribuir para um ensino que busque superar a visão conservadora da prática pedagógica (ouvir, repetir, decorar), promovendo mudanças significativas nesse processo, como afastar o modelo fragmentário e reducionista, apoiado em uma visão cientificista da educação.

O docente de Língua Espanhola nem sempre recebeu, no país, uma educação formal para atuar em sala de aula e, ao longo de décadas, os estudos e o ensino da disciplina no Brasil foram marcados por diversas determinações de políticas públicas. Tanto na formação docente, quanto na oferta da disciplina, o Espanhol passou por um processo inconstante, marcado por variações, pois o idioma, raramente, foi valorizado como outras línguas são.

A inclusão do Espanhol como disciplina obrigatória ocorreu no ano de 1942, em função da Reforma Capanema, instituída pelo ministro Gustavo Capanema com o objetivo de estabelecer uma série de medidas para reestruturar a educação nacional, assegurando destaque às línguas clássicas (Latim e Grego), no Curso Clássico, e às modernas (Inglês, Espanhol e Francês), além do Latim, no Ginásio e no Colegial, pela primeira vez estabelecendo o ensino de Espanhol no Ensino Médio (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2001).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em 1961, retirando a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira. Além disso, a legislação deixou o currículo escolar a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação e, para os estados sem conselhos ainda constituídos, o currículo poderia seguir o do Conselho Federal. Segundo Guimarães (2011), os estados que faziam divisa com países hispanofalantes mantiveram o ensino de língua espanhola como obrigatório, porém, em outros estados, o Inglês e o Francês eram os idiomas mais buscados.

A LDB de 1971 não trouxe mudanças significativas na legislação nacional para o ensino de línguas estrangeiras, entretanto, foi uma década de importantes inovações no campo de pesquisas e ensino de Espanhol, com a abertura da Escola Miguel de Cervantes, na cidade de São Paulo, e o surgimento de diversas

associações de professores de Inglês, Espanhol e outros idiomas, como a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), criada em 1981, e a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), fundada em 1983, colaborando para a valorização do ensino de línguas estrangeiras por todo o país.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394/96, promulgada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, tornou o ensino de línguas estrangeiras obrigatório a partir da 5ª série, favorecendo a continuação do ensino de Língua Espanhola nas escolas no Ensino Fundamental, como ilustrado a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

No âmbito do Ensino Médio, de acordo com a LDB de 1996, a língua estrangeira moderna a ser ensinada seria escolhida pela comunidade escolar e poderia haver uma segunda opção a ser ofertada de maneira optativa. Entretanto, à época, o ensino da língua espanhola não despertou interesse por parte do governo brasileiro; porém, a partir da década de 90, a relevância do ensino de Espanhol se acentuou com a necessidade de formar cidadãos mais globalizados e por questões econômicas, como a criação do Mercosul.

No final do século passado, havia inúmeras razões para que o Espanhol obtivesse destaque: a Língua Espanhola era a segunda língua mais falada do mundo, possuindo destaque internacional em veículos importantes de comunicação; além de ser uma *língua irmã* da Língua Portuguesa, o que a tornava mais apreciada entre os lusofalantes. Ainda na década de 90, o ensino da disciplina no país apresentou um crescimento expressivo fora dos bancos escolares devido tanto à entrada, no país, de diversas multinacionais latino-americanas e espanholas, quanto à expansão das relações comerciais brasileiras, ao turismo e ao crescente mercado de escolas de línguas, impulsionando a procura pela Língua Espanhola. Entre os países que formam o Mercosul, somente o Brasil não possui o Espanhol como língua oficial. Dessa maneira, para que as relações comerciais e a integração

política e cultural fossem favorecidas, um idioma em comum seria de grande interesse.

Finalmente, no ano de 2005, o governo federal legitimou a oferta obrigatória do Espanhol no Ensino Médio em horário regular, nas escolas públicas e privadas de todo país, o que se deu por meio da Lei nº 11.161/2005, denominada “Lei do Espanhol”, como aponta o seu artigo 1º: “O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (BRASIL, 2005). Ademais, a lei ainda estabelece a inclusão, em caráter facultativo, do ensino desse idioma nos currículos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) não prevê o ensino da língua espanhola como obrigatório, mas o indica somente nos itinerários formativos e de acordo com a decisão e o desejo da comunidade escolar local. Dessa forma, diversos movimentos estaduais foram instituídos, objetivando a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas de Educação Básica dos estados. Além de movimentos estaduais, há um grande movimento nacional, denominado “Fica Espanhol”, ao qual estão engajadas associações de professores, comunidades escolares e políticos que apoiam o ensino dessa língua no Brasil.

Criado no Rio Grande do Sul em 2018, o “Fica Espanhol” ganhou adesão de todos os estados brasileiros. O movimento tem como objetivo lutar para o retorno no ensino de Língua Espanhola no currículo das escolas brasileiras, buscando apoio de políticos, escritores e artistas. Tal mobilização luta para reverter as mudanças propostas pelo Ministério da Educação com a reforma do Ensino Médio, que determina a Língua Inglesa como a única língua estrangeira obrigatória.

Em 18 de outubro de 2021, a Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal aprovou a proposta que inclui a obrigatoriedade de oferta de Língua Espanhola no Ensino Médio. No entanto, diversas foram as reações em relação a essa obrigatoriedade, como a necessidade de um quantitativo de docentes para suprir a demanda e as decisões de como seria a sua formação, sendo um fator primordial para o sucesso da implementação do ensino dessa língua nas escolas brasileiras.

Diante disso, um programa com a abrangência do Parfor oportuniza formação aos professores de regiões em que inexitem, em instituições públicas de ensino

superior, a licenciatura plena em Espanhol, permitindo superar as barreiras das distâncias continentais do país, levando cidadania a professores e alunos.

Embora o Parfor objetive ser um programa de ação emergencial, continua sendo desenvolvido até o presente momento (ano de 2022), para a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica, garantindo-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Por meio dessa formação, espera-se que os professores de Educação Básica possam contribuir para o aperfeiçoamento desse nível de ensino público no país, assim, melhorando também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Para demonstrar a necessidade de implementação de políticas públicas visando à formação docente na Região Norte, destaco alguns dados apresentados pelo INEP à escolaridade de professores atuantes na Educação Básica nessa região, da década de 1990 até o ano de 2018.

Em 2002, professores atuantes na Pré-Escola que dispunham de licenciatura somavam 3,1%. Esse número demonstra a necessidade de se reelaborar estratégias para a qualificação de docentes em exercício. Dos docentes atuantes no Ensino Médio em 1991, apenas 64,3% contavam com o Ensino Superior, número elevado para 69,6% no ano de 2002. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2018, quatro em cada dez professores do Ensino Fundamental da rede pública não possuíam formação no Ensino Superior em suas áreas de atuação. Desses, cerca 15% não possuíam nenhum tipo de formação em nível superior.

Em um país de natureza tão heterogênea como o Brasil, propor a igualdade de condições para o acesso e a permanência das crianças na escola e assegurar a qualidade de ensino, firmada em cursos de licenciatura, nos parece penoso, pois foi desconsiderado que a região amazônica possui características geográficas e históricas próprias.

O isolamento da região já não é tão acentuado como há quase trinta anos, mas ainda encontramos vários obstáculos para o transcurso de atividades educacionais. Um dos problemas se concentra nas características geográficas, com grande dispersão da população, e na dificuldade que habitantes de comunidades isoladas têm para chegar a um centro que atenda às suas demandas educacionais.

Nessa conjuntura, uma opção que se apresenta interessante é a promovida pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor),

projeto desenvolvido em uma conjuntura na qual era visível a necessidade de formação de professores em todo o país. Apontava-se como o principal objetivo promover a formação inicial e continuada de docentes que, embora estivessem em exercício na Educação Básica pública nos âmbitos municipal e estadual, não tivessem tido a devida formação para a regência das aulas.

A legislação nacional, a partir da década de 1990, por meio de diferentes instrumentos de incentivo, como a já mencionada LDB, aprovados no sentido de apoiar a formação docente, elaborou diversas políticas públicas, privilegiando o ingresso em cursos de nível superior mediante programas de formação inicial e de aperfeiçoamento em instituições públicas e privadas, oferecidos tanto da modalidade presencial, como à distância. Dessa forma, com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica e, posteriormente, o Parfor foi estabelecido com a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.

O programa foi implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo principal de garantir que os docentes em exercício na rede pública de Educação Básica alcançassem a formação exigida pela LDB. Com isso, se objetivava ainda induzir e fomentar a oferta de Educação Superior gratuita e de qualidade com o propósito de que, a partir dessa formação, os profissionais pudessem contribuir para o aperfeiçoamento da Educação Básica pública no país.

O Parfor se faz presente em todos os estados do país, atendendo a diversas áreas do conhecimento da Educação Básica, e sua oferta apresenta três características:

- a) primeira licenciatura: para docentes sem formação superior;
- b) segunda licenciatura: para docentes em exercício há pelo menos três anos e em área distinta de sua formação; e
- c) formação pedagógica: para docentes graduados, mas não licenciados.

O Parfor já comemora mais de dez anos de funcionamento, formando professores em lugares remotos e distantes, em distintas realidades sociais, culturais e econômicas, em um país de dimensões continentais como o Brasil.

A oferta dos cursos por meio do programa tem sido gerenciada pela Plataforma Freire, página virtual gerenciada pela Capes, que apresenta o seguinte fluxo:

- a) inserção da demanda por vagas nos cursos pelas secretarias de educação estaduais e municipais;
- b) disponibilização da oferta de cursos e vagas pelas IESs;
- c) análise do mapa da oferta e demanda pelos fóruns estaduais;
- d) publicação do Quadro Geral de Oferta de Cursos e Vagas para a pré-inscrição dos professores das redes;
- e) submissão da lista de pré-inscritos à validação pelas secretarias de educação estaduais ou municipais;
- f) disponibilização da relação contendo os pré-inscritos validados para as IESs;
- g) realização do processo seletivo;
- h) realização dos procedimentos acadêmicos necessários para a efetivação da matrícula dos selecionados;
- i) registro dos matriculados na Plataforma Freire; e
- j) repasse dos recursos de custeio (e capital, quando houver) e concessão das cotas de bolsas.

Cabe ainda à Capes a transferência de recursos às IESs, nos termos da legislação federal, para o desenvolvimento das ações de formação, efetuando, também, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do Parfor Presencial e o acompanhamento da execução e da prestação de contas dos recursos repassados às IESs.

A participação dos estados na gestão do Parfor se dá mediante a celebração de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs), firmados entre a Capes e as secretarias estaduais de educação ou órgãos equivalentes. Essa participação é efetivada via assinatura de Termo de Adesão ao ACT. Conforme a Capes, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente “analisam a demanda das respectivas redes estadual e municipais, planejam, organizam e acompanham o desenvolvimento da formação em cada unidade federada” (CAPES, 2013, p. 27). À coordenação estadual, cabe, ainda, responsabilizar-se pela validação dos pré-inscritos de sua rede, verificando se a pré-inscrição pleiteada pelo docente

corresponde à disciplina ou à etapa de formação, de acordo com a atuação em sala de aula.

Os alunos do Parfor, que também são professores, trazem para a sala de aula vestígios das escolas em que atuam, sejam elas ribeirinhas, sejam de comunidades indígenas, sejam quilombolas, ou, ainda, sejam as de educação do campo ou da cidade. Esses docentes já percorreram uma ampla e vigorosa trajetória pessoal, escolar e profissional e a presença de tanta diversidade foi desafiante, já que eles me levaram a refletir sobre a formação de professores de Educação Básica na Amazônia e sobre a minha própria formação.

No polo¹ em que ministrei diversas disciplinas, como Linguística Aplicada ao ensino de Espanhol, Tecnologias no Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola e Estágio Supervisionado I, havia professores/alunos que trabalhavam de maneira modular², o que se dava nas comunidades indígenas ou quilombolas e, também, professores atuantes na educação do campo. Mas, além desses, havia também os que se deslocavam até a cidade e, para isso, viajavam horas, pois moravam em comunidades distantes e necessitavam atravessar o Rio Amazonas para chegar ao polo. Acompanhando esse seu trajeto frequente, eu refletia o quanto os habitantes da Amazônia têm a vida regida pelas águas. Nos rios, eles residem, se alimentam, se comunicam, se deslocam por meio de embarcações, constroem sua identidade; e o cotidiano escolar não se distancia dessa realidade. Alunos e professores acompanham o vaivém das águas.

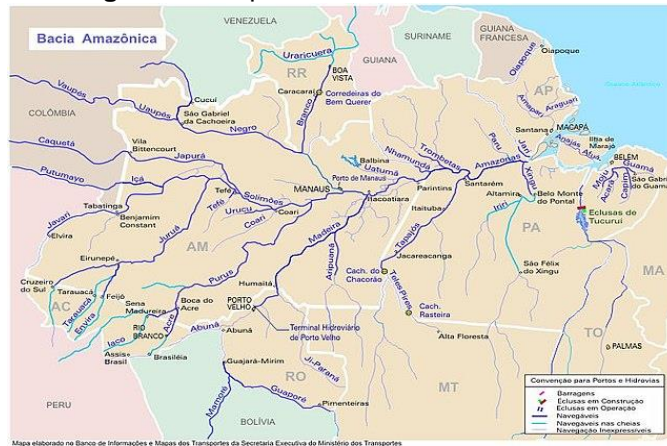
É nos rios que a população ribeirinha encontra sua principal fonte de proteína e de renda, o pescado. Porém, no período de enchente, quando os rios sobem até 15 metros acima do nível normal, a quantidade de peixe é menor em relação ao período de seca, já que eles ficam mais dispersos, o que dificulta a pesca e insere a população em situação de insegurança alimentar. As comunidades ribeirinhas também vivem anualmente o fenômeno das *terras caídas*, uma dinâmica em que os rios sofrem com erosões e modificam a paisagem das margens. Sabendo da época do ano de maior ocorrência de chuvas, o ribeirinho já toma precauções para prevenir acidentes na área em que reside.

¹O polo é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas sob responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES.

² No ensino modular, há a oferta de módulos disciplinares do ensino médio a jovens e adultos.

No mapa abaixo, podemos observar o grande número de rios e seus afluentes na bacia amazônica, destacando a grande quantidade de rios navegáveis:

Figura 1 – Mapa da Bacia do Rio Amazonas



Fonte: Ministério dos Transportes

Ainda a respeito da dinâmica relacionada ao cotidiano dessas populações, cabe dizer que a seca e a cheia são fenômenos naturais que ocorrem todos os anos em diversas áreas da Amazônia, interferindo diretamente na vida dos ribeirinhos. As águas estabelecem ciclos econômicos na região, podendo ser destrutivas e traiçoeiras por onde passam. Sobre algumas características da floresta e sua vinculação com as comunidades que a habitam, Pizarro (2012, p. 25) afirma que:

A Amazônia possui o maior bosque tropical úmido do planeta e o Rio Amazonas, mais do que o Congo, Orinoco ou Mississipi, é o mais caudaloso da Terra. A experiência diária de sua riqueza como biodiversidade em flora, fauna e germoplasma nativo, tornou os povos amazônicos em coletividades que constroem sua vida e sua cultura em torno da vida do rio, sua bacia e suas vertentes, seus períodos de subida e descida das águas, desenvolvendo tecnologias adaptadas a seus ritmos; coletividades humanas cujo perfil, sociabilidade e cultura se constituíram na relação com a natureza.

Nessa realidade dinâmica, a relação do homem com o seu entorno, consigo mesmo, com o outro, é fundamental para o entendimento da condição humana, pois integra o ser humano em sua forma multidimensional. A Complexidade faz parte da vida cotidiana e assim, o homem da Amazônia dialoga entre os diferentes saberes ancestrais como os referentes à navegação, às propriedades medicinais das plantas, à pesca, à caça, e lida com a ordem/desordem e com uma nova organização constante, constatada empiricamente “que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de

fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem” (Morin, 2015, p. 63).

Assim, é por essas águas, e apresentando suas experiências vividas, que os professores/alunos chegavam ávidos por conhecimento à universidade a fim de aprender e refletir sobre sua prática e sobre as dificuldades presentes em suas comunidades. Nesse ponto, pode-se atribuir grande mérito ao Parfor, pois se trata de um programa que oportuniza a reflexão tanto para os professores/alunos, como para os professores/formadores (doravante mencionados como formadores), algo que se dá por meio de um transitar que não é de mão única, visto que, a partir de discussões, experiências e debates, o formador também tem acesso a ensinamentos e aprendizados, os quais sinalizam os caminhos por onde seguir e reconstruir os conhecimentos.

Voltando à minha narrativa, quando tive a oportunidade de participar do processo seletivo para o Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), elaborei um projeto de pesquisa sobre o Parfor. Uma pesquisa sobre o Parfor é relevante por diversos fatores. O Ministério da Educação dispõe de variados cursos de formação de professores, como o Programa Novos Talentos, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa Nacional De Formação Continuada Em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado, Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC), entre outros, contudo o Parfor é o primeiro programa de formação de professores da Educação Básica em exercício. Ou seja, existem programas de educação continuada, mas o Parfor se destaca por visar à formação inicial na área de atuação de professores em efetivo exercício. Outro ponto importante a se destacar é o raio de abrangência do Parfor, visto que esse programa está presente em todos os estados brasileiros e alcança dados expressivos de municípios participantes, com o total de 3.300 municípios atendidos até o ano de 2022.

É significativo destacar a grande ressonância do Parfor nas regiões Norte e Nordeste, sendo um programa necessário e impactante enquanto política pública para atingir professores em áreas geograficamente mais isoladas do território nacional, o que ocorre em menor incidência em outras regiões do país, uma vez que

em estas regiões a questão da formação de professores esteja em grande medida equilibrada. Para melhor ilustrar a demanda das Regiões Norte e Nordeste, apresento a tabela abaixo.

Tabela 1: Vagas ofertadas pelo Parfor 2022/2023

Região	Quantidade de vagas para 2022	Quantidade de vagas para 2023
Norte	1.600	1.600
Nordeste	2.300	2.300
Centro-Oeste	500	500
Sudeste	1.000	1.000
Sul	600	600
Total	6.000	6.000

Fonte: <http://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais>

Podemos constatar que do total de 12 mil vagas que Parfor ofertará nos anos de 2022 e 2023, para professores em exercício na rede pública de ensino, em cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento em que atuam, a maioria será destinada à Região Nordeste e o segundo maior quantitativo será destinado à Região Norte, deixando evidente que estas regiões são as que mais possuem professores que necessitam da devida capacitação. Pesquisas no país como as de Nascimento e Maués (2017), Carvalho (2022) e Oliveira, Borges e Nascimento (2022), indicam a necessidade de formação inicial em serviço por meio do Parfor nessas regiões.

Com esse cenário, faz-se necessário compreender a formação de professores para o desenvolvimento profissional docente, o que requer qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, como ocorre no Parfor. O entendimento de como se dá essa política pública favorece a construção de novas maneiras de aprendizagem a esses professores em exercício, já que, em alguns contextos, como o amazônico, não lhes é viável o deslocamento para estudar em instituições onde possam realizar um curso superior e, como atuam como professores em comunidades distantes de cidades com ofertas de cursos de graduação, eles, de outra forma, não teriam apoio (transporte, auxílio permanência, bolsa) para concluir a licenciatura, assim como dispensa remunerada de seus postos de trabalho.

Uma situação que permite evidenciar o potencial do Parfor como política pública de formação de professores para a Educação Básica no país, considerando-

se, especialmente, as particularidades da região, é o que ocorre em Santarém (PA), dada a diferenciação entre os calendários escolares de quem mora na área urbana e de quem vive na região de várzea. Assim, devido às cheias dos rios, o calendário letivo do ano de 2022, por exemplo, começa em 18 de julho e terminará apenas em 28 de abril de 2023. Levando-se em conta que, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação desse município, há mais de dois mil alunos em áreas de várzea, é possível perceber a contribuição que um programa como o Parfor pode trazer aos professores das escolas dessas regiões, pois, por conta de um calendário diferenciado para sua realidade local, estes professores não teriam condições de estudar na cidade mais próxima, visto que no período de aulas regulares na Universidade, estariam ministrando aulas em suas comunidades, e o Parfor permite que no período de formação estes professores sejam autorizados a se ausentar do local de trabalho.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, além da *Introdução* e de *Algumas Considerações*. No capítulo 1, denominado *Fundamentação teórica*, apresento a Epistemologia da Complexidade e abordo os princípios norteadores dessa teoria do conhecimento, que compreende a educação como uma reconstrução constante, não linear, não fragmentada, realizada por meio de saberes que se ligam e se religam de diversas formas, promovendo o diálogo entre as ciências, o diálogo complementar de opostos e a busca das relações entre diferentes tipos de pensamento (MORIN, 2015a), assim como a possível abertura para um diálogo transdisciplinar (NICOLESCU, 1999) a fim de que sejam construídos conhecimentos pertinentes e contextualizados. Ainda nesse capítulo, aponto estudos relacionados à formação de professores da Educação Básica no contexto brasileiro, especialmente aqueles formados em língua espanhola. Sendo assim, é importante que se reflita sobre a formação como um meio para a reconstrução do ser social participativo que esteja em constante busca por aperfeiçoamento e atualização.

No capítulo 2, denominado *Metodologia*, explico a metodologia de pesquisa adotada, a saber, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (FREIRE, M., 2010, 2012, 2017), e apresento, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de geração e registro de texto, bem como os procedimentos de interpretação, que permitirão identificar a essência do fenômeno investigado.

No capítulo 3, intitulado *Interpretação do fenômeno*, apresento minha interpretação do fenômeno sob investigação. Ainda nesse capítulo, para ilustrar a essência do fenômeno, apresento uma imagem metafórica da região, destacando a importância dos rios. A escolha dessa metáfora se dá pela relevância dos rios na vida dos moradores da região norte. Como já dissertado acima, os rios são uma das mais poderosas forças da natureza, porém não se apresentam somente como um fenômeno natural, mas também como fenômenos sociais. Diversos autores e poetas já narraram suas aventuras e descobertas pelos rios da Amazônia. Como exemplo, tomo Euclides da Cunha e Gonçalves Dias, que no início do século XX, ficaram admirados com o movimento espetacular e a ao mesmo tempo assustador dos rios da Amazônia. Um relevante autor amazônida, Leandro Tocantins, em sua obra *O rio comanda a vida* (1973), intitula o último capítulo com o nome do livro e narra a dinâmica dos rios na vida dos povos amazônicos, destacando que mesmo o homem dispondo de aportes tecnológicos, os rios ainda continuam a determinar o cotidiano dos povos amazônicos.

