



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA) - ASSOCIAÇÃO
EM REDE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

VANDERLEY JOSÉ DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS NO VALE DO
ARAGUAIA TOCANTINENSE: SABERES DA LINGUAGEM E PERSPECTIVAS
DE CONEXÕES TRANSDISCIPLINARES**

**PALMAS – TO
2025**

VANDERLEY JOSÉ DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS NO VALE DO
ARAGUAIA TOCANTINENSE: SABERES DA LINGUAGEM E PERSPECTIVAS
DE CONEXÕES TRANSDISCIPLINARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação na Amazônia (EDUCANORTE) –
Doutorado em Educação na Amazônia, polo
Palmas, Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Linha de pesquisa: Saberes, Linguagem e
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Pinho

Coorientadora: Profa. Dra. Kênia Paulino de
Queiroz Souza

**PALMAS – TO
2025**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vanderley José de Oliveira

**Formação continuada dos professores amazônidas no Vale do Araguaia tocantinense:
saberes da linguagem e perspectivas de conexões transdisciplinares.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Amazônia (PGEDA) como requisito para
obtenção do Título de Doutor .

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria José de Pinho - UFT/PGEDA
Orientadora e presidente

Profa. Dra. Kênia Paulino de Queiroz - - UNITINS
Coorientadora

Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira - UEG/PPGIELT
Avaliador externo

Profa. Dra. Marlene Zwierewicz - UNIARP/PPGEB
Avaliadora externa

Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin - UFRR/PGEDA
Avaliadora externa

Profa. Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim – PGEDA/UFT
Avaliadora interna

Palmas – TO
2025

Dentre tantos, dedico esta produção àqueles que são movidos pela condição humana, à causa ontológica, primeiramente, mas que agem como seres multidimensionais, apesar do caos e das incertezas da vida. Faço menção e agradeço a cada outro, que se deparou com meu ser ao longo da minha caminhada, no meu movimento de tecer minha formação inicial, secundária, superior e de pesquisa. Lembro, não são andaimes singulares, mas sim, plurais e de consciência planetária.

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO ÀQUELES QUE TECERAM COMIGO ESTA NARRATIVA

Começo este grafo, de antemão, agradecendo ao meu Deus, que cuida do meu ser, do meu movimentar formativo ao longo da vida, mas de forma bem especial, na tecitura desta tese. Em virtude do contexto vivido, um dos maiores desafios do meu caminhar formativo, porém, mesmo diante do caos, as incertezas e o medo, como um artesão fui tecendo; me apropriando de cada disciplina, da polifonia dos professores e da riqueza expressa pelos colegas de estudos, pelo grupo de pesquisa.

O movimento ao longo do período trouxe o abdicar de uma série de atividades sociais, nos deparamos, em virtude do contexto, com a pandemia oriunda da Covid 19, com o medo e as perdas, mas também com o uso mais frequente dos recursos tecnológicos. Assim, no meu mundo, na minha alcova, me aproximei mais do computador e de minha querida mãe. Percebi que, ao longo dos diálogos via *meet*, ela quis compreender, conhecer quem eram os meus outros na partilha do discurso. Assim, teve o privilégio de conhecer muitos da academia, professores e colegas.

Aproveito e agradeço à minha Helena Maria de Jesus, uma mulher simples, que não codifica os gráficos da língua, mas decodifica os saberes da vida, da sua história, uma baiana de Porto Seguro, que adentrou o Brasil, conheceu e se fez conhecer. Pela partilha, obrigado minha mãe querida, em nome de toda a minha pequena, mas importante família.

Não somos uma ilha, precisamos do todo, mas somos construídos de partes, de ontologias, de unidades que ligam, assim agradeço à minha querida orientadora Professora Doutora Maria José de Pinho e à coorientadora Professora Doutora Kênia Paulino de Queiroz, por terem me enxergado, me colocado no centro dos desafios; do agir complexo, do movimento transdisciplinar, mas primordialmente, terem caminhado comigo até aqui, e espero que continuemos juntos, feito peregrinos planetários, assim como Morin nos ensina, por uma formação do ser e para os seres. Como somos sonhadores esperançosos, meu muito obrigado a vocês que tanto contribuíram para com a minha ação formativa, que foi desafiadora, e hoje se encontra neste contexto. Assim, à banca examinadora, minha eterna gratidão por todo o compromisso e contribuição para que o trabalho melhorasse ao longo do processo. Grato pelo sim sinalizador, Professor Doutor Hêlvio Frank de Oliveira, Professora Doutora Carmem Lucia

Artioli Rolim, Professora Doutora Leila Adriana Baptagline, Professora Doutora Marlene Zwierewicz e Professora Doutora Kyldes Vicente. Reitero que a contribuição de vocês, nesse processo, foi importante para o fortalecimento da escrita.

Grato ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, em especial aos professores que deixaram suas marcas em meu eu formativo, e especificamente aos da UFT, que além de contribuir teoricamente, antes, nos acolheram. Como nossa produção teve o movimento geográfico, a desterritorialização, agradeço aos seres humanos, especificamente os professores do município de Caseara, que tiveram a sensibilidade de dialogar comigo sobre suas impressões e construções formativas.

Obrigado, Secretaria Municipal de Educação e Juventude de Paraíso do Tocantins, pois esta construção só foi possível em virtude da colaboração profissional de vocês – minha gratidão, estendo aos amigos que compreenderam minha ausência ao longo da caminhada, que torceram por mim, que transmitiram energias positivas por meio de olhares, palavras e orações.

Enfim, se hoje estou mais leve, devo a todos que se conectaram comigo ao longo da minha vida. Alguns, como a minha professora primária, Tia Joselina, que fez algo mais, elevou meu status de garoto gago, a leitor de si e de outros. Gratidão!

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não
desistir!

(FREIRE, 2012, p. 23)

RESUMO

Esta pesquisa é o resultado de indagações de como ocorre o processo de formação continuada de professores em serviço, no contexto fronteiriço amazônico tocantinense; assim, objetiva compreendê-la numa perspectiva complexa, transdisciplinar e de possíveis conexões com os saberes da linguagem. A reflexão explicita a importância do ser ontológico, primeiramente, mas que transite e reverbere a multidimensionalidade do sujeito no contexto educacional. Para tanto, o percurso metodológico da investigação seguiu o caminho do estudo de caso, por meio da técnica de entrevista semiestruturada, questionário com pauta na abordagem qualitativa, suporte bibliográfico e documental; com ênfase em Morin (2015), Nicolescu (1999), Moraes (2015), Petraglia (2021), Bakhtin (2013), Sommerman (2008), Nóvoa (2009), Mello (2013) Pinho e Passos (2018), dentre outros. Nesse sentido, tanto a seara metodológica quanto a teórica inserem a formação continuada de professores em serviço nesta imersão de incertezas, na qual há articulação da tríade: complexidade, transdisciplinaridade e linguagem, numa perspectiva proativa de que estas epistemologias possam contribuir na construção de políticas públicas, que emergem a partir do território escolar. Nesse movimento, o professor é o articulador dos saberes, é um sujeito que está entre e através das diferentes formas de materialização do objeto, vivenciadas pelas áreas do conhecimento. É fato que a ciência clássica racionalizou o conhecimento, ao desconsiderar outras possibilidades de compreensão, dentre elas a ética da religião, imaginação, conexão do sujeito e do objeto. Dessa forma, essas epistemologias sinalizam um novo olhar para a formação humana, ou seja, um conhecimento que toca o nós e os outros; sujeitos reflexivos, de consciência planetária e compromisso ético com a educação. Estes são alguns dos principais fundamentos que a pesquisa revelou sobre a temática formação continuada em serviço, a partir do campo de estudos, na Escola Municipal Aristeu Camargo, no território amazônico Tocantinense, que neste ensejo simboliza tantas outras, nesse Brasil de dimensões continentais.

Palavras- chave: Pensamento complexo. Transdisciplinaridade. Saberes da Linguagem. Formação de Professores. Educação.

ABSTRACT

This research aims to understand the process of in-service continuing education of teachers, having the Amazonian border as a context, in the Araguaia Valley on state of Tocantins, territory under analysis, from a perspective of complex epistemology, transdisciplinary and possible connections with language knowledge; movement that reverberates the multidimensionality of the subject. In this way, the methodological path of the investigation follows the path of the case study, through the semi-structured interview technique, with a qualitative approach and bibliographic and documentary support; with emphasis on Morin (2015), Nicolescu (1999), Moraes (2015), Bakhtin (2013), Sommerman (2008), Pinho and Passos (2018), among others. Thus, both the methodological and theoretical fields insert the in-service continuing education of teachers in this immersion of uncertainties, in which there is articulation of the triad: complexity, transdisciplinarity and language, from a proactive perspective that these epistemologies can contribute to the construction of public policies, which emerge from the school territory. In this propositional movement, the teacher is the articulator of knowledge, he is a subject who is between and through the different forms of materialization of the object, experienced by the areas of knowledge. It is a fact that classical science rationalized knowledge, by disregarding other possibilities of understanding, among them the ethics of reconnection, imagination, connection of subject and object. In this way, complex and transdisciplinary epistemology emerges with a new look at human formation, that is, knowledge that touches us and others; reflective subjects, with planetary awareness and an ethical commitment to education. These are some of the main foundations that the research reveals about continued thematic in-service continuing training, from the areas of study, at the Aristeu Camargo Municipal School, in the Amazonian territory of Tocantins, which in this opportunity symbolizes so many other, in this continental-sized Brazil.

Keywords: Hybridity. Interart. Interlocutors. Marginality. Subalternity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Amazônia Legal e fronteiras com outros países.	25
Figura 2 – Amazônia Legal.	26
Figura 3 – Ensino e aprendizagem.	33
Figura 4 – Andaime da construção da Pesquisa de Tese.	35
Figura 5 – Tecendo junto o pensamento complexo.	50
Figura 6 – Hologramático, partes no todo e todo nas partes.	58
Figura 7 – Os níveis de realidade e de percepção do sujeito.	69
Figura 8 – Cidades do Vale do Araguaia tocantinense.	84
Figura 9 – Pássaros em extinção catalogados.	93
Figura 10 – Interlocução e complementaridade dialógica.	130
Figura 11 – Nuances dos saberes da linguagem.	133
Figura 12 – Do incerto, conecto e dialógico.	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença entre a lógica clássica e a lógica transdisciplinar.	70
Quadro 2 – Os saberes disciplinares e transdisciplinares.	71
Quadro 3 – Sujeitos.	94
Quadro 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Paraíso do Tocantins.	116
Quadro 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Chapada de Areia.	116
Quadro 6 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Monte Santo do Tocantins.	116
Quadro 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Pugmil.	117
Quadro 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Pium.	117
Quadro 9 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Nova Rosalândia.	117
Quadro 10 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Oliveira de Fátima.	117
Quadro 11 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Fátima.	117
Quadro 12 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Cristalândia.	117
Quadro 13 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Lagoa da Confusão.	117
Quadro 14 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Divinópolis do Tocantins.	118
Quadro 15 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Marianópolis do Tocantins.	118
Quadro 16 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Abreulândia.	118
Quadro 17 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Dois Irmãos do Tocantins.	118
Quadro 18 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Araguacema.	118
Quadro 19 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Barrolândia.	118
Quadro 20 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Caseara.	119

SUMÁRIO

1	14
1.1	20
1.2	27
1.3	36
2	48
2.1	48
2.2	64
3	74
3.1	81
3.2	85
3.3	86
3.4	91
3.5	110
3.6	114
3.7	120
4	128
4.1	132
4.2	135
4.3	139
5	155
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A	168
APÊNDICE B	170
APÊNDICE C	172
APÊNDICE D	174
APÊNDICE E	176
APÊNDICE F	178
APÊNDICE G	180

1 INTRODUÇÃO: UM OLHAR NAVEGANTE AMAZÔNIDA

A busca por uma educação significativa, plural e efetiva manifesta-se como um desafio contemporâneo a ser perquirido, alcançado. A educação brasileira apresenta certas fragilidades, sobretudo, no que se refere ao processo formativo de professores em serviço, o que implica desafios a superar. O cenário se agrava nos rincões brasileiros, fato não diferente à medida que adentramos a região do Vale do Araguaia Tocantinense, contexto amazônico onde esta pesquisa faz seu movimento.

Almejando melhor, sinalizando uma perspectiva de mudança, o caminho seguiu à luz do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e saberes da linguagem, com um olhar específico na formação continuada em serviço dos professores amazônidas no Vale do Araguaia Tocantinense, no centro do território brasileiro.

Nesse caminhar tecido junto às teorias, **indagou-se**: como a Escola Municipal Aristeu Camargo desenvolve seus processos pedagógicos de formação continuada de professores, no contexto fronteiriço¹ amazônico tocantinense do Vale do Araguaia, e quais as conexões entre a perspectiva da complexidade, transdisciplinaridade e saberes da linguagem, e se estas podem propiciar um eco nessa formação?

O **objetivo geral** foi compreender o processo de formação continuada de professores da Escola Municipal Aristeu Camargo, no contexto fronteiriço amazônico tocantinense do Vale do Araguaia, numa perspectiva complexa, transdisciplinar e de possíveis conexões com os saberes da linguagem.

Com esse propósito, que é o desejo de compreensão da temática, primeiramente, há um recorte contextual da história da educação, fato que, de certa forma, ajudou a compreender melhor a condição formativa docente no contexto atual. Além dos fatos introdutórios e contextuais, há basicamente três etapas que ajudam na argumentação deste estudo, pelos seguintes **objetivos específicos**: **apresentar** os fundamentos epistemológicos da complexidade, da transdisciplinaridade e da linguagem, como eixos norteadores da formação

¹ A expressão “fronteiriço” faz referência à geografia tocantinense, a qual é caracterizada pelo encontro dos biomas Amazônia-Cerrado e Cerrado-Caatinga, de modo que tal área recebe a denominação de ecótono. Segundo o Ministério do Meio Ambiente, “A representatividade nos três ecótonos, é: Cerrado-Caatinga (3.33%); Caatinga-Amazônia (0,05%); e, Cerrado-Amazônia (0,01%). O estudo também definiu com precisão os ecótonos, que reúnem características de diversos biomas e identidades próprias passando a merecer atenção especial de conservação. O ecótono Cerrado-Amazônia, por exemplo, abrange 4.85% do país, sendo maior que os biomas Campos Sulinos e Costeiro. Com cerca de 60 por cento de sua área desmatada, esse ecótono está localizado quase totalmente dentro do arco do desmatamento da Amazônia, nele sendo encontrada a maior concentração de matas secas do país. O ecótono Caatinga-Amazônia abrange 1,7 por cento do país; e o ecótono Cerrado-Caatinga abrange 1,3 por cento do território nacional” (BRASIL, 2003).

continuada de professores em serviço dos anos iniciais do Ensino Fundamental; **identificar** na vivência em campo, resultados educacionais, projetos ou programas de formação continuada de professores em serviço, entre os anos de 2007 a 2023; assim como **propor** conexões com saberes inerentes à linguagem de forma a inferir analogias de diferentes textos e contextos, no âmbito da formação continuada no Vale do Araguaia.

A pesquisa faz o movimento contextual sempre que há a necessidade, pois é importante relembrar que a educação brasileira, desde sua chegada e ramificação em nosso território, há mais de 500 anos, carrega consigo fissuras, fragmentos e lacunas históricas, que inferem na qualidade do ensino ofertado. O estudo não pretende dar uma resposta para todos os porquês, mas fazer inferência contextual, na geografia amazônica tocantinense, investigando o processo formativo em serviço dos professores que vivem neste território chamado Vale do Araguaia Tocantinense. Assim, a reflexão seguiu por meio da tríade, que pode reverberar nos fazeres metodológicos docentes, numa perspectiva de mudança, de emancipação e conexão do ser, e mais, que seja um estudo de caráter universal, não apenas de um só território.

Segundo Suanno (2011, p. 216), “[...] em tempos instáveis, incertos, fluídos, vários são os pesquisadores que argumentam que o paradigma mecanicista, simplificador, é insatisfatório e limitado para a compreensão da vida e a superação dos problemas complexos do século XXI”. É nesse sentido, portanto, que estas epistemologias poderão colaborar nos estudos de formação de professores em serviço, aqui propostos não como epistemologias capazes de impor respostas, mas sinalizá-las.

Assim, a intencionalidade deste estudo foi desenvolver um recorte contextual da educação, com ênfase no fenômeno formativo docente em serviço, amparado pela tríade, também imbricado de forma conectiva com a região Norte do Brasil, justificando o título escolhido: “Formação Continuada dos Professores amazônidas no Vale do Araguaia Tocantinense: saberes da linguagem e perspectivas de conexões transdisciplinares”.

A pesquisa pretendeu investigar, de forma que as reflexões proporcionem ações e que as teorias possam inspirar a uma busca metodológica de formação continuada em serviço, não impositiva, mas de fruição, para assim, porventura, provocar mudanças gradativas na forma como é tratada e vista a formação de professores nesse contexto amazônico, e mais, que a reflexão extrapole o território em destaque.

Assim, a relevância social da pesquisa será notada na medida em que os municípios inserirem políticas públicas participativas de incentivos na formação continuada de professores em serviço, com pautas complexas e transdisciplinares, que a ciência, a arte, a filosofia e a história possam, juntas, contribuir na vida do ser, em sua plenitude.

Este é o grande desafio, construir saberes diversos, uma vez que o cenário educacional brasileiro se mostra, principalmente nessas duas primeiras décadas do início do Século XXI, instável. O momento polarizante vivido, além de causar fragilidades em várias áreas, afetou diretamente a vida profissional do professor, de sua formação, na qualidade dos serviços educacionais ofertados.

Desse modo, esta pesquisa teve como justificativa a necessidade de primeiro delimitar o tema, o território geográfico, os subsídios teóricos por meio dos caminhos metodológicos, os quais ao longo do texto denominamos “andaimes”, desterritorializar², superar as diversas visões fragmentadas de formação continuada de professores em serviço. Fato que percebemos ser possível, pois na medida em que agirmos, mostraremos ao outro a viabilidade de aprimoramento do conhecimento e da formação, essencialmente nos espaços da escola.

Assim, diante dos desafios e reflexões, houve nessa construção o desejo de que as teorias pudessem inspirar, potencializar as ações metodológicas de formação continuada em serviço, não de forma impositiva, mas de fruição, aberta às possibilidades, e quem sabe, mudanças gradativas na forma de como são tratadas e vistas as formações de professores nesse contexto amazônico. Ressaltamos, que a relevância social da pesquisa será notada na medida em que os municípios fortalecerem as políticas públicas, e quando estas possibilitarem um ressignificar na ação do professor, na sala de aula.

Portanto, esta pesquisa, que infere aos diversos saberes, só terá significado caso a formação de professores, neste âmbito amazônico, impactar os docentes e quando estes perceberem o quão são seres complexos, capazes de feitos que vão além de seu território e disciplinas. E mais, quando as crianças e adolescentes sentirem o gosto e o sabor de compreenderem, não só os gêneros musicais, mas os poemas clássicos da literatura, correlacionar os fatos culturais de outrora com os de seu tempo; enfim, na medida em que a comunidade educativa e civil, conjuntamente, perceber o crescimento qualitativo da Educação Básica, neste contexto amazônico.

Diante do exposto, a viabilidade que o estudo propõe é também uma possibilidade de movimentar a estrutura formativa docente, com estímulos aos saberes necessários para que ocorram melhoras na base educacional. Lembrando que os vários objetos, artísticos ou não, necessitam de uma conexão: a história e a arte, por exemplo, dependem uma da outra, pois uma

² Desterritorialização foi um conceito desenvolvido pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra conjunta " Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia". Significa que os processos de troca ocorrem em meio as interações sociais, de modo a permitir transformações de contexto, significado e aplicação psicossocial (DELEUZE; GUITTARI, 1995).

produção não pode ser vista como uma “ilha”, sem contato, sem relações, sem sentido, com diferentes realidades.

Sobre a necessidade desta conexão de saberes, Bakhtin (2003 *apud* ZAVALA, 2013, p. 157) menciona que a linguagem é fonte de construção e de reconstrução dos discursos. Não que a arte literária, por exemplo, só se prenda a isso, ela é maior, vai além, estabelece elos com o mundo, sendo lida e compreendida pelo leitor, de formas e contextos diversos.

Nessa perspectiva, a relevância das reflexões está no fato de garantir aos professores uma política pública consistente de formação continuada em serviço, e certamente os reflexos serão notados de forma positiva na ação docente, em seu vínculo com os saberes, essencialmente os da linguagem. Uma vez que essas conexões, das várias áreas do conhecimento, possibilitam, via estas frestas, propiciar um ensino mais contextualizado, próximo dos alunos que, na contemporaneidade, buscam o novo, o desafio, ver-se, entender-se. Para tanto, as teorias complexas e transdisciplinares serão pontes, teias conectivas por um ensino mais pluri, menos uno, fato que perpassa por uma reflexão-ação-reflexão do professor.

Para tanto, como infere Moraes (2014, p. 58), o caminho teórico perpassa pela essência do ato complexo e transdisciplinar, trata da relação sujeito/objeto, da relação epistemológica e metodológica. Nesse sentido, a formação continuada de professores percorre estes fundamentos, que também são desafiadores, no entanto, é a possibilidade de uma educação mais conectada com a vida, com os saberes.

Esse caminhar formativo não é fácil, mas é preciso permitir o adentrar em caminhos desafiadores, às vezes amedrontadores, mas que podem gerar novas descobertas, visto que a cada degrau, um andaime é superado e ao mesmo tempo é apresentado um novo. Assim é a vida do professor incomodado com sua prática diária, que busca vencer, além das lacunas de sua formação, uma propositura política de valorização docente, tanto as relacionadas à carreira quanto as de formação em serviço.

Frente à abordagem, há a necessidade do movimento, de não permitir a estaticidade, mas o ato de ação frente o percurso investigativo, que teve como suporte metodológico o estudo de caso, a literatura bibliográfica e documental, que trata da temática complexa, transdisciplinar e a linguagem. É uma viagem rumo ao desconhecido, uma odisseia que valoriza o caminho, o ser e as coisas, tanto as visíveis quanto invisíveis.

No que se refere à estrutura da escrita, ela se apresenta da seguinte forma: após a propositura do tema, “Formação continuada dos professores amazônidas no Vale do Araguaia Tocantinense: saberes da linguagem e perspectivas de conexões transdisciplinares”; epígrafe e

resumo, apresentamos também nossas impressões validativas àqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para com esta tessitura.

Assim, na seção 1, início desse navegar temático formativo, esboçamos também uma narrativa de vida até chegarmos ao escopo do trabalho. Logo na apresentação, em linhas gerais apresentamos a problemática da pesquisa, assim como os objetivos gerais e específicos. Como sempre utilizo do grafo “andaime”, no meu mundo educacional³, no movimento do texto me atrevo a utilizá-lo, com um novo significado, diferente do expresso no dicionário. Assim, escancaro um pouso de meu eu professor, nesta geografia amazônica da qual faço parte. É um momento de interação com o leitor, ou quem sabe possível, visto que o eu só existo com a existência de um tu, como bem lembra Zavala (2013).

Nessa tessitura, além de pontuar o caminho metodológico proposto, faço uma reflexão, de certa forma híbrida, em virtude da mistura reflexiva entre a história, filosofia e linguagem, do que acredito serem pontos fundantes em qualquer temática educacional. Na verdade, é o momento de contextualização da educação, de um olhar no tempo, mostrar como a educação constitui sua narrativa, como fomos, onde estamos e o que precisamos fazer para chegar mais fortalecidos no amanhã. Lembro que este espaço, no qual grafo sobre um olhar no tempo, sinaliza possibilidades, conexões com os saberes, e que somente na última seção o leitor terá uma inferência mais contextualizada do todo e das partes.

A seção 2 nos convida a adentrarmos nos fundamentos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade, como eixos norteadores da formação continuada de professores em serviço dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É o momento em que apresentamos a possibilidade do movimento das epistemologias complexas e transdisciplinares na ação formativa humana, visto que vivemos diante de incertezas, numa seara de teias complexas que podem possibilitar o religar dos diversos saberes, de um caminhar mais conectivo, que respeite a dimensão do ser e do planeta, do particular e do global, do eu e o outro, assim como Morin (2015, p. 13) lembra, que o complexo significa aquilo que é tecido em conjunto.