Em *Algumas Considerações*, teço ponderações sobre o percurso da pesquisa e as contribuições sobre a formação de professores por meio do Parfor, assim como a contribuição do programa à sociedade.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorro sobre os conceitos que fundamentam a pesquisa. Na primeira seção, apresento o conceito de Complexidade³, ancorado, principalmente, em Morin (2000, 2011, 2015); abordo seus pressupostos teóricos, e seus princípios operadores. Ainda na primeira seção, apresento a Transdisciplinaridade, como uma possibilidade de construção de um novo modo de pensar a educação e compreender a realidade contemporânea. Na segunda seção, abordo a formação docente em serviço e sua tessitura com a Complexidade, apoiada em Morin (2000, 2011, 2015), Petraglia (1995, 2013), Moraes (2011, 2012), Erez Fernández (2017) e Freire (1992, 1996).

1.1 Epistemologia da Complexidade: via da reforma de pensamento

O método científico clássico foi concebido, em suas origens, a partir do conhecimento racional dos gregos. Sua finalidade era eliminar a aparente profundidade dos fenômenos e, com isso, descobrir a ordem simples dos princípios e dos determinantes que o condicionam. Assim, o paradigma da simplificação iniciou sua jornada pela história da ciência.

Durante os séculos XVI e XVII, como resultado dos diversos desdobramentos do conhecimento e de distintos âmbitos disciplinares, uma nova maneira de pensar no mundo começou a ser concebida, tornando-se, gradativamente, o paradigma da ciência clássica, caracterizado, fundamentalmente, pelo predomínio da fragmentação, simplificação, reducionismo e determinismo. Esse paradigma, newtoniano-cartesiano, rejeita qualquer forma de saber subjetivo, apenas considerando como científico aquilo que for objetivo, palpável e qualificável.

De acordo com Vasconcelos (2010), o termo paradigma tem sua origem na palavra grega *parádeima*, que significa modelo ou padrão. Dessa forma, o homem observa o mundo conforme os seus paradigmas e consegue, sob esse prisma, orientar seus olhares e escolhas.

O modelo científico clássico apropriava-se, literalmente, do segundo *preceito* estabelecido por Descartes, em seu *Discurso do Método* (1637): "dividir cada uma

³ Nesta pesquisa, os termos Epistemologia da Complexidade, Complexidade e Pensamento Complexo são compreendidos como sinônimos.

das dificuldades" no processo de conhecimento. O método, portanto, para obter o verdadeiro conhecimento consistiria em dois processos básicos, indução e dedução, ou seja, enfatizar a análise, a separação do que vem junto, a redução do todo e a simplificação do complexo. Nesse sentido, o observador é separado do observado, tomando como certa a objetividade absoluta.

Apoiada nesse modelo de conhecimento, a ciência se tornou reducionista à medida que tentou reduzir o conhecimento do todo ao conhecimento das partes que o constituem, isto é, avaliando que se poderia conhecer o todo se conhecêssemos as partes. A lógica existente nesse pensamento simplificador fundamenta-se na complementaridade dos pares binários, na qual a realidade é considerada de maneira unidimensional. É indubitável que o modelo de pensamento cartesiano proporcionou um grande desenvolvimento científico e tecnológico, porém, o processo de fragmentação e de automatização tornou o conhecimento, a cultura e os valores divididos, afastando o homem da natureza e de si mesmo, apontando uma conjuntura que não atende às demandas do contemporâneo.

Para Morin (2015b), o modo de pensar sistemático e lógico, que caracteriza a ciência e muitas correntes filosóficas modernas, procura estabelecer a ordem e a clareza nos diferentes aspectos e fenômenos que constituem a realidade, que é o objeto de investigação, e evidenciar as leis que os regem. Nessa perspectiva, os esforços científicos e filosóficos realizados para explicar a realidade, geralmente, tentam dissipar a natureza, aparentemente, intrincada dos eventos em questão, fazendo com que o objetivo principal revele a ordem simples à qual eles deveriam pertencer e obedecer. Essa tentativa, comumente, envolve operações básicas, como rejeitar a desordem, descartar a incerteza, remover a ambiguidade, esclarecer, distinguir e priorizar (MORIN, 2015b).

Nesse sentido, a ciência tradicional e grande parte da filosofia moderna se inscrevem em um paradigma geral de simplificação, que Morin (2015b) descreve como um paradigma que envolve três operações: disjunção (separa elementos que estão ligados entre si e os desarticula de seu ambiente e de quem os observa ou concebe); de redução (unifica elementos que não são idênticos ou que não pertencem a mesma ordem e não confere *status* de realidade a todos, mas apenas aos elementos que os compõem), e de unidimensionalização (isola as abordagens das diferentes disciplinas do conhecimento).

A disjunção baseia-se na pretensão de objetividade e, entre outras coisas, ignora e elimina os problemas epistemológicos e metodológicos do sujeito. A redução, dado que o objetivo central da produção do conhecimento é o estabelecimento das leis e constâncias que regem o comportamento dos objetos, devolve qualquer explicação aceitável ao princípio da ordem. Por sua vez, a unidimensionalização levou a uma situação de hiperespecialização e à falta de comunicação entre as várias disciplinas geradoras de conhecimento, circunstância que promove a ilusão de que as divisões arbitrárias que se têm feito sobre a complexidade da realidade representam, com efeito, a realidade.

Segundo Morin (2015a), o paradigma da simplificação postula, como princípio de verdade, a consideração consistente de ideias *claras* e *precisas*, ou seja, o próprio pensamento disjuntor. Esse modelo, à luz de seu projeto de universalidade do conhecimento, caracteriza-se ainda pela expulsão do singular como contingente, o que faz, de um lado, por meio da eliminação da irreversibilidade temporal e, com ela, de todos os pontos de vista históricos, em nome de um determinismo universal e implacável que concederia a soberania explicativa absoluta à ordem e, de outro, pela abstração e plena confiança na lógica como meio eficaz de verificar a verdade intrínseca do conhecimento.

A abordagem simplificadora é incapaz de compreender a conjunção do uno e do múltiplo. Por essa razão, não aceita desconsiderar contradições, ambiguidades, incertezas, imprevisibilidades, acaso e desordem que fazem parte do mundo real complexo. Dessa maneira, Morin (2005a) aponta que, por não reconhecer a desordem do universo em forma de contradições, ambiguidades, acasos e a incerteza, o paradigma newtoniano-cartesiano as expulsa e as elimina por considerá-las erros que devem ser descartados e ignorados.

Com o desejo de reduzir o complexo ao simples, os modos simplificadores de conhecimento mutilam os fatos ou os fenômenos que tentam explicar. Tal condição revela os limites, as insuficiências e as deficiências do pensamento simplificador e sua forma característica de organizar o conhecimento, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade da realidade. Morin (2015a) acredita que, dessa maneira, o paradigma da simplificação conduziu a uma espécie de *inteligência cega*, que nos distancia da elucidação efetiva das coisas, ou seja, uma forma de raciocínio que destrói conjuntos e totalidades e que isola os objetos de ambientes que não têm a capacidade de conceber o vínculo inseparável que une o observador e a coisa

observada mas, por outro lado, desintegra as realidades que são verdadeiramente relevantes para o ser humano. Essas últimas passam despercebidas e se encontram nas lacunas que separam as disciplinas do conhecimento. Morin (2018, p. 18) sinaliza que:

A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos daquilo que os envolve. Não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chave são desintegradas. Passam entre as fendas que separam as disciplinas. [...] A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, uma vez que já não há associação entre os elementos disjuntivos do saber, já não há possibilidade de os reunir e de refletir sobre eles.

Um pensamento mutilador que não é capaz de detectar e estudar as realidades significativas leva, inevitavelmente, à aplicação de ações e às estratégias parciais, incapazes de resolver os problemas existentes e, pelo menos em parte, irrelevantes. Assim, faz-se necessário desenvolver e colocar em prática uma maneira diferente de abordar o conhecimento que não se fundamente em alcançar a eliminação categórica da imprecisão, da ambiguidade e da contradição. Essa nova maneira de pensar é a Epistemologia da Complexidade.

Observando o caminho percorrido pelo conhecimento científico nas últimas décadas, Morin (2015a) apresenta a Complexidade como uma nova visão ou leitura de mundo, tendo em conta as falhas, os limites e as deficiências apresentadas pelo pensamento simplificador e reducionista do paradigma cartesiano.

Para Morin (2000, p. 38), o termo Complexidade é definido a partir do sentido da palavra *complexus* – o que foi tecido junto – ou ainda “a união entre a unidade e a multiplicidade”, uma “cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 64). O pensamento complexo liga o que está separado, contextualizando, integrando e enriquecendo os modos de pensar para uma racionalidade aberta, global e multidimensional que se comunica com várias áreas do conhecimento, sem deixar de reconhecer o individual, o singular e o concreto, o antagônico e o complementar. Para mediar esse diálogo complementar e contraditório, Morin (2010) sugere três teorias: a teoria dos sistemas; a cibernética e a teoria da informação, que estão interligadas umas nas outras influenciando-se mutuamente.

Para Morin (2010) cada uma dessas teorias traz consigo um elemento importante que pode propiciar o diálogo que a Complexidade propõe. A teoria da informação, dada a própria natureza da informação (surge do inesperado), mostra-

se como uma teoria que lida com a incerteza. A principal contribuição da cibernética é o aporte de espiral que nos permite pensar na retroação, um dos conceitos preciosos da Complexidade pois nos leva a compreender os fenômenos regulares. A teoria dos sistemas, que traz a noção de que o todo é mais e menos do que a soma de suas partes, destaca que da interação entre suas partes é possível haver emergências que podem não ser percebidas se as partes são analisadas de forma isolada.

O pensamento complexo representa uma tentativa de dialogar, de negociar com a realidade e de reunir, de forma interativa, ordem, desordem e organização em uma mesma concepção: o que representa um grande desafio. Essa maneira de pensar almeja ao desenvolvimento de um conhecimento multidimensional, não reducionista e que não isole o objeto de pesquisa de seu contexto. Além disso, busca que a realidade, um fenômeno complexo, seja compreendida como um tecido de elementos heterogêneos associados, que não podem ser separados sem afetar a natureza essencial da realidade. Nesse sentido, Moraes (2015, p.60) considera que:

Pensar complexo exige métodos coerentes e abertos que reconheçam as emergências, as interferências, a incerteza ontológica, bem como a existência de uma rede de relações caracterizadora das múltiplas realidades existentes (...) métodos que levem o aprendiz a dialogar com a incerteza, a perceber os antagonismos, as ambivalências, a tessitura comum, o diálogo entre as partes e o todo, reconhecendo a inseparabilidade sujeito/objeto, na qual ambos evoluem naturalmente, imbricados um ao outro à medida que a realidade se transforma.

Dessa maneira, o pensamento complexo amplia o saber e nos conduz a uma melhor compreensão sobre os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os e contribuindo com a nossa habilidade de enfrentar a incerteza.

Petraglia (2011, p.60) utiliza a música para exemplificar o conceito de Complexidade:

A música é muito mais do que a junção de sons ou notas musicais distintas. Ela congrega pelo menos três elementos básicos: ritmo, melodia e harmonia. O ritmo é a associação do tempo com o movimento e está presente em toda a natureza, como por exemplo nas marés e na sucessão da noite e do dia. Está presente também no corpo humano, como nos batimentos cardíacos e na sincronia respiratória. A melodia é a sucessão de sons conjuntos ou disjuntos em cadência, determinantes dos intervalos musicais. A harmonia é o conjunto de regras para o uso de sons sucessivos e simultâneos, como os acordes. A harmonia também está presente em toda a natureza e no ser

humano, que a tem como objetivo-fim. Paralelamente a estes três elementos que constituem a música, enquanto unidade complexa, segue-se ainda a interpretação particular do músico, influenciado por sua emoção, sensibilidade e aprendizado, o que o distingue dos demais, a partir do desenvolvimento e aprimoramento dos padrões estéticos de cada um.

Podemos compreender por esta metáfora utilizada pela autora que é possível encontrar a Complexidade em todas as dimensões da natureza, isto é, na multidimensionalidade dos fenômenos existentes na realidade.

Dessa forma, um ponto importante que esta pesquisa busca considerar refere-se a como o sujeito é percebido sob o olhar da Complexidade. Levando-se em conta o viés complexo, o sujeito não é reduzível nem às partes e nem ao todo. Como observa Morin (2018, p. 135):

A ideia de unidade complexa adquire densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o um ao múltiplo, nem o múltiplo ao um, mas que precisamos tentar conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos.

O sujeito produz e é produzido nas interações e nos encontros da vida. Assim, para a educação, o indivíduo não pode ser pensado apenas pela via do racional, do empírico e do lógico, nem apenas pela via do afeto, do sensível e do físico. Morin (1996) apresenta o sujeito como uma qualidade própria do ser vivo, que não pode ser reduzida a nenhum determinismo, seja biológico, seja social, seja de qualquer sorte. O sujeito compreende um “entrelaçamento de múltiplos componentes” (MORIN, 1996, p. 52). Dessa forma, se o sujeito fosse reduzido a um só aspecto, teríamos, como seus componentes, apenas aqueles que constituem o sistema neurocerebral, que se articula com os comportamentos e o conhecimento, organizando o sujeito na sua singularidade e universalidade.

A vida cotidiana das pessoas é, de fato, uma vida em que cada indivíduo desempenha vários papéis sociais, seja sozinho, seja na família, seja com amigos, seja no trabalho, ou mesmo com desconhecidos. Cada sujeito tem uma multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de personalidades em si mesmo, um mundo de sonhos e de fantasmas que acompanham sua jornada. A vida é heterogênea nos mais diversos sentidos e aspectos. Essa heterogeneidade a torna complexa e é o que poderia explicar que seu centro só pode ser particular, um lugar no qual aquelas esferas, formas de atividade decididamente heterogêneas, se articulam em uma unidade.

Retomando as citações apresentadas como exemplos que ajudam a ilustrar o pensamento complexo sob a perspectiva de Morin (2015a), pode-se dizer que o complexo é, essencialmente, um tecido estruturado de eventos, ações, interações, retroalimentações, determinações e acasos que dão origem, em sua interdependência, ao mundo fenomênico que o ser humano vivencia e no qual ele existe. Destarte, a Complexidade caracteriza-se por traços inquietantes e de difícil compreensão, como o emaranhado, o inextricável e o incerto, e não busca reduzir as características do real, como incerteza e ambiguidade, mas incorporá-las à construção do conhecimento.

Petraglia (2013) reitera que a complexidade é vista a partir da indispensabilidade das relações entre as partes que integralizam o todo, explicadas pelos múltiplos aspectos no processo do pensar. Em concordância com Morin, a autora robustece o fato de o pensamento não ser algo estático, uma vez que a liberdade permite a criação e a elaboração do conhecimento, evidência que justifica a superação do pensamento reducionista, dando espaço, na atualidade, ao pensamento complexo.

Em defesa dessa nova epistemologia, Morin (2015a, p. 15) aponta que a Epistemologia da Complexidade fornece um caminho de distinção e de conjunção que busca "distinguir sem disjuntar, associar sem identificar ou reduzir". Em adição, afirma que "comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica sem deixar seus limites *de facto* (problemas de contradições) e *de jure* (limites do formalismo)" (MORIN, 2015a, p. 15-16). Essencialmente, o pensamento complexo, para Morin (2015, p. 15), "traria em si o princípio do *Unitas multiplex*, que escapa à unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reduccionismo)." Ancorado nesses pressupostos, Morin (2015a, p. 16) aponta que precisamos compreender que continuamos na era bárbara das ideias, visto que o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo, mas que o pensamento complexo nos permitirá civilizar nossos conhecimentos.

Na reedição de sua obra *Ciência com Consciência*, Morin (2005b, p. 174), antes de apresentar alguns desafios da Complexidade, nos indica que o primeiro grande texto sobre a Complexidade foi escrito por Warren Weaver, no século XIX, e sempre foi um tema tratado por autores marginais. Pelo fato do primeiro texto sobre complexidade ter sido escrito no século XIX, há dois mal-entendidos fundamentais sobre o tema: o primeiro seria o de considerá-la como uma resposta, uma receita

pronta para as resoluções de situações complexas, ou, ao contrário, imaginá-la como adversária da ordem e da clareza. O segundo mal-entendido seria “confundir complexidade com a completude”, uma vez que o pensamento complexo não tem a intenção de dar respostas acabadas e certas, mas “comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (MORIN, 2005b, p. 176).

Segundo Mariotti (2002), o olhar complexo não produz uma visão singular mas, sim, visões plurais de ordem e desordem do que é linear e do que não segue uma linearidade. Essa forma de abordagem refere-se a uma visão aberta que propõe, especialmente, a religação dos saberes que foram fragmentados nas ciências naturais e do homem. Esse é um tema importante para as pesquisas com viés complexo, visto que, na construção do conhecimento, os saberes devem ser (re)ligados, distanciando-se da fragmentação, colaborando para o avanço dos estudos científicos.

Para propor uma reforma de pensamento que vise superar as demandas não solucionadas pelo paradigma moderno, promovendo um pensamento complexo do conhecimento, Morin (2015a) intenciona alcançar uma maneira de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, desdobrando-os em uma ética da união e da solidariedade entre os humanos, fortalecendo o senso de responsabilidade e de cidadania, com efeitos existenciais, éticos e cívicos.

Para auxiliar na busca pela reforma de pensamento, o autor propõe princípios operadores, ou seja, estruturas cognitivas que, ao mesmo tempo, permitem o processo de ligação e religação entre os diferentes saberes, disciplinas ou aspectos que interferem na vida do ser humano e do mundo e colaboram para que ele aconteça. Morin (2015b) reafirma que tais princípios atuam de maneira concomitante, complementar e interdependente, oportunizando o enfrentamento de desafios naturalmente complexos. Além de Morin, diversos autores oriundos de várias disciplinas desenvolveram princípios ou operadores da Complexidade, porém a proposta de apresentá-los e utilizá-los em conjunto deve-se a Morin e essa concepção está presente em diversos de seus textos. Ao longo do tempo, Morin estabeleceu sete princípios que, discutidos e revisados ao longo do tempo, são apresentados como quatro, em suas obras recentes.

A seguir, apresento e conceituo os quatro princípios da Complexidade⁴, a saber: *princípio sistêmico*, *princípio hologramático*, *princípio dialógico* e *princípio recursivo*.

O princípio sistêmico se reporta à noção de *sistema* e destaca a concepção de um todo que não se reduz à soma das partes que o constituem, já que tais partes, por meio das inter-relações e interconexões, se modificam e modificam o todo. Isso estabelece a multidimensionalidade do sistema, característica que leva à compreensão de que toda visão parcial, unidimensional e linear tende a isolar cada dimensão como se não fossem integradoras e simultâneas entre si, isto é, complexas. Cada parte do sistema é, ao mesmo tempo, dependente e independente e constrói sua identidade por meio de aberturas e trocas, realizadas tanto no interior do ambiente, como de maneira externa, ou seja, com outros sistemas. A ideia de abertura e intercâmbio caracteriza um sistema aberto, que, ao permitir o fluxo de informações, descarta a noção de equilíbrio e de estabilidade constante em um sistema (MORIN, 2015).

É importante destacar a noção de sistema para que se perceba que os fenômenos são compostos de partes e todo, e que a relação entre ambos, quer dizer, sua organização, pode produzir ou favorecer “o aparecimento de certo número de qualidades novas, ausentes nas partes separadas: as emergências (MORIN, 2015, p. 110)”.

Assim, o princípio sistêmico é o que permite articular o conhecimento das partes com o todo, e seu objetivo consiste em combater a ideia reducionista de que o todo é apenas a soma das partes. Morin e Le Moigne (2000, p. 202), apoiados em Pascal, enunciam que

A primeira lição sistêmica é que ‘o todo é mais do que a soma das partes’. Isso significa que existem qualidades emergentes que nascem da organização de um todo e que podem retroagir às partes. Assim, a água tem qualidades emergentes com relação ao hidrogênio e ao oxigênio que a constituem. Acrescento que o todo é igualmente menos do que a soma das partes porque as partes podem ter qualidades que são inibidas pela organização do conjunto (grifo dos autores).

Assim, para conhecer o todo, é essencial conhecer as partes e, para conhecer as partes, é essencial conhecer o todo. Para compreender o todo, não

⁴ A sequência de apresentação dos princípios adotada neste trabalho tem caráter didático e não indica relevância de um princípio sobre outro.

devemos analisar apenas as partes, mas a dinâmica relacional que se estabelece entre o todo e as suas respectivas partes.

Nesse sentido, o pensamento sistêmico retrata uma nova forma do pensar científico, um modo diferente de perceber o mundo e suas relações. Esse modelo, que surge no campo das ciências, é uma proposta de tentar responder às necessidades de compreensão dos elementos complexos emergentes a partir das novas descobertas em diversas áreas do conhecimento.

A floresta amazônica, a maior floresta tropical do mundo, é um bioma que pode exemplificar um sistema complexo, uma vez que todos os elementos que o constituem (clima, solo, fauna e flora) estão tão estritamente relacionados e nenhum deles pode ser considerado como principal.

O princípio hologramático observa as partes no todo e o todo nas partes e, portanto, ultrapassa tanto o princípio holístico, que vê apenas o todo, quanto o princípio reducionista, que vê apenas as partes. A partir desse princípio, entende-se que aquilo que é atingido como conhecimento das partes retorna/deve retornar ao todo e aquilo que é adquirido no todo regressa/deve regressar às partes.

O termo hologramático origina-se de holograma, que é conceituado por Morin (2005a, p. 302) como “uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto apresentado”. Diferentes exemplos podem ser acionados para ilustrar esta noção. Assim, um desses exemplos pode ser a observação da sociedade. O homem está na sociedade tanto quanto a sociedade está no homem. Um indivíduo traz consigo quase todos os indicativos de sua cultura construída socialmente, ao mesmo tempo em que a sociedade deriva da relação de todos os indivíduos. Somos marcados por nossas totalidades, do mesmo modo como nós as marcamos. Outro exemplo por Morin (2005a, p. 302) se refere à célula de um ser vivo. Cada célula traz consigo quase toda a informação de cada ser humano, e cada membro da sociedade carrega consigo as características básicas de toda uma sociedade. Um terceiro exemplo poderia ser o ovo de um animal, do qual se forma todo o ser. Além disso, pode-se pensar, da mesma forma, nos neurônios, pois cada neurônio contém a informação genética de todo o organismo. Ou, ainda, na textura semântica da língua, já que cada palavra, no dicionário de uma língua, é definida por outras palavras, que, por sua vez, são definidas por outras e, se continuarmos, descobriremos que a definição de cada palavra implica, em si, a maioria das palavras dessa língua.

O princípio dialógico, por sua vez, se opõe à disjunção e à abstração, pois esses procedimentos estabelecem regras gerais, isolam os objetos de estudo e excluem as relações de contexto com o objeto estudado. De outra forma, o princípio dialógico considera a possibilidade de aproximação de ideias supostamente antagônicas, mas que são complementares. Segundo Morin, ele “une noções que, aparentemente, deveriam repelir uma à outra, mas são indissociáveis e imprescindíveis para compreender uma mesma realidade” (MORIN, 2005a, p. 36).

O princípio dialógico não despreza as diversidades, mas busca conviver com elas e associá-las ao pensar. Assim, esse princípio lida com as variáveis e incertezas que não podem ser suprimidas. Morin (2011) atenta para a ideia de que qualquer sociedade humana é ao mesmo tempo complementar e antagônica pois, ainda que as sociedades sejam comunidades de cooperação, elas são, ao mesmo tempo, antagônicas, possuem rivalidade.

Para Morin (2011, p. 73), a ordem e a desordem podem ser concebidas em termos dialógicos, uma vez que “[...] um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade”. A desordem torna-se indispensável para a organização do ser humano, pois a sociedade é dependente de acontecimentos ou fatos que possam modificar a ordem já estabelecida para gerar novos meios de organização entre os sujeitos. Ainda segundo Morin (2011, p. 63),

(...) a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem.

Por este princípio, podemos observar que a dialogia nos possibilita assumir racionalmente a indissociabilidade de noções contrárias para o estudo de um mesmo fenômeno complexo.

Ao se referir ao princípio recursivo, Morin (2005a) remete à ideia de turbilhão, imagem que utiliza para representar que produto e produtor exercem papéis recursivos: ao mesmo tempo somos produtos e produtores, rompendo com a ideia da linearidade de causa/efeito, de produto/produtor presente no pensamento simplificador; sendo que “tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2011b,

p. 74). Tal conceituação nos remete a pensar na sociedade como resultado das interações entre os indivíduos que dela fazem parte.

No âmbito educacional, este princípio orienta a observação da causalidade circular retroativa relativa ao processo de regulação da dinâmica estrutural do sistema educacional, dinâmica na qual os componentes educacionais poderão se auto-organizar, envolvendo diferentes aspectos que contribuiriam para a transformação da educação e, assim, para a formação integral de agentes sociais imersos no processo de ensino e aprendizagem.

Os princípios operadores da Complexidade, expostos anteriormente, ilustram as características identificadas por Demo (2002), quando enfatiza que a Complexidade tem caráter dinâmico, não-linear, reconstrutivo e dialógico, pois ajuda a pensar no conhecimento e na aprendizagem de maneira distinta à da simplificação, apontando que, epistemologicamente, ela demanda uma atitude que proporciona um novo olhar para o objeto do conhecimento, para a educação e para a práxis educativa em todos os seus aspectos.

Segundo Moraes (2008, p. 110), os princípios da complexidade sugerem inúmeras implicações para as práticas pedagógicas, uma vez que elas precisam ser flexíveis e “sempre estar em construção e reconstrução quando for necessário”. Logo, tais princípios nos auxiliam também a pensar melhor nos fenômenos educacionais, na medida em que nos permitem refletir, tomando a religação dos saberes como um pressuposto.

Conforme Santos, Santo e Correia (2013, p. 98), os princípios da Complexidade, quando “aplicados para compreender a vivência pedagógica, representam atitudes radicalmente diferentes. Permitem fazer diferenciação no modo de tratamento e processamento de novos conhecimentos” que, a partir da dialogia, estabelecem uma dinâmica interativa que posiciona os interlocutores do processo educativo em condições de igualdade. Dessa forma, as reflexões sobre o conhecimento sob o viés complexo nos conduzem a promover a religação dos saberes no espaço pedagógico, de maneira que a prática educativa seja compreendida e estimulada a flexibilizar as fronteiras disciplinares e a compreender o sujeito como ser social e contextualizado.

Morin e Le Moigne (2000, p. 20) afirmam que uma reforma no ensino é urgente. Para eles, ela “deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Assim, é essencial que a educação

compreenda o movimento da vida e possibilize a reforma de pensamento, de modo que a prática pedagógica propicie uma *cabeça bem-feita* e, não, uma *cabeça bem-cheia*, como sustenta Morin (2014). Para essa finalidade, recomenda a superação da fragmentação do conhecimento a partir de uma ótica transdisciplinar.

Todas as considerações tecidas nesta seção ressaltam a necessidade de uma reforma de pensamento, e a transdisciplinaridade pode ser uma via possível à auxiliar nesse processo. Dessa maneira, entrelaço à próxima seção, a transdisciplinaridade como princípio epistemológico da Complexidade.

1.2 Transdisciplinaridade: *entre, através e além das disciplinas*

O Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade ocorreu no ano de 1994, apresentando à sociedade um conjunto de princípios fundamentais e de ideias transdisciplinares, intitulado Carta da Transdisciplinaridade. Esse registro foi sistematizado pelos pesquisadores Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas. No 1º Artigo do documento, os autores ressaltam que “[...] toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar” (CETRANS, 1994, p. 1-4). Em sua premissa inicial, a Carta, intrinsecamente, descaracteriza grande parte dos modelos educacionais que dispomos, pois eles apresentam visões fragmentadas.

Para Morin (2005a, p. 83), “não há espaço para conceitos fechados e pensamentos estanques, enclausurados em gavetas disciplinares, mas há a busca de todas as relações que possam existir entre todo o conhecimento”. Sob essa perspectiva, emerge o desafio da construção do conhecimento em uma teia de associações e de inter-relação entre os saberes que se conectam e se contextualizam, distanciando-se, assim, da limitação apresentada pela disciplinaridade. A despeito disso, Morin (2018, p. 38) alerta que “as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo para integrá-los em seus conjuntos naturais”.

Para Moraes (2014, p.37) a Complexidade é compreendida como elemento constitutivo da transdisciplinaridade

(...) é produto de uma dinâmica que envolve a articulação do que acontece nos níveis de realidade e nos níveis de percepção dos sujeitos, produto de uma lógica ternária que trabalha a passagem de um

conhecimento de um nível de realidade a outro, bem como da complexidade estrutural que une os diferentes níveis e que nos revela toda identidade de um sistema complexo que está sempre em processo de vir-a-ser. É algo inacabado, sempre aberto, em evolução, em mutação e transformação.

Desse modo, Moraes (2014) ressalta a ideia de que não há verdades absolutas, como é concebido no pensamento simplificador, cuja movimentação acolhe somente um nível de realidade. Pela perspectiva da Complexidade, o conhecimento é aberto, ultrapassa as fronteiras disciplinares, possibilitando a existência de diversos níveis de realidade. Portanto, a transdisciplinaridade pode indicar um caminho para a mudança de pensamento, para a reforma do pensamento anteriormente citada.

De acordo com Nicolescu (1999, p. 53),

A transdisciplinaridade, como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (grifo do autor).

Diante da necessidade de responder aos desafios da sociedade contemporânea, a transdisciplinaridade vem despertando interesse de pesquisadores e estudiosos. Para Nicolescu (1999, p.11), “a abordagem transdisciplinar nos faz descobrir a ressurreição do indivíduo e o começo de uma nova etapa de nossa história. Os pesquisadores transdisciplinares aparecem cada vez mais como resgatadores da esperança” e podem buscar “a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”

Uma prática transdisciplinar revela o intuito de iteração entre as fronteiras dos saberes formais e informais. Reiterando essa afirmação, Vasconcelos (2008, p.4) ressalta que as *práticas trans* significam a interação entre as fronteiras de campos de saber e fazer tanto formais, como informais, como na interação com o campo da arte e com o senso comum e/ou cultura popular.

A transdisciplinaridade resulta da percepção do real, cujos princípios são obtidos de distintas ciências contemporâneas como a Biologia, a Cibernética e a Física. No entendimento de Nicolescu (1999, p. 47), a transdisciplinaridade está apoiada em três pilares: a lógica do terceiro incluído, a existência de níveis de realidade de realidade do sujeito e do objeto, e a complexidade, e esses pilares determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar.

Para Nicolescu (op.cit.), em uma visão transdisciplinar, objeto e sujeito transdisciplinar interagem em uma zona não-resistência, permitindo que o fluxo de informações naturais (vindo do objeto) e o fluxo de informações subjetivas (vindo do sujeito) se articulem e possibilitem a construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Nicolescu (1996) assume a transdisciplinaridade como um valor essencial na educação, pois a noção determina a inter-relação entre as disciplinas como um processo vital dos currículos. Portanto, a transdisciplinaridade como fator instituinte da complexidade torna-se referência para a construção de um processo curricular.

O projeto transdisciplinar de Nicolescu nos possibilita repensar as crenças epistemológicas, na tentativa de nos ajudar a compreender e a viver a Complexidade, buscando implementar uma reforma de pensamento. Isso evidencia a necessidade de uma educação que, ao mesmo tempo, permita reaprender saberes conectados à realidade em que se vive e que, também, contribua para que se consiga compreender o mundo, mutável e complexo. Tal proposição se sustenta, visto que, a partir da complexidade dos sujeitos e com base na abordagem sistêmica e transdisciplinar, é possível começar a reorganizar a Educação, de modo a colocar em prática um ensino e aprendizagem que não mutilam o conhecimento e que ensinem a viver em um espaço de harmonia.

Na próxima seção, encadeio ao repertório teórico sobre a Epistemologia da Complexidade, à formação docente, especialmente a formação de professores de Língua Espanhola, a formação docente em serviço e a formação docente à luz da Complexidade.

1.3 Formação docente e Complexidade

A promulgação da Lei nº 11.161/95, conhecida como Lei do Espanhol, que tornou obrigatória a oferta da língua nas escolas de Ensino Médio, suscitou maior interesse em pesquisadores da área de ensino de espanhol em publicar sobre a temática da formação de professores de espanhol no país, assim como levantou debates acerca da necessidade de formação em cursos de licenciatura para o exercício da docência de língua espanhola para o cumprimento da referida lei.

Conhecer outros idiomas e outras culturas faz parte da necessidade de acompanhar as transformações econômicas, sociais e comportamentais decorrentes

de viver em um mundo globalizado. Dessa forma, estudar línguas estrangeiras contribui para o desenvolvimento do cidadão e para a inserção social. No caso deste estudo, ensinar Língua Espanhola vai além da necessidade de se fazer cumprir uma legislação, contribuir para o fortalecimento dos laços comerciais entre os países membros do Mercosul (Mercado Comum do Sul) e da América Latina, ou mesmo medir sua importância pela porcentagem de candidatos que elegem a Língua Espanhola como opção de língua estrangeira na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que, de acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), atingiu 60% no ano de 2021.

Para Jordão e Fogaça (2007), o aluno que aprende uma língua estrangeira torna-se mais consciente da diversidade que constitui o mundo no sentido de que ensinar e aprender línguas possibilita ampliar as percepções da realidade e de se posicionar criticamente em relação a si e em relação ao outro, contribuindo para o desenvolvimento do senso de heterogeneidade, na medida em que as relações com pessoas de culturas, formação e hábitos diferentes se estreitam e se tornam cada vez mais frequentes, sejam essas relações de forma presencial, sejam via internet, estando fisicamente próximas ou do outro lado do planeta.

Em decorrência das rápidas mudanças no mundo, da velocidade na transmissão de informações e com a chegada da era digital, o professor contemporâneo precisa estar sintonizado com seu tempo e (re)pensar o seu fazer pedagógico para que consiga auxiliar os alunos a construir seu conhecimento de maneira integrada e contextualizada nas diversas áreas ao seu entorno. No bojo dessa discussão, emergem necessidades de “como adquirir o acesso às informações sobre o mundo e como adquirir a possibilidade de desarticular e de organizar? Como perceber e conceber o contexto, global (relação parte/todo), o multidimensional, o complexo?” (MORIN, 2002, p. 39).

Os professores/alunos em formação possuem um olhar descritivo frente a uma visão crítica da linguagem, uma visão isolada do currículo, implicando algo desconexo e na contramão do que a Linguística Aplicada vem construindo para um ensino de línguas de qualidade. Destaco, mais uma vez, a necessidade de um diálogo transdisciplinar do ensino de línguas para que essas não fiquem presas às estruturas léxico/gramaticais, mas pertencentes aos múltiplos construtos sociais (CAVALCANTI, 2013).

Para Celada (2002), no Brasil, a Língua Espanhola é uma língua estrangeira sobre a qual existe um rótulo instituído no nosso imaginário como uma língua fácil, muito parecida com a Língua Portuguesa e cuja diferença com nossa língua seria de apenas uma curiosa lista de “falsos amigos”. Dessa forma, seria uma língua aprendida de maneira rápida por um brasileiro, tornando-o proficiente e apto para a docência em um curto período. Talvez essas convicções expliquem diversas práticas relativas ao ensino de espanhol no país, como uma baixa exigência no preparo profissional e pouca importância aos cursos de formação de professores.

Moreno Fernández (2009) defende que a formação de professores de espanhol é uma das grandes dívidas do governo brasileiro para com a sociedade pois, com a grande demanda por profissionais a partir de 2005, pouco se fez no sentido de formar novos profissionais, ou de qualificar aqueles que já atuam em sala de aula.

Não se pode omitir a importância que o ensino de língua e literatura desempenham na formação docente, além de disciplinas pedagógicas na articulação entre as diversas teorias, levando o futuro profissional a refletir sobre elas e as práticas pedagógicas. Assim, um curso de licenciatura é indispensável para o exercício profissional, e não apenas um elemento acessório.

Durante muito tempo, se entendeu que o bom professor de línguas era aquele que dominava os diferentes conteúdos, isto é, que tinha bons conhecimentos gramaticais, sintáticos, morfológicos, ortográficos, fonéticos etc., pois o ensino de idiomas se pautava, precisamente, nesses conteúdos. Consequentemente, a formação inicial de docentes girava em torno desses elementos e de seu ensino com o propósito de garantir, tanto quanto fosse possível, que os professores tivessem condições de ministrar boas aulas. Posteriormente, os conteúdos deixaram de ser tão relevantes e cederam lugar às habilidades, o entender, o falar, o ler e o escrever ganharam força e se impuseram, o que exigiu que os professores de línguas estrangeiras já não só dominassem conteúdos e as regras, normalmente a norma culta e a modalidade escrita, mas também que fossem capazes de efetivamente utilizar o idioma (oral e escrito), já que teriam, de alguma maneira, que alcançar esse objetivo nas suas aulas (ERES FERNANDEZ, 2017).

Ainda de acordo com Eres Fernandez (2017), os cursos de Letras-Espanhol, em grande parte, precisam ensinar a Língua Espanhola desde os princípios mais básicos, pois os alunos ingressam sem conhecimento do idioma e a carga horária

disponibilizada ao ensino da língua é insuficiente, o que reduz o tempo para reflexões sobre usos, variedades linguísticas e socioculturais, contrastes e preconceitos linguísticos. Pela mesma razão, a oralidade ocupa um lugar secundário, o que leva a uma maior valorização dos conhecimentos formais, ou seja, privilegia a gramática normativa na modalidade escrita e no uso efetivo do idioma. Outro ponto destacado pela autora refere-se à formação pedagógica. Os cursos, nem sempre, dão a devida importância à realidade do cotidiano escolar e, em lugar disso, o que se faz é centrar a atenção em contextos de ensino ideal que, como sabemos, não existem. Há que acrescentar ainda que nem sempre se articula a formação pedagógica à formação em Letras, isto é, conhecimentos pedagógicos linguísticos, muitas vezes, se constituem em blocos separados incomunicáveis e isolados. Essa situação evidencia que, no sistema de ensino brasileiro, predomina o paradigma newtoniano-cartesiano, que não permite a compreensão da incerteza, nem o conhecimento do irreduzível, isto é, vigora ainda um modelo que restringe a participação da complexidade, método que, ao contrário, compreende a realidade e se apresenta como distinto dos utilizados pela ciência clássica. Contudo, Morin (2015a, p. 6) esclarece que o pensamento complexo não nos fornece respostas, pois “a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução”. Mas o pensamento complexo pode nos amparar a discutir o fazer docente para que seja possível alcançar uma educação alinhada à atualidade.

Apoiados nos estudos de Morin, Almeida e Carvalho (2002) apontam que podemos compreender que o maior desafio enfrentado por nós, atualmente, ao refletirmos sobre a formação de professores de língua estrangeira, consiste na organização do currículo em disciplinas, em fragmentos ou aplicados de maneira intervalar. Assim, faz-se necessário buscar a re(ligação) dos saberes. Nesse sentido, Petraglia (2001, p. 69) argumenta que

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e globalização, que favorece a aprendizagem.

Dessa forma, torna-se perceptível que a formação de professores de Língua Espanhola apresenta ranhuras que, por muitas vezes, dificultam uma reflexão em relação à religação dos saberes adquiridos ao longo do curso, impedindo de pensar

na relação que as disciplinas podem exercer no processo ensino/aprendizagem. Levando em conta essa característica, faz-se importante compreender que o todo contempla as partes, da mesma maneira que as partes precisam do todo para que ambas se concretizem. Reitero que não aponto descrédito no ensino estruturado em disciplinas, contudo, considero que não seja a única via de construção e desenvolvimento de conhecimentos na formação de professores, pois a universidade é um espaço social para construir conhecimento e reformar conceitos.

Nesse sentido, concordo com o pensamento de Neto e Maciel (2011, p. 73) quando reiteram que é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constantes e profundas transformações. Assim, o caráter emergencial atribuído ao Parfor não deve ser empregado como justificativa para a oferta de uma formação simplista por meio de programas e conteúdos aligeirados e sem conexão com o contexto vivido pelos professores/alunos.

Como já citado na introdução desta pesquisa, a formação de professores por meio do Parfor é exclusiva para professores em serviço, ou seja, para o professor que já atua em sala de aula. Essa formação superior de professores em serviço enfrenta tensões, desafios e potencialidades. Desse modo, refere-se a um profissional que “se desdobra para dar conta de uma vida pessoal, profissional e social frente às exigências do mercado de trabalho, das interfaces tecnológicas e das mudanças por que está passando constantemente o processo de ensino-aprendizagem” (CALDAS; FERREIRA, 2017, p. 30). Ou seja, é necessário compreender as especificidades de alunos/professores que abdicam de seu período de férias por uma formação e que se adequam aos modos possíveis da formação, muitas vezes, já preparada para ser implementada em sua realidade.

Ser aluno e ser professor numa realidade amazônica requer um olhar atento para as demandas regionais e para as especificidades da região. Isso requer que os profissionais da educação sejam capazes de propor soluções para problemas locais, como já citado anteriormente, percorrer longas distâncias, principalmente em embarcações, para chegar até a escola, conviver com as cheias e secas sazonais dos rios, situação que afeta o calendário letivo, entre outras situações. Morin (2003, p. 98) compartilha desse olhar quando diz que o principal compromisso da educação é promover o conhecimento pertinente, capaz de religar diferentes saberes, de modo

a “fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”. Logo, a educação deve favorecer a competência para resolver os problemas e viabilizar o incentivo ao amplo emprego da inteligência geral e, para tal, requer estimular a curiosidade, exercitando a dúvida, em vez de aniquilá-la, uma vez que ela é o fermento de toda atividade crítica, a fim de *repensar o pensamento*.

Faz-se também crucial compreender que formar professores já atuantes na docência é desafiador, pois envolve professores com uma carreira docente marcada por uma longa trajetória de vida, que se mistura aos anos de docência. São identidades docentes construídas junto a uma carreira profissional que está imersa em um novo processo formativo, proporcionado por conhecimentos adjacentes aos adquiridos com a prática do cotidiano.

Pinho (2021, p. 176) argumenta que é necessário que o formador compreenda que está lidando com um público diferenciado, rico em saberes docentes que precisam ser compartilhados. Contudo, isso só será possível se o formador compreender a formação de professores pelo viés da multidimensionalidade do ser, “para além da racionalidade técnica, instrumental do processo de ensino aprendizagem, onde precisam ser consideradas as condições humanas, emocional, artística, cultural, filosófica, técnica, política e social”, o que é reforçado por Moraes (2010, p.4) quando afirma:

Estamos também convencidos de que já não podemos continuar deixando a responsabilidade maior pelas definições mais importantes no campo das políticas públicas e das práticas educacionais na mão dos burocratas da educação e dos tecnocratas de plantão, com seus pensamentos reducionistas e que pouco ou nenhum compromisso têm com as questões educacionais ou com um currículo verdadeiramente educativo. Os processos de formação por eles suscitados ou promovidos pouco compromisso têm com a evolução da consciência humana e, mais precisamente, com a consciência cidadã.

Nesse cenário, faz-se necessária uma formação que objetive o reconhecimento dos saberes, que envolva a pluralidade de conhecimentos e que se reconheça na diversidade. Nóvoa (1997) aponta que não é possível separar o *eu pessoal* do *eu profissional*, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais muito exigentes do ponto de vista do empenho e da relação humana. Dessa forma, podemos recorrer ao prisma da complexidade para tentar compreender o fenômeno em estudo.

1.3.1. Formação docente: um prisma complexo

A Complexidade, assim como a transdisciplinaridade que a compõe, sustenta que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo ocorre a partir do entendimento das partes (MORIN, 2003), levando em conta a multidimensionalidade do mundo. A consideração dos pressupostos da complexidade e da transdisciplinaridade, segundo Morin (2003), favorece uma ação cidadã ampliada e consciente ao reconhecer os diversos fatores que influenciam o meio, capazes de enfrentar as situações e os problemas apresentados na sociedade, diferentemente da postura de aceitação das proposições estritamente científicas e dos poucos especialistas que utilizam uma visão reduzida no entendimento das mesmas situações.

Com uma estrutura curricular tradicional, se estabelece a incapacidade de relação entre os conhecimentos alcançados e, conseqüentemente, de um modelo curricular como esse, em que os alunos saem não mais do que com a cabeça bem cheia (MORIN; LE MOIGNE, 2000) de conhecimentos justapostos.

Morin (2015a) compreende que o ensino recebido na escola e nas universidades é incompleto, pois não há a preocupação de aprofundar sobre a natureza dos saberes ministrados, já que, por vezes, tais conhecimentos baseiam-se em ideias, teorias, verdades parciais que não representam a totalidade do real. O estudioso considera que é necessário ir além dos currículos que estejam fechados em disciplinas isoladas, que se apresentam fragmentadas em conceitos e ideias, e superar a arrogância da superespecialização, que pode levar a erros e ilusões.

Alinhada ao pensamento de Morin, Petraglia (1995, p. 55) argumenta que precisamos ultrapassar o saber fragmentado que temos “como herança do século XIX, em que se buscava o desenvolvimento técnico e científico, valorizando-se a especialização como o único caminho para o progresso, em detrimento da unidade e da complexificação”. Morin (2015a) ainda observa que os princípios da disjunção e da simplificação se concretizaram na educação por meio de uma estrutura disciplinar do conhecimento. De acordo com as orientações cartesianas efetivadas na estruturação disciplinar do conhecimento, o professor acredita que a soma das partes listadas nos conteúdos curriculares significa o todo do conhecimento.