Na seção 3, trouxemos a formação continuada em serviço, temática central desta propositura, assim, de forma representativa de todo o território do Vale do Araguaia. Momento da reflexão teórica, mas também de contato com os sujeitos, assim buscamos compreender como a Escola Municipal Aristeu Camargo desenvolve seus processos pedagógicos de

³ Neste contexto de construção, assim como outros, há momentos que se utiliza a forma singular para facilitar a compreensão do leitor em relação aos aspectos relacionados ao pesquisador. Nos demais, retoma-se a utilização do plural a fim de reconhecer as conexões interpessoais na elaboração da presente dissertação.

formação continuada de professores, neste contexto fronteiriço amazônico tocantinense, e por se tratar de uma conjuntura ainda recente no campo da pesquisa científica, os desafios são mais evidenciados em todos os sentidos. No entanto, no contexto da pesquisa, quanto ao município de Caseara, na região Oeste do Tocantins, imprimimos uma articulação para que o diálogo ocorresse. Assim, ouvimos os envolvidos com a educação, com os eixos norteadores do trabalho dos professores em serviço, anos iniciais do Ensino Fundamental, em seus respectivos espaços, de forma a fomentar a construção de identidades entre formadores (coordenadores pedagógicos) e cursistas (professores), tanto na individualidade quanto na coletividade, como ressalta Pimenta (2017).

Dessa forma, buscamos tanto nas teorias como nas experiências vividas em campo, maturar as peculiaridades as quais reverberam, que apesar do promover e ofertar estudos contínuos aos professores, ainda há lacunas no processo metodológico construtivo no território municipal em estudo, que representa tantos outros em situação símile. Nesse espaço, é importante ressaltar que não nos propusemos, neste trabalho, a discutir a formação em todas as suas dimensões, apenas a formação continuada em serviço. E mais, seus resultados educacionais, projetos ou ações entre os anos de 2007 e 2023.

Já na seção 4, após a tessitura ter dialogado com a história, com as epistemologias complexas, transdisciplinares, adentrado no campo teórico da formação continuada, bem como no território da abordagem, no contato direto com os seres humanos, emerge um sinal de conexões dos saberes da linguagem de forma a inferir analogias de diferentes textos e contextos, no âmbito da formação continuada no Vale do Araguaia. Assim, a abordagem, em virtude da análise da linguagem, suscita a possibilidade de um trabalho mais conectivo nos espaços escolares, pois o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin (2013), além de ajudar os mecanismos metodológicos, enaltece a importância da interação entre os sujeitos na construção do conhecimento. Quiçá estejam neste contexto analítico, prováveis respostas para as minhas angústias iniciais quanto ao tema formação continuada em serviço. Problemas que me provocaram a tecer esse grafo, que perpassa pelo incerto, as ligações, a teorização e a prática. Narrativa desafiadora não apenas no contexto do Vale do Araguaia Amazônico Tocantinense, mas nos mais diversos espaços escolares espalhados por esse imenso Brasil, de dimensões continentais gigantescas.

Nas considerações, optamos por não fechar esse estudo, visto que as epistemologias acolhidas vão além e denotam que há possibilidades de melhorias nos processos formativos em serviço. Um desafio? Sim, pois a pesquisa ao longo da tessitura ecoa isso, que é preciso repensar e ressignificar essas formações, fato que perpassa pela capacidade dialógica dos

envolvidos em todas as instâncias: municipais, estaduais e federais, não diferente no território amazônico do Vale do Araguaia Tocantinense, assim como a escola campo dessa reflexão.

1.1 Antes do caminhar metodológico, um olhar imbricado a uma tessitura contextual

Ao longo de minha formação e desejo de construção dos saberes, a que ora minimamente me aventuro, sempre mentalizo e verbalizo a palavra “andaime”, que de forma não convencional, é exemplificado pelo dicionário de língua portuguesa como um substantivo masculino que se presta a indicar o estado provisório de tábuas, seja fixo ou móvel, o qual é sustentado por uma armação de madeira ou metal, sendo que operários trabalham sobre tal estrutura; também definida como apodiamento (OXFORD LANGUAGENS, 2023).

Sim, no meu mundo educacional, em falas, exemplificações, vivências e até registros, infiro e utilizo deste grafo de forma bem mais abrangente, que vai além de um substantivo masculino. Nesse transitar, dou vida a esta palavra. Assim, valho-me das possibilidades dos saberes metafóricos para atribuir novo sentido a esse termo, ampliando sua utilização e diversificando o seu significado, como bem permite a dinâmica da nossa língua mãe.

Aqui, não há a pretensão de inaugurar uma nova teoria, porém, como um ser híbrido e ontológico⁴ que sou, acredito que seja pertinente explicar tal termo, em virtude de seu uso frequente nesta produção, uma vez que, na compreensão estabelecida, nesta produção, difere da convencional.

Nesse transitar polissêmico, a palavra “andaime” vai ganhando vida, empoderando-se, ou melhor, metamorfoseando-se, assim como o “Gigante Adamastor” de Os Lusíadas, na épica epopeia portuguesa grafada por Luís Vaz de Camões em 1572, ano de sua publicação. Na trivialidade da linguagem, para uma palavra ser considerada um neologismo, precisa ser verbalizada, escrita e dita por muitas vezes, a uma pessoa ou grupo, para que seu sentido ganhe força no meio social, pelos usuários da língua.

E isso foi acontecendo com o grafo “andaime”, toda vez que o usava, no sentido metodológico, na acepção de um sistema para se fazer algo, alcançar um resultado, um objetivo, essencialmente no contexto educacional. Assim, estaria premiando a excelência do fazer educacional, com essa nova forma de expressão, em que estamos nos apoderando de um termo tradicional na construção civil, o “andaime”, e conduzindo-o na dinâmica crescente do educador, no pleno exercício de sua atividade profissional.

⁴ O termo está relacionado à ontologia, do grego ontos, que significa “ser” e logos, que significa “estudo”. A palavra designa o campo da metafísica que estuda a natureza da existência e da própria realidade, mas também é utilizada na filosofia jurídica e na informática (OXFORD LANGUAGENS, 2023).

É notório que em torno deste grafo tenha uma série de simbologias. No mundo da construção civil, por exemplo, o “andaime” está intimamente na cabeça de todo ser que deseje um teto para morar, viver; visto que desde o planejamento, seja ele empírico ou arquitetado por um profissional, perpassa por uma estrutura, que é a base de uma construção, até sua finalização.

Assim, a cada tijolo assentado e alinhado na parede, surge um planejar, pois esta logo ficará mais alta, desafiadora. Os trabalhadores, que na verdade são artistas, construtores de sonhos, têm que pensar em novas questões a cada novo metro de altura, buscar novas estratégias para encaixar seu andaime e driblar todos os contratempos, tanto de altura, como de clima ou geometria.

Insiro a palavra “andaime”, no meu mundo de professor em formação, por perceber o quão significativo e simbólico é no meu eu formativo e de tantos outros professores e professoras, em suas práticas articuladoras e construtoras do conhecimento, ou busca dele, pois ao se pensar a construção predial, seja ela qual for, desde seu início até o ponto de entrega, quando comparada à composição de vida de um professor, não difere. Visto que o professor, ao longo de sua construção, assimila dados, informações, formações, com um só objetivo: melhorar seu conhecimento, em virtude do imenso compromisso com o contexto social, seja ele filosófico, cognitivo, cultural ou ambiental.

Ou seja, na seara formativa educacional o andaime infere a um suporte, um caminho escalonado, bases que são construídas metodologicamente, não de uma só vez, mas de forma gradativa, assim como os tijolos que se juntam para dar forma. A ideia de “andaimes metodológicos” formativos na vida do professor gera mudanças no ser. Já que somos sujeitos, não nos utilizamos da metamorfose, mas nos aperfeiçoamos ao longo da nossa trajetória, primeiramente individual, fato que inevitavelmente terá reflexos positivos nos grupos e sujeitos sociais.

Para Petraglia (2012, p. 135), “o sujeito é um ser inacabado, que se constrói ao longo de toda a vida, na partilha e solidariedade das relações de alteridade. É autônomo e dependente, dialogicamente”, pois o sujeito vai, por toda a sua vivência, formando e sendo formado em diferentes contextos e interligações.

Em virtude da abrangência do tema, que envolve também a linguagem, de forma corroborativa, Bakhtin (2013) “propõe uma análise quanto a materialidade da linguagem, suas sutilezas e formas no tocante ao eu/outro”. Assim, é inevitável que essa alteridade da linguagem insira no homem sua condição enquanto ser, no seu meio, na sua história, visto que

é no processo da interação com o outro que nos tornamos sujeitos. O *eu* só existe relacionado a um tu: ‘ser significa comunicar-se’, e um ‘eu’ é alguém que, por sua vez, é um ‘tu’ para outro. A onipresença da voz é equiparável à ubiquidade do outro em nossa existência, de tal modo que a construção do eu, mediante o verbal, passa pelo diálogo como forma primária de comunicação e pensamento e, mais ainda, como concepção do sujeito e seu ser. O *outro* representa a intersubjetividade – outro sujeito, o outro da linguagem (ZAVALA, 2013, p. 156).

Dessa forma, a reflexão em relação ao uso da palavra andaime ganha força em sua tessitura, visto que é a partir de seu uso pelos sujeitos, no diálogo ininterrupto como premissa na interação comunicativa, do “eu e do tu”, que ela vai se desterritorializando, se firmando nas relações entre os sujeitos e seu tempo, ganhando seiva simbólica em relação a seu uso.

Certamente seja este o significado que proponho externar ao utilizar o termo “andaime” no contexto metodológico educacional, pois ele deduz uma possibilidade de tecer algo novo, que auxilie, dê sustentabilidade, mas que, ao mesmo tempo, não tenha, nem demonstre soberania; sim, leveza, interação, e caminhos metodológicos que precisam se manter coesos com outras teorias.

Assim, nesta pesquisa sobre a formação de professores, o referido substantivo masculino é utilizado de forma metafórica, para demonstrar o poder das estratégias metodológicas, que carecem dos andaimes que, quando agregados, fortalecem tanto a prática formativa docente quanto a qualidade do ensino ofertado.

Nesse sentido, a reflexão da formação de professores em serviço do Vale do Araguaia Tocantinense segue de forma não linear, mas transversal, nas entrelinhas, numa perspectiva de sondagem sucessiva e diversa, numa visão multidimensional do ser, tensa e propensa à desterritorialização, tanto geográfica quanto de possibilidades, sendo que ambas se colocam nas fronteiras, nos limites metafóricos da linguagem e de contexto territorial, no caso o amazônico, região Norte do Brasil, território que motiva este grafo, com olhares reflexivos e indagadores para as bases teóricas da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem, e se estas podem provocar “ecos” na ação formativa dos professores amazônidas do Vale do Araguaia Tocantinense.

Ao longo da explanação há momentos específicos em que a pesquisa infere a uma resposta para cada item levantado, desde o título, perpassando pela justificativa, problema e objetivos. São caminhos interconectados e imprescindíveis para que as conexões entre estas temáticas e o contexto ajudem a deduzir uma resposta, mesmo diante dos desafios.

Um desses desafios é a falta de uma produção literária consistente e inerente a esta abordagem, especificamente neste pedaço de Brasil. Por outro lado, o que nos motiva é a possibilidade de dar visibilidade a um contexto geográfico desconhecido por muitos, mas que

resiste a essa subalternidade, que além de possuir características únicas, transição entre o cerrado brasileiro e a floresta amazônica, há também a possibilidade de melhor compreender os “ecos” formativos de professores interconectados com o todo, o eu, o outro, a floresta e as reflexões teóricas aqui propostas.

É importante explicar que o uso frequente da palavra “eco” em referência à formação dos professores em serviço no contexto amazônico, no Vale do Araguaia Tocantinense, ao longo da produção, não possui os mesmos pressupostos epistemológicos abordados por alguns teóricos sobre a “ecoformação”.

Ao longo do texto, o substantivo masculino “eco”, que significa, segundo o dicionário: “repetição de um som que se dá pela reflexão de uma onda sonora por uma superfície ou um objeto”, será inferido no sentido de possibilitar, a esses sujeitos amazônidas, a voz necessária na tessitura de inúmeros fios formativos, e que esta seja ouvida, de alguma forma, por outros e outros e outros...

Adentrar no lugar de fala, o qual é nosso, sem desconsiderar os diversos saberes, assim como as vivências locais e as que estão interligadas a outros contextos, é que nos propomos a este caminhar, assim, emerge o porquê desta produção que privilegia a multidimensionalidade, as possibilidades de conexão dos saberes, sejam eles formativos ou de contextos, neste caso, a formação de professores em serviço no Vale do Araguaia Tocantinense, na região Norte do Brasil.

Há em todo o mundo uma preocupação com a vida planetária, de forma a estimular as pessoas a viverem e praticarem a sustentabilidade, desde seu habitat natural, até as relações sociais mais complexas. Porém, quando pensamos e imaginamos a floresta amazônica como um bem comum, o pulmão do mundo, os argumentos se tornam incompletos, pois a ideia de pensar de forma sustentável esse território é realmente desterritorializante. Independentemente do lugar de fala do sujeito, a temática é tão forte que exige uma inserção, primeiramente da dimensão humana, em toda e qualquer ação, individual ou coletiva em prol da formação social e de vida em todos os sentidos.

É justamente neste território de vida abundante, de significados diversos, que estabelecemos nossos estudos. Assim, a fauna, a flora, os ribeirinhos, os indígenas, os parques, as ilhas, as águas, as tradições, a linguagem, enfim, a biodiversidade de forma tão leve, por si só batiza essa imensidão de vida com o grafo Amazônia.

Para muitos, o grafo Amazônia está entre as três palavras mais difundidas verbalmente no mundo, verdade ou não, é fato, no quesito importância para a sequência da vida no mundo, esse território é fonte de pesquisas, debates sobre sua fauna, flora, clima, disputas territoriais,

devastação e tecnologias ainda nem tão difundidas, em alguns casos, em países mais periféricos.

São diversas as adjetivações, expressões e nomenclaturas simbólicas que inferem à Amazônia em todo o mundo, mas uma do pensador Aragón (2018, p. 24) chama a atenção por ser bem emblemática e categórica: “são seus recursos naturais em inter-relação com a sobrevivência humana”. Ou seja, a vida em todo o planeta está intimamente ligada, dependente de todas as forças que existem nesta floresta, que é diversa e de todos os seres vivos que povoam o planeta terra.

Utilizo dos grafos acima, dos de agora e posteriores, para reverberar meu eco de sujeito amazônida, que compartilha linguagem e vez ou outra, também inaugura, professor da educação básica, que há mais de 25 (vinte e cinco) anos se situa e atua nesse território de riquezas naturais, no qual esta produção faz sua reflexão, seu recorte.

É a partir de olhares, vivências e conexões com as partes, sem desconsiderar o todo, que esta pesquisa se pauta, na Formação Continuada dos Professores Amazônidas no Vale do Araguaia Tocantinense: saberes da linguagem e perspectivas de conexões transdisciplinares, amparada nos conceitos da complexidade, transdisciplinaridade e proposições relacionadas aos saberes da linguagem. Estudos que, certamente, contribuem nas ações locais, mas também extrapolam os limites territoriais amazônicos, pois abordam temáticas universais, como a linguagem e o SER, essencialmente, o professor.

Assim, esses seres que habitam esse território singular, em virtude de sua vasta biodiversidade, se mantêm conectados, frente a essas riquezas naturais, e mais, são seres humanos que inferem, também, uma interdependência, frente as águas, animais, ribeirinhos, povos indígenas e território geográfico. Realmente a Amazônia, com uma superfície de mais de 7 milhões de km², pulveriza o mundo com sua emissão de oxigênio, vindo basicamente de oito países e uma base francesa. Assim emerge no cenário mundial como centro das atenções

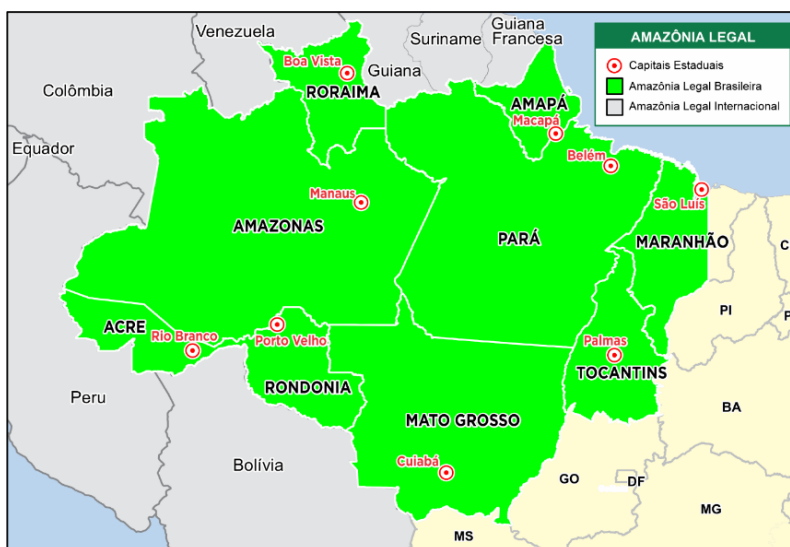
graças aos seus significativos superlativos: maior floresta tropical úmida do planeta; maior bacia hidrográfica da Terra; maior reserva de biodiversidade e banco genético do globo; uma das mais ricas províncias minerais existentes. Ou seja, um ecossistema construído por mais de cem bilhões de toneladas de carbono e um potencial exuberante e inigualável de recursos naturais, extremamente estratégicos num contexto civilizatório em que clima, água, geração de energia, alimentos e medicamentos pautam (e pautarão, nas próximas décadas) as prioridades dos investimentos globais (MELLO, 2013, p. 19).

A descrição de Mello (2013) exemplifica a riqueza desse território que abrange a Guiana Francesa e oito países privilegiados por essa imensidão de terras e águas, que são: Brasil, Venezuela, Colômbia, Bolívia, Guiana, Suriname, Equador e Peru. Segundo (ARAGÓN,

2018), essas regiões possuem características peculiares, no tocante à sua soberania e diversidade, que se definem, também, a partir de três critérios: o hidrográfico, o ecológico e o político-administrativo.

Em relação aos critérios político-administrativos, no Brasil, a região amazônica foi denominada de Amazônia Legal, como publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: instituída pela Lei 1.806, de 06/01/1953, com o propósito de melhorar o planejamento de definir a delimitação geopolítica com fins de aplicação de políticas de soberania territorial e econômica para a promoção de seu desenvolvimento. Assim, o IBGE 2019 apresenta a Amazônia Legal Brasileira e sua composição, pelos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1 – Amazônia Legal e fronteiras com outros países.



Fonte: Produção própria.

É nessa imensidão territorial de riquezas naturais, sem precedentes, que Mello (2015) referenda e intensifica seus argumentos, para o fato de que essas características credenciam a região como o

mais exuberante e promissor laboratório natural para o avanço do conhecimento científico sobre processos evolutivos que geram e mantêm a diversidade de genes, espécies e ecossistemas e o desenvolvimento de experimentos revolucionários nos campos da Química, da Bioquímica, da Microbiologia e da Engenharia Genética, com notórias possibilidades de inovação em segmentos de negócios de crescente interesse mercadológico (fármacos, fitoterápicos, cosméticos, perfumes, alimentos nutracêuticos, agroquímicos, etc.), anunciando em toda a sua virtualidade, uma potencial e vigorosa economia de futuro (MELLO, 2015, p. 19).

Sem esquecer que o potencial turístico deste território, ainda pouco explorado em sua totalidade, hidrográfica, ecológica e referente ao político-administrativo, coloca a Amazônia no centro dos mais diversos interesses políticos e científicos do mundo. Dentre tantas riquezas já mencionadas, é neste território que há a verdadeira panaceia, para muitos ali está o ouro azul, o petróleo do futuro, de forma visual nesta figura:

Figura 2 – Amazônia Legal.



Fonte: Produção própria.

Assim, os nove estados que compõem a superfície da Amazônia Legal somam uma área aproximada de 5.015.067,749 km², que corresponde a 58,9% dos 8.510.295,914 km² de todo o território brasileiro (IBGE, 2019). Como já mencionado, são três os critérios de delimitação da região amazônica no Brasil, e a Amazônia Legal tem a representação dos três: o hidrográfico, o ecológico e o político-administrativo. Quanto ao primeiro, pela presença da Bacia Amazônica, constituída pelo rio Amazonas e seus afluentes; o segundo, pela úmida Floresta Tropical e pelas temperaturas elevadas; e o terceiro, pelas delimitações da região mediante a legislação ou as divisas administrativas (ARAGÓN, 2018).

Ainda segundo Aragón (2015), de forma global, pela importância que a Amazônia alcançou no mundo, ela pode ser o palco de políticas que levem a uma nova era civilizatória, baseada nos direitos da natureza e de homens e mulheres em busca do bem-estar humano, mas os desafios são também enormes, e os questionamentos ao respeito, também. É importante

lembrar que a origem da população do território da Amazônia Legal não é nativa deste contexto geográfico, mas, sim, de várias regiões do Brasil e de outros países. Uma miscigenação cultural que infere na linguagem, costumes e modo de vida das pessoas e comunidades deste território.

Dessa forma, a epistemologia da complexidade, além de reconhecer a importância da percepção da multidimensionalidade humana e da multiplicidade de atos que envolvem o todo, também ajuda na dinâmica do ser humano, que busca, em seu próprio meio, suas interconexões através da educação, da cultura, do social e da linguagem, entre outros fatores, para estabelecer certa autonomia em diferentes contextos.

No tocante ao mencionado neste contexto, ressalta-se que a composição humana amazônica é dinâmica, múltipla, e em vários aspectos, singular, e que tem chamado a atenção do mundo em virtude de suas riquezas naturais. No entanto, quando inferida ao eixo educacional, percebem-se lacunas históricas que escancaram as debilidades de instrução educacional do povo que vive nesse espaço geográfico; os que ocupam o território do Vale do Araguaia Tocantinense não diferem do todo amazônico.

1.2 Caminhos metodológicos da pesquisa: Base teórica formativa

A complexidade está no movimento da vida, na ciência, na pesquisa, na formação docente, na filosofia, nas artes, nos afetos, na amizade, na sacralidade dos encontros. (PETRAGLIA, 2021, p. 6).

Quando refletimos sobre a exposição acima, nos deparamos com um convite feito pela pensadora educacional Izabel Petraglia (2021), remetido a nós, pesquisadores, que adentramos no mundo das dúvidas, dos porquês e das possibilidades. Dessa forma, para seguirmos o processo, precisamos de algo fundamental, já mencionado pela estudiosa, o movimentar-se, visto que o percurso metodológico não é apenas um planejamento, mas também uma proposta de caminho a ser seguido durante a pesquisa.

Assim, partimos do pressuposto de que tudo é movimento e que o caminho é sintonizado e interligado por uma metodologia epistemológica conectiva, bem como por uma escolha minuciosa e rigorosa de bases teóricas que sustentam a argumentação e construção desta tese; que objetiva abordar a possibilidade e viabilidade de, ao final deste estudo, obter uma possível resposta para a questão colocada em pauta nesta produção, que é a “Formação Continuada dos Professores Amazonidas no Vale do Araguaia Tocantinense: saberes da linguagem e perspectivas de conexões transdisciplinares”.

Para tanto, nos pautamos metodologicamente no estudo de caso, uma vez que o caminhar investigativo analisa “um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” de modo a enfatizar uma “análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Nesse sentido, Bastos e Ferreira (2016, p. 77) nos mostram que os estudos de caso são “pesquisas que visam analisar exaustivamente uma situação, dentro do seu contexto real”. Ou seja, o objetivo desse tipo de pesquisa é o detalhamento de um ou poucos objetos que tenham as mesmas características, com vistas a serem considerados como um caso.

Neste estudo, o nosso caso relaciona-se ao fenômeno formativo de professores em serviço, no contexto fronteiriço amazônico e o Vale do Araguaia Tocantinense, sob a égide da tríade teórica pensamento complexo, transdisciplinaridade e linguagem; de modo que o caminhar metodológico consista em um estudo de caso exploratório, com abordagem qualitativa, além de utilizar-se da pesquisa bibliográfica e documental, valendo-se das entrevistas semiestruturadas.

De forma colaborativa, Peres e Santos (2005, p. 114-115) apontam três pressupostos epistemológicos fundamentais para a execução adequada de um estudo de caso, que são: i) “[...] o conhecimento afigura-se como algo em constante (re) construção”; ii) “[...] ter em mente que o caso é um todo complexo, e não a mera soma de suas partes constituintes”; e iii) “[...] a realidade pode ser compreendida a partir de diversas óticas”. Logo, exige-se do pesquisador um olhar multidimensional sobre o objeto, bem como uma análise aberta a novas dimensões que podem surgir ao longo da pesquisa.

Os autores ainda estabelecem que o estudo de caso se classifica em três critérios: a finalidade da investigação, o objeto de pesquisa e a técnica de coleta de dados (PERES; SANTOS, 2005, p. 8-10). Desse modo, propõe-se um estudo de caso exploratório e uma abordagem qualitativa; além de utilizar-se da pesquisa documental e do questionário, valendo-se das entrevistas semiestruturadas como técnica de levantamento de dados. Com essa compreensão, planejamos o percurso metodológico respeitando o rigor de todos os processos, desde a escolha do tema, da construção do projeto e do mergulho nas leituras que sustentam as teorias abordadas, essencialmente a complexidade, transdisciplinaridade e linguagem.

Em função do objetivo da abordagem, que é o contato direto com o indivíduo, o andaime metodológico direcionou o caminhar ao estudo exploratório, que intenta, como a sua própria denominação exterioriza, uma exploração a fim de “descobrir problemáticas novas, renovar perspectivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 25). Consequentemente, implica no contato imediato com o objeto,

que propicia discussões mais aprofundadas sobre suas dimensões e provoca respostas às indagações alvitadas, desde a construção do projeto de pesquisa.

É esta região do Vale do Araguaia Amazônico Tocantinense, que se integra de 17 (dezessete) municípios: Paraíso do Tocantins, Chapada de Areia, Monte Santo do Tocantins, Pugmil, Pium, Nova Rosalândia, Oliveira de Fátima, Fátima, Cristalândia, Lagoa da Confusão, Divinópolis do Tocantins, Marianópolis, Abreulândia, Dois Irmãos do Tocantins, Araguacema, Caseara e Barrolândia.

De forma especial e representativa, foi escolhido o município de Caseara, em virtude de sua relação geográfica com a floresta amazônica, visto que o município está na divisa entre os estados do Tocantins e Pará, às margens do Rio Araguaia. Nesse território está a Escola Municipal Aristeu Camargo, localizada na Avenida Carajás, nº 536, campo de análise, diante de sua localização estratégica, simbólica e representativa dos atributos da região do Vale do Araguaia. Frisa-se que a eleição de uma unidade educacional municipal como ponto de partida, não exclui as demais, “por se tratar de objeto comparativo, no qual se busca confrontar, descrever e explicar os fenômenos entre dois ou mais enfoques específicos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 136).

Quanto à abordagem, prevaleceu o método qualitativo, que se define por lidar com interpretações da realidade social (BAUER; GASKELL, 2008, p. 23), com o intuito de abranger as potencialidades de conhecimento que envolvem o tema abordado, ou seja, a formação continuada de professores em serviço, no contexto do Vale do Araguaia, situado na Amazônia Legal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Chizzotti (2000), a abordagem qualitativa constitui-se por meio de indicadores, assim, a análise perpassa de forma geral pelos resultados educacionais dos 17 (dezessete) municípios tocantinenses, no entanto, pauta-se na cidade de Caseara, Vale do Araguaia Tocantinense, numa perspectiva complexa, transdisciplinar, com conexões com os saberes da linguagem. Moraes e Valente (2008, p. 63) afirmam que “[...] o conhecimento de natureza transdisciplinar revelado pela pesquisa é um conhecimento que implica olhares amplos e profundos sobre o objeto investigado [...]”, além das interconexões com o próprio sujeito, que é inseparável nesse processo ininterrupto da pesquisa.

Assim, o caminhar metodológico que infere ao qualitativo, não desconsidera qualquer tipo de dados e informações, mas sim, prioriza as interconexões entre os envolvidos na pesquisa, essencialmente os que inferem à qualidade. Direciona para além de uma visão simplificadora e reducionista, pois a pesquisa deseja adentrar na formação do professor, pela

ação e olhar do pesquisador que, por meio das teorias tenta ver além, nas frestas, nas entrelinhas.

Nessa perspectiva é que a pesquisa caminha, com o olhar que permeia o contexto amazônico transitório, visto pelo sujeito pesquisador, que habita também esse território cheio de narrativas, que se constitui de forma não unilateral, mas em construções de vida, partindo da dimensionalidade de cada ser, em suas relações.

Nesse sentido, para trilhar essa pesquisa, que se funde com as questões da vida, utilizamos da entrevista semiestruturada como técnica de levantamento de dados, análise de documentos e questionário, visto que tais modalidades permitem que o entrevistador conduza as questões a serem exploradas, ao mesmo tempo que o entrevistado também contribui para a construção do debate, de modo que o entrevistador dará ao entrevistado autonomia, a fim de que este possa “falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 96), incumbindo ao entrevistador tão somente “reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 96).

Outrossim, para Manzini (2004, p. 2), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” e complementa afirmando que “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p. 2). À vista disso, a entrevista semiestruturada permite compreender como se dá a formação continuada em serviço dos professores amazônidas, que vivem no Vale do Araguaia Tocantinense, especificamente sob a perspectiva da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem.

A técnica de levantamento de dados, via entrevista semiestruturada, foi realizada com a participação do dirigente municipal de educação, do diretor da unidade educacional, do coordenador pedagógico, do responsável pelo processo formativo de professores no município e dos docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no total de 12 (doze) profissionais ligados à educação municipal, visto que são os envolvidos diretos no processo formativo dentro do município, bem como da escola. É importante citar que ao longo das análises a identidade dos participantes foi preservada, por isso utilizamos os codinomes que inferem a animais da região amazônica transitória, logo mais à frente há uma justificativa para tal uso. No contexto, apenas os nomeamos: *Surubim*, *Tucunaré*, *João do Araguaia*, *Trinca Ferro*, *Arapaçu de Bico Comprido*, *Jaó*, e *Ema*. Lembramos que a participação ocorreu de forma livre e voluntária, e

mais, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como proposto ao Comitê de Ética.

Para tanto, não descartamos a utilização da técnica de análise documental, que propõe um levantamento e compilação do acervo teórico da investigação. Lembrando que a pesquisa documental é extremamente próxima da pesquisa bibliográfica, havendo uma tênue linha separatória entre ambas. Nesse enfoque, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) grafam que “o elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais, que ainda não receberam tratamento analítico”, ou seja, suas fontes primárias.

O tipo de pesquisa documental se pauta por levantamento de dados. Justifica-se por proporcionar a coleta e tratamento amplo de informações por meio da visualização pormenorizada das várias dimensões do objeto, além de propiciar tanto um olhar inédito sobre o assunto quanto a produção de novos conhecimentos. Este caminhar ajudou a propositura metodológica, uma vez que agregou na epistemologia da complexidade, como um campo multidisciplinar, multirreferencial e multifacetário, não só opondo-se à concepção simplista dos seres e do mundo fenomenológico, mas também partindo da ideia de que o todo e as partes estão contidos reciprocamente um no outro (MORIN, 2015). Com essa visão epistemológica interligada, os estudos foram direcionados pela trilogia do pensamento complexo, transdisciplinaridade e saberes da linguagem.

Visto que a transdisciplinaridade propõe o fim do hiato entre as disciplinas para uma abordagem orgânica, vinculada e sistêmica das fontes do conhecimento, neste transitar a linguagem figura-se como instrumento de exteriorização do pensamento, amplificador de experiências e construtora de signos, a ensejar a comunicação entre os sujeitos, dando-lhes voz, sentido e expressão (NICOLESCU, 1999).

Assim, corrobora-se com os fundamentos teóricos e metodológicos desta pesquisa, além das já mencionadas e argumentadas teorias que fortalecem a construção desta produção “andaimica”, agregando outros autores, que de forma natural e em virtude da sintonia dos estudos, se aproximaram e foram acrescidos. Dentre eles, Nóvoa (2009) reitera a necessidade de reafirmação teórica dentro da profissão docente; Iser (1978), que prioriza a teoria da recepção do texto, em qualquer contexto pelo leitor; Bakhtin (2013), que enaltece a alteridade do discurso; dentre outros, como Pinho (2007), Bauman (2001), Morin (2015), Moraes (1997), Sommerman (2008), Antunes (2001), sem excluir outros que contribuíram ao longo dos

estudos. De fato, estes fundamentos teóricos ajudam no diálogo e análise dos dados levantados e dos diagnósticos gerais da pesquisa.

A abordagem e relevância científica deste estudo de cunho educacional, segundo Mascarenhas, Zambaldi e Moraes (2011, p. 267), está nos seguintes propósitos: “i – originar novos conhecimentos; ii – atrair a atenção de audiências na comunidade; iii – surpreender, criar ou contestar suposições anteriores”. Dessa forma, espera-se que nesta pesquisa estes itens possam emergir, de forma que tragam contribuições para com a educação, especificamente para esta investida de tese, que é a *Formação Continuada de Professores Amazônidas em Serviço das Redes Municipais de Ensino do Vale do Araguaia Tocantinense*.

Quanto aos resultados e impactos na qualidade do ensino, a viabilidade da pesquisa está no fato de trabalhar diferentes técnicas e categorias de análises, tendo em vista as estruturas metodológicas de ensino ofertadas pelas redes municipais nas cidades que agregam o Vale do Araguaia Amazônico Tocantinense, especificamente o município de Caseara.

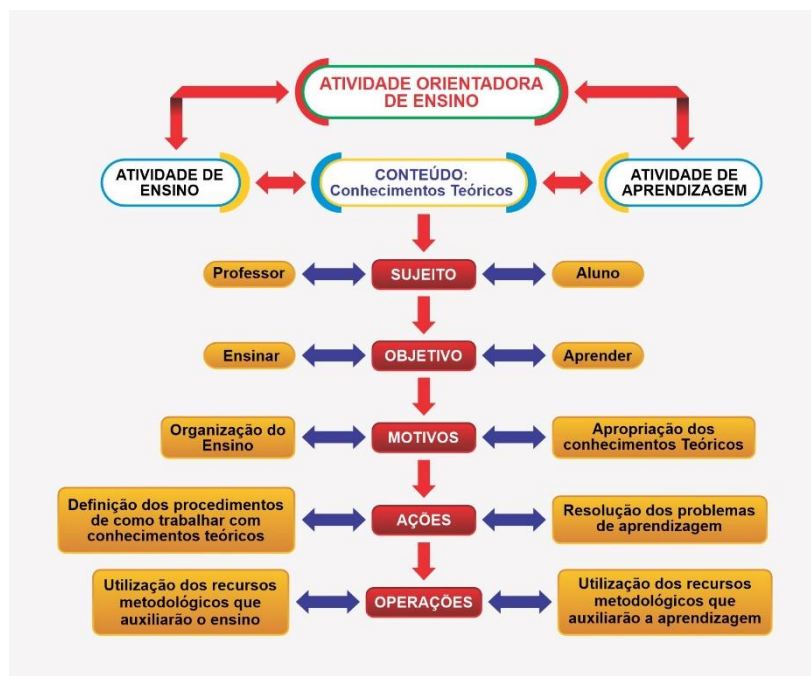
Desta forma, há neste grafo o desejo de apresentar reflexões e resultados referentes aos processos formativos de professores, pois ele parte de uma investigação problemática na realidade, busca embasamento nas diversas áreas, tanto de pensadores do mundo educacional quanto de obras da filosofia, literatura e sociologia; além de provocar uma reflexão por parte da comunidade governamental e acadêmica do estado do Tocantins e da Universidade Federal do Tocantins.

Contudo, nas entrelinhas que seguem há o anseio de que esta pesquisa dê um retorno sobre as questões relacionadas à formação continuada de professores em serviço agregada aos saberes da linguagem àqueles que estão à frente da gestão educacional, bem como aos professores pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins – UFT; além de ser voz a outras leituras e releituras, instigar os envolvidos pelo ensino na seara de sala de aula, a praticarem um novo posicionamento, o ver, inclinar-se, sacudir suavemente, reconhecer e acolher a formação continuada de professores em serviço, como algo inerente à sua ação de vida, de ensino e aprendizagem.

Sobre esse conceito grafado de ensino e aprendizagem com a conjunção aditiva “e”, neste contexto metodológico, em virtude da frequência de seu uso, utilizamos deste espaço para justificar sua abordagem ao longo desta tessitura. Lembrando que, diante de nossas análises, assim como de outras concepções, seguiremos inferindo que o termo ensino aborda o professor como sujeito do processo educacional, de modo que objetiva o ato de ensinar e motiva-se por meio da organização deste exercício. Suas ações pautam-se na definição dos procedimentos de como operar conhecimentos teóricos.

Já o termo aprendizagem refere-se ao aluno como sujeito e possui como objetivo o ato de aprender. Busca-se a apropriação dos conhecimentos teóricos e a resolução dos problemas de aprendizagem (MORAES, 2008, p. 116). Abaixo, o processo de ensino e aprendizagem sintetizado em uma ilustração, que exemplifica a relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem:

Figura 3 – Ensino e aprendizagem.



Fonte: Moraes (2008, p. 116).

Dessa forma, ao analisarmos a figura 3, que remete ao termo ensino e aprendizagem, o justificamos neste contexto metodológico, em virtude da frequência de uso do termo ao longo desta propositura. E mais, reiteramos que o substantivo masculino, “ensino”, que infere a transmissão de dados, informações e conhecimento ao ser conectado com o substantivo feminino “aprendizagem”, que denota efeito ou consequência, são códigos com propósitos distintos e que, por isso, precisa ter a conjunção aditiva “e” entre elas: ensino e aprendizagem.

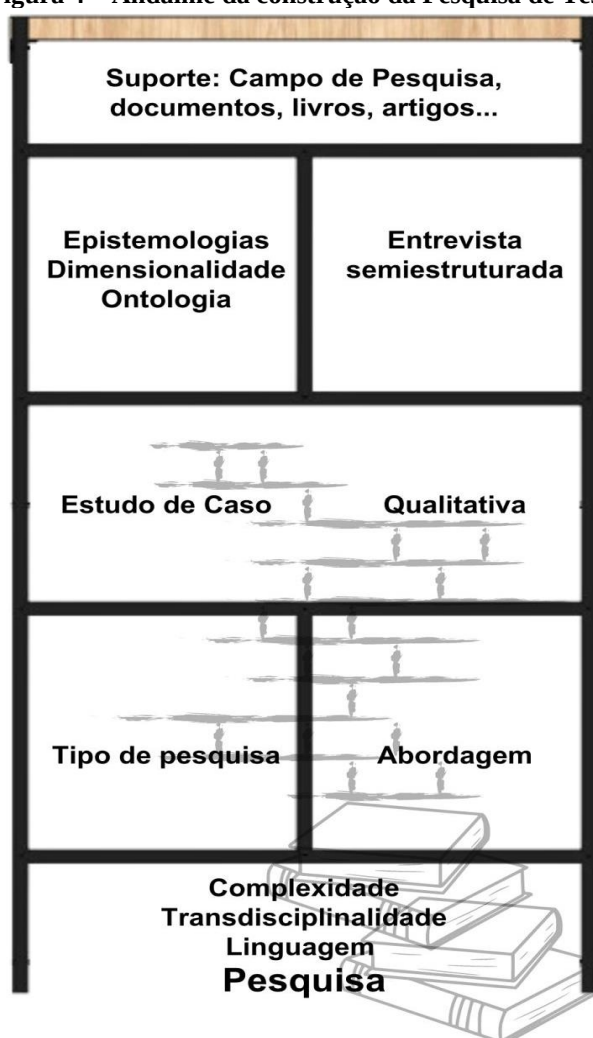
Enfim, os códigos “ensino e aprendizagem”, apesar de estarem em posições opostas e apresentarem significados diferentes, têm uma interdependência, que no contexto educacional precisa ser observado continuamente, visto que nem sempre o ensino ofertado significa que foi assimilado, que gerou aprendizagem. Por isso, quando grafamos ensino e aprendizagem, neste movimento de escrita, reforçamos a ideia de que essas palavras orientadoras podem sinalizar

positivamente quanto aos atos cognitivos de linguagem, fatos matemáticos, leitura cartográfica, dentre outros.

Em relação à autorização da execução desta pesquisa, em virtude do movimento, do contato com seres humanos, ela foi submetida ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil, instituição proponente, Universidade Federal do Tocantins, CAAE 68382623.6.000.5519, com o parecer número 6.064.680, e dentre os registros sobre o Projeto/Pesquisa, consta: “O projeto tem mérito de discutir, no contexto de trabalho, a formação de professores. Em que pese a amplitude do objeto e do recorte, o projeto é claro”. Sobre as considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória “O projeto se encontra dentro das exigências da Resolução 510/2016, bem como da Norma Operacional 01/2013”. Assim, não havendo nenhuma recomendação, o Projeto de Pesquisa foi aprovado em primeira instância, sem ressalva, no dia 17 de maio de 2013.

Enfim, o trajeto desta pesquisa se pauta neste movimento: planejamento, busca de fontes, reflexão teórica e ação frente a este andaime metodológico, como mostra a figura 4.

Figura 4 – Andaime da construção da Pesquisa de Tese.



Fonte: Produção própria, 2023.

A figura acima representa bem o que propomos desde a problematização e objetivos desta pesquisa: caminhar conjuntamente às epistemologias metodológicas escolhidas, uma vez que, após delimitada a temática de estudos, iniciamos uma tessitura, primeira teórica, tendo como base a literatura que aborda os conceitos da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem. Foi o momento de fortalecer a base, assim como demonstra a figura do andaime acima, que neste caso propõe uma outra inferência, de leituras, confrontos de saberes e construções.

Na sequência, o tipo de pesquisa foi surgindo em virtude do estudo de caso. Neste contexto, nos deparamos com os sujeitos e suas dimensionalidades ontológicas, visto que somos seres humanos singulares, imbricados à natureza humana. Assim, em campo, a articulação entre os sujeitos do território da instituição de ensino Escola Aristeu Camargo, se deu em virtude da entrevista semiestruturada, do contato com o Projeto Político Pedagógico, documentos de retorno às aulas no contexto pandêmico e relatórios.

De acordo com Gil (2017, p. 76), há três técnicas de interrogação: o questionário, a entrevista e o formulário. O questionário é respondido diretamente pelo entrevistado de forma escrita. A entrevista envolve duas pessoas face a face, sendo que uma delas presta-se a formular perguntas a fim de que a outra as responda livremente ou de forma direcionada. Por fim, tem-se o formulário, no qual o pesquisador faz perguntas previamente elaboradas ao entrevistado e promove a anotação das respostas.

Lakatos e Marconi (2003, p. 201), por sua vez, dissertam especificamente sobre o questionário, afirmando que “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” e complementam explicando que “em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo”.

No que se refere às perguntas do questionário, estas podem ser abertas, fechadas ou dicotômicas e de múltipla escolha. As perguntas abertas viabilizam ao entrevistado “responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”, por isso são denominadas “livres” ou “não limitadas”, de modo a possibilitar “as investigações mais profundas e precisas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 203).

Outrossim, as perguntas fechadas ou dicotômicas caracterizam-se pela existência de duas respostas, normalmente, sim ou não, conduzindo o informante a indicar somente uma

delas. Por restringir a liberdade das respostas, tais questionários são eivados de objetividade e tornam menos penoso o trabalho do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 203).

Por último, os formulários com perguntas de múltipla escolha possuem “perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 203).

Na presente pesquisa, além da técnica de levantamento de dados, análise de documentos e entrevista semiestruturada, uma outra técnica foi utilizada, um questionário com perguntas que inferem tanto a objetividade quanto a subjetividade. Este foi formulado por meio do *Google Forms*, com o objetivo de ouvir alguns ex-secretários municipais de educação educacionais do referido campo de estudos, entre os anos de 2007 e 2023, a respeito da temática em pauta.

Nesse mergulho teórico e de contato com a empiria, lembramos que nossa abordagem se fundamentou numa visão qualitativa da educação. Para tanto, nos adentramos nas epistemologias, no território, no contato com os sujeitos, inseridos nesta tese, que infere ao grego “thesis” (OXFORD LANGUAGE, 2023), que significa proposição, tema e objetivo desta pesquisa, que é compreender a *Formação Continuada dos Professores Amazônidas no Vale do Araguaia Tocantinense: Saberes da linguagem e perspectivas de conexões transdisciplinares*; numa perspectiva que sinalize aos sujeitos caminhos que melhorem a educação.

1.3 Educação – Um olhar no tempo

Ao longo dos séculos, a humanidade presenciou, nos diversos contextos históricos, acontecimentos que influenciaram de forma incisiva as questões cosmológicas, antropológicas e epistemológicas, temas que também inferem de forma direta ou indiretamente no contexto educacional, tanto no ontem, como no agora. Assim, o caminhar da história revela rupturas de todos os sentidos, desde a educação promovida pelos sofistas, na Grécia antiga, nos séculos V e IV a.C., que de forma multidimensional ministravam suas aulas de arte, filosofia e política aos jovens, nas ruas das polis gregas, uma metodologia de ensino à frente daquele contexto.

No entanto, de forma gradativa o movimento educacional foi se distanciando do cosmo e do ser humano, prática outrora ampla, a uma perspectiva de realidade racional e empírica. Caminho que, segundo Américo Sommerman, (2008, p. 9), “levou a uma estrutura circular das disciplinas – que se realimentam mutuamente para permitir a compreensão do todo – a uma redução e fragmentação cada vez maior do saber”.

Dessa forma, como chama a atenção o pensador, há o fato do reducionismo, que emerge no século XII, em plena era medieval, inevitavelmente uma ruptura cada vez mais presente entre a tradição, fé, filosofia e a ciência. É salutar lembrar, que este contexto é altamente dominador, e que em virtude do poderio, tanto da igreja quanto da nobreza, não foi novidade que estas forças atingissem diretamente o contexto educacional, imprimindo um modelo disciplinar, dogmático e segregador.

Vale a pena mencionar, que nesta mesma Idade Média surgiu, no meio educacional, a Escolástica, filosofia aristotélica que tentou a união entre fé e razão, na busca de respostas ontológicas e teológicas. Porém, em virtude de visões contrárias tanto contra os rumos da igreja quanto da elite, eclodem os acontecimentos nos séculos XV, XVI e XVII, que distanciam tal desejo objetivado pela escolástica.

É fato que a transição entre o dogmatismo na Idade Média afetou não somente a religião, mas também a cultura e a educação. Com o advento do renascimento, estabelece-se de fato a ruptura com os antigos valores, e mais, os pensadores deste contexto racional e empírico são vistos como os grandes homens que retornaram à tradição cultural greco-romana, dentre eles estão Copérnico, Galileu e Newton, que imprimiram em suas epistemologias modelos de base científica.

Há nas entrelinhas dos renascentistas o diálogo com a antiguidade, com as concepções de saberes, do belo, temas humanos e exploração do racionalismo. Porém, não se pode excluir a Idade Média nesta linha temporal, visto que a tão debatida e criticada “Idade das Trevas” teve sua importância, principalmente, para que os renascentistas caminhassem com suas postuladas teorias ao longo do processo histórico.

É interessante citar que, no contexto da Idade Média (séculos XI e XII), a Península Ibérica esteve tomada pela expansão territorial dos árabes e mulçumanos. Contrariando o que muitos possam imaginar, esse contexto foi, de certa forma, importante para que intelectuais árabes traduzissem e divulgassem importantes obras clássicas em sua língua. Até mesmo os movimentos das cruzadas tiveram sua importância, além das lendárias clássicas da literatura, como é o caso de Dom Quixote de Cervantes. Ou seja, fatos que, além de postular marcos literários e históricos, interferem no mundo educacional.

Lembrando que lá na sala de aula, contextualmente, há o prenúncio da ensinagem, posta de forma mais disciplinar, as grades de ensino, diferente do processo metodológico dos gregos. Assim, a tradicional fila, por exemplo, que perdura até atualmente, em praticamente todos os ambientes escolares do mundo, foi inserida neste contexto transitório, além dos ritos e do desejo de formar o homem para as grandes batalhas, as famosas guerras bárbaras.

Ou seja, aqui fica o registro de que a linha temporal, no contexto da Idade Média, não deve ser analisada apenas sob o aspecto nebuloso, inferências cosmológicas ou antropológicas. Sim, há de se destacar que várias figuras importantes do Renascimento foram influenciadas por questões desenvolvidas na Idade Média, e que, em alguns casos, só puderam atingir a condição de “renascentistas” por conta de transformações e escolhas desenvolvidas nessa mesma época antecessora.

Assim, mais que uma ruptura, devemos enxergar o Renascimento como um processo. Processo este que evidencia a mudança no pensamento da educação ocidental, fatos registrados pelo pensador Sommerman, ao verbalizar que

novas respostas passaram a ser dadas por parte da “elite intelectual” à pergunta central da Cosmologia: “O que é o mundo?”, da Antropologia Filosófica: “O que o ser humano faz?” e da Epistemologia: “Em que consiste a verdade do conhecimento e como se chega a ele? (SOMMERMAN, 2008, p. 6).

Desta forma, Sommerman apresenta de modo questionador os elementos centrais que impactaram diretamente a vida no contexto Medieval. É fato que o pensamento em relação ao mundo, ao homem e ao conhecimento é colocado em xeque, dúvidas, questionamentos e buscas (...); assim, inevitavelmente, tais tecituras provocam uma fissura entre fé e razão, ou seja, uma separação entre a tradição, a religião, filosofia e as ciências que atingiriam a vida no planeta nos séculos seguintes, quais sejam, séculos XV, XVI, XVII...

Consequentemente, a grande mudança está na epistemologia, ou seja, inicia-se um movimento hegemônico que imprime o pensamento reducionista e materialista, fato que inevitavelmente coloca o sujeito como algo descartável, o ser se torna mecânico, visto como o homem máquina. Contrariando o que a tradição difundiu, o universo, por exemplo, passa a ser fruto do mero acaso, da interação das partículas, e mais, o ser humano epistemologicamente analisado como uma simples evolução natural. É o “racionalismo cartesiano” impregnado de razão que dita as “verdades” em relação ao conhecimento humano.