Para que as bases da complexidade possam orientar os programas ou os cursos de formação de professores, é crucial que se intente superar a inflexibilidade das estruturas que permeiam o modelo atual de ensino e que se estabeleça uma

organização mais aberta, não linear, que abrace os aspectos relacional e processual, assim como a subjetividade, como componentes no processo. Diante disso, não busco definir, estabelecer ou determinar qualquer receita ou prescrição acerca da formação de professores, mas lanço um desafio à reflexão que possibilite uma visão complexa do tema.

Morin (2002, p.39) afirma que, neste novo milênio, o desafio do ser humano é olhar para os desafios que são transdisciplinares, transversais e multidimensionais, transacionais, globais e planetários. Nesse sentido, o autor propõe que o contexto global, conforme uma tessitura, faça com que o conhecimento seja pertinente à educação e à formação de professores; no contexto universitário, deveria haver mais olhares para o global, para o multidimensional, um olhar da/para a complexidade, que pode ser como uma das respostas às mudanças necessárias na educação. O multidimensional na formação de professores, pela complexidade, significa olhar para o ser humano em uma sociedade, um ser humano que é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico-social, afetivo e racional.

Diante do exposto por Morin, podemos compreender que nossa existência perpassa o campo físico, biológico, social, cultural, psíquico e espiritual, indicando um axioma à complexidade, dado que vislumbra a religação e abrange a articulação diante do que é identidade e diferença entre todos os campos citados.

Dessa maneira, pressupondo a construção do conhecimento baseada no pensamento simplificador, podemos observar a separação desses aspectos. Outro desafio é propor um olhar multidimensional às disciplinas pertencentes ao currículo, respeitando as particularidades socioculturais emergentes dos inúmeros fenômenos sociais que constituem o ambiente da sala de aula, compreendendo, de maneira síncrona, os aspectos econômicos, culturais e psicológicos de uma perspectiva multidimensional, atentando para as noções da incompletude e incerteza, que também são fundamentais aos estudos sobre a complexidade.

Na obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Morin (2018) apresenta contribuições sobre uma nova perspectiva da práxis educacional e uma educação baseada em saberes capazes de contribuir para o enfrentamento de questões fundamentais referentes à ética, à cidadania e à solidariedade planetária do presente e do futuro. Como já mencionado, a educação do século XXI ainda apresenta características de um sistema educacional com *grades curriculares*

divididas em disciplinas, provocando a fragmentação do conhecimento e incapacitando a articulação entre os saberes.

Morin (2018), então, apresenta, na obra supracitada, sete saberes que podem encorajar os professores a redefinirem a sua posição perante a escola, em sua relação com os alunos, com os currículos, disciplinas e avaliação, a saber, o erro e a ilusão (conhecer as características plurais do ser humano e permitir o erro e a ilusão como parte do processo de construção do conhecimento); o conhecimento pertinente (a necessidade de um método que facilite o conhecimento das relações e da complexidade do que aprendemos a fim de que possamos contextualizar esses conteúdos); a condição humana (apresentar ao aluno que o Homem é um ser multidimensional); ensinar a identidade terrena (a importância de conhecer o lugar em que se habita e quais suas necessidades de sustentabilidade e de incentivar a solidariedade); enfrentar as incertezas (preparar as nossas mentes para encontrar o inesperado); ensinar a compreensão (promover uma educação para a paz), e a ética do gênero humano (conceito correspondente à antropo-ética, que defende que não devemos querer para outrem aquilo que não desejamos para nós mesmos).

Se queremos que o planeta continue satisfazendo as necessidades dos seres humanos, faz-se necessário que a sociedade se transforme. Dessa forma, o mundo do amanhã poderá ser diferente do que conhecemos hoje. Os sete saberes sugeridos por Morin nos fazem pensar na democracia, na equidade, na justiça social, na paz e na harmonia, tão necessárias em nosso entorno, em nosso planeta, aspectos importantes para uma verdadeira transformação, que incluem a educação, compreendida como um dos recursos mais poderosos para realizar essa mudança.

Contudo, toda transformação que se deseje realizar no âmbito da educação demanda não apenas sujeitos motivados e capacitados para iniciar a transformação que se almeja, mas também necessita de uma ruptura com os antigos padrões de pensamento, permitindo aos sujeitos enfrentar os grandes desafios relacionados aos diversos contextos educacionais de uma sociedade mundial marcada pela incerteza. Ante o exposto, Morin e Le Moine (2000, p. 39) assinalam que:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Percebemos que, a partir da contribuição de diversos pesquisadores e pensadores sobre educação, as ideias de transdisciplinaridade e complexidade continuam estimulando a busca por novas práticas educativas para que haja uma renovação no modelo de ensino/aprendizagem. Conseqüentemente, compreende-se que é necessário conceber novas atitudes no meio acadêmico, voltadas aos cursos de formação docente, que superem uma especialização estreita baseada apenas em disciplinas, mas que problematize o conhecimento e promova a qualidade de vida da sociedade, possibilitando o pensar autônomo, estimulando o envolvimento dos professores em formação, tornando-os sujeitos mais críticos, substituindo a simples transmissão de conhecimento, incluindo metodologias que confrontem os saberes, possibilitando um espaço às discussões e a novas visões, viabilizando, dessa forma, um olhar planetário e transdisciplinar.

A formação deve considerar que, no mundo globalizado, é possível verificar o todo e as partes, ao mesmo tempo em que os alunos se defrontam com o imediatismo e a rapidez de informações, que, por vezes, estes mesmos não compreendem bem a relevância e mesmo sua aplicação.

Moraes (1997) aponta que, atualmente, almeja-se que o sujeito e todas as suas experiências de vida também sejam observados como princípios de validade científica. O reducionismo e a linearidade do processo educativo promovem a perda da sensibilidade, da estética, dos sentimentos e dos valores que orientam a construção do conhecimento, o que fazem em função da supervalorização do uso da razão, ocasionando uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo e no materialismo acentuado.

Ainda de acordo com Moraes (2007), é necessário reconhecer que o docente atuará em ambientes de aprendizagem que precisam ser compreendidos como ecossistemas, um local de interdependências e emergências, de processos colaborativos inter-relacionados e nutridores, com os quais todos devem colaborar a fim de que se possa promover a manutenção do sistema como um todo. Para que isso se concretize, o docente deve ter habilidades, como trabalhar em grupo quando for necessário, ter capacidade de refletir criticamente sobre a sua prática e de motivar seus alunos, além de refletir sobre ações, erros e acertos. O docente deve ser sensível e capaz de perceber momentos de emergências em que algo deve ser mudado, refletido ou reconstruído na prática cotidiana. Assim, pensando mais especificamente no âmbito da formação de professores por meio do Parfor, é

importante que não haja um distanciamento entre o que é realmente verdadeiro e útil na vida da comunidade escolar e na universidade, de onde sairão futuros formadores, pois, muitas vezes, há um desencontro entre o currículo escolar e todo o conhecimento construído culturalmente pelos professores/alunos.

Moraes (2003) afirma, com relação à docência, que a proposta seja de uma educação centrada no *sujeito coletivo*, reconhecendo a importância do outro, dos processos coletivos de construção do saber, da relevância de ambientes de aprendizagens que favoreçam a construção do conhecimento interdisciplinar, valorizando o autoconhecimento, a intuição e a criatividade a fim de oferecer contribuições à humanidade. Tomamos como exemplo os alunos desses futuros formadores, que são moradores da região amazônica. Esses indivíduos trazem consigo diversos saberes construídos no convívio sociocultural estabelecido dentro e fora da comunidade escolar. Esses alunos, mesmo com pouca idade, muitas vezes, já dominam habilidades de construção (canoas, bajaranas, cobertura de habitações), de medição, de localização (com auxílio da luz solar, por exemplo, ou mesmo da direção do vento ou sons da floresta), de pesca e de manuseio de instrumentos diversos.

Os alunos da região amazônica comandam pequenas embarcações, tecem redes de pesca, plantam, colhem, produzem farinha, e esses saberes e conhecimentos multidimensionais são aprendidos no viver, no fazer. Com o tempo e à medida que chegam novos recursos, como a energia elétrica e a rede móvel de telefonia, esses saberes vão se transformando e, assim, vão incorporando novos saberes e tecendo novas teias de conhecimento.

Compreender a educação a partir de uma perspectiva multicultural, no caso de trabalhar com tantas comunidades (indígenas, ribeirinhos, assentados, quilombolas), faz com que a formação docente tome novas direções. Essa necessidade se apresenta, pouco a pouco, nos documentos oficiais, desde os relacionados à Educação Infantil até os voltados ao Ensino Superior, como no que se refere, por exemplo, à obrigatoriedade de um ensino bilíngue e intercultural às populações indígenas. O trabalho docente perpassa a aplicação de métodos e técnicas, já que observa um sujeito que faz parte de todo o processo educativo e, nessa concepção, empenha-se em formar profissionais que saibam agir em situações de incertezas e dificuldades e que sejam capazes de se deparar com a complexidade e a singularidade encontradas em uma sala de aula.

Resgatando a fala de Morin (2005a), o pensamento complexo está entrelaçado aos fenômenos da vida, nos quais estão contidas muitas informações emaranhadas e onde o grande desafio é conseguir articular os inúmeros saberes entre as mais variadas disciplinas. Partindo dessa necessidade, há uma urgência em pensar em uma epistemologia voltada à transdisciplinaridade que viabilize uma reflexão sobre os desenhos curriculares das licenciaturas. Como apontado pelo estudioso, houve uma supervalorização dos conhecimentos sistematizados e, com a fragmentação e a compartimentação em áreas fechadas em si, tornou-se impossível o diálogo entre elas. Como exposto na seção anterior, de outro lado, a busca pela simplificação e pela linearidade resultou na falta de visão do todo e da complexidade dos sentidos (NICOLESCU, 1999), ocasionando um olhar distorcido da realidade, afetando a efetivação das ações do homem em seu esforço por compreender o meio. Surge, então, a transdisciplinaridade como uma possibilidade para a compreensão do todo e do diálogo entre os distintos campos do saber.

Freire (1996) apresenta um ensino de forma distinta do tradicional, pois a condição presente da educação (que atualmente está da mesma forma quando de sua proposta) não favorece a aprendizagem, uma vez que essa só ocorre em diálogo entre os sujeitos que nela estão envolvidos. Ou seja, o aprendizado é algo que só se dá efetivamente quando é significativo tanto para quem aprende quanto para quem ensina e, além disso, quando envolve a curiosidade, fator que se transforma em conhecimento com o auxílio da mediação do professor. Assim, na escola, acredito que ainda se considera a atuação por meio da simplificação, estabelecendo disciplinas e currículos pouco adaptados à realidade local, à situação final, não levando em conta o sujeito e o contexto. Este fato, é o que leva a escola ao erro, segundo Almeida (2008, p. 24), por “tomar a parte do todo e reduzir os fenômenos a uma de suas dimensões e tentar resolver problemas escolares pela simplificação”.

Além disso, o sistema escolar ainda acolhe a ideia de *certo e errado* como uma proposta pronta e acabada, como se não houvesse outras vias de construção do conhecimento. A tentativa de religar saberes em um espaço de formação docente é desafiadora. Para Moraes (2012), tal iniciativa deve ser pensada e preparada de modo a integrar o sujeito-objeto a um processo de dependência do ser em relação ao seu ambiente, ao seu contexto, ao mundo, em um processo não-determinado,

plural e que respeite outros questionamentos, permitindo outros olhares, vendo outras culturas e viabilizando o outro em nós.

Portanto, a construção do conhecimento pode ocorrer por meio de retomadas de conteúdos, tratando de assuntos de forma espiral, tendo em mente que nada está pronto, já que há sempre um movimento recursivo, almejando a inexistente completude, pois não alcançaremos o todo. Igualmente estamos, frequentemente, em diálogo, visto que esse diálogo é de opostos que se complementam, é um olhar disjuntivo que, por vezes, distancia e aproxima.

De modo hologramático, observamos as partes-todo, na formação de professores, a maneira como cada aluno e como cada professor deve ser percebido em suas particularidades e essência, uma vez que cada pessoa traz consigo sua história e sua percepção do mundo.

Destarte, podemos perceber a construção do conhecimento como a imagem de uma engrenagem, na qual se estabelece um exercício de interligação de diferentes partes para que a construção ocorra. Por conseguinte, o espaço pedagógico, seja uma sala de aula de Educação Básica, seja uma sala de aula em Educação Superior, pode se dar por meio de uma perspectiva múltipla, complexa, que é tecida junto, ora por meio da interação aluno/professor, ora pela interação do aluno com o conteúdo ministrado, ou com outros meios, como o seu contexto escolar e social.

Ao finalizar esta seção, encerro o capítulo teórico da pesquisa, apresentando o caminho percorrido pelos estudos científicos, destacando o paradigma tradicional, até a proposta da epistemologia da complexidade. Por meio dos teóricos apresentados, compreendo a necessidade de pensar a realidade de forma complexa, enfrentando as incertezas e os problemas da existência humana, o que se faria possível por meio de uma abertura para o diálogo transdisciplinar, para que os conhecimentos se tornem pertinentes e contextualizados, superando assim, a visão reducionista do pensamento simplificador cartesiano. A seguir, apresento a metodologia que orientou a presente pesquisa e descrevo os procedimentos adotados para a sua realização.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a *Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, AHFC* (FREIRE, 2010, 2012, 2017), linha metodológica na qual esta pesquisa foi desenvolvida e que possibilitou revelar a natureza do fenômeno por ela investigado. Início o capítulo pela apresentação dos construtos basilares da abordagem. Em seguida, descrevo o contexto da pesquisa e os participantes e, na sequência, detalho os instrumentos e procedimentos empregados para a geração de textos e para a interpretação do fenômeno *A formação de professores, promovido pelo Parfor para o ensino de espanhol na Educação Básica por uma universidade pública da região Norte do país, na perspectiva dos professores formadores.*

2.1 Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa

A AHFC, proposta por Freire, M. (2010, 2012, 2017), caracteriza-se como uma orientação metodológica qualitativa e interpretativa. Para essa abordagem, um fenômeno da experiência humana é interpretado “sob a perspectiva de quem o vivencia em um determinado momento social e histórico e, portanto, simultaneamente revela significado e importância pessoal e social” (FREIRE, M., 2012, p. 196). Em outros termos, a AHFC contribui para revelar a essência, a natureza das experiências humanas e, dessa forma, evidenciar o caráter complexo das experiências investigadas, desvelando a tessitura entre os princípios sistêmico, recursivo, dialógico e hologramático nelas naturalmente envolvidos. A respeito dessa abordagem, Freire, M. (2007, p. 4) explicita que, em seu entendimento,

(...) uma investigação de natureza hermenêutico-fenomenológica complexa busca elaborar uma descrição detalhada de um fenômeno, sem perder de vista que esse fenômeno é, em si, muito mais intrincado do que qualquer interpretação textual possível (van Manen, 1990, p. 18). Essa postura, associada ao fato de que a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa investiga o mundo “como ele é” (ibid), permite que se defina como objetivo de pesquisa a descrição e interpretação de uma ou mais manifestações de um dado fenômeno.

De acordo com Heidegger (2006, p. 57), a palavra *fenômeno* deriva do grego e significa mostrar-se, isto é, é aquilo que se mostra, que se revela, o “se-mostrante”, uma forma de trazer algo à luz. O termo *fenomenologia* indica, etimologicamente, “o estudo ou a ciência do fenômeno, sendo que por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo”

(MOREIRA, 2002, p. 63). Também para Heidegger, o conceito de fenômeno representa “a primeira grande dificuldade no estudo da Fenomenologia” (op.cit.).

Outro componente da AHFC, a hermenêutica está relacionada diretamente com a interpretação e com o entendimento dos fenômenos, das atitudes e dos comportamentos humanos, por meio de textos e das palavras. Hermann (2003, p.160) evidencia que a “hermenêutica quer fazer valer o fenômeno da compreensão diante da universalidade da metodologia científica”. Em outros termos, a hermenêutica busca compreender o mundo não de maneira quantitativa, objetiva e explicativa, mas objetiva a compreensão do mundo de maneira qualitativa e subjetiva

Como orientação metodológica, a AHFC não intenciona categorizar, classificar ou teorizar experiências vividas, já que as elas não são classificáveis. De acordo com a abordagem, toda e qualquer experiência humana é única, complexa, imprevisível, não linear, impossível de ser reproduzida até pela mesma pessoa. No que se refere ao pesquisador, a AHFC o considera como um ser humano que vivencia e interpreta experiências, estando em constante mudança e, por isso, não tem como descartar, completamente, sua bagagem experiencial durante a fase da interpretação. Contudo, se não pode desconsiderar totalmente suas próprias vivências, pode – e deve – procurar distanciar-se delas para aproximar-se das experiências relatadas pelos participantes e, assim, melhor compreendê-las.

A AHFC descreve e interpreta fenômenos da experiência humana, os quais se legitimam na experiência vivida e textualizada. Tais formulações textuais, permitem, na visão de Moreira (2002), que o pesquisador retome “sua versão original várias vezes e reflita sobre elas, chegando, potencialmente, a outras interpretações e reinterpretações” (MOREIRA, 2002, p. 187). O movimento de ler e retornar ao texto original, de interpretar e gerar outras interpretações, pode ser classificado como um movimento cíclico que, na complexidade, é chamado de recursividade. Esse procedimento expressa um mecanismo de validação próprio da AHFC, denominado *ciclo de validação*, por meio do qual o indivíduo que interpreta apresenta a sua compreensão sobre o fenômeno, que é resultante da interpretação sobre os textos pesquisados.

De acordo com Freire, M. (2012), diversos instrumentos de registro de textos podem ser utilizados para a investigação do fenômeno estudado, como questionários, entrevistas, conversas hermenêuticas, diários, sessões ou encontros

reflexivos, reflexões, autorreflexões, biografias, autobiografias, gravações de áudio e vídeo, sessões de visionamento, narrativas, notas de campo e histórias de vida, entre outros.

Os textos registrados por tais ferramentas originam o primeiro processo da AHFC: a *textualização*. Ela se apoia no “registro escrito de manifestações de um fenômeno da experiência humana” (FREIRE, M., 2010, p. 21) que são os textos criados pelos participantes por meio dos instrumentos adotados e que devem ser escritos ou transcritos, se forem orais, para tornar possível conhecer a experiência, revisita-la diversas vezes, refletir e interpretá-la. A textualização é o ponto de partida para que o pesquisador se engaje em um movimento de leitura, releitura e interpretação, confrontando as percepções deles emergentes com vários trechos dos textos, a fim de confirmá-las. Esse movimento caracteriza o segundo processo da AHFC, ou seja, a *tematização*.

Como formas de textualizar o fenômeno estudado, e orientada pela pergunta da pesquisa e pelo objetivo projetado, utilizo, nesta investigação, dois dos instrumentos mencionados: o questionário semiaberto e as conversas hermenêuticas, os quais foram escolhidos por permitirem registros livres da experiência, possibilitando, primeiramente, identificar unidades de significados que se mostrem relevantes em relação ao fenômeno investigado.

Depois de novas leituras, as unidades de significado identificadas passam por dois procedimentos que compõem a tematização: o *refinamento* e a *ressignificação*. Por meio deles, elas são confrontadas, validadas ou descartadas e reescritas, num movimento que percorre os textos nos sentidos horizontal, vertical e transversal, caracterizando um outro procedimento da tematização, denominado *ciclo de validação* (FREIRE, M. 2010, p.24)

Assim, o ciclo de validação acompanha o processo de tematização, especialmente no momento de nomeação dos temas, isto é, a escolha de um substantivo que detenha o sentido mais essencial do fenômeno (FREIRE, M. 2010, p.25). Conforme ressalta Freire, M. (2012, p. 191), “tais substantivos capturam e explicitam os significados implícitos nos textos originais e, por seu sentido intransitivo, evidenciam o percurso entre a aparência e a essência, indicando os construtos que constituem o fenômeno”. O substantivo corresponde ao tema hermenêutico-fenomenológico complexo, isto é, é um dos componentes constituintes da essência do fenômeno em evidência, a unidade que melhor representa a

ressignificação pretendida e a unidade mais refinada: ele é um elemento uno na materialização e múltiplo em sua significação (FREIRE, M., 2012, p. 195).

Na seção seguinte, concentro-me no contexto no qual se desenvolveu a pesquisa e, também, no perfil dos formadores participantes e nos instrumentos e procedimentos de registros de textos.

2.2 O contexto da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa, que objetiva descrever e interpretar o fenômeno *A formação de professores de espanhol na Educação Básica, promovida pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) por intermédio de uma universidade pública da região norte do país, sob a perspectiva dos professores formadores*, demanda que se apresente o contexto, ou seja, a ecologia da pesquisa. Dessa forma, apresento a instituição e o perfil dos professores formadores que colaboraram com o estudo.

O cenário em que se insere esta pesquisa é o de uma universidade pública federal na região Norte do país. Criada em 1957 e dispondo, atualmente, de programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* essa instituição tem seu *campus* principal na cidade de Belém, capital do estado do Pará, e conta com institutos, núcleos, bibliotecas, hospitais, escola de aplicação e vários campi distribuídos pelo interior do estado.

Em julho de 2009, a instituição realizou a seleção de turmas pelo Parfor e o fez em quatro de seus *campi*, tendo as atividades se iniciado em janeiro de 2010. As primeiras turmas ofertadas foram nas áreas de Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia.

No ano de 2010, passou a ofertar, também, o curso de Letras-Língua Espanhola e, ao longo de dez anos, dez turmas desse curso foram providas em diferentes cidades do interior do estado, além da capital. Em setembro de 2019, havia 205 egressos do curso de Letras Espanhol.

Tratando especificamente do Parfor na Instituição de Ensino Superior Pública em que realizei os estudos para esta pesquisa, cabe salientar que apresenta uma trajetória exitosa no processo de oferta de vagas e efetivação de matrícula nas turmas de licenciatura. Em 2009, ano em que foram ofertadas as primeiras vagas, com início das aulas em 2010, o programa matriculou 482 professores, distribuídos em 14 turmas.

A tabela abaixo indica o número de egressos nos 21 cursos de licenciatura ofertados à comunidade paraense até o ano de 2019 pela Instituição de Ensino Superior na qual este estudo foi realizado. Os cursos estavam distribuídos em 66 polos e se faziam presentes em todas as macrorregiões do estado:

Tabela 2 – Professores/alunos formados pelo PARFOR de 2009 a julho de 2022

CURSO	PROFESSORES FORMADOS
Artes Visuais	296
Dança	93
Música	130
Teatro	156
Ciências Naturais	493
Física	164
Matemática	636
Química	136
Ciências Sociais	410
Filosofia	122
Geografia	413
História	448
Educação do Campo (habilitação em Pedagogia e habilitação em Ciências Naturais)	44
Letras/Espanhol	235
Letras/Português	1.343
Ciências Biológicas	249
Educação Física	517
Licenciatura Integrada	133
Pedagogia	3.318
Letras/Inglês	347
TOTAL	9.683

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação do programa.