É inevitável que estes acontecimentos também provoquem impactos, além do contexto educacional, artístico, especificamente no campo da linguagem. Rimbaud, por exemplo, em meados do século XIX, presencia não somente os impactos da ciência, mas também participa ativamente de movimentos literários e libertários.

Na Revolução Francesa estava lá, lutando por liberdade, fraternidade e igualdade, por meio do grafo poético, o jovem provinciano francês Jean Nicolas Rimbaud, assim como seu compatriota Morin (2015), que apresentou ao mundo uma linguagem carregada de complexidades. Com uma visão moderna, ainda em um contexto tradicional, grava o texto

FOME, ícone da linguagem daquele momento histórico, não só para a França, mas para a linguagem moderna no mundo.

É preciso registrar que, mesmo Rimbaud tendo vivido no final do século XIX, a realidade instável o prendia a certas ideologias religiosas, políticas e históricas. Felizmente sua escritura poética ecoou nas ruas, cafés, becos e rodas boêmias parisienses. Uma linguagem rebelde, estranha e, até mesmo, marginal; entretanto, altamente inovadora diante de uma França burguesa, presa a uma produção científica, histórica e literária, ainda rígida. Ou seja, seu grafo é um manifesto da linguagem, da literatura, do movimento complexo inerente a vida, da certeza e incerteza. Corroborando com a visão, Lefebvre, em sua análise da “Estrutura do discurso da poesia e da narrativa”, registra que

é um facto, também, que a natureza se oferece tal como é, imutável nas suas formas e nos seus aspectos, enquanto a arte é campo de um movimento contínuo, repudia constantemente formas que caem então em desuso, para adaptar novas, e vive, no fundo, de incessantemente se ultrapassar a si mesma (1980, p. 9).

Dessa forma, Rimbaud, inadaptado ao mundo natural, que passa por turbulências científicas, epistemológicas e cosmológicas, encontra-se no campo da linguagem, motivo pelo qual não só repudia o estabelecido, mas também recria as formas e discursos, por meio do seu mover. É oportuno mencionar que a França do final do século XIX, assim como todo antigo mundo, ainda sofria os reflexos e efeitos das revoluções, das quais se destaca a francesa, ocorrida algumas décadas antes. Muitos movimentos aconteciam nesse período, como consequência da erupção dos ideais revolucionários. Ocorria, mesmo que por cartas marcadas, um reposicionamento dos papéis de poder na França, fato eclodido pela burguesia em plena ascensão e domínio.

Talvez essas questões expliquem sua rebeldia perante os grupos pontuais da sociedade burguesa em que se encontrava. Os quadros geográficos serão demarcados, pois constantemente estão mudando; são os entre lugares de um poeta, que se sente excluído, mas que vê no seu objeto, os saberes que há na arte, a possibilidade de uma terceira via, o da inclusão, do aceite, do reflexo de sua linguagem na vida de outros.

Assim, como um meteoro, em apenas cinco anos (1869 a 1874) apresentou ao mundo sua razão maior de viver: a linguagem, sobretudo, a literária. Dotado de uma habilidade genial com a elocução, a usa de modo transgressora, que infere realmente o momento vivido, de revoluções, conquistas marítimas, científicas e de linguagem. A exemplo do grafado no poema FOME, no qual Rimbaud profere:

Se tenho apetite, é só

De terra e pedras.
 Diariamente almoço ar,
 Rocha, carvões e ferro.
 Minhas fomes, votai. Pastai, fomes

O prado das sêmeas.
 Atrai o alegre veneno
 Das papoulas.

Comei cascalho britado,
 Pedras de velhas igrejas;
 Blocos erráticos de antigos dilúvios,
 Pães semeados nos vales cinzentos.

O lobo uivava sob a folhagem,
 Cuspindo as belas penas
 De seu almoço de pássaros:
 Como ele, assim me consumo.

As hortaliças, os frutos
 Aguardam só a colheita;
 Mas a aranha do sótão,

Esta vive de violetas.

Que eu adormeça! que eu arda
 Nas aras de Salomão.
 A fervura escorre pela ferrugem
 E se mistura ao Cedrão (RIMBAUD, 2001 p. 25).

A expressão polifônica acima faz parte de um dos discursos de Jean Nicolas Arthur Rimbaud, na obra *Uma Estação no Inferno*, provavelmente escrita entre 1871 e 1873. O enunciado se encontra mais precisamente em um dos textos denominados Delírios, o II, expresso em *A alquimia do Verbo*. O fragmento, assim como a vida, é complexo e perturbador desde sua apresentação, pois o autor vale-se de uma configuração altamente inovadora, na qual difere, do que até então era visto, dos moldes canônicos franceses.

Logo na apresentação do título, “FOME”, de forma expressiva e, em caixa alta, Rimbaud já deixa sua primeira marca, por meio da linguagem. Reitera-se que tal palavra proveniente do latim, *faminem*, é o nome que se dá à sensação fisiológica, pelo qual o corpo percebe que necessita de alimento para manter suas atividades inerentes à vida. No entanto, a voz do autor denota uma outra coisa, um outro significado, uma outra fome. Os elementos

retratados aparentemente referenciais traduzem outra função, outra imagem. Octávio Paz adverte que a palavra

Imagem designa toda forma verbal, frases ou conjunto de frases, que o poeta diz e que, unidas, compõem um poema. Essas expressões verbais foram classificadas pela retórica e se chamam comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas etc. (1982, p. 119).

Diante das imagens transcritas e ancoradas na linguagem, o apetite do poeta não é só fisiológico, mas sim, de fatos relacionados à conexão com a vida interior e exterior, nos elementos básicos da natureza, como terra, mineral, fogo e ar. É uma fome da história da arte, da religião, da filosofia, da linguagem e da ciência, um sujeito multidimensional; que já com o título do poema, faz um prenúncio de seu discurso. É como se o poeta desejasse, ou quem sabe apresentasse um mundo novo, com conexões do eu, o outro, da natureza, de um sistema maior, o planetário. Dessa forma, para tal construção, vale-se, ainda na primeira estrofe, de um questionamento, no qual são apresentadas duas sugestões icônicas e simbólicas: mar e sol.

A impressão é de que há uma submersão utópica em relação à vida, há indícios da epistemologia positivista, ocorrida no mundo ocidental. São essas possibilidades de leitura por meio das imagens, as quais são categoricamente metáforas, que o texto se solidifica e presentifica no momento da criação, um contexto, com suas contradições, interrogações e perspectiva de um futuro, ainda mais futurista e tecnológico.

Em relação ao conteúdo, apresenta logo em seu início o verbo *votai*, na segunda pessoa, imperativo afirmativo do verbo votar, expresso na última linha, que fortalece e anuncia algo de um grito, no qual Rimbaud deseja uma linguagem nova, uma poesia nova (BACHELARD, 2013, p. 85). O autor lembra que “o grito é também antítese da linguagem, mas ao mesmo tempo uma energia pessoal que o indivíduo estabelece ao elaborar uma proposição linguística”. Em relação à lapidação metafórica do grito em discurso poético, Barthes também colabora com o diálogo, expondo que a

linguagem não é uma graça, é o corpo dos projetos e das decisões que levam um homem a se realizar (isto é, de certo modo, a se essencializar) somente na palavra: é escritor aquele que quer ser. Naturalmente também, a sociedade, transforma o projeto em vocação, o trabalho da linguagem em dom de escrever, e a técnica em arte: é assim que nasceu o mito do *bem-escrever*: o escritor é um sacerdote assalariado, é o guardião, meio respeitável, meio irrisório, do santuário da grande palavra francesa, uma espécie de bem nacional, mercadoria sagrada, produzida, ensinada, consumida e explorada no quadro de uma economia sublime de valores (2019, p. 34).

Nesse sentido, Rimbaud, de posse do poder, projeta por meio dos saberes da linguagem uma escrita imagética e simbólica, que expressa ruptura com os padrões estéticos pré-

estabelecidos no contexto francês, final do século XIX. É como se ele assumisse o papel de guardião dos saberes da palavra, e assim, demonstrasse as técnicas modernas, não só da poesia, mas da arte, da ciência.

Assim, inova ao utilizar a linguagem, e mais, “desrealiza” não somente a técnica clássica que ditava o caminho da história, ciência e produção literária, como inova na temática, utilizando-se de elementos científicos do mundo orgânico. Nesse contexto, é preciso assinalar o aparecimento de outro espaço, o da modernidade, ligada à epistemologia positivista, altamente científica.

Considerando tais fatos, neste caminhar reflexivo, que é uma retomada histórica, propositalmente apresentamos a linguagem subjetiva, tão defendida pelo também francês Morin (2015), pois ela está presente nos diversos contextos e em suas prosas tipológicas, seja na Idade Antiga, com seus fundamentos teológicos, seja na Idade Média, com suas turbulências metafísicas, que ainda hoje imprimem um modelo de pensamento reducionista.

Diante do diálogo, no século XIX, e em virtude dos acontecimentos históricos, a linguagem e a educação são afetadas de forma direta, tanto pela emergência da burguesia quanto pelos conflitos anteriores, particularmente no eixo europeu, o velho mundo. É aparente que esta onda, de forma gradativa, chegou em outras partes do continente, por meio do empoderamento de forças estabelecidas na ciência (inerentes às máquinas), na economia (ligada ao trabalho) e na linguagem (relacionada às vanguardas da língua).

O caminhar histórico apresenta diversas turbulências. Aqui não há a pretensão de dizer qual a melhor ou a pior, mas apresentá-las, conhecê-las, fato essencial para que possamos compreender melhor o contexto formativo em que a educação atual se encontra. É visível que nesse andar cada fase da história não é descartada, mas sim, uma corrobora com a outra, e dessa forma, desmistificando o fato de que as posições epistemológicas foram reduzindo o campo do conhecimento de uma epistemologia multidimensional, lá no século XIII, no contexto tradicional, perpassando pelo racionalismo bidimensional, no século XVII, até chegar no século XIX, ao empirismo unidimensional e materialista. Um resultado que no contexto educacional trouxe separação, divisão e engaiolamento disciplinar.

As próprias teorias que surgiram no século XIX, especificamente, mesmo que existam pontos fundantes, há sim em suas estruturas aspectos unidimensionais, que inferem ao fragmento, à separação. Dentre estas, o Reduccionismo, que está ligado diretamente ao positivismo, o Mecanicismo inerente à metáfora do contexto, do mundo da máquina, o materialismo negacionista ligado à matéria, ou seja, “os mitos, a alma, fé, sagrado e divino”.

Já o Relativismo recusa a verdade absoluta e infere que o conhecimento humano depende de fatores externos. O Subjetivismo é uma corrente que não se distancia muito da teoria anterior, para os adeptos dela a verdade firmada por alguém só tem valor para ele. Os adeptos do Criticismo aceitam o conhecimento, mas com a avaliação da razão humana; sem esquecer do Ceticismo. Assim, o resultado é uma posição mecanicista, reducionista e materialista. Lembrando que o

racionalismo é a posição epistemológica que vê no pensamento, na razão, a fonte principal do conhecimento humano. A posição epistemológica que se vê na experiência a única fonte do conhecimento humano (SOMMERMAN, 2008, p. 14).

Com isso, a argumentação prossegue na mesma linhagem, isto é, de que é importante compreender as teorias, não de forma excludente, mas reflexiva. Visto que tais contextos com suas vertentes teóricas impactam o mundo da escola, mais ainda, o que ensina em cada disciplina, como ensina e se aprende. É o contexto do vale tudo, da fragmentação das disciplinas, da diminuição do ser e valorização do ter. O capital positivista realmente coloca as cartas na mesa, do outro lado, não há perspectivas de enfrentamento, tampouco forças. É a competitividade científica em cena, a máquina e seu domínio territorial, capital e humano. Tais fatos, assim como afirma Sommerman (2008), reduziram as posições epistemológicas no campo do conhecimento de tal modo que

A hegemonia da epistemologia tradicional (multidimensional), até o século XIII, deu lugar ao racionalismo (bidimensional: matéria e espírito), no século XVII, que foi substituído pelo empirismo (unidimensional: matéria) no século XIX, e gerou posições ainda mais estreitas: mecanicismos, deducionismo e materialismo (SOMMERMAN, 2008, p. 19).

Ou seja, enquanto as posições reducionistas cresceram e contribuíram para o desenvolvimento tecnológico, cooperaram também para o aumento da fragmentação da realidade, especificamente, das disciplinas escolares, sem esquecer o impacto de todo esse poderio na vida humana, no eu de cada ser. Nesse sentido, os atos cognitivos só são validados, caso passem pelo viés racional, é o discurso de sobreposição da razão científica, indiscutivelmente, de um caminhar de circularidade disciplinar à fragmentação nos séculos XIX e XX.

Dessa forma, diante de todo esse arsenal científico construído ao longo dos séculos, algumas fraturas epistemológicas foram inevitáveis. Aqui não cabe diminuí-las, mas apontar caminhos dialógicos reflexivos no contexto plural, início e meados do século XX; no qual,

felizmente, surgem na pesquisa educacional correntes agregadoras para com o processo de ensino e aprendizagem, que são a “multi, pluri, inter e transdisciplinaridade”.

Tais perspectivas epistemológicas possibilitam conexões entre os saberes, especificamente, respeitam os processos de formação (auto, hetero, co e ecoformação); isto é, assim como a ciência, o ser, a natureza, o universo são tratados por estas perspectivas metodológicas, de forma que não existam atritos, segregação, tampouco uma possa sobrepor-se à outra, de tal modo que haja conexões e que cada uma respeite seus limites.

É interessante citar que algumas tendências tanto históricas quanto de linguagem, primeiramente ocorreram e impactaram no velho mundo, para depois chegar em terras brasileiras. Dentre tantas, os rumos da educação no Brasil foram redirecionados no início do século XX em virtude dos avanços tecnológicos, assim como uma atitude moderna em relação ao trato com a linguagem, especificamente. Essa renovação no Brasil, por modernidade na linguagem, foi fortalecida por um grupo de intelectuais entre 1911 e 1930, mas seu marco está no ano de 1922, com a propaganda Semana de Arte Moderna.

Assim, estas vanguardas tiveram reflexos também no contexto educacional, no pensamento daqueles que direcionaram suas políticas públicas, de andaimes didáticos e inovadores, prenúncio da visão transdisciplinar, da necessidade da interação da escola com o mundo, seu entorno e, essencialmente, com o ser.

É com essa postura metodológica que emerge a perspectiva transdisciplinar no Século XX. Um nascer, que não foge da contradição, do debate, da busca pelos porquês, do enfrentamento, mas que respeita as diferentes posições epistemológicas. Sobre esta abordagem disciplinar, Sommerman (2008, p. 24) ressalta que ela “se aproxima das fronteiras de outras disciplinas, estabeleça diálogos pluri, inter e transdisciplinares, intercambiando métodos, modelos e conceitos”.

É uma aspiração pela unidade do saber, sem cortes ou divisão, que visualize nas organizações didáticas o global, este é o princípio metodológico da epistemologia transdisciplinar. Perspectiva diferente em relação ao que, até então, as disciplinas pregavam, que era apenas a retransmissão do saber, que gerou as especialidades disciplinares, cada vez mais estanques, cada uma delas muito zelosa em manter sua identidade e interdependência. De forma inevitável surgiram as ilhas epistemológicas difundidas e ensinadas, sem portas e sem janelas.

Contextualmente, no século XX, no mundo do ensino e aprendizagem, houve ecos em busca de cooperação para com os problemas advindos do desenvolvimento tecnológico e pela falta de diálogo. A partir de 1970, aparecem alguns grupos de pesquisas interdisciplinares e

posteriormente, de 1980 a 1990, núcleos e centros de estudos transdisciplinares, que também se dedicaram ao pensamento complexo, tanto dentro das universidades quanto fora delas.

As correntes educacionais emergentes no Brasil no final do século XX, enquanto modernidade, surgem igualmente, em virtude do deslocamento acelerado na busca de poder territorial. O homem, nesse processo mutável e dinâmico, sentiu a necessidade de ir além. Assim, a conquista do espaço significou a produção de máquinas ainda mais velozes, capazes de diminuir distâncias, de aproximar pessoas ou de distanciá-las.

Pois bem, até aqui, por meio do recorte reflexivo histórico, com nuances da linguagem, abordamos alguns fatos que, além de interferir no pensamento da humanidade e em sua ação, afetou diretamente o mundo escolar, seu jeito de pensar. Dentre tantos aspectos, a ciência foi e é ponto fundante de renovo, buscas, conquistas, mas também de interrogações.

Com isso, é inevitável que na atualidade exista convergência no eixo tecnológico, conflitos sem precedentes que a sociedade atual vive, para muitos ainda um reflexo da revolução industrial, sua terceira fase. Quanto ao assunto, o qual a sociedade vive, o sociólogo Bauman (2001) faz uma reflexão interessante em relação a essa terceira fase da revolução industrial, dizendo que ela está dividida em duas partes: modernidade pesada e líquida.

A modernidade pesada, simbolicamente do *hardware*, está relacionada à era das grandes conquistas territoriais, do poderio volumoso, das máquinas, das grandes fábricas e seus arsenais, ou seja, está intimamente ligada às turbulências contextuais das décadas finais do século XX. A outra vertente, a qual acredita ser a de transição entre o contexto final do século XX e início do XXI, é o estágio da modernidade leve, capitalista e instável, do *software*, das interligações em redes, controle social, vigilância ininterrupta, das viagens em virtude da luz, da globalização dos espaços. Para Bauman

a modernidade leve permitiu que um dos parceiros saísse da gaiola. A modernidade ‘sólida’ era uma era de engajamento mútuo. A modernidade “fluida” é a época do desengajamento, da fuga fácil e da perseguição inútil. Na modernidade ‘líquida’ mandam os mais escapadiços, os que são livres para se mover de modo imperceptível (2001, p. 27).

A reflexão exemplifica que passamos todas as fases e que atualmente o mundo vive e convive com a fluidez, época de conexões invisíveis que exigem do campo educacional, como fator primordial deste contexto, um olhar para as transições, e mais, a escola não pode ficar indiferente às mudanças sociais, com vista no desenvolvimento em todas as dimensões: social, humana, tecnológica, científica e educacional. Nesse sentido, promover estudos e reflexões

sobre o fazer educacional e seu reflexo fruidor no eu de cada ser, especificamente neste contexto global, é primordial.

Lembrando que o sujeito, no mundo atual, vive uma enorme pressão social e política, também reflexo das últimas décadas do século XX no Brasil: a instabilidade financeira, política, a falta de perspectiva e a grande quantidade de informações levaram esses sujeitos ao isolamento, tornando-os vítimas de uma época. São elementos perturbadores que se agrupam para, de certa forma, metaforizar a modernidade em questão - instável, fluida e líquida. Em referência, Bauman

[...] anuncia o advento do capitalismo leve e flutuante, marcado pelo desencajamento e enfraquecimento dos laços que prendem o capital ao trabalho. Pode-se dizer que esse movimento ecoa a passagem do casamento para o 'viver junto', com todas as atitudes disso decorrentes e consequências estratégicas, incluindo a suposição da transitoriedade da coabitação e da possibilidade de que a associação seja rompida a qualquer momento e por qualquer razão (2001, p. 187).

Assim, o caminhar reflexivo, de certa forma também sugestivo, nos apresenta o advento da modernidade, das incertezas que imperam e transitam nos meios fluidos deparados. São situações liquefeitas dotadas de não sentido que configuram o desencajamento e enfraquecimento dos laços, tanto em relação a trabalho e capital, quanto os de afeto. Nesse sentido, a escola surge como elemento fixador, que pode a médio e longo prazo dar uma resposta à história.

Os fatos que mencionamos estão linkados à construção histórica do povo brasileiro, de um país de dimensões continentais gigantescas. No entanto, neste trabalho, além de discutir a formação continuada de professores na região Norte, contexto amazônico, mais precisamente no Vale do Araguaia Tocantinense, também inferir, na proposta de tese, a possibilidade dos saberes da linguagem na ação formativa dos docentes em serviço, e mais, de forma contínua.

Para tanto, os estudos que seguem são grafos que retratam vivências, em meio às incertezas, polifonia por políticas públicas, possibilidades de ações pedagógicas inovadoras, primeiramente, individual de cada professor e professora, para assim caminhar com o processo de ensino e aprendizagem, neste contexto de mundo contemporâneo; que grita por movimentos e conexões científicas, artísticas, filosóficas, além das relacionadas às tradições espirituais.

As oscilações em relação ao saber, ao longo da história, desde o fundamento tradicional inferiram em grande parte dos contextos, ilhas epistemológicas, caixas normativas que dominaram o ensino até então. Com o advento da modernidade, eclode também a necessidade de uma epistemologia dialogante, menos tecnicista, mais global.

Nesse sentido, o pensamento complexo e a abordagem transdisciplinar respondem de forma ampla as lacunas causadas na produção do conhecimento ao longo da história da educação. De uma visão fragmentada a uma propositura que leve em consideração o todo, as conexões e alianças em relação ao conhecimento disciplinar.

2 MOVIMENTO DAS EPISTEMOLOGIAS NA AÇÃO FORMATIVA HUMANA

M O R I N

Maestro dos caminhos
Ontológicos, da poesia e do
Ressignificar do ser, que nos
Instiga a sermos
Nós mesmos.

2.1 A complexidade, o tear das incertezas do mundo

Após o grafo, de certa forma híbrido, sobre o movimento da educação ao longo do tempo, neste há a presença da história, sociologia e linguagem. Em ambas as áreas do conhecimento, os indícios revelam que a vida é um constante mover-se. E mais, contextos que não são determinantes, autossuficientes, ao contrário, sempre revelam o inacabado, em construção, ou melhor, transição. Assim como as nossas vidas, nunca estamos ou estaremos prontos, fato que nos coloca como seres em formação, inacabados, em busca do sublime, se é que existe, pois

[...] para conhecer essa realidade complexa, fruto de uma engenharia ontologicamente complexa e enredada, produto de interações, conexões e interdependências ocorrentes em todos os domínios da vida, é preciso novas ferramentas intelectuais compatíveis com a dinâmica do conhecimento a ser processado. Novas ferramentas associadas às novas linguagens que ajudem a evitar o reducionismo, o determinismo, a fragmentação do real, a separação sujeito/objeto e a anulação do sujeito pensante (MORAES; PETRAGLIA, 2021, p. 05).

Talvez nesta seara de teias e incertezas, apresentadas neste grafo teórico, esteja a possibilidade de um olhar ampliado sobre a realidade, que é extremamente complexa, porém quando vivida por seres como nós, possuidores de ferramentas avançadas, como a linguagem, por exemplo, tenhamos capacidade e resiliência de agir como seres ontológicos, capazes de unir o sujeito à realidade, ao objeto, de forma que não o reduza, tampouco fragmente.

É importante lembrar que o conceito de complexidade surgiu na Cibernética, mais precisamente com Jhon Von Neumann, um matemático húngaro de origem judaica, naturalizado estadunidense, que desejando explicar os fenômenos da auto-organização, realizou esse batismo, um dos fatos mais relevantes para os estudos da teoria quântica do século XX (KOWALTOWSKI, 1996).

Quanto à Morin (2015), os fatos relacionados à complexidade só passaram a ter explicação, primeiramente, “como a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades” (ibid., p. 35). Assim, esses acontecimentos emergiram de tal forma, que se transformaram na principal categoria explicativa da construção teórica da ciência atual. Para Morin (*apud* MORAES, 2019, p. 96), estes são, na visão do pensador, “os conceitos mais significativos da teoria complexa, pois permite as ligações, conexões das coisas, dos fenômenos e acontecimentos”. Para tanto, ao longo deste estudo apresentaremos os fundamentos epistemológicos da complexidade e transdisciplinaridade como eixos norteadores da formação continuada de professores em serviço, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre vários conceitos, adentramos e conhecemos algumas características e detalhes dos operadores cognitivos, visto que eles nos ajudam a decifrar melhor os enigmas da vida, do eu e do ser. Assim, tanto este grafo quanto a linguagem imagética presente tentam nos mostrar o quão importante é o pensamento complexo; assim como seus operadores cognitivos: o sistêmico ou organizacional, hologramático, retroativo, recursivo, autônomo/dependente, dialógico e reintrodutivo do sujeito cognoscente em todo conhecimento (MORIN, 2003).

Estes princípios juntos, nos ajudam a enxergar o mundo não singularizado, mas de uma maneira diferente, a pensar nas diversidades de vida que há no planeta, na multidimensionalidade do ser humano e das coisas objetos. Morin (2003) nos instiga a adentrar na força que há em cada indivíduo, que primeiramente deve fazer seu próprio mergulho, se compreender, para depois ver o outro e os outros; pois a vida é um caminhar constante que requer o sentir, conhecer e fazer, pilares importantes na educação.

Estes pilares estão ligados ao religar dos diversos saberes, que suscitam a possibilidade de um caminhar mais conectivo, que respeite a dimensão do ser e do planeta, do particular e do global, do eu e do outro. Assim, com o princípio sistêmico ou organizacional, nos deparamos com a religação de saberes, partilha das partes e construção do todo, pois estamos de forma ininterrupta em sintonia e conexão com algo, com o cosmo, conjuntamente.

Tal fato suscita, inevitavelmente, uma visão que no caminhar, no tear, nas inúmeras formas de tessituras, não cabe a separatividade, tudo está em sintonia, associado ao sujeito e ao objeto, o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, assim como todos os fatos que inferem à vida planetária. Para Morin (2015, p. 13), o complexo significa aquilo que é tecido em conjunto. Dessa forma, ao considerarmos a dimensão ontológica e epistemológica do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e linguagem, identificamos o quão são necessários para a vida, para religar as partes com o todo, costurar juntos, movimento este visualizado na seguinte ilustração:

Figura 5 – Tecendo junto o pensamento complexo.



Fonte: <https://blog.cenatcursos.com.br/transdisciplinaridade-e-clinica-saude-mental/>

São esses acontecimentos incertos, quando tecidos juntos, que contribuem com a potencialidade do ser, da condição humana. Lembrando que as incertezas da vida são o que move nossas tessituras diárias, sempre agregadas aos desejos, que os caminhos sejam menos dolorosos e com mais possibilidades de vida harmoniosa entre os seres do planeta que aflora a vida.

Nesse sentido, o pensar complexo proposto por Morin (2015) é fundamental, visto que facilita a compreensão e a necessidade de um viver sempre conectivo, no qual o tecer e o religar ajudam o ser humano no trato com os diversos saberes. Apesar de que tais aberturas, muitas vezes não acontecem, em virtude da separação, do engaiolamento e da fragmentação em forma de dados, informações que, inevitavelmente, apresentam fragilidades para com o conhecimento, os saberes.

Perante os saberes diversos e incertos, de certa forma já inferidos na reflexão contextual, aqui caminharemos à luz do pensamento complexo. Lembrando que o pensar complexo se manifesta como um ato problematizador, com inferências e impactos na realidade na qual estamos inseridos. Pois é a partir de um olhar ontológico, que religa o sujeito a esta mesma realidade, que podem acontecer as mudanças integradoras, principalmente as ligadas aos saberes educacionais, que também podem impactar positivamente a vida planetária.

Nesse sentido, Morin (2001), com sua propositura teórica, possibilita que a discussão transite até o contexto educacional, em virtude da relação íntima entre as epistemologias aqui estudadas e a vida planetária. Mesmo que exista a agressão aos elementos, que vão desde as pequenas partes ao todo, ao cosmo, urge a necessidade de um pensamento, mas essencialmente,

atitudes que possam ajudar na mudança em todos os sentidos, uma verdadeira consciência planetária.

Diante deste desejo de mudança que carece uma reflexão do ser, que parte de uma dimensão ontológica, consideramos que o pensamento complexo e os estudos sobre a transdisciplinaridade são andaimes que possibilitam, além do conhecimento intrapessoal, uma compreensão do mundo, do outro e da vida. Fatores que corroboram com esta proposta, que é a formação continuada de professores em serviço, no contexto amazônico do Vale do Araguaia Tocantinense.

Assim, a provocação nos direciona a sermos peregrinos planetários, que buscam respostas, ou quem sabe caminhos, para os problemas até aqui diagnosticados e que somente por meio de uma boa reflexão epistemológica poderemos avançar; de forma interconectada, a partir do desejo de compreender o processo de formação continuada de professores em serviço, numa perspectiva complexa, transdisciplinar e possíveis conexões com os saberes da linguagem. Visto que são dimensões, e caso inseridas nos processos formativos ajudam na formação do sujeito, em sua relação com o seu entorno, com o cosmo planetário, e inevitavelmente, como estamos abordando a formação de professores, lá na sala de aula terá indícios de todo esse mover-se.

Agregado, inserimos uma teoria que possa sustentar o caminhar metodológico aqui, neste primeiro momento, do movimento e princípios da complexidade, base teórica e epistemológica, tessitura ligada à formação de professores. Questões que serão abordadas numa perspectiva positiva da vida e do ser; que busquem possíveis brechas no sentido de apresentar projetos planetários, ações inovadoras e resultados qualitativos diante dos processos de ensino e aprendizagem, nos quais a formação do professor é fator fundante.

Para tanto, o caminho de conexões deste recorte argumentativo progride em direção a um ato reflexivo daqueles que acreditam na força formativa do ser, primeiro como ato individual, mas que avance a partir de forças formativas que levem em consideração o todo, sem desconsiderar as partes, com suas particularidades, individualidades, mas possibilidades de se conectar com os sujeitos, a natureza, os contextos sociais, espirituais e cósmicos. Subsídios de caráter conexo que exploram a epistemologia do conhecimento, sendo eles o pensamento complexo de Morin (2015), a transdisciplinaridade, Nicolescu (1999), a formação de professores, Nóvoa (1992) e linguagem, Bakhtin (2013), dentre outros importantes pensadores que ajudam nesta tessitura.

Santos (2018, p. 228), por exemplo, expõe em seus estudos que “a origem de nossas ideias está nas incertezas”, pois em tempos de incertezas, o contexto contemporâneo é marcado

pelo excesso de dados, informações e dificuldades de estabelecer conceitos precisos referentes ao conhecimento. São fatores que precisam estar ligados, interligados, visto que a complexidade está também imbricada com a multidimensionalidade do ser, que não é fragmento, mas operador do conhecimento capaz de juntar tudo, sem dividir, fragmentar ou excluir.

Nesse sentido, trabalhar na formação de indivíduos autônomos torna-se cada vez mais desafiador, mas possível quando vinculados numa visão formativa, na religação dos conhecimentos científicos e demais saberes. Lembrando que no mundo atual, os recursos midiáticos, computadores, tablets e celulares fornecem quase todas as respostas em segundos. Assim, a criticidade inerente ao sujeito se desfalece na facilidade com que as respostas chegam, não obstante serem rasas e instantâneas, chegam rápido e vão-se ainda mais rápido.

Por esta razão, há a necessidade reflexiva e contínua dessas epistemologias, que provocam um repensar, reorganizar teórico e metodológico frente aos diferentes níveis de realidade e percepção, nos quais o terceiro incluído (o sujeito), se insere como protagonista. Ou seja, a complexidade oportuniza a compreensão da multidimensionalidade, que visualiza a realidade, seja ela biológica, espiritual ou social, inseparável do ser humano, de sua lógica. Ou seja, as relações sujeito/objeto, ser/realidade, indivíduo/contexto são relações imbricadas à natureza da matéria que permeia todas as dimensões da vida.

Sobre a abrangência da discussão, Nicolescu (2014) infere em seus estudos que a estrutura da totalidade de níveis de realidade e de níveis de percepção é sempre uma estrutura complexa, é o que é porque todos os níveis existem simultaneamente. O lembrete é categórico, não somos indivisíveis, mas sim, uma soma de espírito, da biologia e do contexto da realidade, no qual nos tornamos uma totalidade. Para Bohm (1991), o indivíduo é um ser indiviso em sua essência; assim, as tessituras sobre a ontologia complexa nos direcionam para o fato de que a filosofia, no tocante ao ser ou vir-a-ser, alerta para o fato de que o ser está imbricado no mundo, com sua subjetividade e objetividade, que precisam ser vistas de forma plural.

Para Prigogine (1986, p. 226), precursor dos estudos desta temática complexa e transdisciplinar, a ciência clássica não considerou a interioridade da natureza, pois assim verbalizou: “hoje, vivemos uma reconceituação da física que aproxima o mundo interior do exterior”. Enfatizando assim, a interdependência, que mostra que a vida-e-não vida não se opõem. É nessa tessitura que é a união do homem e natureza, interior e exterior, bem como os diferentes níveis de realidade da matéria, que está na complexidade, caráter organizacional que possibilita uma compreensão ampliada dos diferentes níveis de materialidade.

Nesse sentido, as bases teóricas nos alertam para o fato de que é preciso ocorrer mudanças, mesmo que de forma gradativa. Aqui, não há o desejo de transformar nada, visto que seria uma utopia, mesmo nutridos por ela, mas apontar caminhos que provoquem você, leitor desta pesquisa, a um pensar de forma interconectada, com diferentes cenários da multidimensionalidade, do eu complexo e transdisciplinar, que quando desafiado, poderá realizar grandes feitos, ligados à ética da religação e consciência planetária.

Esta reflexão é uma produção coletiva, não é uma construção epistemológica isolada. Sim, é um desejo de inferir mudanças nos processos formativos na região amazônica, espaço geográfico, biológico e sociocultural da Amazônia Legal, a nossa Amazônia Brasileira, na qual estamos e da qual fazemos parte, contexto do Vale do Araguaia Tocantinense.

Corroborando para que exista esse movimento, neste cenário, Edgar Morin (2015) intensifica, em seus grafos, a complexidade do sujeito e divide o pensamento humano em duas vertentes: simples e complexo. O primeiro é caracterizado pela posse da verdade e da realidade, não é propriamente confiável, haja vista passar por um processo de simplificação tão intenso que esvazia sua própria essência. O segundo, por sua vez, aproxima-se da realidade pelo seu nível de clareza e exatidão no conhecimento, trata-se de um exercício crítico do sujeito que o aproxima dos fenômenos do mundo fático. Para o pensador

a complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares (MORIN, 2015, p. 35).

Assim, o autor infere que o papel da complexidade é o de desvendar mistérios, saber os porquês, uma certa dúvida, visto que ela não é precisa como desejava o analisador científico clássico. Por isso, há muito de ambíguo, contraditório e impreciso. Fatores que podem instigar o conhecimento, a descoberta. Ocorrência essencial no mundo da aprendizagem, dos estímulos, dos motivos. Fato que leva às grandes epopeias, à poesia da vida, aos saberes, da partilha, do conhecer, conviver e alegrar-se. Nesse ponto está o desafio de um professor de qualquer contexto planetário; elevar a condição humana, a esperança de um mundo melhor.

Além destes, outro fator essencial nos processos de ensinar e aprender, está no fato de inserir o sujeito na produção do próprio conhecimento, na relação direta e conectada com o objeto. Logo, a principal atividade dos operadores do pensamento complexo é convergir o conhecimento com a história de vida do sujeito, com os objetos das mais diversas áreas, como a geografia, a cultura, além da necessidade de uma relação subjetiva e intrapessoal.

De forma corroborativa, Santos (2018, p. 252) diz que “o lugar da articulação da ecologia do conhecimento é todo aquele em que o objeto do conhecimento for tornar-se em uma experiência transformadora”. Então, o sujeito não pode ser uma partícula isolada, mas um constante e permanente fluxo de criatividade, autonomia e independência. Deve ser capaz de problematizar sua realidade e reinventá-la por meio de suas experiências, pois,

o sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo. Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certo número de traços próprios aos sujeitos humanos (finalidade, programa, comunicação etc.) são incluídos no objeto máquina. Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde, sobretudo, o termo “auto” traz em si a raiz da subjetividade (MORIN, 2015, p. 38).

Outrossim, a ciência moderna, especificamente, promoveu a separação entre ciência e subjetividade, formando, assim, sujeitos alienados de si mesmo, incapazes de pensar a razão de ser das coisas. São fatores que Morin, ao contrário, recorre a um outro caminho, visto que analisa o pensamento de forma que sempre faltará algo a concluir, o inacabado.

Dessa forma, torna-se cada vez mais necessário o cuidado para com a formação de professores, que infere, sobretudo, trazer outra vez o sujeito para a dinâmica dos saberes, que lida com o inacabado, com a vida. Isso é entender, ou melhor, compreender que o conhecimento não é um sistema isolado, mas uma troca entre sujeito e objeto, através das experiências físicas e metafísicas, que aproximam os seres humanos e incitam a encontrarem o melhor de si, de sua cultura. Sobre a temática, Santos (2018, p. 224) alerta para o fato de que

o conhecimento científico não está distribuído de forma equitativa, motivo pelo qual suas intervenções na prática tendem a servir os grupos sociais que têm maior acesso a ele. Em última instância, a injustiça social se baseia na injustiça cognitiva.

A ressalva do pensador é categórica, sem meios termos, ou seja, dificilmente a ciência do conhecimento será democrática, uma vez que o processo e acesso a este bem é excludente. As próprias amarras do capitalismo já inferem a esta prática. Diante de tal constatação, o autor propõe uma ciência como parte da ecologia dos saberes, que possibilite credibilidade em relação aos conhecimentos não científicos. E mais, que estes impliquem utilizá-los em situações dialógicas em contextos favoráveis e amplos.

Não diferente, Morin (2015) infere que o conhecimento científico não é totalizante. Assim, alerta para o fato de que as proposituras científicas impostas são segregadoras, principalmente no fator cognitivo, por consequência do pensamento globalizado. No entanto,

ela é importante quando agregada aos saberes não científicos, trabalhada de forma emancipatória, com igualdade de oportunidades, com respeito à natureza, ao planeta e ao ser.

Nessa vertente, que é um esboço possível de diálogo, Morin (2015) grafa e chega ao princípio auto-eco-organizador, que emerge de complexidade em complexidade, que é o objetivo desse andaime metodológico; a possibilidade de uma formação de professores que agregue teoria, paixão e prática. E mais, que este professor consiga inspirar sujeitos pensantes, que se reconheçam frente à sociedade, no que se refere a sua origem e história de evolução humana, que respeitem as partes que possibilitaram o todo; e, fundamentalmente, possuidores de alteridade, enquanto sujeitos dotados de percepção, que vejam de forma abrangente qualquer nível de realidade do objeto, de forma que exista religação e consciência dialógica e planetária.

Assim, Morin (2015), ao longo de suas impressões, propõe a construção de um sujeito sonhador esperançoso; de imaginação, sensibilidade, criatividade, autonomia e atitude. Logo, trata-se de uma abordagem biopsicossocial do sujeito, partindo-se do fundamento de que a personalidade é construída por meio de múltiplas convergências entre o que se recebe dos outros e como se interpretam tais informações.

Diante da necessidade do pensamento complexo e seu caráter interrogativo, o pensador contemporâneo esclarece que

a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2015, p. 13).

Dessa forma, a complexidade se constitui em virtude das trações do não estabelecido, da ordem, desordem, do incerto, das buscas incessantes por respostas, dos porquês. Nesse emaranhado interrogativo, cabe ao ambiente educativo, por intermédio do professor, reordenar, não deixar que o sujeito se perca no mundo dos dados, das informações, mas que se encontre, que consiga no contexto da inteligibilidade o conhecer, conviver e ser.

Nesse sentido, a intenção da instituição escola é ensinar e formar o sujeito. São dois processos distintos que se articulam: ensinar e aprender. Enquanto o professor transmite o conhecimento, o aluno o absorve com o filtro de suas experiências particulares. Cada sujeito compreende o conhecimento e interage com ele de forma singular, não se trata de um processo isonômico para todos, mas moldado pelas particularidades do indivíduo, ou seja, tudo vai depender de seu contato com outros conhecimentos, outras vivências.

No livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, base para um caminhar questionador e aberto às questões de ensino e aprendizagem, Morin (2015, p. 14) alerta para o fato de que a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição.

Fácil não é, mas o desafio da formação de professores em serviço, essencialmente, está intrinsecamente relacionado à problematização do pensar complexo, ver por entre as frestas, nas possibilidades, numa lógica do terceiro incluído, da existência de complementaridade em qualquer processo relacionado ao ato cognitivo. Assim, abre-se espaço para o mundo das metáforas, crenças, pensamentos filosóficos, espirituais, atitudes inferenciais que levam à criatividade, enfim, a um andaime transdisciplinar, lugar da partilha.

Em sua polifonia, inclusive em terras brasileiras, Morin sempre verbalizou sobre política, ciência e amor no tear das incertezas. Aqui, para agregar no caminhar complexo e incerto, evidenciamos um de seus grafos, no qual expõe que

antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através do complicado (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições. Eu absolutamente não me reconheço quando se diz que situo a antinomia entre a simplicidade absoluta e a complexidade perfeita. Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a imperfeição já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível. Em segundo lugar, a simplificação é necessária, mas deve ser relativizada. Isto é, eu aceito a redução consciente de que ela é redução, e não a redução arrogante que acredita possuir a verdade simples, atrás da aparente multiplicidade e complexidade das coisas (MORIN, 2015, p. 102).

Mesmo sendo um discurso proferido em tempos pretéritos, sua força não finda. Sim, o mundo continua primado de incertezas, de intolerância, divisões e polarizações, fatores aumentados nos últimos anos em todo o mundo – no Brasil, consideravelmente. No entanto, o ensinamento postulado pelo pensador vem de encontro à ponderação, ao espírito aberto, à tolerância e ao novo.

Sendo assim, nas linhas e entrelinhas deste discurso, há o tema retroatividade, numa visão de ação e reação, que pode tanto ajudar a mudar contextos, como também gerar vícios e problemas. No tocante aos retrocessos, um exemplo está no fato de que convivemos diariamente em todo o mundo, com o uso incontrollável dos recursos naturais pelo ser humano, fato que retorna de forma negativa e que atinge a todos.

Quanto ao contexto educacional, a retroatividade ou recursividade inerente à emancipação está no caminhar reflexivo e de corresponsabilidade social e ambiental. Assim, o

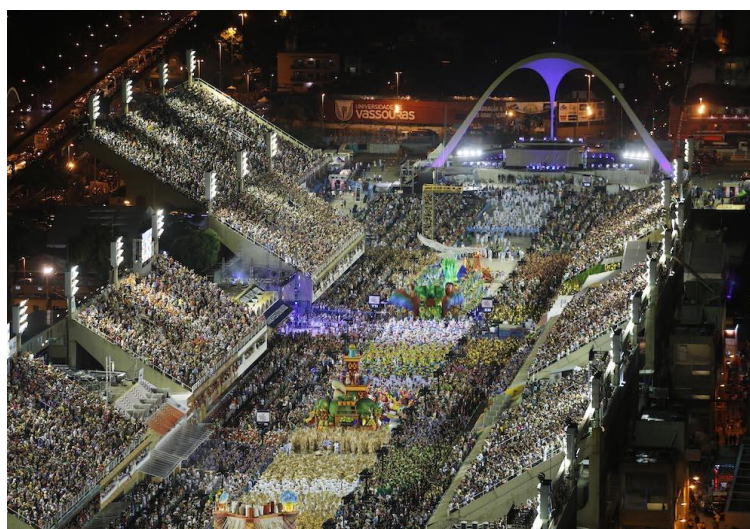
papel protagonista do articulador e mobilizador da prática de ensino, está no fato de articulação e interconexões entre os sujeitos carentes de um pensar complexo, propiciando-lhe a possibilidade de ter uma visão ampla, não mutilante, mas que, essencialmente neste contexto contemporâneo, consiga se ver, interagir com o outro, mesmo diante de pensamentos diferentes, muitas vezes patológicos.

Sobre a questão, Morin (2015, p. 13), em primeira pessoa verbaliza que

meu propósito aqui não é enumerar os “mandamentos” do pensamento complexo que tentei apresentar. É sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes. É formar consciência da patologia contemporânea do pensamento.

Em um passado não tão recente, tal fato inferido por Morin, a respeito do pensamento e ações mutilantes na história mítica da humanidade, foi algo terrível, que de certa forma mutilou e segregou o pensamento. Assim, a grandeza da abordagem proposta pelo pensamento complexo de Edgar Morin, está no fato de que o sujeito, outrora tímido nas suas reflexões, amplia a consciência, torna-se capaz de interligar a cultura das humanidades com a cultura científica e passa a promover o diálogo entre as incertezas cognitivas, históricas e culturais. Este movimento pode ser inferido com auxílio da Figura 6:

Figura 6 – Hologramático, partes no todo e todo nas partes.



Fonte: <https://g1.globo.com/>⁵

Quando olhamos a imagem 6, nos deparamos com milhares de seres que estão em conexão, de uma forma direta ou indireta, com a maior festa popular do Brasil. Cada um no

⁵Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2021/noticia/2020/12/14/veja-ordem-dos-desfiles-do-grupo-especial-do-carnaval-2021-do-rj.ghtml>>. Acesso em 6 de outubro de 2023.

seu ponto geograficamente estratégico, compartilha ao mesmo tempo com todas as sensações e sentimentos comuns, ou seja, estão todos interconectados. Ao inserirmos esse modo de pensar para o contexto educacional, observaremos a importância de encontrar os pontos de religação entre conhecimentos que cada ser humano compartilha com os outros, a partir de sua trajetória e que envolvem a todos. Assim, o todo é ao mesmo tempo tanto mais quanto menos importante a partir da junção das partes (PETRAGLIA, 2001).

Nesse transitar nos deparamos com o princípio hologramático, que nos direciona no sentido de que existem partes no todo e o todo nas partes. Dessa forma, a cultura, a linguagem e o contexto estão intimamente interligados ao ser humano e à sociedade. Não há como desassociá-los, mesmo a sociedade sendo um todo em sua formação, constituída por seres humanos que representam parte desse todo.

Assim, o princípio hologramático emerge com suas características peculiares: cada parte possui a informação do todo “distributividade”; um pequeno pedaço de um holograma tem informações da imagem do mesmo holograma completo. Uma comparação simplista pode ser feita com uma janela: se a cobrirmos, deixando um pequeno buraco na cobertura, permitiremos a um espectador continuar a observar a paisagem do outro lado, porém, por conta do buraco, de um ângulo muito restrito; mas ainda se conseguirá ver a paisagem.

Este conceito de registro “total”, no qual cada parte possui informações do todo, é utilizado em outras áreas, como na neurologia e na neuropsicologia, para explicar como o cérebro armazena as informações ou como a nossa memória funciona. No entanto, aqui, nossa discussão teórica baseia-se nos movimentos de vida e para a vida.

Por falar em movimento, para que o leitor possa se inteirar melhor quanto às entrelinhas dos parágrafos anteriores, aqui, contextualmente apresentamos um exemplo simples, mas significativo de holograma, um princípio importante difundido nos fundamentos complexos, que nos ajuda a compreender melhor o todo e as partes, fato essencial no contexto formativo do professor, além de nos alertar sobre nós mesmos, ou seja, de onde viemos, com quem convivemos social e culturalmente. No Brasil, dentre tantas manifestações culturais, uma chama a atenção, e aqui serve de exemplo nesta explanação teórica sobre o pensamento complexo.

O carnaval, a maior festa popular brasileira, como um todo, foi trazida ao Brasil pelos colonizadores portugueses, entre os séculos XVI e XVII, manifestando-se inicialmente por meio do entrudo, uma brincadeira popular. Com o passar do tempo, o carnaval foi adquirindo outras formas de se manifestar, como o baile de máscaras. O surgimento das sociedades

carnavalescas, dentre outras, contribuíram para a popularização da festa entre as camadas mais simples da sociedade.

Você deve se perguntar, o que isso tem a ver com o princípio hologramático? Tudo, primeiro porque o carnaval, como expressão máxima da cultura brasileira, interliga um país de dimensões continentais gigantescas, além de respeitar o todo de toda essa geografia; também as partes, que são fundamentais, como o frevo pernambucano, o sertanejo goiano, o axé baiano, o carimbó/Calypso paraense, o forró pé-de-serra, as toadas do Boi de Parintins, o funk do morro carioca e o samba, dentre outros ritmos, dialogam e como uma grande rede/teia, não desconsideram nenhum ritmo, pois todos ajudam estas regiões a se empoderarem, enquanto expressão cultural.

Lembrando, que a partir do século XX, a popularização da festa contribuiu para o surgimento do samba, estilo musical muito influenciado pela cultura africana, e do desfile das escolas de samba, evento que acabou sendo oficializado maior, com o apoio governamental. Fato que contribuiu para que assumisse a posição de maior festa popular do Brasil. É interessante não deixar de considerar as partes, que, no carnaval carioca, no desfile das escolas de samba, estão intimamente ligadas às comunidades, aos sujeitos que vivem e fazem girar este movimento cultural gigantesco.

De forma específica, o desfile das escolas de Samba, representa bem o desejo deste esboço, com inferência ao princípio hologramático. Mesmo existindo uma disputa entre escolas de samba em busca dos títulos, paradoxalmente há ecos nos becos dos morros, de apoio mútuo, que eles denominam “comunidades coirmãs”, fato que engrandece as comunidades, sua gente. Sobre esta engrenagem, de certa forma complexa, Morin (2015) salienta que uma fração não se encontra exclusivamente no conjunto completo, o conjunto completo também está presente dentro da fração; o ser individual não está apenas inserido na sociedade, a sociedade como um todo também está presente no indivíduo. São estas nuances de vida que o ser humano vai aprendendo, constituindo sua linguagem, fortalecendo suas relações espirituais, culturais, interpessoais, de autoconhecimento, mas também respeito e partilha com o outro.