De 2009 até 2022, já foram diplomados 9.683 professores. Atualmente, há 10 turmas em atividade, distribuídas por 8 polos, com o número total de 991 alunos matriculados.

Destaco que, por meio do Parfor, a oferta do curso de Letras/Espanhol nas diversas regiões do estado tornou-se realidade, uma vez que, para cursá-lo em uma universidade pública, seria possível apenas na capital paraense e em duas cidades da região metropolitana de Belém. O estado conta com cinco universidades públicas e tão somente uma delas oferece o curso em questão, o que se dá em três *campi*.

Em âmbito nacional, os números do Parfor também são expressivos. Abaixo, apresento os dados divulgados pela Capes, referentes ao período de 2009 até o mês de dezembro de 2021.

Quadro 1 – Dados do PARFOR em todo território nacional

Resultado do programa de 2009 a 2021 no Brasil	
Turmas implantadas até 2021	3.043
Matriculados (2009-2021)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.849
Turmas em andamento até 2021	194
Professores formados	59.456
Professores cursando até 2021	11.098
Instituições de Ens. Superior participantes	104
Municípios atendidos (com, no mínimo, 1 professor matriculado)	3.300

Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

Garantir uma formação de qualidade para alunos atendidos por um programa como o Parfor não é uma missão facilmente realizável. Os problemas estruturais que as universidades públicas brasileiras enfrentam, como falta de verba para pesquisa, escassos valores de auxílios estudantis, laboratórios e bibliotecas defasados, dificultam ainda mais a realização de um programa de vasta abrangência. Porém, não o fazer simboliza aceitar as circunstâncias como definitivas, contribuindo para que o panorama se acentue ainda mais. Por esse motivo, há a necessidade de refletir imensamente sobre a formação de professores de língua espanhola nesse contexto, estabelecendo uma nova epistemologia com a superação do que é ineficiente e, com isso, reformulando o que é possível, a fim de alcançar os resultados produtivos.

Mesmo que o programa tenha se iniciado como uma ação emergencial, há um grande empenho das instituições envolvidas em viabilizar uma formação com qualidade, ampliando os conhecimentos de profissionais da educação que entendem com profundidade a sua realidade educacional. Esses profissionais são professores/alunos, que, por muitas vezes, trazem consigo sua experiência e desafiam os formadores a refletir sobre suas atribuições, fazendo com que as situações de formação se tornem interessantes e significativas. Ressalto que não há um modelo pronto, um cânone de como ser um formador complexo, pois tal fato geraria um reducionismo e uma negação à epistemologia da Complexidade, na qual

este estudo se baseia, porém apresento algumas proposições que auxiliam no processo de formação de professores complexos, apoiadas em estudiosos da Complexidade.

A elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) aplicados pelo Parfor, foram, de acordo com a universidade, “adaptados para atender às condições de tempo, espaço e público constituído por docentes em exercício na Educação Básica” atuantes no estado (PPC, 2022, p.6).

De acordo com o Plano Pedagógico do Curso de Letras/Espanhol-Parfor, são ofertadas à comunidade 40 vagas anuais e o curso conta com a duração mínima de 4 anos e duração máxima de 6 anos. O curso conta com o total de 3.620 horas, divididas 3 grupos. A seguir, apresento a descrição do curso por grupo:

Quadro 2 – Carga horária do Plano Pedagógico de Curso de Letras/Espanhol - PARFOR

<p style="text-align: center;">Grupo I Uso da Língua</p>	<p>Com 800 horas, são incluídos os estudos de formação geral no campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais compreendendo os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.</p>
<p style="text-align: center;">Grupo II Reflexão sobre a Língua</p>	<p>Com 1.930 horas, trata da aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos, apresentado os conteúdos específicos e pedagógicos relativos ao ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira.</p>
<p style="text-align: center;">Grupo III Prática Profissional</p>	<p>Com 800 horas, reúne os estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação de uma série de atividades acadêmico-científicas definidas no Plano Pedagógico do Curso (PPC), distribuídas entre horas para o Estágio Supervisionado com 400 horas, em situação real de trabalho em escola e 400 horas para a Prática como componente curricular e distribuídas entre os conteúdos dos Grupos I e II.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPC do Curso (2022)

As Atividades de Extensão somam 365 horas. Com o intuito de enriquecer ainda mais a formação do futuro licenciado em Letras/Espanhol, a matriz curricular também inclui 100 horas em Atividades Complementares. O PPC aponta que o Estágio Curricular Supervisionado será dividido em: Estágio Supervisionado I, com 200 horas no sexto semestre do Curso, e Estágio Supervisionado II, com carga horária de 200 horas no sétimo semestre do Curso. A Prática como componente curricular está distribuída em sete disciplinas, no sentido de permitir o exercício da

docência, articulada aos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deve ser elaborado em dois períodos e ter apresentação pública.

Os critérios para a disponibilização de turmas contam com consulta às unidades e subunidades acadêmicas sobre a capacidade de oferta e demanda nos municípios, procedimento que se deu até o ano de 2018, quando a política de oferta passou a ser dirigida por edital de concorrência.

É importante destacar que o programa vem denodadamente tentar diminuir as distorções históricas de formação docente na região Norte do país e oferecer um novo horizonte ao docente que não teve a oportunidade de se tornar um profissional habilitado. Contudo, para garantir uma educação de qualidade voltada a um público tão diverso, como o atendido pelo Parfor, há barreiras a serem ultrapassadas, como as dificuldades estruturais que as universidades públicas federais experimentam, principalmente nas cidades do interior, como biblioteca defasada, falta de laboratórios adequados, falta de acesso à rede de internet, inexistência de restaurante universitário, entre outras demandas.

Uma limitação que pode ser apontada ao Parfor é a de que, ao lado de sua grande abrangência, trata-se de um programa que se depara com enormes dificuldades em relação a questões políticas, econômicas e socioculturais. Tal fato faz com que a gestão local precise desenvolver ações de colaboração para seu bom funcionamento. Como exemplo da necessidade desse tipo de ação, no que se refere à Região Norte, onde o principal meio de transporte é o fluvial, ressalto o fato de que o programa não disponibiliza valores para esse tipo de locomoção nas licitações realizadas para viagens, situação que exige que a gestão local realize ações de complementação.

2.3 Formadores participantes da pesquisa

Em todo o percurso do programa, o Parfor contou, predominantemente, com docentes do quadro efetivo da universidade; porém, com a grande demanda nos *campi* do interior, foram acionados formadores colaboradores externos desde que portadores dos requisitos solicitados pela Capes, como por exemplo: comprovação de formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina que irá atuar, comprovação de experiência mínima de três anos no magistério superior, ser mestre ou doutor e assinar termo de compromisso declarando cumprir os pré-requisitos.

Como benefício a todo formador, seja do quadro efetivo da universidade ou colaborador externo, há bolsas pagas mensalmente, cuja quantidade é acertada pela carga horária de cada disciplina ministrada. Os valores das bolsas, tanto para formador nível I (Mestre), como para nível II (Doutor), são estipuladas pela Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021, da Capes.

A princípio, nove formadores foram convidados a participar da pesquisa, o que se deu por meio do envio de e-mails que continham o questionário e, propriamente, o convite para uma conversa hermenêutica. Porém, como não obtive resposta de todas as mensagens enviadas; os participantes se restringiram aos seis formadores que responderam positivamente a esse contato.

Com o propósito de apresentar os participantes, apresento o perfil, produzido a partir de informações apuradas por meio de questionário semiaberto (ver Apêndice). A opção pelo questionário semiaberto se deu porque esse tipo de instrumento permite que, a partir das questões abertas, os participantes possam se expressar espontaneamente sobre o tema perguntado, gerando textos para interpretação; e, em relação às questões fechadas, eles respondem pontualmente às perguntas do pesquisador.

Essa pesquisa foi desenvolvida em acordo com o Comitê de Ética, exigido pela *Plataforma Brasil*, onde todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enviado por meio de documento Microsoft Word.

Os nomes apresentados são pseudônimos escolhidos pelos próprios formadores. São os seguintes os participantes entrevistados:

- a) Surara**, estrangeira, naturalizada brasileira, bacharela em Pedagogia, mestra em Linguagens e Saberes da Amazônia, quinze anos de docência, professora formadora externa e bolsista do programa. Não possui vínculo com nenhuma instituição, ministrou disciplinas da área pedagógica;
- b) Professor**, brasileiro, licenciado em Letras/Português e Espanhol, mestre em Estudos Culturais da Amazônia, doutorando em Estudos Literários, vinte anos de docência, professor formador externo e bolsista do programa. Professor efetivo em uma instituição federal de ensino, ministrou disciplinas na área de Literatura;
- c) Marco**, estrangeiro, naturalizado brasileiro, bacharel em Relações de Trabalho, licenciado em Letras/Português e Espanhol, mestre e doutor em

Linguística Aplicada, onze anos de docência, professor do quadro efetivo da instituição e bolsista do programa. Ministrou disciplinas de Língua Espanhola e Estágio Supervisionado;

d) Sor Juana, brasileira, licenciada em Letras/Português e Espanhol, mestranda em Educação Universitária, vinte anos de docência, professora formadora externa e bolsista do programa. Professora efetiva na rede estadual de ensino, ministrou disciplinas voltadas à Língua Espanhola;

e) Educador, brasileiro, licenciado em Letras Português e Espanhol, mestre em Educação, quatorze anos de docência, professor formador externo e bolsista do programa. Professor efetivo em uma instituição federal de ensino, ministrou disciplinas voltadas à Linguística;

f) Neno, brasileiro, licenciado em Letras Português e Espanhol, doutor em Educação, vinte anos de docência, docente do quadro efetivo da instituição e bolsista do programa. Professor efetivo em uma instituição federal de ensino, ministrou disciplinas voltadas à Língua Espanhola.

Pelas respostas fornecidas, constato que os formadores que fazem parte do programa são experientes e possuem formação na área em que atuam. A união entre a teoria e a prática, a adaptação do conteúdo de acordo com as necessidades do grupo, a troca de ideias com uma turma formada por professores/alunos, a identidade com o magistério e a afetividade são habilidades necessárias para se tentar descortinar as desigualdades presentes em uma turma que não teve oportunidades de usufruir da educação formal.

A apresentação dos professores revela, ainda, que, em sua totalidade, são atuantes na região amazônica e que, além disso, diversas de suas pesquisas, estudos e práticas são voltados a essa parte do país. Trata-se de uma característica relevante no que se refere tanto à construção da identidade profissional quanto à proposta (quase utópica) de um programa como o Parfor nessa área.

Com relação à identidade do docente, vale notar que ela é construída, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere, no seu cotidiano, à sua atividade em sala de aula, algo que se dá levando em conta seus valores, seu modo de se situar no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios (PIMENTA, 1999).

Assim, pensando de maneira complexa, posso inferir que não existe uma ação isolada no cenário de formação de professores, mas ações interligadas que ajudam a construir a identidade do próprio sujeito, em se reconhecer e em reconhecer o outro.

A construção identitária dos participantes se reflete, igualmente, nas razões alegadas por eles para participar do programa. Dessa forma, apresento, a seguir (Quadro 3), as motivações pessoais e profissionais que levaram cada um deles a participar do Parfor como professores formadores:

Quadro 3 – Motivação dos professores formadores

Docente	Motivação em participar do Parfor
Surara	É desafiante e se compõe de um alunado que instiga a refletir sobre as suas práticas pedagógicas.
Professor	Traz a oportunidade de desenvolver um bom trabalho voltado ao Espanhol em todo o estado.
Marco	Permite conhecer a realidade do ensino de Espanhol no interior do estado e contribuir com professores que trabalham em áreas remotas. Representa, também, um incentivo econômico.
Sor Juana	Permite formar professores em várias cidades do estado, além de possibilitar o aprendizado e o compartilhamento de experiências.
Educador	Representa um incentivo econômico e permite conhecer outras realidades.
Neno	A possibilidade de trabalhar com essa modalidade de ensino. Também a relevância social do programa e o seu incentivo financeiro.

Fonte: A autora

Diante de todas as adversidades que marcam o ensino de espanhol no país, os professores, quando expõem suas motivações em atuar em todo o território estadual, alcançando regiões longínquas, demonstram que sua atuação pode transformar a realidade de uma região.

Em relação à cobertura que o programa permite, a fim de conseguir abarcar áreas distantes da capital, pode-se afirmar que conta com o apoio financeiro da Capes, o qual, porém, não inclui apenas o custeio do deslocamento até outras cidades, mas se refere, também, às atribuições impostas ao formador, como as de organizar o material didático, ministrar disciplinas e ser supervisor de estágio ou orientador de trabalho de conclusão de curso.

2.4 Procedimentos de geração e registro de textos

Após pesquisa bibliográfica, para dar continuidade ao estudo, elaborei um questionário semiaberto (ver Apêndice) composto de 18 perguntas, sendo 7 abertas,

5 fechadas e 6 híbridas, em que os participantes responderam sobre seus perfis e sobre sua atuação no Parfor. O objetivo desse questionário foi obter informações sobre a vida profissional desses formadores e, também, suas vivências durante a participação no programa de formação de professores.

Todos os participantes receberam o questionário em formato *Word*, por meio de correio eletrônico, e o devolveram da mesma maneira, uma vez que ainda atravessávamos a pandemia de Covid-19⁵, o que tornava inviável a realização de encontros presenciais, devido à definição de isolamento social como medida de contenção do contágio e progressão da doença.

Após o recebimento e leitura das respostas dadas aos questionários, dei início às conversas hermenêuticas.

A noção de conversa hermenêutica é conceituada da seguinte forma por Freire, M. (2012, p. 191):

A conversa hermenêutica é concebida como o diálogo mantido entre pesquisador e pesquisado, quando ambos se engajam, genuinamente, na negociação mútua e na construção conjunta de significados. [...] ambos se tornam investigadores de algo, que, sinceramente, procuram compreender e, para tanto, expõem, discutem e refletem acerca de suas visões individuais, argumentando sobre pontos e contrapontos [...]

A conversa hermenêutica tem sua origem na noção de conversa, de Gadamer (1975/1996), que compreende que uma conversa genuína é aquela que envolve os participantes, sem a necessidade de que sejam conduzidos por alguém para que exponham seus pontos de vista e seus questionamentos. Desse modo, para o autor, a conversa é um diálogo interpretativo que opera por meio de acordos de respeito entre saber ouvir e dizer sobre algo.

Também devido à crise sanitária mencionada, as conversas ocorreram remotamente, por meio da plataforma *Zoom*⁶. Assim, foram realizadas duas conversas hermenêuticas, cada uma com duração de 40 minutos e com a presença de um grupo de três formadores, de acordo com a disponibilidade de cada um. As conversas tiveram como eixo a formação oportunizada pelo Parfor, permitindo a genuína manifestação dos participantes que expuseram suas opiniões sobre o assunto, negociando e construindo significados sobre o programa em foco.

⁵ A pandemia de Covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, foi decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, decreto que perdura até o momento presente (novembro de 2022).

⁶ Serviço de videoconferência baseado em nuvem que permite que sessões de conversa sejam realizadas em tempo real e gravadas para posterior assistência.

Posteriormente, as conversas foram transcritas para que, textualizada, pudessem gerar o material a ser interpretado. A conversa hermenêutica propiciou uma boa quantidade de textos para interpretação, visto que os participantes interagiram com naturalidade, expondo as experiências vividas durante seu trabalho no Parfor.

2.5 Procedimentos de interpretação de textos

Os procedimentos de interpretação da abordagem adotada na pesquisa realizada incluem “textualização, tematização (operacionalizada pela identificação de unidades de significado e por procedimentos de refinamento e ressignificação) e ciclo de validação”, estágios que constituem o que a autora nomeia “rotinas de organização e interpretação, traços distintivos da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa” (FREIRE, M., 2010, p. 24).

Dessa maneira, pressupõe-se a textualização, descrita na seção anterior, como o primeiro passo, sucedido por um refinamento preliminar e, em seguida, por uma sequência de refinamentos e ressignificações. Assim, realizei a transcrição das conversas hermenêuticas em uma tabela elaborada no programa *Word* e organizei, também em tabelas, os relatos de experiências descritas pelos participantes da pesquisa no questionário semiaberto, a fim de dar início à tematização. Como as conversas foram com dois grupos separados, optei por manter os textos na ordem em que foram realizadas as conversas.

As leituras desses registros que compõem as experiências vividas preparam para o próximo passo, que é a tematização. Para proceder a interpretação do fenômeno materializado nos textos, lancei mãos das orientações sintetizadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Rotinas de organização e interpretação

Fonte: Freire, M. (2010, p.25)

No Quadro 4, segundo Freire, M. (2010), há um movimento de ir e vir, que se associa à ideia de recursividade da complexidade (setas vermelhas), as quais, de acordo com a autora, “fornecem, em última instância, a estrutura, a essência do fenômeno em foco” (FREIRE, M., 2010, p. 25). Por meio do quadro acima, podemos perceber que a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa conduz o pesquisador a ter um contato diferenciado com os textos, o que se dá sem que abdique de sua experiência e de sua subjetividade, aspectos que não podem ser ignorados (FREIRE, M. 2010, p. 25). Assim, a AHFC permite que a essência de uma experiência de vida, um fenômeno que só pode ser vislumbrado/contemplado pela perspectiva de quem o vivencia, seja compreendida e representada de maneira mais profunda.

No meu percurso interpretativo, após o registro escrito dos textos passei a interpretá-los, refinando e ressignificando as unidades de significado, procurando me aprofundar, cada vez mais, no meu “mergulho interpretativo” (FREIRE, M. 2010 e 2012). À medida em que eu avançava no processo de tematização, sentia que realizava o mergulho interpretativo que Freire, M. enfatiza, o qual “coloca as unidades de significado em contínuo confronto, permitindo que interpretações iniciais sejam, além de confirmadas, reformuladas ou descartadas” (FREIRE, M., 2012, p. 192). A seguir apresento um exemplo do processo de tematização:

Quadro 5 – Excerto ilustrativo do processo de tematização (conversa hermenêutica)

Textualização	Tematização		
	Refinamento: primeiras unidades de significado	CICLO DE VALIDAÇÃO Refinamento e Ressignificação	Temas e Subtemas
<p>Textualização</p> <p>Marco: Então, quando eu cheguei aqui, eu percebi que esta grande dimensão do Parfor, principalmente nas regiões norte e nordeste, elas ficavam em função das grandes lacunas formativas dos professores atuantes na região e, no caso do Parfor espanhol, pela também alta demanda que estava tendo do ensino de espanhol na região. Então, eu posso... eu tenho a certeza, estou totalmente convicto que o Parfor é um programa necessário para nossa região, tanto pelas lacunas formativas dos nossos professores, como eu já comentei, mas também pela idiosincrasia, pelas especificidades do nosso território. Não podemos esquecer que os... os... as instituições de ensino não só existem nas cidades – nas grandes cidades ou nas cidades médias – então que existem instituições de ensino, colégios em pequenos municípios e em pequenos, pequenas localidades do interior dos estados. Então, nessas pequenas localidades os professores que estudam lá já passaram pela formação já fragilizada, e o Parfor representa para eles uma oportunidade que não poderiam ter, se não fosse o programa, porque eles não podem se deslocar à(...)</p>	<p>Primeiras unidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - grande dimensão do Parfor - grandes lacunas formativas dos professores atuantes na região - alta demanda que estava tendo do ensino de espanhol na região. - Parfor é um programa necessário para nossa região, tanto pelas lacunas formativas dos nossos professores, 	<p>Refinamento/ Resignificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - grande programa - preenche lacunas formativas - alta demanda de espanhol na região - programa necessário - lacunas formativas 	<p>Tema/ subtema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demanda - Lacunas - Dificuldades - Omissões

Fonte: Elaborado pela autora

Os substantivos emergentes do processo de interpretação não são, obrigatoriamente, vocábulos utilizados pelos participantes da pesquisa, pois a escolha do substantivo indicador do tema hermenêutico-fenomenológico complexo que constitui a essência do fenômeno investigado é proposto pelo pesquisador e expressa a sua interpretação. Todavia, essa escolha lexical se ampara na argumentação que apresenta para justificá-lo, embasada em informações apresentadas pelos participantes e no contexto pesquisado.

Expostas as questões de natureza metodológica, passo ao próximo capítulo que aborda a descrição e interpretação do fenômeno, de modo a compreender sua essência a partir dos temas, subtemas e sub-subtemas emergentes dos textos

fornecidos pelos participantes que materializam as manifestações do fenômeno em foco.

3 INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO

No presente capítulo, apresento e interpreto os temas emergentes do fenômeno investigado, refletindo sobre eles a partir da fundamentação teórica e da orientação metodológica discutidas nos capítulos anteriores. Os temas emergiram na etapa de *tematização* que, partindo da *textualização*, empregou os registros textuais gerados por meio de conversas hermenêuticas e de questionário semiaberto. Ao apresentar a essência do fenômeno sob investigação, retomo a metáfora do rio⁷, abordada na Introdução, referindo-me à geografia da região dos participantes e de abrangência do Parfor.

3.1 Esse rio é minha rua

Os temas que emergiram dos textos dos participantes e que representam a essência do fenômeno estão cercados pelas águas. Sejam águas calmas, sejam revoltas. A canção “Esse rio é minha rua”, dos compositores paraenses Paulo André Barata e Ruy Barata (ver Anexo), simboliza a importância dos rios para o povo ribeirinho. Os rios na Amazônia são elos entre as gerações e testemunhas das trajetórias das cidades, além disso, transportam pessoas e sonhos, dão abrigo e são fonte de renda e alimento.

O Rio Amazonas, por exemplo, percorre a floresta, formando um grande emaranhado que engloba mais de mil afluentes, até desembocar no Oceano Atlântico. Metaforicamente, o curso do rio, similarmente ao percurso do Parfor, fez emergir os temas aqui pesquisados, contudo, outros temas poderão aparecer ao navegar por essas águas, já que, como aponta Morin (2011, p. 75), “o conhecimento é pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro”. Tal fato se justifica pela impossibilidade de se atingir a completude e pela variedade de olhares que podem carregar em si bagagens cognitivas e experienciais diferentes das que possui no momento em que realizo a interpretação do fenômeno.

No procedimento de interpretação, mantive-me voltada aos textos e ao fenômeno objeto deste estudo e, dessa forma, identifiquei os construtos que o compõem e que lhe dão identidade (FREIRE, M., 2012). Nesse percurso, temas,

⁷ De acordo com a orientação da AHFC, a metáfora, quando utilizada, tanto pode orientar toda a construção do texto que reporta a pesquisa realizada, como pode ser usada apenas na apresentação da interpretação do fenômeno em foco – como é o caso deste estudo.

subtemas e sub-subtemas emergem e fluem como um rio e seus afluentes, interconectados e interdependentes.