Dessa forma, estes “becos” que peregrinam planetários nos revelam que cada indivíduo trabalha o ano inteiro, para contribuir de forma individual, para que o todo seja bem-sucedido, ou seja, seu outro, sua comunidade. Para tanto, no desfile das escolas de samba no Rio de Janeiro, por exemplo, todos estão bem atentos aos detalhes, que envolvem alguns pré-requisitos importantes para cada comunidade, a saber: enredo, harmonia, bateria, comissão de frente, alegoria, fantasia, mestre-sala e porta-bandeira e evolução.

Ou seja, esses elementos estão intimamente ligados a nós mesmos, emergem e inferem ao princípio da vida, ao todo e as partes, juntas. Lembrando que tudo começa com a pesquisa, o estudo do tema do samba-enredo, por um indivíduo batizado de carnavalesco, e perpassa pelas mãos de costureiras, desenhistas, marceneiros, cozinheiras, serralheiros, escultores, artesãos, arquitetos, pessoas que trabalham integralmente a serviço das escolas de samba para suas comunidades.

Até chegar no Sambódromo da Marquês de Sapucaí, oficialmente denominado como Passarela Professor Darcy Ribeiro, milhares de indivíduos envolvidos, na parte midiática, comercial, nos ensaios, até o clímax da festa, o momento apoteótico, que é ato mais representativo e de visibilidade da comunidade, onde não há distinção, entre negros e brancos, se mora em Ipanema ou na Rocinha, se a Rainha é rica ou pobre, sim, todos seguem o ritmo do enredo e de forma hologramática e híbrida fortalecem o todo, a identidade do carnaval, não somente na geografia carioca, mas no todo brasileiro.

É essencial todo esse entrosamento entre o samba-enredo, a narrativa que cada escola se propõe a contar na avenida, com suas belezas alegóricas, as alas que evoluem ao longo do percurso determinado, em total sincronia do todo e as partes. Dessa forma, da figura do carnavalesco ao garoto que empurra o carro alegórico, não há distinção de forças, de importância, fazem parte de uma teia que liga, conecta e envolve, e todos nós estamos inseridos.

Para tanto, recorreremos à maior manifestação cultural do Brasil, o carnaval, para abordar o princípio hologramático, e, de forma pedagógica, compreendê-lo melhor, sem exageros, nem pautas rasas e fechadas, e que não configure com a conjuntura de vivência no qual o ser humano está inserido. Pois ele é um sujeito dotado de particularidades identitárias, que o tornam parte de um todo, de sua comunidade.

Com efeito, Morin (2015) suscita a possibilidade de que tudo é hologramático, que estamos em movimento contínuo. Assim, acende também um convite aos professores, na formação em serviço que, para o pensador, perpassa por uma virada de chave, que pode acontecer de forma individual e voluntária, mas também, quando de forma fecunda, por meio do mistério da educação, acontecem as provocações de experiências, de escolas, grupos de professores e alunos que, inevitavelmente, se movimentam e mudam suas realidades.

São essas narrativas hologramáticas, de certo modo complexas, que estão como objetivos do ensino, que é a emancipação do sujeito nas relações, sejam elas quais forem, desde a familiar à profissional, que interage com a comunidade, e mais além. Sobre a temática, Morin (2015, p. 102) é categórico: “inicialmente devo dizer que a complexidade, para mim, é o

desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação”.

O pensamento complexo não busca a unanimidade, apenas sinaliza a possibilidade de diálogo com os contextos, teorias e poesia, enfim, com o inacabado. Ele segue leve, sem regras pré-estabelecidas, sem agenda ou relógio, que transita em meio a insignificância do mundo, sem medo de se perder na trivialidade da vida. Para Morin (2015, p. 83), a

complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os homens. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional.

Compreender a obra de Edgar Morin é, sobretudo, se infiltrar na bricolagem, nas aldeias, nas margens, mazelas, pois ela é morada da esperança, que infere a possibilidade e necessidade de renovação do humanismo diante da crise que assola o sistema planetário. Lembrando que, do ponto de vista cognitivo, ético e psíquico, há algumas referências interessantes, que enaltecem a figura humanística, ao deixar claro que: o humanismo bem ordenado, coloca o mundo antes da vida, a vida antes do homem, o respeito pelos outros antes do amor-próprio.

Assim, os grafos de Morin (2011) revelam a clareza de sua angústia e são também um alerta para alguns fatos, tanto no século XX quanto XXI, pois neles há o aumento da devassidão da vida, seja ela social, natural ou cultural. São contextos de distanciamento do eu, em busca do ter, do sobreviver. O pensador moderno reitera de forma recomendada que a humanidade, mesmo imersa no caos, tem diante de si a oportunidade de metamorfosear-se, ou se entregar no abismo da insignificância instaurada.

Tal recomendação infere a marca da insurgência, da revolta, da necessidade da militância, do viés político inerente a todos os cidadãos do mundo, de tal forma que ao longo de seus grafos e entrevistas, Morin vem rubricando a necessidade do grito diante da crise social, da veneração à técnica, do fenecer da cultura.

É fato, a modernidade, de certa forma líquida e transvertida, inferioriza o ser, fragiliza as relações. Logo, é importante que se busque o bem comum, a fraternidade que liga e reconecta o mundo em crise. O pensamento complexo abrange o indivíduo, a educação, as cidades, a vida. Tem que ser explicitada por todos, por uma palavra, um texto, uma poesia.

O pensamento complexo está em tudo na obra de Morin, como ele mesmo se autodefine conotativo, em referência à poesia. Para nós, seus leitores, em virtude do grau de possibilidades

de leituras na obra do pensador social, ficam a seguir uma tentativa de abordagem temática de sua obra, no tocante ao pensamento complexo, que colige ao religar, aberto à novas compreensões sobre a

Complexidade, o Ser e o Viver

O ser humano é um ser racional, não só
É emocional, e mais...
Biológico, não só carne e osso
Homo sapiens
Inteligente, progressista, futurista
Homo demens
Louco, irresponsável, destruidor.

A ciência clássica simplificou, reduziu e fragmentou
Rompeu as conexões do transitar do conhecimento
Gerou cegueira, um caos planetário.

Morin, com a teoria do pensamento complexo
Em vez de segmentar
Unifica
Inaugura uma ciência que tece juntos
Fios em sintonia
Constrói caminhos
Inaugura linguagens
Objetos de estudos que valorizam as partes
E também o todo
Uma interdependência que transforma e forma
Via a interação entre todas as partes
É a ciência da complexidade
A desconstrução de nossas verdades canônicas
Espaço para as possibilidades e sugestividades...
Assim, duas linhas são bem mais que traços
Uma tela fala mais que uma tese
Um poema dialoga com o coração.

Há nessa construção
Princípios que ajudam a formulação
O dialógico apresenta a contradição
O discursivo faz o movimento da reprodução circular
Uma verdadeira retroação do efeito sobre a causa
Já o hologramático infere ao híbrido,
Inaugura linguagens, contextos e valores
Indivíduo e sociedade
Vice-versa.

Nesse caminhar
 O conhecimento é construído por bases andâimicas
 Por conciliações diversas
 Do respeito aos dados, às informações
 Da fusão entre às diferentes áreas do saber:
 Ciências humanas, exatas e biológicas
 Articulação dos contraditórios
 Certeza X incerteza
 Indivíduo X sociedade
 Partes X todo
 Mente & Corpo
 Razão & emoção.

Mergulho no ser
 Nos saberes diversos
 Não compartimentados
 Sim, articulados para que o ser humano
 Seja compreendido em sua totalidade
 Na vida e para a vida.

Fonte: Produção própria (2023).

É certo que o gênero acima infere à forma do poema, mas a poesia está entrelaçada a cada palavra, frase e estrofe, assim, além de instigar a curiosidade sobre o pensamento complexo, nos ajuda a compreender melhor o nosso ser, o meio social e planetário. Ele, o poema, borbilhado de sucessividades, bem como amparado pelos princípios de Morin, extrapola os limites do gênero, toca o ser humano, seu estado ontológico.

Possibilita, ainda, pensar e viver a vida de forma conectada com a realidade, e urge nesse contexto um olhar para a formação de professores, para o ser, e mais, em sua dimensão complexa; conectado, que busca a complementariedade dialógica, que respeita o contraditório, a importância das partes e do todo, do outro e de si mesmo.

É fato, o pensamento complexo, no primeiro momento pode até causar certo espanto àqueles que não o conhecem. Porém, a partir do momento que o caminho tenha espaço para esse pensamento, certamente não haverá separatividade, mas sim, construção coletiva, tecituras conjuntas, superação de desafios; da disjunção e simplificação.

No campo da educação, que é o foco do nosso movimento, visualiza-se que o pensamento complexo, agregado à transdisciplinaridade, rompe de fato os limites das disciplinas, que há séculos fragmentam o processo de ensino e, assim, impossibilitam uma aprendizagem mais ampla e contextualizada.

Dessa forma, esse rompimento causado pelo engaiolamento do sistema educacional, só ocorrerá caso ao longo do processo de ensino se reconheça a existência do terceiro incluído, o

sujeito, a possibilidade dos saberes, a construção de andaimes metodológicos de ensino, numa perspectiva de que nossa condição humana perpassa pela ética da religação, pelas fronteiras disciplinares.

Portanto, o desejo de junção da complexidade, tendo o ser humano como pilar fundante na construção de epistemologias que não fragmentem, tampouco individualizem, se conecta à transdisciplinaridade neste movimento; que busca a religação do eu com o outro e com o sistema planetário. Certamente seja este o caminho desejado pelo pensamento complexo, instigado por Morin (2015), que a educação seja de cunho formativo e integral, indispensável para a humanização, para a emancipação intrapessoal, pessoal e social.

2.2 Entre, através e além das disciplinas: Transdisciplinaridade

O movimento que sinaliza os fundamentos epistemológicos da transdisciplinaridade como eixos norteadores da formação continuada de professores em serviço continua. Assim nos deparamos, especificamente, com os estudos do romeno Nicolescu (1999), a partir da compreensão do pensamento complexo como princípio que possibilita ao ser humano sua multidimensionalidade e inteireza, assim, o autor apresenta a transdisciplinaridade como possibilidade para compreender o mundo por uma outra lógica, da conexão e da interdependência sujeito/objeto, numa perspectiva da humanização.

Sabe-se que a ciência clássica estabelece a disjunção, separabilidade (sujeito/objeto), corpo/mente e objetividade e subjetividade. Portanto, é essencial trazer os princípios que norteiam a dimensão epistemológica da transdisciplinaridade para perceber a tessitura do ser docente. Assim, parte-se do conceito de transdisciplinaridade que, segundo Nicolescu, (1999, p. 51), “é aquilo 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”.

A sua etimologia transcende o disciplinar, sem o desconsiderar, pois reconhece outro nível de realidade e a abertura do conhecimento. Assim, o que está além das disciplinas é o sujeito, o ser humano, com toda a sua multidimensionalidade, conectado em uma realidade complexa a ser explorada, ou seja, o sujeito com seu pensamento racional, empírico e técnico, e com seu pensamento simbólico, mítico e mágico, sustentado por sua intuição e espiritualidade (MORAES, 2015).

Dessa forma, os pensadores citados inferem que vivemos em rotação contínua, assim como o planeta. Fato que o movimento nos direciona à dimensão do pensar, espírito da

transdisciplinaridade, com suas ligações ininterruptas. É importante lembrar, que apesar de alguns batismos quanto ao uso do termo transdisciplinaridade, ele só ganhou notoriedade no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, França, em 1970, por Piaget (ALVARENGA; SOMMERMAN; ALVAREZ, 2005).

Posteriormente, no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em 1994, foi redigida a Carta da Transdisciplinaridade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994), que expressa alguns conceitos. A saber: “Artigo 3: A Transdisciplinaridade não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa. Outro grafo, não menos importante está no Artigo 7: A Transdisciplinaridade não constitui uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências”.

Dessa forma, o grafo agregado à etimologia trans + disciplinaridade, gera o termo transdisciplinaridade, que sugere, mais que disciplinas, a possibilidade do diálogo entre os campos do saber, que infere um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas, uma espécie de unidade. E mais, que integra e aguça o comportamento e a cognição do sujeito.

É fato que o termo infere a amplitude, a um sistema aberto. No entanto, é importante ressaltar, neste contexto de produção, que é uma busca, primeiramente pela consciência ontológica, ou seja, de que somos agentes responsáveis por nossas mudanças, pessoais e sociais.

Esse movimento proposto pelo ato transdisciplinar é o que pode mover os atos formativos em serviço, provocar um caminhar junto com as teorias, com tudo que envolve o pensamento. Sempre numa perspectiva metodológica de estudos que trabalhe o conhecimento, de forma a estimular uma nova compreensão da realidade, ligando os elementos que transitam entre e através das disciplinas.

Sim, a transdisciplinaridade é uma abordagem epistemológica complexa, bem como os assuntos temáticos que tentam dar uma resposta. Sempre primando pela sutileza, se coloca no limite entre o comprometimento e o individualismo de cada disciplina. É importante deixar claro que a transdisciplinaridade não possui definição exata, porém se mantém firme via um rigor metodológico, tão necessário quando tratamos de formação e educação.

Nesse caminhar, paralelo à teoria transdisciplinar, inevitavelmente e concomitantemente, surgiram novas interpelações do conhecimento humano, além da abordagem clássica, que infere ao ato fragmentador tão difundido pela ciência, que sempre considerou as áreas do conhecimento como sistemas isolados de análise e observação. Essa boa nova é difundida por Nicolescu (1999, p. 3), ao apresentar que “a disciplinaridade, a

pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade, assim como a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento”.

A disciplinaridade caracteriza-se por segregar o conhecimento científico em diversos núcleos de estudo, nos quais há ínfima ou nenhuma interação. A pluridisciplinaridade, por outro lado, manifesta-se como o estudo de um mesmo objeto por várias disciplinas ao mesmo tempo. Já a interdisciplinaridade enuncia uma transferência de métodos de uma disciplina para outra. Posteriormente, desenvolveu-se o conceito de transdisciplinaridade, que propõe abordar o conhecimento como algo único, singular, transversal, sendo sabiamente descrita por Nicolescu (1999, p. 15), grafando que

[...] 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.

Assim, a ideia de transdisciplinaridade desejada por Nicolescu busca superar o isolamento disciplinar, a fim de evidenciar a existência de um elo que une todo o conhecimento humano de modo sistêmico, holístico e ecológico. A proposta epistemológica é inovadora, quando consideramos a figura do especialista cada vez mais frequente no âmbito científico, fazendo com que o cientista se dedique a aprender e ensinar um único segmento por toda sua vida, sem nunca ter contato com outras áreas, apesar de saber que elas estão sempre próximas e sustentam-se mutuamente, fato desejado neste grafo, de dimensão epistemológica transdisciplinar, que aborda o interior e o exterior, a vida humana nos mais variados cenários.

Isso não quer dizer que o estudo disciplinar seja irrelevante, pelo contrário, a transdisciplinaridade percorre, necessariamente, o caminho disciplinar para se chegar à compreensão transversal dos fenômenos. As disciplinas se posicionam como núcleos flutuantes em um espaço vazio, sendo aglutinadas e preenchidas por inúmeros elementos de coesão. Assim, a metodologia transdisciplinar ampara-se em três pilares, a saber: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade (NICOLESCU, 1999).

No sentido antológico, entende-se por realidade aquilo que se conserva diante de nossas experiências, percepções, descrições, representações e formalizações. Para a teoria da transdisciplinaridade, há diferentes níveis de realidade que são regidos por leis e ordens totalmente discrepantes, os quais se revelam de acordo com o ângulo de observação, sendo que em algumas hipóteses não existe qualquer conexão entre esses níveis, ainda que coexistam lado a lado (NICOLESCU, 1999).

A lógica clássica baseia-se em três axiomas: identidade, não-contradição e terceiro excluído. Para fins de elucidação, consideramos A, não-A e T. O axioma da identidade afirma que A é A, de modo que algo sempre será ele mesmo. O axioma da não-contradição alude que A não é não-A, uma vez que não poderia ser incompatível consigo mesmo.

O axioma do terceiro excluído sustenta que não existe um terceiro termo chamado T, que é ao mesmo tempo A e não-A. No entanto, a lógica clássica não atende mais as demandas metodológicas da ciência, sendo necessário estabelecer uma nova lógica, qual seja, aquela que considera a existência de um terceiro termo incluído chamado T, o qual pode ser A e não-A concomitantemente. Há, portanto, três termos: A, não-A e T (NICOLESCU, 1999).

Assim, podem-se tecer as seguintes considerações que

por meio da lógica do terceiro incluído existem possibilidades de complementaridade, ao invés de existir apenas o desunido e o contraditório. A dinâmica apresentada por Nicolescu dá origem à transdisciplinaridade, indicada pela letra T, que possibilita o fluxo entre os diferentes níveis de realidade, entre os diferentes níveis fenomenológicos que permitem a exploração dos diferentes níveis de materialidade do objeto, através dos diferentes níveis de percepção do sujeito, e, no que diz respeito à educação, entre as diferentes áreas do conhecimento, domínios linguísticos e/ou disciplinas (PINHO; MEDEIROS; RIBEIRO, 2018, p. 7).

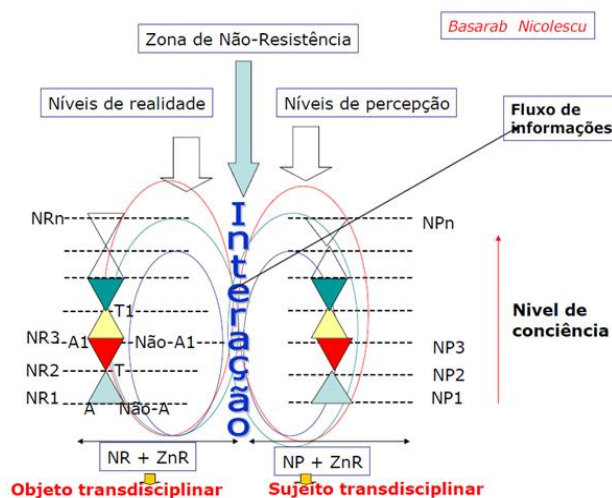
Ou seja, a lógica do terceiro incluído não elide a lógica do terceiro excluído, ambos podem coexistir simultaneamente, mas incidindo sobre situações diferentes. Por exemplo, considere que a lógica do terceiro excluído recai sobre fatos relativamente simples, como uma estrada que somente tem dois sentidos, enquanto a lógica do terceiro incluído relaciona-se com eventos imbuídos de maior profundidade, como a diversidade de opiniões políticas (NICOLESCU, 1999).

Observa-se que a transdisciplinaridade atribui valor aos diversos conhecimentos que compõem a existência planetária, nos quais, através de uma perspectiva interconectada, se reconhece que nada está separado ou isolado de tudo o que é vida, ou seja, em cada ação da natureza, consciência de nossa incompletude e utilização dos saberes, provindos pelos pilares; os níveis de realidade, lógica do terceiro incluído e a complexidade ocorrem nesse processo de centro rotativo, um momento que infere a algo mais.

De acordo com Nicolescu (1999), o fato ocorre em virtude de que na percepção entre dois objetos é o terceiro elemento, ou seja, o terceiro incluído que o indivíduo visualiza no meio de dois campos, no momento do movimento. Assim, esses níveis de percepção e realidade, que estão no campo da materialização como: energia + informações = conhecimento, são descritos pelo autor como o terceiro incluído, pois representam outras possibilidades de compreender a si mesmo, o outro e a realidade local e global, além das complementações

proporcionadas pelo conhecimento e pela existência. Sendo assim, o autor explica, na Figura 7, como acontecem esses níveis.

Figura 7 – Os níveis de realidade e de percepção do sujeito.



Fonte: Nicolescu (2000 *apud* Moraes, 2015, p. 13).

A partir da imagem gráfica 7, infere-se que a dimensão transdisciplinar possibilita a percepção do sujeito e do objeto de vários ângulos, ou seja, o que parece contraditório em um nível de realidade, para o outro existe outra possibilidade de compreensão, tanto do sujeito quanto do objeto, podendo ser complementares.

Esse movimento, no campo da educação, alerta para o fato de que, no transitar, é perceptível algo mais que dois pontos diferentes, mais que dois objetos separados, é possível ver e sentir o que liga estes, além de visualizar o que há entre os dois cenários. A transdisciplinaridade é isso, conseguir estabelecer conexões entre o sujeito e o objeto, mas isso só é possível se o processo metodológico de ensino acontecer e a aprendizagem for efetuada nas diferentes áreas do conhecimento, como a matemática, física, biologia, ciências sociais e domínios da linguagem.

Nesse aspecto, Santos (2008) afirma que a lógica do terceiro incluído propõe uma nova visão da realidade, uma vez que surgem outros elementos contrapondo-se em qualquer nível de realidade, ao tratar-se de um processo sem fim. Não se tem uma verdade última e absoluta, mas verdades sempre relativas e passíveis de transformações no decorrer do processo, essencialmente de ensino e aprendizagem.

A partir desse prisma, parece urgente um processo formativo que rompa com a lógica da ciência clássica, ou seja,

[...] a lógica do “sim” e do “não”, e segundo o qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam entre linhas divisórias e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quartum). E que parecia contraditório em um nível de realidade, no outro, não é (SANTOS, 2008, p. 22).

Diante da abordagem teórica sobre os níveis de realidade, no contexto educacional, é imprescindível que a formação docente possibilite ao ser a compreensão das diversas realidades: social, econômica, histórica, ética e poética. Pois, a partir da percepção e vivência dessa epistemologia complexa e transdisciplinar, as conexões entre os conhecimentos das diferentes áreas podem fazer sentido a partir da vida e para a vida, além de estarem abertas para novos processos pessoais e profissionais.

Com o desejo de continuidade quanto ao desmistificar o que há nas entrelinhas desta abordagem teórica, nos quadros que seguem há a possibilidade de observar as diferenças entre a lógica clássica e a lógica proposta pela metodologia transdisciplinar de Nicolescu (1999), uma análise sobre ambos os cenários, o campo disciplinar e transdisciplinar, os saberes de cunho fechados e abertos:

Quadro 1 – Diferença entre a lógica clássica e a lógica transdisciplinar.

Lógica Clássica	Lógica Transdisciplinar
Axioma da identidade: A é A	Axioma da identidade: A é A
Axioma da não-contradição: A não é não-A	Axioma da não-contradição: A não é não-A
Axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo chamado T , que é ao mesmo tempo A e não-A	Axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo chamado T , que é ao mesmo tempo A e não-A

Fonte: Adaptação de Pinho, Medeiros e Ribeiro (2018, p. 6).

O último baldrame da transdisciplinaridade é a complexidade. Trata-se de uma exploração da pesquisa disciplinar, que culminou em um *big-bang* de disciplinas, rompendo com a concepção binária, dualista e simplista dos fenômenos naturais para uma visão interligada, pulverizada de tudo que a mente humana pode conhecer (NICOLESCU, 1999).

À vista disso, consideram-se duas abordagens de conhecimento, a saber: conhecimento disciplinar e conhecimento transdisciplinar. Enquanto esta busca interligar (conectar) saberes, aquela sustenta-se no hiato das disciplinas e foca na análise tão somente do objeto, sem conexão com outros elementos. Vejamos, em síntese, os principais pontos de divergência contidos no Quadro 2:

Quadro 2 – Os saberes disciplinares e transdisciplinares.

Conhecimento disciplinar (CD)	Conhecimento transdisciplinar (CT)
<i>In vitro</i>	<i>In vivo</i>
Mundo externo - Objeto	Correspondência entre o mundo externo (objeto) e o mundo interno (sujeito)
Conhecimento	Compreensão
Inteligência analítica	Um novo tipo de inteligência - harmonia entre mente, sentimento e corpo
Orientado para o poder e a posse	Orientado para o deslumbramento e a partilha
Lógica binária	Lógica do terceiro incluído
Exclusão de valores	Inclusão de valores

Fonte: Ramos e Grangeia (2020, p. 172-173).

Diante da leitura do quadro 2, que aborda as características dos saberes disciplinares e transdisciplinares, o que mais chama a atenção está no fato de que a transdisciplinaridade não exclui a disciplina, mas sim, a completa. Não só entende o objeto, mas o compreende, ou seja, mostra um caminho mais amplo, a possibilidade de uma terceira via, que inclui o sujeito nesse movimento dos saberes, do conhecimento, da conexão com a vida.

Essa perspectiva nos instiga a ir além desse olhar religador, a compreendermos que as fronteiras existem para serem transgredidas quando aprisionam e excluem. Ao pensarmos no campo da microfísica, percebemos que o espaço entre as fronteiras – tanto disciplinares quanto os níveis de realidade, que aparentemente estão vazios na visão da física clássica, não necessariamente estão. Nicolescu (1999) nos sinaliza o contrário, que os espaços estão cheios, que existem potencialidades que motivam o surgimento de vidas no âmbito do universo, e que eles se conectam independentemente da distância em que se encontram uns dos outros.