3.2 O Parfor em textos e significados

De acordo com os procedimentos de interpretação característicos da abordagem adotada, a AHFC (FREIRE, M., 2010, 2012, 2017), os temas que emergem dos textos fornecidos pelos seis formadores participantes revelam a natureza do fenômeno em foco e se mostram inter-relacionados e articulados entre si, como explicado a seguir.

Nesta seção, por meio de excertos extraídos dos registros textuais, apresento os temas, subtemas e sub-subtemas emergentes e os interpreto à luz da AHFC e do referencial teórico discutido no primeiro capítulo desta pesquisa.

3.2.1 Oportunidade

OPORTUNIDADE⁸ é um dos temas hermenêutico-fenomenológicos complexos que emerge e que constitui a essência do fenômeno investigado.

Durante a conversa hermenêutica e em relatos no questionário semiaberto sobre sua participação no Parfor, os formadores Marco, Professor e Surara relatam lacunas formativas que os habitantes de comunidades mais distantes dos centros urbanos apresentam em sua formação docente. Assim, apontam que um programa de formação nos moldes do Parfor se faz necessário para a continuidade do processo formativo de professores até então não contemplados em nível superior. Os excertos a seguir ilustram tais considerações:

Excerto 1⁹

O Parfor é a **opção mais eficaz de contribuir para a melhora na formação educacional de habitantes de comunidades** que, de outro modo, não poderiam ser atendidas (Marco, questionário semiaberto).

Excerto 2

Estou totalmente convicto que o Parfor é um programa **necessário para nossa região**, tanto pelas **lacunas formativas** dos nossos professores, como pelas **especificidades do nosso território** (Marco, conversa hermenêutica).

⁸ Apresento os temas grafados em letras maiúsculas e em negrito; os subtemas, em letras minúsculas e em negrito e itálico; e os sub-subtemas, apenas em itálico.

⁹ As informações consideradas mais relevantes à compreensão do fenômeno estão destacadas em negrito, por mim, nos excertos apresentados.

Excerto 3

O Parfor representa, para eles (alunos), **uma oportunidade que não poderiam ter se não fosse o programa**, porque eles não podem se deslocar eventualmente para os grandes centros, onde fossem buscar uma **formação complementar, uma formação continuada** e, por isso, o programa representa, em nossa região, uma forma de suprir esta **carência formativa** (Professor, questionário semiaberto).

Excerto 4

Conseguimos fazer com **que o ensino do espanhol conseguisse chegar nos lugares mais longínquos**. Porque quem mora nos interiores e cidades muito distantes da capital acaba ficando, de uma certa maneira, **excluído**, né? (Surara, conversa hermenêutica).

A emergência do tema **OPORTUNIDADE** denota que existe uma necessidade de formação docente para os moradores de regiões mais isoladas. A oferta de profissionais de educação com a devida formação é reduzida, mas há indivíduos que se dispõem a exercer a função de professor sem a devida habilitação profissional, sendo inseridos no sistema educacional como professores *leigos*. Compreendo, por meio das falas dos formadores, que o Parfor, como política de formação inicial, é um programa que insere uma população que não teria acesso a uma formação superior senão por meio de um programa diferenciado que se destinasse a essa finalidade. Nessas falas, ainda percebo que o Parfor traz a oportunidade de qualificação hábil para promover mudanças em suas realidades locais, além de ser a realização de um sonho.

Os excertos abaixo ainda manifestam a emergência tema **OPORTUNIDADE**, reforçando a sua relevância:

Excerto 5

O Parfor recebeu milhares de alunos dos interiores mais recônditos do Norte brasileiro, alunos estes que, assim como eu e você, querem também ter a **oportunidade** de viver bem a vida, com dignidade e tranquilidade (Surara, questionário semiaberto).

Excerto 6

Após o recebimento do tão **sonhado canudo**, se recebe também a **oportunidade** de mais cursos de aperfeiçoamentos(...) (Professor, conversa hermenêutica).

Excerto 7

(...) estamos num contexto complicado no qual os... os governantes que têm o poder neste momento acreditam menos que nunca na **necessidade** de que a população brasileira tenha uma **oportunidade** de uma **formação de qualidade** (Marco, conversa hermenêutica).

Excerto 8

(...) E a oportunidade desses alunos conhecerem um pouco mais de se **formarem como professores** de espanhol, e **oportunidade** de nós,

professores, **aprendermos com eles** e conhecermos geograficamente nosso estado (Neno, questionário semiaberto).

Observo na fala de professores formadores a **OPORTUNIDADE** de cursar uma licenciatura, a partir da demanda regional e, assim, possibilitar que o professor já atuante em sala de aula redefina sua titularidade (Magistério ou Ensino Médio), obtendo um título de docente com nível superior, já que era visto como professor leigo, sem formação.

Os relatos dos formadores Surara, Professor, Marco e Neno apontam que, para essa região, diante da demanda por profissionais capacitados, o programa contribui de forma significativa para a formação de professores que, de outra maneira, não conseguiriam entrar em uma universidade pública sem um processo seletivo diferenciado, além garantir a sua permanência no curso até seu encerramento.

Com base nos excertos acima, compreendo que a **OPORTUNIDADE** dada aos professores/alunos de cursar uma Graduação em uma universidade pública e de qualidade possibilita não somente uma certificação de nível superior, que é importante para que esses profissionais se mantenham no mercado de trabalho e sintam-se valorizados, como apontou a formadora Surara, para “viver bem a vida”, mas também esse ato de educar em serviço é importante para ressignificar as práticas docentes e integrar os saberes a partir das vivências profissionais e pessoais.

No excerto 8, Neno aponta que os professores/alunos trazem à universidade toda a sua experiência docente e as histórias pessoais. Para os formadores, o momento de estar com esses alunos também é de grande **OPORTUNIDADE** para aprender. Essa fala do formador nos remete ao entendimento de que o professor/aluno não é apenas receptor dos ensinamentos propostos durante o curso, nem o formador, o detentor de todo o conhecimento; mas que o professor/aluno também contribui, expondo seus saberes prévios, considerando que o ser humano está em processo constante de aprendizagem, devendo ter consciência de sua inconclusão e da necessidade de aprender, construir conhecimentos continuamente, interagir e dialogar com os outros. A integração de saberes entre a Universidade e as comunidades de origem dos professores/alunos, com base nas vivências, trocas de experiências, conhecimentos, informações e saberes entre os diferentes sujeitos, favorece uma formação de professores de maneira multidimensional,

multirreferencial e transdisciplinar. É por meio do diálogo entre os saberes que surgem novas informações, dados, construções, que possibilitam novos e ricos processos de construção de conhecimento, a emergência de uma nova consciência mais integradora, criativa, completa e uma nova postura diante da vida (MORAES, 2015).

Entendo como importante destacar essa troca de experiências e reconhecer os saberes de professores/alunos que, muitas vezes, contam com anos de experiência em sala de aula, além de conhecer muito bem a região em que vivem. Para Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Isso faz com que o conhecimento profissional partilhado, unido à prática e às discussões teóricas, gere novos conceitos e experiências.

Assim, compreendo que o tema **OPORTUNIDADE** emerge sob duas perspectivas: a oportunidade de o professor leigo em aceder ao Ensino Superior e a oportunidade do formador em partilhar e ouvir experiências, repensar sua prática docente e até mesmo uma mudança na forma de perceber o outro como um sujeito também detentor de conhecimentos. Considero relevante essa perspectiva, já que, durante décadas, a formação docente apresentava um caráter meramente instrumental e conteudista. O discente era considerado como um sujeito passivo e receptor de conteúdo que geralmente era fragmentado e descontextualizado da realidade social, histórica e pessoal do educando.

Ainda influenciadas pelo paradigma cartesiano, as práticas pedagógicas docentes acreditam que o aluno é o sujeito que aprende, e o professor assume a tarefa de transferir o conhecimento. Paulo Freire (1996), ao dialogar sobre a pedagogia tradicional, traz a ideia da educação bancária, que desconsidera o educando como sujeito, o considerando um ser subserviente, obediente e destituído da capacidade de expressar suas ideias. Nessa visão, o conhecimento é fragmentado, os currículos são lineares, e o docente é o detentor do saber, ocupando o centro do processo de ensino e aprendizagem.

A partir de minha interpretação, os excertos 5 a 8, evidenciam que a formação de professores que estão atuando na sala de aula enriquece o fazer pedagógico de ambos os profissionais: o aluno/professor e o formador. Os papéis de professor e aluno se confundem e, ao mesmo tempo em que respondem como alunos do

programa, se manifestam como professores e expõem suas realidades profissionais e sociais. Vejo essa **OPORTUNIDADE** como uma maneira de tentar religar, reunificar os saberes da academia (globais) com os saberes (locais) trazidos pelos professores/alunos e, com o suporte da complexidade, levar em consideração a experiência vivenciada pelos professores/alunos durante sua formação.

Para os professores/alunos do Parfor, na visão dos formadores, cursar o Ensino Superior era a realização de um *sonho*, oportunizado e acessível àqueles que estavam tão distantes de um centro urbano e não vislumbravam como complementar sua formação. Assim, do tema **OPORTUNIDADE**, revelou-se o subtema *sonho*, como será ilustrado na sequência a seguir:

Excerto 9

É o **sonho de ter aquele nível superior tão desejado**. Aquele sonho de estar com quarenta, cinquenta, sessenta anos e pensar que iria se aposentar somente com o magistério, mas que aí vai ter **um diploma** de uma universidade (Educador, conversa hermenêutica).

Nesse trecho, assim como nos trechos abaixo, o formador destaca o sonho dos alunos que vivem em áreas remotas ou em cidades pequenas de alcançar o ensino superior.

Excerto 10

(...) professores que ficaram até o final do curso conseguiram **sentir na pele a alegria de ver um aluno do Parfor se formar** e receber o tão **sonhado canudo** (Neno, conversa hermenêutica).

Excerto 11

(...) e outra coisa é **esse sonho de ter o nível superior**, que é tão distante para muitas pessoas, principalmente para essas regiões mais afastadas (Educador, conversa hermenêutica).

Excerto 12

Eles (os alunos) **queriam uma formação superior**, e aí eles viram justamente no curso de letras/espanhol essa formação superior (Educador, conversa hermenêutica).

Excerto 13

Porque, olha, é lá naqueles rincões, é lá naquela vila, lá naquela cidade pequena **que não tinha professor com curso superior**, com formação, **é justamente esse professor que sonha em cursar o Parfor** (Professor, conversa hermenêutica).

Excerto 14

Eles (os alunos) **sonham com um curso superior que eles se familiarizem**, pois, em algumas localidades, o magistério é o máximo que eles chegam, **e possivelmente serão os primeiros da família em conseguir uma Graduação**. É um sonho de toda a família (Educador, conversa hermenêutica).

O excerto 14 nos indica que o sonho do curso superior é um projeto de vida do professor/aluno em atuação, é um sonho coletivo, de uma comunidade, é um sonho da família. Entendo que, de certa maneira, esse sonho por um diploma transforma-se numa maneira de empoderamento dos professores/alunos, pois o diploma representa o reconhecimento profissional e a legitimidade em relação à sociedade e em relação à sua família.

Quando ingressam na universidade para realizar o curso para sua habilitação profissional, esses professores/alunos iniciam um processo de empoderamento. Considero, pelos excertos acima, que o sonho não é pelo “tão sonhado canudo” em si, mas para eliminar a condição ou o rótulo de *professor leigo*. Há a construção de uma nova identidade: de *professor leigo*, passa a ser *professor formado, habilitado*. Existe, dessa forma, uma satisfação pessoal, uma conquista, um sentimento de vitória, de autonomia e até mesmo de autoestima.

Os sonhos possuem uma representação muito simbólica, mas, nesse contexto, não expressam uma ideia de fantasia, ficção ou ilusão, e, sim, de um anseio, aspiração, desejo ou objetivo. O ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Também é constituído de sonhos e anseios. O homem é ansioso, afetivo, amoroso, agitado, e vive do presente, mas também de memórias, sonhos e ilusões. Assim, os alunos trazem consigo muitos sonhos e sentimentos, e na tentativa de ser um professor complexo, é importante respeitar e considerar o que os alunos trazem consigo.

O sonho também está presente na atuação de Paulo Freire, que acreditou no movimento de conscientização dos sujeitos como agentes de transformação de sua própria realidade social e na realidade em seu entorno. Para Freire (1992, p. 91), um semeador de sonhos, um educador crítico, “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”, que pode ser visualizada no excerto 9, do Educador, quando cita o desejo do professor em chegar à sua aposentadoria com um curso superior, que seria a realização do **sonho** de se aposentar com uma melhor situação financeira.

A **OPORTUNIDADE** de concluir o Ensino Superior é a realização de um grande **sonho**, indicando a realização de um grande feito pessoal e profissional, assim, tema e subtema estão interrelacionados, em termos de sentido e complementaridade, como ilustra a figura a seguir:

Figura 2 – Ilustração do tema OPORTUNIDADE



Foto: Getty Images (Adaptada pela autora)

3.2.2 Desafios

O tema **DESAFIOS** emergiu tão logo os formadores começaram a relatar características do programa de formação. Os desafios são diversos em um programa com a dimensão do Parfor, desde a trafegabilidade pela região a desafios de ordem cultural, afetiva e de formação básica. Os excertos a seguir, revelam o tema **DESAFIOS**:

Excerto 15

Estes alunos vêm **de realidades plurais e me ensinaram a olhar diferentes realidades e entender que devemos trabalhar de forma ética e responsável** para poder, ao máximo, possibilitar que esses alunos consigam alcançar seus sonhos (Surara, questionário semiaberto).

Excerto 16

Trabalhar com alunos vindos das **diversas regiões** do entorno onde os módulos aconteciam foi de uma **riqueza impressionante**. A **troca de experiência**, a dedicação dos alunos, a possibilidade de observar a evolução de cada discente, **respeitando suas limitações**, nos possibilitam refletir e reavaliar o fazer pedagógico (Neno, questionário semiaberto).

Excerto 17

O perfil dos alunos dos cursos de espanhol da capital, eu arrisco dizer que mais da metade chegam **no curso sem motivação**, quer dizer, não passaram em outros cursos, conseguiram passar no espanhol e estão lá. Então, a **motivação** para fazer o curso não há, já os alunos do Parfor, que **muitos já são professores, trabalham com isso, têm outro perfil, outra realidade** (Marco, conversa hermenêutica).

Optei pelo substantivo **DESAFIO** pois, interpretando os excertos acima, compreendo que as características do curso, apresentadas pelos formadores, me levam a identificar diversos **DESAFIOS**, como abranger turmas tão diversificadas, com professores/alunos com experiência em sala de aula, alguns com formação em

magistério, outros sem nenhuma formação. Pelos excertos, também me atento à questão da variedade de regiões abrangidas pelo programa, como áreas de várzea, áreas de floresta e cidades de pequeno porte. Não compreendo essas características como dificuldades, mas, sim, como **DESAFIOS**, pois, pela exposição dos formadores, todas essas características se apresentam como algo motivador e de grande riqueza no fazer pedagógico.

O Parfor viabilizou a admissão de um perfil de alunos detentores de marcas identitárias e saberes conquistados ao longo de suas trajetórias de vida, de sua cultura local, além de sua experiência de trabalho em diversos contextos, levando em conta a diversidade de formação que apresentam. Esse cenário favorece uma reflexão sobre a forma de construir conhecimento e uma oportunidade de combater a compartimentalização e esfacelamento dos saberes presentes na sala de aula, tanto aqueles trazidos pelos professores/alunos, como os compartilhados pelos formadores, dando espaço ao conhecimento aberto, capaz de movimentar-se em várias direções para a percepção da realidade complexa. Essa articulação favorece a emergência do subtema **diversidade**, ilustrado abaixo:

Excerto 18

Ministrar aula no Parfor foi uma experiência *inolvidable*, porque, em uma mesma turma, **havia pessoas de vários municípios, além da naturalidade diversa, havia também uma diversidade de nível de escolaridade e de experiência profissional**. Havia alunos que tinham somente o ensino médio, por exemplo, e outros com o nível superior (Sor Juana, questionário semiaberto).

Excerto 19

A primeira turma em que trabalhei era uma turma extremamente **heterogênea em todos os sentidos**, não só pela questão geográfica, mas também, assim... por exemplo, havia 2 alunos formados em letras-português e vários formados em pedagogia. E, dessa turma, alguns já ministravam aula de espanhol, entretanto, não tinham habilitação (Sor Juana, conversa hermenêutica).

Excerto 20

No caso do Parfor espanhol, alguns, como eu falei, o perfil é diferenciado. **Tinha o perfil daqueles que já trabalhavam com o espanhol, mas não tinham habilitação. Os que tinham afinidade com o espanhol,** tinham estudado espanhol em algum momento, e aqueles que não tinham opção e a única opção era aquela (Sor Juana, conversa hermenêutica).

Interpretando os excertos acima, compreendo que os professores/alunos do Parfor atuam em distintas realidades, como turmas multisseriadas, escolas do campo vinculadas a escolas na cidade, escolas indígenas, ribeirinhas, quilombolas,

na periferia das cidades, pedagogia da alternância, aulas modulares e, muitas vezes, em espaços e condições não adequados para um bom trabalho docente.

Quando observamos a dimensão territorial da Amazônia brasileira, percebemos a sua exuberante riqueza natural e cultural, o que a faz ser uma região de uma **diversidade** extremamente heterogênea. São ribeirinhos, caboclos, seringueiros, indígenas, extrativistas, negros, europeus, nordestinos, ou seja, os homens e mulheres que vivem na Amazônia são fruto da confluência de sujeitos sociais distintos. Nessa perspectiva, é um grande **DESAFIO** aprofundar o olhar e a escuta sobre a **diversidade** e as diferentes realidades, ideias, singulares modos de vida, contextos, considerando a atenção sobre a valorização e o respeito necessários às diferenças culturais que se fazem presentes nesse território amplo e diverso. Tais diferenças exigem de nós uma postura crítica enquanto escola ou como educador, para que o espaço educativo seja de acolhimento, diálogo, inclusão e respeito.

De acordo com Freire (1996, p. 33), compete ao “professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes (...) dos educandos, socialmente construídos na prática comunitária”. Sob essa perspectiva, Morin e Le Moigne (2000, p. 33) também consideram “que o *imprinting* cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar, depois prossegue na universidade ou na vida profissional”. Assim, percebe-se que os autores contribuem em apontar práticas educativas que ultrapassem a ideia de concepção humana descontextualizada, aventando alternativas para uma reforma de pensamento. Aliado a esse pensamento, retomo a Carta da Transdisciplinaridade, que em seu Artigo 1º elucida que “toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo no meio de estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível coma visão transdisciplinar” (CETRANS, 1994, p. 1-4). Dessa forma, confirma com o ideal de uma formação integral do homem, voltada à totalidade do ser humano e não a uma das partes que o compõe.

Com turmas de perfis tão diversos, também emerge do tema **DESAFIOS**, o subtema **planejamento** que, na educação, é uma necessidade importante para o desenvolvimento das atividades que serão executadas e auxilia o professor a refletir e a compreender todo o contexto para, então, avançar no processo de ensino aprendizagem. Contudo, na perspectiva do pensamento complexo, o formador deve ser aberto ao novo, promover o diálogo, estabelecer relações, e assim auxiliar o

futuro formador a enfrentar as dificuldades da vida real, que é instável e está em constante mudança, ao contrário de um planejamento fechado, formando grades, restrito apenas a procedimentos de planejamento e aulas lineares. Os excertos abaixo ilustram esse subtema:

Excerto 21

Eu inicio minha aula já **com o planejamento prévio**, com o roteiro de aula. Entretanto, esse planejamento e esse roteiro... (pausa) **ele é muito flexível**. Entendeu? Por que ele é flexível? Porque eu fiz um planejamento, roteiro de aula, imaginando quem são, quem serão os meus alunos. Depois, **passando a conhecer os meus alunos, eu traço um perfil de cada um e traço um perfil da turma de forma geral**. A partir desse perfil do objetivo que cada um tem ali dentro naquele momento... uns queriam o diploma, pois já atuavam, outros por afinidade (Sor Juana, conversa hermenêutica).

Excerto 22

Então, **cada caso é um caso**. Eu sempre **traço o perfil dos meus alunos, sempre traço o perfil do curso e, a partir desse perfil, eu vou readaptando o meu plano de curso**, os meus planos de aula, meu roteiro de aula, justamente... claro que não dá pra você atingir os 100% das expectativas da sua turma, mas, pelo menos, eu tentava chegar a 80%, 90% (Sor Juana, conversa hermenêutica).

No excerto 21, Sor Juana aponta que elabora seu plano de aula, mas, quando tem contato com a turma, realiza uma adaptação ao seu planejamento inicial. Acredito que o planejamento de aula é necessário para que se atenda aos objetivos a serem alcançados na disciplina ofertada, porém, pode sofrer alterações, ser flexível, para atender às necessidades do formador e dos professores/alunos, visto que é o plano de aula é um documento voltado para o coletivo, sem observar as peculiaridades de cada turma ou indivíduo e sem ponderar que a prática pedagógica é imprevisível. A concepção de um planejamento fechado, sem aberturas à imprevisibilidade, ainda é um vestígio cartesiano de tentar controlar a aula, em que se procura a totalidade dos saberes e se busca a aula perfeita, sem imprevistos, suprimindo todas as dúvidas dos alunos.

Compreendo o medo da incerteza, do receio do formador diante de uma turma diversa, de uma questão que surja inesperadamente, o que pode colocar o planejamento como um ponto de apoio para as aulas, deixando o formador mais confortável, mas destaco que é possível tentar ultrapassar o paradigma tradicional, trabalhando próximo à incerteza, uma vez que não somos detentores de todo o conhecimento e nem temos o controle absoluto da aula, e que por meio da incerteza e da dúvida, novas ações podem ser construídas para solucionar problemas durante

o período das aulas, pois em “um universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução” (Morin, 2015a).

A figura a seguir ilustra o tema **DESAFIOS** e seus subtemas:

Figura 3 – Ilustração do fenômeno DESAFIOS



Fonte: Getty Images (adaptação da autora)

3.2.3 Dificuldades

O tema **DIFICULDADES** emerge da interpretação realizada a partir dos registros textuais produzidos nesta pesquisa e, numa relação sistêmica, se articula aos temas explicitados nas seções anteriores e aos seus subtemas. O relato abaixo evidencia a emergência do tema **DIFICULDADES**:

Excerto 23

Relato aqui algumas dificuldades enfrentadas por docentes e discentes. Para os docentes, são **jornadas de trabalho muito longas, deslocamento a polos distantes para dar aulas, na maioria das ocasiões, em meios de transporte precários e frequentemente perigosos, condições de infraestrutura das escolas colaboradoras e lacunas formativas dos discentes**. Já para os discentes, é ter que **estudar nos períodos de férias, pressões dos diretores das escolas para não participar de etapas do programa, falta de apoio e compreensão de familiares e conhecidos pelas ausências (principalmente para as mulheres), dificuldades econômicas para hospedagem e alimentação nos polos** e lacunas formativas que complicavam o acompanhamento dos conteúdos trabalhados (Marco, questionário semiaberto).