Assim, a transdisciplinaridade propõe o movimento de ir além da disciplina, adiante de um olhar que liga o objeto e o conhecimento; ela apresenta-se como uma construção do sujeito, sob uma visão multifacetária, multidisciplinar, multidimensional. Ou seja, não se trata de uma península isolada do continente, mas uma articulação de diferentes áreas do saber: sociológico, religioso, político, biológico, linguístico, matemático – o observador pode até ser uma península, mas a coletividade de olhares é um continente de saberes. E mais, saberes inferidos por indivíduos dotados de sensibilidade e subjetividades diversas, provindos também de contextos macros.

Neste caso, a transdisciplinaridade mostra a articulação entre a relação do sujeito com o objeto, entre o todo e as partes, entre a reflexão e a repetição de conceitos, entre o particular e o coletivo. Logo, deixar de considerar as muitas faces do conhecimento é como colocar a realidade em um “Leito de Procusto”, mutilando-a, diminuindo-a, rejeitando-a em sua totalidade. O conhecimento não é um fim em si mesmo, mas uma reflexão sobre a natureza do ser humano e o mundo a sua volta. Neste ponto, começamos a discutir como o conhecimento é desenvolvido em sala de aula, sobretudo, por meio da relação entre professor e aluno.

A didática tradicional exige do professor uma postura ativa, ao passo que o aluno deve sempre ser passivo. Antes, o bom aluno era aquele que se sentava em sua cadeira e permanecia em silêncio a aula toda, fazendo anotações e decorando frases, fórmulas, conceitos. O aluno era um depósito de conhecimento, no qual o professor, incansavelmente, transportava todos os saberes por meio de um giz, um livro e uma voz. Por fim, o aluno repetiria todo o conteúdo absorvido na prova e, logo em seguida, esqueceria tudo.

Outrora, o conhecimento figurou como conceito fechado, até independente do sujeito. As ciências sociais, exatas, naturais, não transcendiam sua esfera para formar uma interface maior e dinâmica de reflexão. O professor, nessa dialética, não se via inserido no processo mobilizador do conhecimento, se revelava como detentor de todo o conhecimento. O resultado foi a formação de sujeitos unilaterais, em uma dinâmica totalmente incompatível com a realidade complexa do ser humano.

Diante dessa dinâmica, Nicolescu (1999) percebe a configuração do movimento e invoca o pensamento transdisciplinar para revolucionar a forma como as ciências são forjadas na academia. Em suas palavras,

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 (NICOLESCU, 1999, p. 8).

Na prática, o pensador propõe que tanto a academia quanto a escola tenham como premissa a reflexão e o compromisso de ajudar os seres humanos a terem contato com sua multidimensionalidade. Para tanto, surge, no horizonte docente, a possibilidade de uma formação contínua voltada para uma didática transdisciplinar, arquitetada sobre princípios, dentre os quais: o reconhecimento do mundo em que vivemos, o reencontro com o tempo do ser, o acolhimento das partes, a escuta sensível e o estabelecimento do diálogo.

De forma corroborativa, Pinho e Passos (2018) expressam que as construções do ser humano são baseadas em experiências, em que as atitudes surgem a partir da conscientização,

do ressignificado dos pressupostos que precisam ser desenvolvidos e conectados. Esses aspectos requerem novas formas de formação do indivíduo, novos procedimentos metodológicos adequados a cada situação, que permitam compreender o real em toda a sua complexidade, com suas múltiplas dimensões, a fim de identificar as necessidades concretas que subsidiem a construção de uma aprendizagem congruente com a multirreferencialidade, ou seja, entrelaçada aos diversos fenômenos da vida.

Para Pimenta (2019), é necessária uma formação docente alicerçada em sólidos fundamentos teóricos para enfrentar os desafios encontrados na prática docente, além de possuir amplo e sólido conhecimento dos contextos sociais e políticos que envolvem o ensino e a dimensão humana, a fim de favorecer a autonomia, a criatividade, a troca de experiências e a construção e reconstrução de saberes.

Portanto, tanto para as autoras acima, que dialogam com esta pesquisa, quanto para Nicolescu (1999), base desta escrita, defendem a ideia de que urge, no contexto educacional, uma formação docente que abarque os princípios do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. E mais, que os professores, de posse e consciência dos diferentes saberes, níveis de percepção e realidade, possam, por meio de sua formação, baseada na multidimensionalidade do ser, provocar mudanças.

Dentre tantas, o contexto formativo exige movimento no currículo, nas políticas educacionais e na prática pedagógica, a fim de contemplar uma tessitura transdisciplinar. Para tanto, os processos de avaliação, de aprendizagem, de reconexão dos saberes e de conexão com a vida é pauta necessária. O professor, como agente mobilizador, deve pensar a partir de uma perspectiva conectada com os diversos saberes, abrindo-se para a possibilidade do terceiro incluído, ao mesmo tempo em que promove a regeneração da solidariedade e da resiliência diante dos desafios contemporâneos.

Contudo, reconhecemos o papel da transdisciplinaridade, via uma metodologia ecoformadora que respeita o passado fragmentado, mas que insere nesse movimento a interação, uma formação integral do sujeito, na qual linguagem, contexto e ambiente estão em sintonia, com o desejo de uma vida planetária mais esperançosa. Assim, a discussão sobre a formação de professores em serviço sugere que o caminho perpassa por uma racionalidade aberta e dialógica, capaz de perceber e estabelecer vínculos, relações e emergências por meio de um currículo colaborativo, de base complexa e transdisciplinar.

Por isso, a necessidade de compreender melhor esse tema já tão difundido no meio educacional, nos discursos, nos registros normativos, no entanto, ainda não assimilado, tampouco vivenciado no interior dos gabinetes dos gestores educacionais, nas salas dos

inspiradores de sonhos, enfim, até nos momentos propiciados para o planejamento, que é uma das partes importantes de estudos em serviço, e que, culturalmente, ainda não damos o devido valor. Nas linhas que seguem, há o desejo de apresentar algumas concepções sobre o tema.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA DE TESSITURA EM SERVIÇO

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2020, p. 27).

Assim, seguimos na perspectiva de que somos seres complexos, movidos por saberes, que cotidianamente somos provocados a viver sua tessitura, como homo sapiens-demens, e que produzimos nossas narrativas de diferentes formas. São movimentos que estão diretamente ligados à vida, aqui, de forma bem específica, à formação continuada de professores em serviço. Visto que ela não pode ser tratada de forma impositiva, de cumprimento de calendários, mas de partilha, vivências, de compromisso tanto individual quanto coletivo. Freire (2020), em seu retorno do exílio, contexto da ditadura militar, já nos chamava a atenção para a necessidade de não nos desvincularmos do compromisso profissional com a sociedade, fato imbricado ao eu e ao nós, à nossa capacidade de refletir e agir, como seres em formação contínua.

Ou seja, a concepção de formação continuada no interior da escola, na perspectiva do religar de saberes, carece de uma consciência de todos, não só das partes; há a necessidade de uma regeneração em detrimento da fragmentação histórica nos ambientes escolares, que silenciosamente feneceu vozes docentes, por isso, é preciso que seja oportunizado ao professor voz e prática colaborativa diante do cenário atual, visto que os fios, quando tecidos juntos, refletem na vida dos homens e da sociedade o compromisso social, essencialmente com a educação.

Tais concepções de formação perpassam inevitavelmente pela ação dos seres ontológicos, que estudam no silêncio de suas alcovas, fazem ciência nas salas de aula, celebram a vida produzindo e instigando saberes filosóficos e poéticos. São aspectos epistemológicos que evidenciam que, quanto mais nos capacitamos, utilizando os diversos saberes de forma a sistematizar nossas experiências de vida, mais aumenta nossa responsabilidade com o processo formativo, com o homem, que é o espelho da própria sociedade (FREIRE, 2020).

Morin (2015), não diferente, nos instiga a pensar o movimento de que somos seres multidimensionais, *complexus*, com capacidade de construção colaborativa, ou seja, mesmo que tenhamos habilidades individuais, que são importantes, elas só terão significado com a conexão com o todo. Nesse sentido, o processo formativo no ambiente escolar com o professor,

precisa utilizar-se tanto das características e construções de tessituras individuais quanto coletivas, visto que somos parte e o todo ao mesmo tempo.

A corroboração teórica acima é significativa, e seguimos na perspectiva de que os pressupostos da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem suscitem por meio de diálogos *interteóricos*, tessituras de conceitos e saberes que colaborem com a temática formação de professores em serviço, como campo do conhecimento individual e coletivo. Que o atual cenário carece de um movimento contínuo no âmago de cada ser humano, em sua interação com os programas oficiais, com os documentos institucionalizados, com os sujeitos e o mundo.

A essência da formação continuada de professores está no fato de que perpassa, mesmo que no ambiente escolar, pelas ações teóricas, primeiramente, para que se chegue à prática de ensinar (PIMENTA, 2007). Assim, a concepção da teoria é relevante, visto que se considera que o professor cotidianamente se depara com os desafios de ensino e aprendizagem, fatores que exigem um planejamento, e que este seja difundido e vivenciado entre todos da comunidade educativa, seja nos dias pontuais de estudos, ou na trivialidade da escola. Pois é no ambiente educativo que se consolida a tríade paixão por ensinar, a importância de se melhorar teoricamente, e não menos importante, a articulação de uma boa prática, fato já alertado por Pimenta (1999), quando nos explica a importância de construir saberes pedagógicos, por meio de uma boa construção metodológica, a partir das necessidades e realidades docentes.

Mesmo diante do negacionismo, às vezes difundido quanto à ação do professor, Pimenta (2012) contrapõe-se a estas correntes de desvalorização docente, alertando que no contexto atual, cada vez mais esse profissional é fundamental, não apenas como aquele que leva o ensino por meio de conteúdos, mas sim, como mediador dos processos de aprendizagem, que podem influenciar o caráter dos sujeitos. Esse olhar valorativo e mediador, quando está ligado ao professor, lembra a autora, perpassa pela necessidade de repensar, assim como fortalecer, a formação inicial e continuada dos professores.

Nesse sentido, nosso caminhar sinaliza para a formação continuada que emerge na escola, numa perspectiva que envolva os saberes da linguagem como possibilidade de melhorar o processo formativo. Visto que nos aspectos inerentes à produção cultural, discursos, língua e texto, há vozes que precisam ser analisadas, não só pelos leitores dotados de títulos acadêmicos, mas pelos sujeitos que usam a linguagem de seu país. Segundo Silva (2004), o trabalho com a linguagem não é uma obrigação mecânica que se repete no contexto escolar, mas é um desafio da formação de professores, tanto inicial quanto em serviço, que é melhorar a compreensão

leitora para si e para o outro. Orlandi (1999) lembra que a palavra discurso, que permeia o contexto da linguagem, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento.

Dessa forma, é imprescindível que os articuladores do discurso, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou as políticas curriculares, pensem em um trabalho formativo do professor que movimente a linguagem, com os saberes simbólicos relacionados à historicidade dos cidadãos comuns, de forma que todos sintam e ajam como integrantes dos acontecimentos discursivos, essencialmente nos bancos escolares.

Daí a necessidade, como diz Orlandi (1999), de trabalhar no cotidiano formativo dos professores, a perspectiva de que a linguagem não é um sistema abstrato, mas um discurso produzido no mundo, com maneiras de ressignificar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade. Pois os saberes da linguagem não se configuram como uma caixinha fechada, mas ela transita as várias áreas do conhecimento, ela é viva, e está acontecendo e sendo usada pelos sujeitos de todas as ideologias, historicidades e classes sociais.

Pimenta e Lima (2017) corroboram e lembram que a profissão docente é uma prática social, ou seja, é um meio de intervir na realidade, por intermédio da educação que ocorre, essencialmente, nas instituições de ensino. Ou seja, todo o movimento só terá significado, caso ocorra uma visão ampla formativa agregada aos saberes e perspectivas da linguagem, como caminho formativo a partir de um currículo provindo do desejo da escola.

Ou seja, almeja-se que a formação docente em serviço tenha a linguagem como mapa conceitual, que pode transitar pelas diferentes disciplinas, de forma a ocorrer a interatividade entre os diferentes sujeitos e discursos, enfim, que possam dialogar de forma que não haja dominação nem segregação. Visto que a riqueza da linguagem está nas nuances subjetivas, nas sugestões, nas criações verbais, no romper do processo narrativo. Esse desvendar enunciativo do discurso deve fazer parte da vida cotidiana dos que lidam com a produção cultural, essencialmente da vida formativa do professor.

Em suas palavras sobre a temática, Bakhtin (1992) verbaliza que a linguagem se constitui em oposição a outro discurso, esta oposição entre os discursos que dá historicidade ao texto, ou seja, é a partir da leitura de diversos dados bibliográficos, históricos e filosóficos que os indivíduos constituem o conhecimento. Benveniste (2006) intensifica que é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na sua realidade, que é a do ser. Assim, além do fato de que perpassa pela formação

docente em qualquer estágio da vida, é imprescindível que a linguagem estabeleça conexões com o contexto histórico, literário e sociológico, no qual o sujeito está inserido.

Para tanto, o caminhar, mesmo que seja lento, perpassa pela ação docente, por construções metodológicas diárias. Nóvoa (1999, p. 26) afirma que é necessário repensar e reestruturar a formação de professores como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua, e explica que os modelos profissionais de formação de professores devem integrar conceituações nos seguintes níveis: i) contexto ocupacional; ii) natureza do papel profissional; iii) competência profissional; iv) conhecimento profissional; v) natureza da aprendizagem profissional; e vi) currículo e pedagogia.

Especificamente sobre a formação continuada de professores em serviço, preleciona Nóvoa (2019, p. 10), que tal movimento completa o ciclo de desenvolvimento profissional do docente e constitui-se como procedimento imprescindível ao aperfeiçoamento das técnicas de ensino e aprendizagem em sala de aula. De modo a fortalecer as dimensões coletivas do professor e romper com a visão clássica do profissional da educação posicionado diante de um quadro a escrever para um grupo de alunos inertes. Isso porque a formação continuada incita o ato de partilhar experiências, compartilhar saberes e somar esforços. Alimenta-se da convivência escolar, mas também se serve dos conhecimentos produzidos fora da escola, sobretudo, aqueles oriundos da comunidade. Para o autor a formação continuada está entrelaçada a três dimensões que devem ser contempladas no interior formativo das Unidades de Ensino, a saber: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

A continuidade na formação docente em serviço está relacionada à maneira como o professor se expressa no exercício de suas funções, focando no local onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem. O professor desempenha um papel fundamental na produção de conhecimento, utilizando as informações adquiridas durante sua prática. É essencial que a formação ofereça a capacidade de adaptação e habilidade em lidar com as incertezas, mudanças e tomadas de decisões que são inerentes ao ambiente educacional (LEAL; BORGES, 2020, p. 73-74).

As práticas de formação contínua, quando organizadas em torno dos professores individuais, podem ser proveitosas para adquirir conhecimentos e técnicas, mas acabam por promover o isolamento e consolidar a imagem dos professores como meros transmissores de um conhecimento produzido externamente à sua profissão. Por outro lado, as práticas de formação, que consideram as dimensões coletivas, contribuem para a valorização profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na criação de seus próprios conhecimentos e valores (NÓVOA, 1992, p. 15).

Nesse sentido, observa-se que o domínio da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes envolvidos possuem margens de autonomia na condução de seus próprios projetos. A formação contínua representa uma oportunidade histórica para estabelecer parcerias entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais. No entanto, é necessário rejeitar uma abordagem de parceria negativa, que anula as competências dos diferentes atores, e criar uma abordagem de parceria positiva, construída a partir de um investimento positivo de todos os envolvidos (NÓVOA, 1992, p. 19).

Pimenta e Lima (2017, p. 113) dissertam sobre a formação continuada sob a perspectiva do ambiente escolar, de tal forma que a relacionam com a ideia de “emancipação humana”, e complementam afirmando que

[...] Nesse processo, encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. Formadores e formandos estão constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria. [...] (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 115).

A formação do professor, para os autores, interliga o desenvolvimento profissional a concepção do ser humano como organizador formal e sistemático, afastando-se da abordagem fragmentada, a fim de conectar saberes e linguagens em um movimento dialógico de criação contínua do conhecimento e do novo (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 118).

É certo que a formação continuada de professores deve se voltar ao dia a dia da instituição em que os docentes atuam, levando em consideração que poucos autores abordaram sua importância no ambiente escolar. Ora, não é suficiente que a formação seja realizada na instituição de ensino, é preciso que tais atividades atendam as reais necessidades dos docentes que nela desempenham suas funções pedagógicas (LEAL; BORGES, 2020, p. 56).

Sobre o assunto, Nóvoa (1992, p. 20) comenta que

[...] A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. É preciso conjugar a "lógica da procura" (definida pelos professores e pelas escolas) com a "lógica da oferta" (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

Diante do grafo de Nóvoa (1992), a atualização profissional em serviço revela-se como uma etapa do desenvolvimento profissional docente. A prática e a teoria devem estar intrinsecamente interligadas, em um processo constante e indispensável, a fim de alcançar a humanização da educação e atender às necessidades da contemporaneidade.

Quando se refere à concepção de formação continuada em serviço, Alvarado Prada (1997) apresenta a formação que ocorre no interior da escola, ambiente de trabalho e vivência do professor, que conjuntamente aos seus outros, por meio da interlocução contínua promove, além da aproximação das relações, crescimento em todos os sentidos, pois assim grafa:

a formação em serviço de professores implica em conhecer seu cotidiano, refletir sobre sua rotina diária de trabalho; o autoconhecimento das relações rotineiras aponta mudança à transformação; assim nota-se que a rotina tem mecanismos de autoproteção nos quais algumas relações são ocultas, e não se evidenciam como tais. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 114).

Santos (2011), por sua vez, analisa a política formação continuada nos espaços das escolas de um outro ângulo, que é problemático: em virtude de um salário reduzido, o professor é obrigado a estender sua jornada de trabalho, muitas vezes em escolas diferentes. São fatores que desfavorecem uma perspectiva de construção coletiva dentro do espaço de ensino, a escola.

Quando observamos e paramos um pouco para analisar os documentos externos, inclusive os internacionais inerentes à formação de professores, que inevitavelmente chegam até a escola, começamos a perceber que nas entrelinhas há um desejo de que formemos o sujeito para o mercado de trabalho, não como ser humano. Por isso é preciso, como bem lembra Freire (2019, p. 22), que os oprimidos imersos “na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade”, possam viver a educação como possibilidade de se libertar dos medos internos e de lutar contra qualquer tipo de opressão.

Assim, todas essas concepções epistemológicas que conceituam de forma direta ou indireta a formação continuada em serviço, nos provocam a trilhar este caminho, ainda não tão explorado, que é a formação continuada dos professores, no cotidiano de seus espaços escolares. Considerando que a literatura sobre o tema carece de mais produções, visto que são poucos os autores que se enveredaram nesta propositura. Grafamos nossa impressão, baseados na percepção de Nóvoa (1991), que desde o final do século XX já demonstrava crer que não bastava que as instituições formem os professores, mas que é preciso que a formação aconteça continuamente de forma a atender as reais necessidade dos docentes, que atuam nestes espaços, que são os ambientes escolares, numa perspectiva de tessituras contínuas em serviço.

Pois, pensar a formação continuada numa visão complexa, transdisciplinar, com conexão com os diversos saberes, dentre eles os da linguagem, exige um olhar nas partes, mas também no todo, pois

sabemos que o problema da formação docente passa necessariamente por uma discussão profunda e abrangente que perpassa vários aspectos de extrema importância e que estão relacionados à necessidade de uma visão significativa nas bases constitutivas dos sistemas educativos, como condição efetiva para um melhor equacionamento da problemática que afeta a formação docente. Passa, portanto, não apenas pelos aspectos pedagógicos, mas também pelas condições de trabalho, de emprego e pela deterioração salarial entre tantas outras variáveis importantes (MORAES, 2007, p. 15).

Desta forma, requer dos envolvidos uma mudança profunda nas questões de natureza ontológica, epistemológica e metodológica, e caso isso não ocorra, seja nas escolas, secretarias ou universidades, continuaremos praticando ações empacotadas, como se observa nos programas e projetos de formação, ou até mesmo nas práticas das grandes multinacionais que, de repente, começaram a vender fatias formativas. São pessoas e entidades alheias ao mundo da educação, que apenas promovem essas ações em virtude do modismo, ou do capitalismo; que inevitavelmente fortalecem a fragmentação e o reducionismo, tanto do conhecimento quanto do ser humano.

Sobre isso, e de forma colaborativa, Torres (2002) reverbera e alerta para o fato de que o ocorrido no Brasil, assim como na América Latina, infere que a formação docente propriamente dita, se transformou em um produto, seja a inicial ou em serviço. São modelos documentais que ignoram o conhecimento e as experiências acumuladas ao longo da vida pelos profissionais da educação. Não diferente, Gatti (2008, p. 62) afirma que “em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”.

Ou seja, o grafo denota que há implicitamente uma atitude neoliberal, que valoriza a mão de obra diante do contexto do século XXI, não a formação do professor em sua totalidade, que respeita seu território, suas relações pessoais e intrapessoais. A leitura que se faz diante dos diversos programas, inclusive externos, financiados em sua maioria pelo Banco Mundial, é que a legislação brasileira, no que se refere à formação continuada de professores, se depara com desafios a percorrer. Por outro lado, há conquistas no tocante à temática, quando a política formativa é construída de forma dialógica com os sujeitos.

Portanto, é preciso pensar a formação continuada do professor coletivamente, numa visão humanizada do sujeito, fato símile às concepções teóricas apresentadas neste estudo, pois

a escuta do professor, sobre suas percepções e desejos, é fator essencial. Lógico, deve ser algo construído de forma respeitosa, diferente de muitas práticas projetadas, e mais, deve estar agregado a uma tessitura capaz de reconhecer e articular o ontem, o hoje e o amanhã, com todas as questões relacionadas à contemporaneidade, sem desvincular da teoria e da prática, de pensar e fazer a educação conjuntamente com o ser e para ele.

Enfim, o processo formativo em serviço, nessa propositura teórica, objetiva mostrar nossas debilidades, pois é o contato com as incertezas, em conexão com as possibilidades transdisciplinares dos vários saberes, que inevitavelmente ocorrem por meio do contato com o outro, com os seres, no viver e conviver com os ecos provindos dessas epistemologias, que nos ajudam a compreender melhor o contexto formativo em serviço. Temática ainda não tão explorada, com uma literatura escassa, mas que nos instiga a trilhar por este caminho, que por ser incerto, seguimos.

3.1 Eco no contexto fronteiro entre o cerrado e floresta amazônica: O encontro com os sujeitos

a principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores (PIAGET, 1995, p. 98).

Nesse sentido, a pesquisa segue numa perspectiva, que considera tanto o todo quanto as partes, assim, nos reconectam para um olhar interligado de reflexões formativas no Vale do Araguaia Tocantinense. A região do Vale do Araguaia localiza-se em um ponto geograficamente estratégico, no âmago do estado do Tocantins, entre dois rios majestosos (Tocantins e Araguaia), dois biomas (a floresta amazônica e o cerrado brasileiro). Acumula, em sua história, aspectos de subdesenvolvimento e esquecimento, quando Norte de Goiás, e centralidade, amadurecimento e emergência, quando mais jovem estado da federação brasileira.

Em meio a tantas convergências, encontra-se, ainda, em um processo de solidificação, embora não seja mais Norte de Goiás desde o dia 5 de outubro de 1988, pois por meio do artigo 13 das Disposições Constitucionais, nascia o estado do Tocantins. É importante pontuar, que neste território fronteiro, advindo de lutas territoriais desde o século XIX, quando o então desembargador Joaquim Theotônio Segurado já se destacava, sempre houve um argumento de que era preciso superar o descaso das autoridades do Sul em relação ao antigo Norte de Goiás. Sobre essa questão, Pinho (2007, p. 142) expõe que a

propalada frase “povo humilde, esquecido e abandonado”, utilizada pelos movimentos pró-criação do Estado, continuou sendo usada pela elite dirigente como discurso ideológico, para justificar decisões políticas posteriores. Assim, o povo “humilde”, esquecido e abandonado” continua à margem, excluído dos benefícios prometidos na criação do novo Estado.

Apesar da continuidade dessa estrutura de dominação que interfere no processo educacional, na construção de políticas públicas colaborativas e participativas nesse cenário marcado por divisões, também há sinais de fronteiras entre os biomas cerrado brasileiro e a floresta amazônica. Assim, mesmo diante os diversos desafios, há um iminente desejo de desenvolvimento educacional, no qual já há indícios de superação de desafios, no entanto, ainda têm muitos outros a superar neste solo tocantinense.

Solo este que, como diz Rocha (2019), acolhe a todos, nortistas, nordestinos, sulistas, enfim, paulistas. Gente que neste ecótono, devido à formação de dois ou mais biomas fronteiros, de áreas de transição ambiental, de vários ecossistemas, e em meio a uma “canoa semântica” de saberes populares, se mostrou e continua resiliente, como o brilho do sol.