O registro textual acima revela que circunstâncias retratam os limites de uma política pública de formação em serviço que não garante totalmente condições de permanência e acabam por dificultar a continuidade do estudo com qualidade.

Entre tantas dificuldades consideradas pelo formador, cito uma **DIFICULDADE** que compreendo como algo de necessidade básica a um programa

que se compromete a formar professores na região: a ausência de valores disponíveis para o transporte fluvial nas licitações realizadas para viagens, sendo que, na Amazônia, o principal meio de transporte é o fluvial. No excerto 24, o formador Marco relata sobre as dificuldades da gestão no Parfor:

Excerto 24

Há vários desafios para o Parfor. Primeiro, **buscar recursos para a continuação do programa**, porque estamos num contexto complicado em que os... os governantes que têm o poder neste momento acreditam menos que nunca na necessidade de que a população brasileira tenha uma oportunidade de uma formação de qualidade. Então, este é o primeiro, a primeira grande dificuldade... **é ter esses recursos para que esses programas possam continuar**. E depois também, em parte, convencer as nossas colegas **da necessidade de participar do programa e da necessidade de assistência de programas** dessas características. E, de algum modo, também estabelecer uma... vamos dizer... não política, senão uma política de boa gestão. Não do programa especificamente, de qualquer programa (Marco, conversa hermenêutica).

O Parfor já comemora doze anos de funcionamento, formando professores em lugares remotos e distantes, em distintas realidades sociais, culturais e econômicas, em um país de dimensões continentais como o Brasil, no entanto, ainda nos deparamos com algumas dificuldades em relação ao funcionamento do programa. Dessa maneira, o tema perpassa os registros dos participantes da pesquisa, de modo a evidenciar o subtema **gestão**.

No registro abaixo, reforçando o conteúdo do registro anterior, Educador relata a necessidade de uma **gestão** que articule a cooperação entre os entes federativos: federal, estadual e municipal, afirmando:

Excerto 25

E aí a gente percebe que **essa articulação**, ela precisa acontecer. Não adianta, por exemplo, somente trabalhar, é, a coordenação do Parfor, a universidade. Ela precisa **ter articulação com a prefeitura, precisa ter articulação com o Instituto Federal, com a universidade, é, é do local**, que é pra justamente tentar, tentar amenizar os problemas que o Parfor enfrenta, né? (Educador, conversa hermenêutica).

Aos municípios, cabe a garantia das condições de participação dos docentes da rede de ensino sob sua responsabilidade aos cursos, dispensando-os nos dias e horários previstos no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração. O compromisso em oportunizar um bom espaço físico para a realização das atividades de formação desenvolvidas no polo é também atribuição dos municípios, que têm a prerrogativa de indicar um servidor efetivo para atuar como coordenador local, com a responsabilidade de

acompanhar a execução das ações do Parfor. Porém, a *infraestrutura* dos polos não atende às necessidades do curso, como apresento abaixo, no sub-subtema *infraestrutura*.

Quando abordo a formação docente considero, além de formadores preparados, a importância de uma infraestrutura física de suporte adequado para que os profissionais desenvolvam as atividades necessárias voltadas ao ensino-aprendizagem. Nos excertos abaixo, constato o descontentamento dos formadores com as condições oferecidas pelo programa, como falta de ventilação adequada, espaços para que os alunos façam suas refeições, carência de ferramentas tecnológicas e até mesmo problemas com energia elétrica:

Excerto 26

A gente sabe que a disponibilidade de uma escola pública estadual, e geralmente essas escolas públicas estaduais, **elas dispõem de ventiladores, e nem sempre estes ventiladores estão funcionando**. E a aula é de manhã e à tarde. E a gente sabe do calor que é o nosso estado (Educador, conversa hermenêutica).

Excerto 27

E outra coisa, julho e janeiro, geralmente julho, lá é o local que eles alegam que as escolas, ao redor das escolas, **existem poucas opções pra eles se alimentarem**. De fato, né? Porque as lanchonetes, os restaurantes ficam abertos somente no período letivo. E aí, nesse período, a gente tinha, por exemplo, dias, sábado, que eram os dias que a gente tinha aulas, que estava tudo fechado. E eles faziam justamente **aquele mutirão de alimentos**, levavam pra sala de aula pra justamente ter aquele intervalo e poder se alimentar. E a gente percebe aquelas pessoas que **não tinham condições financeiras pra se alimentar**, e a ajuda dos outros, né? A visão dos outros: “não, vá até o final! Tu vais conseguir. A gente vai dar um jeito”. (Sor Juana, conversa hermenêutica).

A infraestrutura do ambiente educacional contempla ambientes internos e externos (áreas de convivência, pátios). Contar com material didático, salas confortáveis e limpas, retroprojetor, internet, bibliotecas, laboratórios, alimentação implica mais conforto e motivação aos professores/alunos e formadores, que passam oito horas por dia na sala de aula, além de proporcionar a instrumentalização dos formadores, que contribui para um melhor desempenho durante as aulas.

Dando continuidade ao sub-subtema *infraestrutura*, emergente das interpretações, destaco mais dois excertos dos formadores, a seguir:

Excerto 28

Eu **comprei meu projetor**, porque a Sor Juana, ela falou pra mim: “Educador, é... infelizmente alguns locais não dispõem de projetor multimídia. Se eu fosse tu, eu compraria”. E foi o meu melhor investimento. Porque às vezes a gente quer passar um filme, um filme é de extrema

(ênfase) importância para os alunos do Parfor. E **o local não dispõe justamente de projetor**. Então, nesse caso, a gente levava todo o nosso aparato e o aluno ficava uma hora e meia, duas horas, assistindo àquele filme. A gente fazia um cinepipoca, é... alguns assim falavam: “professor, o que que é isso?” **Nunca tiveram acesso a um projetor multimídia**. E a gente ensinava também, dava uma aula de... de recurso tecnológico. Então, assim, o aprendizado, ele foi mútuo (Educador, conversa hermenêutica).

Excerto 29

Aqui, na região metropolitana, né? Imagine você, **se não tem luz elétrica. Imagine mais, internet**, né? E a gente teve, mesmo Santarém, por exemplo, que é uma realidade de Parfor que eu conheço mais, tinha dias que a gente não tinha também internet, né? Então, assim, caía, era instável, ou seja, e era o recurso que a gente tinha de forma mais prática é, são, a... a... internet. Então, assim, essa realidade, ela precisa ser considerada, senão **não dá pra equiparar quem se forma na região metropolitana ou nos grandes centros, nas cidades médias**, como Marabá, Santarém, ou, ou, ou... a região da capital (Professor, conversa hermenêutica).

Compreendo que a falta de uma boa infraestrutura gera nos professores/alunos uma sensação de não pertencimento àquela instituição de ensino superior, ou sensação de improvisação, visto que, pelos excertos expostos, cada formador é responsável por providenciar seu material, sendo que nem todos os formadores têm à sua disposição, projetores, aparelhos de áudio ou som, assim como fotocópias de materiais didáticos para todos os alunos, pois o polo não disponibiliza biblioteca. Uma boa estrutura física da instituição não ofereceria apenas ganhos em conhecimento acadêmico, mas contribuiria para socialização com outras turmas do programa, estimulando o convívio social, o lazer e a troca de experiências.

Quando o formador Educador (excerto 28) relata que um “aluno nunca tinha visto ou sabia o que era um projetor multimídia”, considero levar a esses futuros formadores, mas já professores de fato, à inclusão digital. Por esses professores/alunos estarem hoje em salas de aula, em suas comunidades ou cidades, sem condições de ministrar aulas utilizando a tecnologia, não significa que devam ser privados, em sua formação, de conhecer as tecnologias digitais. No trecho relatado pelo Educador, o professor/aluno tem curiosidade, pergunta o que é aquele aparelho, não apresentando barreiras ao novo. Como futuros professores de língua estrangeira, seria importante que tivessem acesso a projetores, a computadores, aplicativos (muitos necessitam de internet), visto que a formação de professores de línguas demanda outras experiências de ensino, além do quadro branco e do pincel, que podem ser vivenciadas por meio das tecnologias digitais, salientando que “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais

importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas” (MORAES, 1997).

Os excertos acima trazem à tona a necessidade de um compromisso coletivo para que a formação de professores no Parfor seja de qualidade, e não se trata apenas de contar com formadores comprometidos, mas também que a **gestão** compreenda as peculiaridades do programa. Além de uma *infraestrutura* adequada, os alunos requerem *apoio*, mais um sub-subtema que emergiu do subtema **gestão**.

Como já citei anteriormente, há alunos que se deslocam de seus municípios ou comunidades de origem para estudar no polo determinado pelo programa, e, assim, necessitam de *apoio* financeiro e acolhimento, visto que muitos deles não possuem parentes ou amigos para se hospedarem. Em um curso dito regular, com aulas em somente um período é difícil conciliar trabalho, estudo e família, mais ainda em um curso com o formato do Parfor com módulos de 45 dias corridos, contando com oito horas diárias de aulas, de segunda-feira a sexta-feira, e ainda dispondo o sábado como dia letivo. A situação financeira de grande parte dos professores/formadores é desfavorável, o que implica dificuldades em se deslocar, adquirir material didático, comprar alimentação, pagar uma moradia durante o módulo de formação, além de apoio financeiro para atividades acadêmicas como pesquisa e extensão. Na sequência abaixo, os formadores ressaltam essa necessidade:

Excerto 30

Quantos alunos eu não escutei que **dividiam colchonete**, que dormiam no chão, que **dividiam a sua comida**, pra poder justamente ter esse tão sonhado diploma de nível superior. Então, assim, quando eu olho o Parfor, a conclusão que eu tenho do Parfor é que nós tivemos mais pontos positivos do que negativos (Educador, conversa hermenêutica).

Excerto 31

E aí a gente observa relatos realmente de alunos que **passavam quatorze, quinze horas de barco** pra chegar até Santarém (Educador conversa hermenêutica).

Excerto 32

Já tive experiência de ter que dar todos os **dias o valor de uma marmita para um par de alunas** para elas poderem comprar o almoço e dividir em duas partes essa refeição (Surara, conversa hermenêutica).

Excerto 33

Acho que a primeira **é a questão financeira**, né? É, é... por exemplo, por exemplo, essa primeira turma, eu vou retomar de novo à primeira turma. A primeira turma, ela foi, assim, a única turma nesse aspecto, que foi a turma Belém, e que as pessoas tiveram que dar o seu jeito pra estar aqui todo mês de janeiro, de julho. O que que aconteceu, (falhas no áudio da reunião), graças a Deus, a... a... universidade, a coordenação... porque a

proposta... até o município, e tentar conseguir alunos das localidades próximas, e não fazer este deslocamento (Educador, conversa hermenêutica).

Excerto 34

Eu tinha, eu tinha alunos, como eu falei pra vocês, de Porto de Moz. Eu tinha alunos de Igarapé Açu, de Abaetetuba, de Moju, e de tantos outros municípios que eu não me lembro agora. E que era uma dificuldade muito grande, tá? De vir pra capital. É..., por exemplo, alguns, por exemplo, em janeiro, que tem apenas quinze dias, e o **Parfor acaba se estendendo muito mais do que isso, tinha que negociar com suas respectivas** é... com a direção da escola, com a secretária de... de... educação. Eles tinham dificuldades de conseguir ajuda de custo, gente. Alguns vinham única e **exclusivamente por sua própria é... é... responsabilidade financeira**. Aqueles que tinham parentes aqui em Belém ficavam na casa de parentes, e não pagavam lugar pra ficar, mas tinham uns que tinham dificuldade, porque o **secretário prometia ajuda de custo, o secretário de educação prometia ajuda de custo e acabava não dando**. Essa ajuda de custo saía quando eles já estavam retornando para suas cidades. Então, é, foi muito difícil essa primeira turma. Foi muito complicado neste aspecto, tá? (Sor Juana, conversa hermenêutica).

Excerto 35

Tivemos essa dificuldade, tivemos. Quantas vezes nós, professores, não ajudamos **os alunos com questões mesmo financeiras**. Não é? Quantas vezes... (Educador, conversa hermenêutica).

Os excertos acima deixam transparecer uma tentativa dos formadores em apoiar os alunos no que é possível, além de revelar a consciência deles sobre as **DIFICULDADES** enfrentadas pelo programa. Porém, é preocupante que tais situações ocorram, visto que as secretarias municipais de educação assinam termos de compromisso para implementação e manutenção do programa em seus municípios.

Percebo a falta de *apoio* citada nos excertos acima sob vários aspectos. Existe a falta de apoio financeiro aos professores/alunos do Parfor, e tal fato dificulta a permanência dos alunos nos cursos, o que leva à evasão total, ou evasão de algum ou alguns módulos do curso de formação. Falta *apoio* financeiro também aos formadores, visto que para que adquiram materiais necessários ao bom andamento das aulas, precisam comprá-los com seus próprios recursos, fazendo assim, com que cada formador seja o responsável por seu equipamento e materiais necessários. Como citou Sor Joana, há ocasiões em que as aulas do Parfor ultrapassam os dias de férias escolares, ocasionando que o professor/aluno tenha que retornar a seu posto de trabalho, pois não consegue licença remunerada no período em que está se capacitando, causando inúmeros prejuízos ao professor/aluno, como a necessidade de pagar outro professor para que ministre as aulas até seu retorno ao

local de trabalho, ou contando com os dias de faltas descontados pela secretaria de educação.

Levando em consideração o contexto do Parfor, entendo que o formador atua com as condições e limitações que são impostas e que os professores/alunos, da mesma maneira, tentam permanecer até o final do curso, passando por situações dolorosas, mas que não negam a necessidade de mobilização e mudança.

O papel da **gestão**, não somente no âmbito local ou regional, mas de maneira geral, tem deixado uma lacuna, pois precisa garantir políticas institucionais que promovam a permanência dos professores/alunos. Além do fator econômico, como já observado, a *infraestrutura* inadequada também pode ser um fator de evasão, uma vez que está associada à integração ao ambiente acadêmico e social, sem contar o nível de expectativa do professor/formador em relação a todo o contexto que envolve o curso de formação.

A Figura a seguir ilustra o tema **DIFICULDADES** e suas subdivisões:

Figura 4 – Ilustração do tema DIFICULDADES



Fonte: Getty Images (adaptação da autora).

3.2.4 Satisfação

Compreendia que minha interpretação do fenômeno pesquisado estava completa com a apresentação dos temas anteriormente detalhados, porém, ao ir e voltar aos textos, refinar e ressignificar, reler as tematizações, para encontrar e confirmar os temas que a AHFC (Freire, M. 2010) propõe, resgatei excertos apresentados nos temas anteriores e, emergiu o tema **SATISFAÇÃO**, que perpassa os registros textuais dos participantes da pesquisa, de modo a evidenciar sua emergência.

Como já mencionei anteriormente, o formador do Parfor é um profissional que adere voluntariamente ao programa. Em algumas instituições, a seleção é realizada por meio de edital e em outras por convite da coordenação, devido à especialidade do formador. O formador que optou por ministrar aulas no Parfor encontra uma carga horária alta e intensiva de aulas e se depara com professores/alunos que estão há anos longe dos estudos e com dificuldades de infraestrutura, entre outras situações adversas já apresentadas nesta pesquisa. Vale ressaltar que o formador ministra a/s disciplina/disciplinas em seu período de férias ou recesso. Dessa forma, compreendo que o valor recebido por meio de bolsa da Capes não é a única motivação que leva o formador a abdicar de seu período de descanso para colaborar com o programa, mas a **SATISFAÇÃO** em fazer parte, em colaborar e em contribuir no processo de democratização do ensino. Os excertos a seguir ilustram essas considerações:

Excerto 4

Conseguimos fazer com que o ensino do espanhol conseguisse chegar nos lugares mais longínquos. Porque quem mora nos interiores e cidades muito distantes da capital acaba ficando, de uma certa maneira, excluído, né? (Surara, conversa hermenêutica).

Excerto 5

O Parfor recebeu milhares de alunos dos interiores mais recônditos do Norte brasileiro, **alunos estes que, assim como eu e você, querem também ter a oportunidade de viver bem a vida, com dignidade e tranquilidade** (Surara, questionário semiaberto).

A formadora Surara destaca a importância de levar a formação em Língua Espanhola a lugares que ainda não haviam recebido este tipo de formação e, com a utilização do verbo “conseguimos”, percebo que a formadora é tomada por um sentimento de **SATISFAÇÃO** em fazer parte do grupo de profissionais que atuam no Parfor, programa que contempla a inclusão educacional para tentarmos alcançar uma educação mais igualitária e democrática.

Surara, antes de ser formadora e professora, é um ser humano e, nos excertos acima, deixa transparecer os elementos que constituem nosso ser, mostrando que o desenvolvimento educacional e emocional são inseparáveis, pois “não somos só seres físicos ou intelectuais, somos simultaneamente físicos, biológicos, sociais, psíquicos e espirituais” (MORAES, 2004, p. 81). O formador não é somente um formador ou professor, é um ser planetário que está preocupado com o mundo, suas culturas diversas e com os professores/alunos que são humanos e precisam “ter a oportunidade de viver bem a vida, com dignidade e tranquilidade”.

Compreendo que, para Surara, além de questões pedagógicas, existem a ética e a dimensão que se preocupa com o bem-estar dos professores/alunos, o que leva o próprio formador a uma autocrítica sobre suas ações, profissão e **SATISFAÇÃO** em conseguir enfrentar desafios, como a exclusão de pessoas que vivem em áreas remotas terem acesso ao ensino, e enxergá-las como pessoas que também almejam o bem viver.

Os próximos excertos evidenciam o encantamento, alegria e agradecimento que compõem a **SATISFAÇÃO** por integrar a equipe do Parfor, em ser formador e contribuir para uma mudança significativa na realidade dos professores/alunos e de suas comunidades:

Excerto 10

(...) **professores que ficaram até o final do curso conseguiram sentir na pele a alegria de ver um aluno do Parfor se formar** e receber o tão sonhado canudo (Neno, conversa hermenêutica).

Excerto 15

Estes alunos vêm de realidades plurais e me ensinaram a olhar diferentes realidades e entender que devemos **trabalhar de forma ética e responsável para poder, ao máximo, possibilitar que esses alunos consigam alcançar seus sonhos** (Surara, questionário semiaberto).

Excerto 30

Quantos alunos eu não escutei que dividiam colchonete, que dormiam no chão, que dividiam a sua comida, pra poder justamente ter esse tão sonhado diploma de nível superior. **Então, assim, quando eu olho o Parfor, a conclusão que eu tenho do Parfor é que nós tivemos mais pontos positivos do que negativos** (Educador, conversa hermenêutica).

Compreendo que os formadores não estão somente preocupados com a formação de professores de Língua Espanhola, mas também buscam educar para a vida e ensinar a viver, pois ensinar somente a língua em si nos distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver e “reduz a educação à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais que uma regeneração da cultura existencial e a introdução de temas vitais no ensino podem promover” (MORIN, 2018, p. 27-28).

Considero importante destacar que a maneira como o formador vive ou sente as expectativas de seu trabalho docente é fator que pode afetar a qualidade do ensino. Um formador satisfeito, feliz em realizar seu trabalho e comprometido com a profissão pode desenvolver suas atividades de forma mais produtiva e permite uma relação mais afetiva entre formador e professor/aluno. A prática educativa precisa ser vivida com alegria e satisfação, como indica Freire (1996, p.161): “a prática

educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio, técnica a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje.” No sentido Freiriano, observo características internas nos formadores que revelam uma educação com amor, visto que o amor é oposto ao egoísmo, e a **SATISFAÇÃO** em contemplar a felicidade, em contribuir com o sucesso e o sonho de outrem, é um olhar humano daqueles que podem formar com uma nova percepção, de que o aluno não é somente um número ou um nome na lista de presença, mas um ser humano, que é parte de um todo, e o todo faz parte dele.

A **SATISFAÇÃO** esboçada pelos formadores pode ser um fator propulsor de motivação à continuação da jornada acadêmica dos professores/alunos do Parfor, pois, como vimos, há problemáticas enfrentadas durante a jornada.

A figura a seguir ilustra o tema discutido:

Figura 5: Ilustração do tema **SATISFAÇÃO**



Fonte: Getty Images (adaptação da autora).

Após proceder à leitura dos registros textuais obtidos pelos participantes, os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos **OPORTUNIDADE, DESAFIOS, DIFICULDADES e SATISFAÇÃO** e seus subtemas e sub-subtemas emergiram, permitindo-me interpretar o fenômeno a *formação de professores, promovido pelo Parfor para o ensino de espanhol na Educação Básica por uma universidade pública da região Norte do país, na perspectiva dos professores formadores*, e assim evidenciar a essência, o cerne do fenômeno estudado. Esse caminho interpretativo foi associado ao percurso metafórico de um rio, já que compreendo a vida como um rio, um fluxo constante, no qual em muitos momentos o rio é largo e profundo, e em outros é estreito e raso. O importante é saber navegar e aprender com os momentos de turbulência e calmaria.

A figura a seguir ilustra a essência do fenômeno em foco neste estudo, apresentando seus temas, subtemas e sub-subtemas:

Figura 6 – Representação da essência do fenômeno investigado



Fonte: Getty Imagens (Rio Amazonas e afluentes: adaptação da autora).

Como um rio, o ser humano não para, está em constante renovação. As demandas da vida são urgentes, e, às vezes, o rio da vida está calmo, até surgir uma forte correnteza, que te empurra para outra margem: pode ser a **OPORTUNIDADE** de mudança, de realizar **sonhos**. Mas, mudar nem sempre é fácil, você é **DESAFIADO** a nadar contra a maré e pode não conseguir, você pode nadar e chegar em segurança a um porto, o caminho é **diverso**. Há momento de encontro do rio com o mar, com fortes ventanias e águas agitadas, são as **DIFICULDADES** que podem assombrar os navegantes. O sofrimento pode fazer as águas do rio ficarem represadas, mas é preciso retirar as pedras e folhas secas. Talvez você precise de *apoio* para a água fluir novamente. A viagem pelo rio, seja de barco, canoa ou bajara, necessita de **planejamento** para não sair da rota, você precisa da *infraestrutura* necessária para seguir. Rio que flui, enche e seca. Alguns param em determinados portos, outros seguem distintos afluentes, mas nenhum navegante chega ao desembarque sendo o mesmo que embarcou. Assim, ao final do trajeto existe a **SATISFAÇÃO** da chegada, do desembarque. Nessa experiência, abriu-se a oportunidade de conhecer e construir conhecimentos por meio de uma nova epistemologia: a epistemologia da complexidade, e para que isto ocorra, é precisa

saber que “a reforma de pensamento se defronta com condições favoráveis e desfavoráveis” (Morin, 2018, p.118). Pensar de maneira complexa evidencia a necessidade de superar as ideias simplistas e fragmentadas, e coloca como essencial a construção de um conhecimento multidimensional para que os saberes possam ser religados.

Logo, o fenômeno interpretado nesta pesquisa se caracteriza por uma forma particular de movimento. Sua dinâmica e estrutura não podem ser reduzidas a explicações cíclicas, periódicas, regulares ou previsíveis. Onde não encontramos essa movimentação, não existe complexidade, pois, essa epistemologia vai de encontro ao racionalismo científico, que nos leva ao erro do pensamento binário “que não enxerga senão o ou/ou, incapaz de combinar o e/e, e mais profundamente o erro do pensamento redutor e do pensamento disjuntivo, míopes diante de qualquer complexidade.” (Morin, 2015b). Dessa forma, abordagens usuais da ciência clássica, com planejamentos fechados e lineares são ineficientes quando se trata de compreender fenômenos complexos na natureza humana.

A seguir, teço Algumas Considerações sobre o fenômeno investigado, seguindo o curso do rio, desaguando num mar de incertezas e possibilidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A essência do fenômeno revelou-se nos temas hermenêutico-fenomenológicos complexos **OPORTUNIDADE, DESAFIOS, DIFICULDADES e SATISFAÇÃO**, em resposta à pergunta de pesquisa *qual a natureza da formação docente promovida por um curso de Letras Espanhol-Parfor de uma universidade pública da região Norte do Brasil na perspectiva dos professores formadores?*

Programas de formação que vêm sendo desenvolvidos desde o início dos anos de 1990 e, assim como o Parfor, demonstram a demanda por habilitação profissional de professores que já eram reconhecidos em seu ambiente de trabalho como profissionais da educação e que a habilitação profissional foi decisiva em sua trajetória, possibilitando a **oportunidade** de serem, de fato e de direito, professores habilitados e reconhecidos como tais. Junto a essa possibilidade, há o **sonho** de cursar uma universidade, de mudar de vida, de serem reconhecidos como sujeitos ativos no espaço social e escolar em que atuam.

O **sonho** sem ação é somente um sonho. Desse modo, com a **oportunidade** de cursar o ensino superior, os professores/alunos, assim como os formadores, enfrentaram os **desafios** de promover a formação acadêmica em um ambiente com tanta **diversidade** presente. Os alunos/professores, como já citei por vezes neste trabalho, oriundos das mais diversas regiões do estado, com as mais diversas experiências profissionais e de vida, com sua cultura, trouxeram à sala de aula contornos diferentes do que em uma sala de aula, por exemplo, composta apenas por universitários moradores da zona urbana ou indígenas inseridos em cursos somente para esta população, assim como quilombolas e assentados, cada um agrupado em seu contexto. Petraglia (2003) nos diz que o pensamento complexo integra diferentes formas de pensar, considerando a diversidade e a pluralidade de ideias, é um pensamento desprovido de certezas. Dessa forma, com tanta diversidade incluída, compreendo que, além de um desafio, vislumbramos a **oportunidade** de fazer diferente, pensar *fora da caixa*, pois a sala de aula apresenta diversos fenômenos, entre eles, a incerteza, a contradição e as multirrealidades. O **planejamento** é um desafio ao formador, visto que a incerteza e o inesperado acompanham o professor em sua prática pedagógica e o pensamento complexo pode os auxiliar, considerando-os, possibilitando o preenchimento de lacunas, indo

além da prática estática e linear como desafio a pensar o conhecimento, acolhendo novos olhares.

Os desafios podem motivar o professor/aluno a continuar em busca de sua oportunidade, de seu sonho de vida, contudo, o aluno/professor está preparado para andar em uma linha reta, mas o que fazer, então, quando aparece uma curva? As **dificuldades** nos apontam o que deve ser melhorado ou modificado. Entre as dificuldades já apresentadas nesta pesquisa, estão as relacionadas à **gestão** do programa, mais especificamente no que diz respeito à **infraestrutura** e à falta de **apoio** aos professores/alunos.

Quanto a esses obstáculos, presenciamos uma necessidade de mudança, mudar o que não está dando certo. Essa transformação precisa ser sistêmica, portanto, hologramática, dialógica e recursiva.

Pelos textos gerados, compreendo que existe um cenário de dissonância entre o projeto pedagógico e o que é evidenciado nos polos no que se refere à **infraestrutura**. Quando o universitário está inserido em um *campus*, dispõe de toda a infraestrutura necessária para aprender com qualidade e conforto, porém, nos polos disponibilizados pelo programa, não há um bom funcionamento das instalações internas e externas. Como já mencionei, não são oferecidos instrumentos pedagógicos aos professores, não há salas minimamente confortáveis para formadores e professores/alunos desfrutarem de oito horas de aulas diariamente, assim como alimentação, hospedagem para os que vêm de mais longe, ou mesmo **apoio** financeiro para que os alunos/professores providenciem pagamentos de passagens, materiais pedagógicos ou para atividades de pesquisa ou extensão. Porém, como diz a canção de Ruy Barata, “quem montou na cobra grande/não se esganha em puraquê”, e esse conjunto de dificuldades em que se realizou o programa não foi impeditivo para que os professores/alunos continuassem o curso, e para que emergisse o tema **SATISFAÇÃO**, indicando que mesmo com as adversidades, os formadores pontuam que o programa impacta de forma positiva a região e assim, se sentem felizes em colaborar com a proposta de um curso de formação inicial em uma região ainda muito carente em matéria de políticas públicas educacionais, principalmente àquelas voltadas ao ensino de Língua Espanhola.

Mesmo diante de todos os desafios e dificuldades enfrentados, o Parfor apresenta uma parcela de contribuição ao aumento dos números calculados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir de exames

aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é apresentado um diagnóstico na qualidade da educação básica do país, e se estabelecem-se metas que impulsionem sua melhoria. As instituições escolares são avaliadas bienalmente e, até o ano de 2022, tem-se como meta que todas as escolas alcancem a média 6,0 (seis). Há diversas pesquisas como de Ferreira e Oliveira (2021), Souza (2016) e Melo (2022) que apontam o Parfor como um programa que trouxe melhorias para as práticas pedagógicas dos professores, percebidas pelos resultados das avaliações de larga escala.

O Parfor, em vigor desde 2009, vem sofrendo com perda de oferta de vagas e de recursos a cada ano. Como exemplo, cito a Universidade Federal do Pará (UFPA), que no ano de 2010 ofertou 125 turmas por meio do Parfor, em diferentes áreas como Física, Língua Espanhola, Teatro, Música, Química, entre outras, e que, no ano de 2023 ofertará apenas 11 turmas. A diminuição do número de vagas pode ser entendida de maneira positiva, visto que já não há na rede pública professores em serviço com necessidade de formação, ou, de forma negativa, com professores em serviço necessitando ainda de formação, mas que por conta da falta de investimentos, o programa opte por ofertar vagas somente em áreas do conhecimento com maior carência de professores habilitados. Contudo, o Parfor é um programa de formação inicial que ainda apresenta relevância no cenário educacional, situação que é discutida nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Dessa forma, é remota a possibilidade de término do programa, porém algumas características podem ser alteradas, como encerrar a oferta de cursos presenciais e ofertar cursos a distância, tornando-o menos acessível ao público-alvo da região norte.

Contudo, considero oportuno pontuar o fato de as aulas durante o período de formação do Parfor serem ministradas de maneira condensada, o que não oportuniza a reflexão e religação de saberes construídos no período formativo, assim como explora uma parte do conteúdo (ignorando o todo) de maneira aligeirada, fragmentando o conhecimento. Dessa forma, lanço como sugestão em um modelo de programa de formação como o Parfor, que ao longo do semestre letivo, seja realizado um acompanhamento remoto para que o professor/aluno consiga realizar as reflexões e religações necessárias relacionadas aos conteúdos ministrados no período de formação, de maneira que as disciplinas deixem de ser somente saberes disciplinares fragmentados. Minha intenção não é apresentar essa

ideia como uma receita, mas buscar apontar uma possível contribuição, sabendo que os saberes não podem ser fragmentados, sendo necessário extrapolar as linhas do modelo cartesiano.

Como consideração pessoal, a realização desta pesquisa é mais do que alcançar um título acadêmico. Ao contar um pouco da minha trajetória profissional na Introdução, minha narrativa não conta somente minha história, mas enfatiza um contexto brasileiro. Ainda são escassos os cursos *stricto sensu* em toda região norte do país, e muitos, como eu, têm que se deslocar a outras cidades ou regiões para cursar mestrado ou doutorado. Dessa forma, sinto uma grande proximidade entre meus sentimentos, descobertas e rupturas de pensamento, com os dos professores/alunos do Parfor que, deixam suas casas, seu aconchego, sua zona de conforto, em busca de uma formação ou capacitação profissional, o que demanda muita coragem e determinação. Mas, como nas palavras de Morin (2018, p.73) o “homem, confrontado de todos os lados com as incertezas, é levado em nova aventura”, segui minha trajetória de pesquisa me construindo, desconstruindo e reconstruindo.

Penso que muitos professores, como eu, se veem, viram, ou se aproximam de situações como as relatadas nos questionários e nas conversas hermenêuticas pelos formadores, e percebo esta pesquisa como uma oportunidade de professores provenientes de programas como o Parfor, que é uma diretriz de políticas públicas voltadas à educação e professores/formadores, em se reconhecer e enxergar uma nova possibilidade e compreender uma nova epistemologia, a da complexidade, para que, nesse processo de permanente construção docente, consiga se des(construir) e se (re)construir, pensando, agindo e compreendendo o mundo de forma complexa, observando seu contexto amazônico, como singlar rios, viver em comunidades distantes, comunidades estas formadas por indígenas, ribeirinhos, quilombolas, seringueiros, caboclos e pescadores, mergulhados nas experiências vividas por povos descendentes de nossas civilizações originárias; mulheres e homens que viveram e sobreviveram, desenvolveram aptidões, sistemas de habitação, transporte, alimentação, transmissão de saberes, entre outras formas que marcam essas experiências sociais e históricas.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, G. J. **A auto-heteroecoformação de alunos-professores de um curso de Letras em Espanhol: reconstruindo significados da docência em uma perspectiva complexa.** 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ALMEIDA, C.; CARVALHO, E. A. *Edgar Morin. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.* Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez. 2002.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/167/166>. Acesso em: 18 mar. 2010.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Vozes, 2005.

BORGES, J. L. **Otras inquisiciones.** [S. l.]: La Nacion, 2005.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRAUER, K. C. N. **Auto-heteroecoformação tecnológica de professores de inglês do ensino médio em ambiente on-line sob o viés da complexidade.** 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Brasília, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/Wm09G0>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRITO, Marcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

CALDAS, I. F.; FERREIRA, H. P. de A.. **Formação superior em serviço: tensões, limites e potencialidades**. In: SOUZA, M. I. P. de O.; FRISSELLI, R. R. Z. (org.). O Parfor, a formação e a ação dos professores da educação básica. Londrina - Pr: Parfor/Uel, 2017. p. 17-31

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, C. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CARVALHO, M. C. A. de. A UFAC, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E O PARFOR: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM CONTEXTO AMAZÔNICO. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 11, p. 155-168, maio 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7601>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 211-226.

CELADA, M.T. **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 278p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. Educação e Transdisciplinaridade. São Paulo, 1999. Disponível <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> em: >. Acesso em: 10 de abril de 2016.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, P. P. F. **Vivência em um curso de extensão de Espanhol-LE interpretada pelo viés da complexidade: reflexões, descobertas e complexificação de uma pesquisadora**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório de Gestão Parfor (2009-2013)**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017**. Regulamento do Parfor. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 06 ago. 2021.

COSTA, L. F. A perspectiva sistêmica para a clínica da família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l], v. 26, p. 95-104, 2010.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

ERES FERNÁNDEZ, G. Del aprendizaje a la enseñanza: realidad, dificultades y posibilidades en la formación de profesores. **Seminário Dificultades Específicas de La Enseñanza del Español**, São Paulo, SP, p. 286-291, mar. 2017.

FERNÁNDEZ, F. M.. El Español del Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro, São Paulo, SP: Parábola Editorial, p. 14-34, mar. 2009.

FERREIRA, A. da S.; OLIVEIRA, I. B. de; OLIVEIRA, L. A. de. **PARFOR na Amazônia Paraense**: contribuições para a qualidade da educação do município de óbidos-pa do município. *Revista Teias*, [s. l], v. 22, n. 65, p. 267-282, abr/jun 2021.

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

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 GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-fenomenológica, 2010.

FREIRE, M. M. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.; MELLO, L. S. (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande: Life Editora. v. 1, 2012, p. 181-189.

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.C.N.; AGUILAR, G. (orgs.), **Vias para a pesquisa**: reflexões e mediações. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional. Campus Virtual, 2017

FREIRE, M. M. **A complexidade sob vários olhares**. Palestra de abertura do XXII Encontro de Pesquisadores sobre Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade, São Paulo: PUC-SP, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília: UNESCO, 2009. Relatório de pesquisa.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil.** Scientia Plena, v. 7, n. 11, 2011.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** [S. l.]: Editora Vozes e Editora Universitária São Francisco, 2006.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo de amor bem-sucedido.** In: Revista Línguas e letras, v.8, n.14, p. 79-105, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176, 2001.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade.** São Paulo: Editora Palas Athena. 2. ed. 2002.

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

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento.** São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MATURANA, H.; GARCIA, F. J. V. **De Máquinas e Seres Vivos: autopoiese - a organização do vivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H. *et al.* **A Ontologia da Realidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG (Humanitas), 2014a.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana** (org. e trad. Cristina Magro, Victor Paredes). 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b.

MELO, José Carlos de. Entrevista com a Professora Dra. Lorena Carvalho Martiniano de Azevedo – Diretora De Ações Especiais Da UFMA. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 11, p. 272-281, maio 2022.

MELLO, T. **Amazonas: Pátria da Água**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção práxis).

MORAES, M. C. Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

MORAES, M. C. **Sentir Pensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2005.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH-Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, M. C. Complexidade e educação: em busca de novos fundamentos teóricos metodológicos. *In*: TORRE, S. L.; ZWIEREWICZ, M.; FURLANETTO, E. C. **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: como criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MOREIRA, D. A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

MORIN, E. A Noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 45-58.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 1999.

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

MORIN, E. **O método**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. **Por uma reforma do pensamento**. Trad. de Márcia Cavalcanti Ribas. In: PENAVEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Orgs.) *O pensar complexo*: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 21-34.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. (Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2018.

MOUSTAKAS, C. **Phenomenological Reserch Methods**. London: Sage Publications, 1994.

NASCIMENTO, M.; MAUÉS, J. **PARFOR: a reconfiguração da formação docente**. 2017. *Jornal Beira do Rio*. Disponível em: <https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/2017/89-140-dezembro-e-janeiro/193-opiniao-parfor-a-reconfiguracao-da-formacao-docente>. Acesso em: 03 nov. 2022.

NETO, A. S.; MACIEL, L. **As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações**. In: MACIEL, Lizete; NETO, A. *Formação de Professores. Passado, presente e futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 35-76

NICOLESCU, B. **La Transdisciplinarité**. Lexington: Watersign Press, 1996.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. *et al.* (org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. p. 13-29.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e a história da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 2000.

OLIVEIRA, M. de; BORGES, H. da S.; SILVA, T. G. da; NASCIMENTO, J. A. do. **OS DESAFIOS AMAZÔNICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: EM FOCO O Parfor/UFAM.** Humanidades & Inovação, Palmas-To, v. 9, n. 11, p. 80-93, maio 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7591>. Acesso em: 02 nov. 2022.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. **Espaços linguísticos: resistências e expansões.** Salvador: EDUFBA, 2006, p. 115-146.

PARAQUETT, M. **Presença e ausência do espanhol no ensino fundamental e médio do Rio de Janeiro: questões de ordem histórica e política.** *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2007, 1., Rio de Janeiro. **Anais [...].** Rio de Janeiro: H. P. Comunicações, 2007, v. 1.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PETRAGLIA, I. C. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

PETRAGLIA, I. **Pensamento complexo e educação.** São Paulo: Livraria da Física, 2013.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990).** Curitiba: UFPR, 2003

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINHO, M. J. de. **CONTEÚDOS QUE EMBASAM DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: é possível pensar complexo?** Revista Humanidades e Inovação, [S.L.], v. 43, n. 8, p. 175-183, abr. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5539>. Acesso em: 30 de outubro de 2022.

PIZARRO, A. **Amazônia: as vozes do rio.** Tradução de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica.** [S. l.]: Editora Imago, 1978.

RICOEUR, P. **Del Texto a la acción: ensayos de hermenéutica II.** [S. l.]: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RICOEUR, P. **Hermenêutica e ideologias.** Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, A.; SANTO, M. C. S.; CORREA, H. A educação transdisciplinar: autonomia, liberdade e criatividade em uma escola pública. *In*: LA TORRE, S.; PUJOL, M. A.; SILVA, V. L. S. **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C. S. dos.; CHIQUIERI, A. M. C. **A dialógica de Edgar Morin e o Terceiro Incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo**. *In*: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 3., [S. l.], Anais [...], [S. l.: S. n.], 2009.

SANTOS, V. L. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Revista Interface da Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2010.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

SEDYCIAS, João. O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo:Parábola Editorial, 2005

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SILVA, S. P. **Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOMMERMAN, A. **Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS**. 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa; Université François Rabelais de Tours, São Paulo, 2003.

SOUZA, M. I. P. de O. **O PARFOR como política emergencial de formação de professores e suas implicações na ação docente: uma reflexão**. *Educação & Linguagem*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 155-158, jan-jun 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TEIXEIRA, L. L. B. **O Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR): uma revisão da literatura (2013-2018)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

TOCANTINS, L. **O Rio Comanda a Vida. Uma interpretação da Amazônia**. Biblioteca do Exército editora: Rio de Janeiro, 1973.

TORRES, R. M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 41-74.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol**. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2010.

APÊNDICE**QUESTIONÁRIO SEMIABERTO**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM

Orientanda: Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira

Orientadora: Profa. Dra. Maximina Maria Freire

Questionário – PROFESSORES FORMADORES PARFOR-LETRAS/ESPANHOL

Caro docente,

Ao preencher este questionário, você estará colaborando com a pesquisa *Professores Formadores do Curso de Letras/Espanhol-PARFOR: complexidade, ruas e rios*. Sua participação é importante para compreender o fenômeno formação docente promovida pelo curso de Letras Espanhol-PARFOR para o ensino de espanhol na Educação Básica. Sua identidade será preservada e, para isso, solicitamos apenas um pseudônimo.

Informamos que o questionário é semiaberto, com as respostas devendo ser espontâneas.

Obrigada por sua colaboração!

Nome:

Pseudônimo:

Nacionalidade:

Tempo de docência:

Se não for brasileiro nato, há quanto tempo está no Brasil?

1. Qual é sua formação em nível superior?

() Licenciatura

() Bacharelado

() Tecnológico

Qual curso?

Ano de conclusão:

2. Qual é sua formação acadêmica, após o Ensino Superior?

- Especialização (Cursando)
- Especialização, concluída em.....
- Mestrado (Cursando)
- Mestrado, concluído em
- Doutorado (Cursando)
- Doutorado, concluído em
- Nenhuma.

Especifique a área:

3. Fez algum curso no exterior? Qual? Onde? Quando? Comente.

4. Que tipo de vínculo você tem com a instituição na qual participou como professor formador

- Docente do quadro Efetivo
- Docente Substituto
- Docente Horista
- Bolsista da _____
(instituição)

5. Que disciplina(s) leciona ou já lecionou neste curso?

6. Qual é a importância da(s) disciplina(s) que lecionou para a formação profissional dos discentes?

7. A coordenação do curso disponibilizou algum tipo de capacitação/encontro de planejamento para orientar suas práticas pedagógicas e seu planejamento?

- Sim
- Não

Em caso de resposta afirmativa, descreva como ocorreu essa atividade e qual a sua opinião sobre ela.

8. Você já havia participado do PARFOR em alguma outra instituição?

- Sim Não

Em caso afirmativo, como foi essa experiência. Descreva-a.

9. Você teve acesso ao Projeto Político Pedagógico de Curso **Regular**?

- Sim, todo o PPP Apenas a parte correspondente a minha disciplina
 Não tive acesso ao PPP

10. Você teve acesso ao Projeto Político Pedagógico do curso no formato do **PARFOR**?

- Sim, todo o PPP Apenas a parte correspondente a minha disciplina
 Não tive acesso ao PPP

11. Quais as maiores dificuldades encontradas ao ministrar disciplina(s) no curso de Letras/Espanhol-PARFOR

- Minha formação não era adequada;
- O nível dos alunos não era adequado;
- Faltou motivação por parte dos alunos;
- Faltou motivação por minha parte;
- Faltou bibliografia específica para elaboração das aulas;
- Faltou bibliografia específica no campus para consulta dos alunos;
- Carência de equipamentos multimídia para ministrar as aulas;
- Condições inadequadas do ambiente físicos;
- Faltou laboratório pedagógico;
- Faltou laboratório de informática;
- Desvalorização das licenciaturas na instituição;
- A Matriz Curricular não era adequada;
- Alto índice de evasão;

() Não tive dificuldades.

() Outros. Especifique :

12. Você aprova a implementação de cursos de licenciatura como a proposta apresentada pelo PARFOR?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

13. Você participou da elaboração de algum material didático voltado para a para a sua disciplina?

() Sim

() Não

14. Você tem conhecimento se os alunos participaram de atividades ligadas à pesquisa e à extensão? Se Sim, quais?

15. O tempo estabelecido para início e término do curso foi respeitado? Se Não, por quê? Se sim, foi adequado?

16. Você utilizou ou foi orientado (a) a utilizar métodos diferenciados de avaliação coma turma? Caso afirmativo, explique a orientação recebida. Caso negativo, indique para que aspectos gostaria de ter recebido orientação.

17. Explique o que o (a) levou a trabalhar no PARFOR

18. Relate sua experiência como professor formador de Letras/Espanhol-PARFOR (Número de linhas é livre)

ANEXO – Canção**Esse rio é minha rua**
(Ruy Barata/Paulo André)

Esse rio é minha rua
Minha e tua, mururé
Piso no peito da lua
Deito no chão da maré
Pois é, pois é
Eu não sou de igarapé
Quem montou na cobra grande
Não se escanCHA em puraqué
Rio abaixo, rio acima
Minha sina cana é
Só de pensar na mardita
Me alembrei de Abaeté
Pois é, pois é...
Eu não sou de igarapé
Quem montou na cobra grande
Não se escanCHA em puraqué
Me arresponde boto preto
Quem te deu esse piché
Foi limo de maresia
Ou inhaca de mulher?
Pois é, pois é...
Eu não sou de igarapé
Quem montou na cobra grande
Não se escanCHA em puraqué