É neste contexto que a pesquisa propõe identificar, na vivência em campo, resultados educacionais, planos, projetos ou ações de formação continuada de professores em serviço, entre os anos de 2007 e 2023; alinhados à tríade da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem. Antes de tudo, convém lembrar que os aspectos geográficos e sociais da região do Vale do Araguaia, inferem e são importantes na compreensão da vida docente nestas terras amazônicas, são os desafios enfrentados diariamente pelos profissionais da educação. Sobre isso, Pinho (2007) lembra que olhar para esse território, no qual nos debruçamos a estudar, significa perceber seu isolamento inicial em relação à federação e compreender como esse aspecto contribuiu para a quase inexistência de políticas públicas na região.

Assim, nos deparamos com o território do Vale do Araguaia, que se localiza no coração do estado do Tocantins, região que recebeu, por meio de lei a denominação de “Amazônia Legal” (Lei complementar nº 124, de 3 de janeiro de 2007), apesar de possuir 91% do seu território coberto pelo bioma cerrado e, apenas, 9% pelo bioma amazônico (IBGE, 2004); fato que esta propositura, ao longo da argumentação, enxerga como território fronteiro.

Outrossim, os Rios Tocantins e Araguaia ora tangenciam, ora cortam os limites dos dezessete municípios que formam a região: Paraíso do Tocantins, Chapada de Areia, Monte Santo do Tocantins, Pugmil, Pium, Nova Rosalândia, Oliveira de Fátima, Fátima, Cristalândia, Lagoa da Confusão, Divinópolis do Tocantins, Marianópolis, Abreulândia, Dois Irmãos do Tocantins, Araguacema, Caseara e Barrolândia, totalizando 61.906,40 km² de extensão territorial.

A imagem que segue, de certa forma, exemplifica geograficamente o contexto territorial deste grande vale amazônico tocantinense, com suas nascentes, rios, ilhas, parques, reservas indígenas, cidades, e principalmente os direcionadores do saber, de respeito à natureza e vida.

Figura 8 – Cidades do Vale do Araguaia tocantinense.



Fonte: Produção própria, 2023.

Nesse cenário, inserem-se cinquenta e sete unidades escolares que ofertam os anos iniciais do ensino básico, isto é, do 1º ao 5º Ano do ensino fundamental, recorte desta análise. Em números, a região foi responsável por efetuar, aproximadamente, 8.957 matrículas em 2019 (SEDUC-TO, 2019).

Rememora-se que, com a Municipalização do ensino, fato ocorrido ainda em meados de 2009 e 2010 no estado do Tocantins, a grande maioria das Secretarias Municipais de Educação do Vale do Araguaia, contexto amazônico tocantinense, assumiu exclusivamente a Educação Infantil e os anos iniciais, ficando assim, sob a responsabilidade do Estado, os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), além do Ensino Médio.

Tal desejo de Municipalização do Ensino no Brasil vem desde Anísio Teixeira, ideia essa associada à doutrina política e social da Constituição de 1946, porém, somente efetivada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Emenda Constitucional 14/96, Lei 9.424/96 e o Decreto Federal 2.264/97, fatores legais essenciais para o fortalecimento da descentralização e municipalização do ensino no Brasil nas últimas décadas.

O desejo de abordar a educação, no contexto geográfico da região do Vale do Araguaia Tocantinense, surgiu em virtude, tanto do fator simbólico da formação docente e seu pertencimento quanto da geografia a qual estamos localizados. Visto que esta região, além de transitória, contempla uma riqueza natural única, por exemplo, a Ilha do Bananal, maior ilha genuinamente fluvial do mundo, com cerca de vinte mil quilômetros quadrados de área, além do Parque Nacional do Cantão, para muitos, o “Pantanal do Norte do Brasil”. É neste contexto que se encontram três importantes ecossistemas: o cerrado, a floresta Amazônica e a vegetação pantaneira, esta última, uma inferência ao pantanal mato-grossense, em virtude das similaridades naturais existentes em ambos os contextos, os ecossistemas.

Mesmo com toda essa riqueza natural, o contexto apresenta alguns desafios em relação às questões educacionais, fundamentalmente, na formação dos professores, e mais, na continuidade desta prática necessária, lá no chão da escola, nos estudos contínuos em serviço, olhar desta pesquisa, fatores que inevitavelmente acrescidos a outros, interferem nos resultados expressos por meio do ensino e aprendizagem neste contexto amazônico, que também emerge outras ameaças.

Dentre elas, a mudança drástica na paisagem, com destaque à produção de grãos, visto que a região configura como uma das mais produtivas do Tocantins. Conforme dados oficiais de (2021) da Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Agricultura e Pecuária (Seagro), 15% do arroz produzido no país, por exemplo, está concentrado na região, além do aumento contínuo da devastação da floresta transitória com o objetivo de plantar a soja.

É visível que por meio do agro, o desenvolvimento chegou até este contexto, que ajuda a economia, no entanto, a comunidade também já sofre com os impactos causados pela devastação, sem precedentes, da planície deste ambiente natural, visto que não há um planejamento de uso sustentável do solo. Com isso, as minas de água, os cursos dos rios, os peixes, o clima, já apresentam sinais de sofrimento e dor, e que inevitavelmente afetam os sujeitos que vivem nesse território.

Ao pensar neste cenário, que geograficamente demarca o território dos 17 municípios do Vale do Araguaia Tocantinense, suscitam diversos questionamentos, dentre eles: o que fazer para que as pessoas deste contexto amazônico possam conviver harmonicamente com o desenvolvimento do agro, o respeito à natureza e a melhora no âmbito educacional?

Como parte deste pedaço amazônico, em situação conflitante, de desigualdades e ameaças naturais, a educação ainda se vê diante de grandes desafios, tanto de políticas públicas mais eficazes que vejam a educação como a base de uma sociedade, quanto ausências de controle em relação ao uso dos recursos naturais que atingem diretamente a comunidade

escolar, alunos, famílias e professores, todos na corda bamba, à mercê do capitalismo, porém sem perder a esperança nos seres humanos, que podem melhorar sua relação intrapessoal, interpessoal e com o meio, via educação. Nas linhas que seguem, há muito dessas debilidades, mas também ecos de esperança, provindos daqueles que inspiram sonhos.

Na sequência, reiteramos sobre as técnicas da pesquisa, mesmo existindo uma explanação geral na metodologia, o fato ocorre por acreditarmos, que assim, fica melhor a compreensão da tessitura ao longo do estudo, sobre a possibilidade da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem ajudar na construção de um projeto formativo em serviço nas escolas, das redes municipais do vale do Araguaia Tocantinense Amazônico.

3.2 O que as técnicas de pesquisa demonstram

Em virtude do contato com várias fontes que evidenciam a realização do estudo do caso, lembramos que há o embasamento do referencial teórico, que fundamenta a pesquisa, aqui numa perspectiva de que a formação de professores envolve a complexidade, transdisciplinaridade e linguagem. Dessa forma, há diferentes técnicas que propiciam e evidenciam o caso em análise, pelo levantamento e coleta de dados, que são: entrevista semiestruturada, análise de documentos e aplicação de questionário. De acordo com Gil (2008), o grande número dos dados propicia uma reflexão sobre a realidade, visto que o caminhar possibilita compreender a existência da multidimensionalidade, a partir de um olhar complexo, transdisciplinar e com elementos da linguagem, no caso em estudo.

Todo esse processo metodológico parte de uma base epistemológica, que fundamenta o caminhar da pesquisa por meio de parâmetros de análises. Pois, tanto a concepção teórica quanto o levantamento de dados e sua análise, prioritariamente partem de uma fundamentação epistemológica que orienta os passos do estudo de caso.

Lembrando que a pesquisa apresenta a pauta da formação continuada em serviço, assim, por meio das proposições teóricas, apresenta possibilidades de conexão dos elementos em estudo na realidade investigada. Para tanto, insere os fundamentos epistemológicos da complexidade, da transdisciplinaridade e da linguagem, como eixos norteadores da formação continuada de professores em serviço dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, a pesquisa pretende identificar, na vivência em campo, resultados educacionais, planos, projetos ou ações de formação continuada de professores em serviço, entre os anos de 2007 e 2023; assim como propor conexões com saberes inerentes à linguagem de forma a inferir analogias de diferentes textos e contextos, no âmbito da formação continuada no Vale do Araguaia.

A partir da perspectiva de que a formação de professores em serviço infere a um bem individual, mas também coletivo, de reflexos no contexto social educativo, que suscita uma abertura para os diversos saberes, numa visão global do contexto escolar.

Assim, nossa pesquisa em campo, por meio da abordagem que perpassa pela “entrevista semiestruturada”, nos colocou em diálogo com os envolvidos diretos no processo formativo no município de Caseara, Tocantins, a saber: o dirigente municipal de educação, assim como 3 (três) ex-secretários municipais de educação, representante da secretaria de educação pelo processo formativo, diretor(a) escolar, coordenador(a) e professor(a). O contato com empiria nos direcionou, no momento dos diálogos, a um olhar para as partes, sem esquecer o todo formativo no território em questão; ou seja, a sala de aula, a escola, o entorno, a cidade. Ao todo foram doze (12) sujeitos inseridos no processo formativo educacional no território, ouvidos, sentindo suas percepções.

3.3 Análise de documentos

É nessa seara de incertezas, que o propósito de nossos objetivos e aspectos metodológicos avançam com o movimento em campo. Para tanto, nos adentramos no município de Caseara, momento de se apropriar um pouco mais de alguns documentos normativos, dentre eles, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e relatórios. Assim, o diálogo segue na perspectiva de possíveis descobertas à problemática desta pesquisa, de como a Escola Municipal Aristeu Camargo desenvolve seus processos pedagógicos de formação continuada de professores, no contexto fronteiriço amazônico tocantinense do Vale do Araguaia, e quais as conexões entre a perspectiva da complexidade, transdisciplinaridade e saberes da linguagem que podem propiciar um eco nessa formação?

Para tanto, primeiramente é importante contextualizar geograficamente a cidade de Caseara, Tocantins, ela está às margens do Rio Araguaia, na divisa com o estado do Pará, e nessa geografia transitória está a Escola Municipal Aristeu Camargo, centro desta articulação, localizada na Avenida Carajás, nº 536, contexto simbólico e representativo dos atributos da região do Vale do Araguaia. Frisa-se que a eleição de uma unidade educacional municipal como ponto de partida não exclui as demais, ou seja, aqui elegemos a escola Aristeu Camargo, visto que ela representa, além do território enquanto cidade, o Vale do Araguaia. Fato importante, visto que busca descrever e explicar os fenômenos entre dois ou mais enfoques específicos (TRIVIÑOS, 1987, p. 136).

Em relação à data de criação da Escola Municipal Aristeu Camargo, no referido município tocantinense, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição o fato ocorreu no dia 15 de março de 1993, com a criação da Lei Municipal de nº 031/1993 (PPP, 2023, p. 13). Naquele contexto, a escola significou uma conquista para os primeiros habitantes da cidade, uma vez que acreditavam que a educação pudesse ser um elemento importante para o crescimento e desenvolvimento intelectual da comunidade, onde escolheram viver às margens do majestoso Rio Araguaia, divisa com o estado do Pará.

É importante mencionar que a Escola atende 352 crianças matriculadas no Ensino Fundamental, anos iniciais, no atual contexto, segundo o PPP (2023, p. 02). Dentre os desafios, está a formação docente em serviço e o processo de ensino das crianças, fatores que o Projeto Político Pedagógico da Escola deixa claro, fazendo inferência às debilidades estruturais, em relação às salas de aula, professores, biblioteca, direção, coordenação, além de local adequado para que as crianças pratiquem atividades motoras diversas.

Em relação ao levantamento de dados e documentos, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023) da Escola Municipal Aristeu Camargo, visto que esse documento se caracteriza como um importante apontamento normativo da instituição, além do Plano de formação continuada de professores e relatórios que norteiam o processo formativo dentro da escola. É importante pontuar que o Projeto Político da Escola Aristeu Camargo, no município de Caseara, Tocantins, está vinculado à criação do Plano Municipal de Educação PME – Lei 395/2015 de 24 de junho de 2015. Dentre as 20 metas do plano, aqui nos restringimos a que se refere à formação continuada, Meta 15; fato observado apenas uma vez na descrição textual do PPP da escola, quando diz: “Bimestralmente os professores se organizam em grupos para estudos sistematizados e troca de experiências e soluções de problemas, na formação da RCT” (BRASIL, 2013, p. 10).

No decorrer do processo de escrita, nos deparamos com momentos distintos: tivemos o contexto dos porquês, do embasamento teórico, de uma retrospectiva da educação até chegar no espaço da pesquisa, no caso, o território de Caseara, Tocantins, especificamente a Escola Municipal Aristeu Camargo. Um dos contatos iniciais dentro da escola, foi com o documento norte da prática pedagógica da instituição, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, além do momento de escuta em virtude da entrevista semiestruturada, que infere aos objetivos da pesquisa, a qual referendamos qualitativamente, conforme Bardin (1997), nos adentramos nos desejos da comunidade educativa por meio de seu PPP.

De antemão, é importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que estabelece as diretrizes e objetivos de uma instituição de ensino, como uma

escola. Ele é elaborado de forma coletiva, envolvendo gestores, professores, alunos e comunidade escolar, e serve como um guia para a organização e desenvolvimento das atividades educacionais. Assim, o PPP tem como objetivo principal nortear a prática pedagógica da escola, definindo a sua identidade e sua missão educacional. O documento contempla aspectos como a visão de educação da instituição, os valores e os princípios que a orientam, bem como os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados pelos estudantes.

Além disso, o PPP também estabelece as estratégias e metodologias de ensino que serão adotadas, levando em consideração as necessidades e características dos alunos. Ele também define como serão avaliados os resultados e o processo de aprendizagem, garantindo a qualidade do ensino oferecido. Outro ponto importante do PPP é a organização curricular, ou seja, como serão estruturadas as disciplinas e o conteúdo a serem trabalhados. Isso inclui a definição de temas transversais, como educação ambiental e cidadania, que permeiam todas as áreas do conhecimento.

Logo, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento fundamental para a gestão e desenvolvimento de uma escola. Ele busca garantir uma educação de qualidade, pautada em princípios éticos, participativos e que promovem o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, partimos para a análise desse importante documento, que inevitavelmente traz consigo outros, como projetos, ações e relatórios. Segundo Lima (2017, p. 2), esse documento, no caso o PPP, não deve ser elaborado apenas por uma determinação legal, muito menos ficar engavetado ou ausente da vida escolar. Visto que uma proposta pedagógica é muito mais que uma burocracia, é o clímax da educação, é a possibilidade de elevar aqueles que estão à margem dos processos matemáticos e de linguagem, com os socialmente estabelecidos.

Assim, de posse do documento, leitura e análise, aqui denominamos como categorias iniciais. Nesse sentido, partimos do princípio de que há lacunas nas entrelinhas, mas também probabilidades de uma construção coletiva, que o documento represente o território, o ensino ofertado pela escola e que este se efetive em uma aprendizagem significativa na vida dos sujeitos. Fato que perpassa pela formação continuada dos professores, mediadores essenciais do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, ao longo da codificação e principalmente decodificação do corpo do documento, detectamos a ausência da temática da formação continuada em serviço, fato que Lima (2007) já nos alertava; que precisamos dar vida a esses documentos, visto que são mais que determinações legais. O Projeto Político Pedagógico precisa transitar pelas gestões: financeira, administrativa, jurídica, participativa, e essencialmente, a pedagógica, caminhar formativo tanto dos discentes quanto docentes. Visto que é lá que estão os alunos, os

professores, a sociedade, que precisa ter voz, ser eco por melhorias na infraestrutura, na qualidade do ensino, e na construção de seu projeto educacional, fator que perpassa pela formação continuada em serviço, preferencialmente reflexiva.

Frisamos, que não só na Escola em análise, mas nas milhares de escolas espalhadas pelo país, a construção e efetivação do PPP perpassa por um movimento coletivo e de diálogo que oportunize condições para que se chegue à finalidade do documento, que é a concretização de sua função social: ser capaz de promover a cidadania, e o desenvolvimento pleno de seus estudantes, fatores que estão interligados com um ato cognitivo proativo, da ação do professor, que precisa estar atualizado sempre.

É importante ressaltar, que além da análise da formação continuada em serviço, foco desse estudo, o Projeto Político Pedagógico no todo, carece de um olhar nas partes no sentido de construir um todo, que venha de encontro ao contexto: desafios, metas, ações diversas, resultados educacionais, práticas pedagógicas, enfim, que os documentos constitutivos legais estejam articulados ao PPP. Ou seja, a Lei Orçamentária Anual (LOA), que é um instrumento legal que detalha as receitas governamentais e fixa gastos para o ano seguinte; a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que estabelece as regras para elaboração da Lei orçamentária; o Plano Plurianual (PPA), que define as diretrizes e objetivos estratégicos de Governo e programas governamentais, para um período de quatro anos; assim como o Plano Municipal de Educação (PME), o documento mais significativo de todos, que impacta os cidadãos que vivem no município, visto que as necessidades de todas as instâncias educacionais devem estar em suas metas, no contexto decenal.

Trouxemos essa demanda, de certa forma, ainda não inferida por muitos, primeiro no sentido de alertar os gestores da educação, para que os órgãos de controle do Tribunal de Contas, por exemplo, realizem constantemente o cruzamento de dados, tendo como base todos esses documentos, essencialmente o PPP, pois ele é o primeiro a mover a educação, seu financiamento a nível de território escolar. Outro ponto que almejamos, é ressaltar que uma boa política pública educacional altera uma realidade, em resposta às demandas da sociedade.

Em relação ao documento analisado em campo, o PPP, no item que trata de recursos financeiros, há a seguinte exposição, “Os recursos financeiros do Projeto Político Pedagógico serão adquiridos através da Secretaria Municipal de Educação do Município, funcionários, patrocínios e eventos realizados na Unidade Escolar”, segundo seu PPP (2023, p. 34). Diante do observado, a perspectiva quanto ao financiamento da educação, que se inicia com o projeto, precisa ser ampliada, evidenciando os demais documentos normativos de base legal, que existem e já foram mencionados.

A evidência nos leva a refletir sobre os inúmeros projetos externos que chegam até à escola, com pautas na formação em serviço de professores. Por que essas pautas não emergem a partir do PPP local? Talvez por não acreditarmos que somos capazes, que o outro faz melhor, que o externo chama mais a atenção, que não podemos dizer não ao sistema, e por aí vai. Porém, precisamos compreender, como seres ontológicos, que somos capazes de construir, coletivamente, políticas públicas a partir da nossa realidade. Gadotti (2000) lembra “que não se constrói um projeto pedagógico sem uma direção política, um norte, um rumo”. Nesse sentido, o PPP de qualquer unidade de ensino direciona para um primeiro passo, uma ação contínua e inconclusa, que estará em busca de uma resposta positiva à sociedade, acerca do processo educacional.

Dessa forma, o grafo contido nesse documento não pode ser algo apenas agradável, mas escrito a partir da realidade diagnosticada a nível de território. Nesse sentido, não só na escola campo, mas em praticamente todas as unidades da federação, traz em seus documentos normativos, os pilares da educação, aqui não verbalizamos que esteja errado, apenas problematizado. No sentido de que é preciso além de grafar, refletir coletivamente antes, durante e depois, o que realmente o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a ser significa, impacta na vida dos sujeitos. Graças (2020, p. 66) lembra que estes conceitos emergiram no Relatório de Dolors, numa perspectiva de que estes pilares ajudassem na formação do professor para o século XXI.

Este, como tantas proposições formativas externas, apenas chega no espaço escolar, sempre com a prerrogativa de que pode ajudar a melhorar a educação, em relação à qualidade do ensino. Não estamos dizendo que não, pois pode. Porém, as políticas de formação precisam nascer, emergir, a partir de um outro formato, não apenas para atender as demandas do mercado de trabalho, mas o ser humano em sua inteireza, diversidade cultural, religiosa e linguística, por que não?

Nesse sentido, pontuamos a necessidade, não só do PPP da Escola Aristeu Camargo, mas que todas as Redes Municipais de Ensino espalhadas pelo Brasil primem por uma propositura colaborativa, visando uma política de formação continuada de professores em serviço, a partir de sua proposta pedagógica, das necessidades territoriais locais, no campo da escola, da sala de aula.

3.4 Análise das entrevistas e questionário

É importante citar, que ao longo da produção, além de não se expor os sujeitos que participaram diretamente da pesquisa, houve também o cuidado de não violar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado pelos entrevistados, numa perspectiva de anonimato de todos os envolvidos, conforme autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

Outro ponto inerente à escrita, refere-se ao fato de que os secretários municipais de educação, gestor escolar, coordenadores e professores, ao longo do grafo expositivo e analítico serão identificados com nomes de peixes e pássaros da região, alguns como o Arapaçu de Bico Comprido, na maioria dos estados brasileiros não mais encontrado. No contexto amazônico, seu eco está cada vez mais raro, apenas alguns poucos catalogados no Parque Estadual do Cantão, nas proximidades da Cidade de Caseara, Tocantins, às margens do Rio Araguaia. No mapa que segue, alguns pontos onde foram catalogados, por meio de fotos e áudio de seu canto, por pesquisadores apaixonados pela vida, pelo ecossistema.

Figura 9 – Pássaros em extinção catalogados.



Fonte: JUST, J. P. Wiki Aves – A Enciclopédia das Aves do Brasil, 2022.⁶

⁶ JUST, J. P. (2022) [WA5161716, *Nasica longirostris* (Vieillot, 1818)]. Wiki Aves – A Enciclopédia das Aves do Brasil. Disponível em: <http://www.wikiaves.com/5161716>>. Acesso em 8 setembro de 2023.

Quando olhamos para o mapa, é inevitável não pensarmos na sustentabilidade dos recursos que há no planeta, assim nos deparamos com a representatividade explícita e implícita dele, que demarca fronteiras, que remete à vida. Intuitivamente acontece algo de híbrido, que se mistura com as proposições teóricas aqui expostas, sejam elas da teoria da complexidade de Morin (2015), ou da transdisciplinaridade com Nicolescu (1999). O fato é tão forte que não há como desvincular a linguagem desta reflexão, visto que a imagem fala conosco, dialoga, nos provoca. É como se ela se metamorfoseasse, e assim, realizasse seu discurso; de que é preciso formar bem o professor, assim como aqueles que vivem nesses territórios, visto que quando há desequilíbrio todos perdem, a vida fica fragilizada.

Assim, talvez sem ou com objetivo, a imagem apresenta uma linha que infere à vida, geograficamente na fronteira entre o cerrado tocantinense e a floresta amazônica, no contexto do Parque Nacional do Cantão, onde nossa propositura formativa aconteceu. Um imenso território que agrega alguns municípios do Vale do Araguaia, como Pium, Marianópolis e Caseara. Pela leitura cartográfica, observa-se que apenas cinco (05) pássaros foram encontrados e catalogados no Cantão, os demais, oito (08), estão às margens do Rio Araguaia. O pássaro em extinção que ajuda nesta contextualização é o Arapaçu de Bico Comprido, que é metáfora de um triste descaso com as nascentes, o solo, as águas e o planeta.

Um dos maiores nomes da literatura amazônica, Mello (2015), lembra que desde o período colonial até à Proclamação da República em 1889, o modelo de ocupação e exploração da Amazônia esteve assentado no que pode ser denominado economia de saque, praticado principalmente pelos dominadores externos, essencialmente. É perceptível que transcorridos esses 500 anos, pouco mudou, infelizmente.

Após essa breve explicação, que contextualiza o território em questão, assim como suas fronteiras amazônicas, o discurso segue, ou melhor, retoma o porquê de utilizarmos os animais como nomes fictícios. Sim, o episódio nos alertou, ainda mais sobre as ameaças que atingem a fauna e a flora do Vale do Araguaia Tocantinense. Quanto aos sujeitos da pesquisa em campo, estes são agrupados em virtude de suas vivências, captadas ao longo de suas narrativas sobre formações educacionais. Nesse sentido, as entrevistas inferem a um adentro nas percepções emitidas por meio de seus discursos, neste território amazônico tocantinense.

Dessa forma, para se referir aos seres humanos desta pesquisa, utilizamos codinomes, em razão da fidedignidade dos dados, bem como da possibilidade de evidenciar a riqueza que há nas águas do exuberante Rio Araguaia, neste contexto amazônico. Portanto, os 12 (doze) entrevistados foram identificados na pesquisa com nomes fictícios, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Sujeitos.

Sujeitos entrevistados	Nomes fictícios
Gestores e coordenadores	Surubim Tucunaré
Professores	João do Araguaia, Trinca Ferro, Arapaçu de Bico Comprido, Jaó e Ema

Fonte: produção própria, 2023.

Quanto ao número de sujeitos participantes, tanto das entrevistas quanto do questionário, elegeram-se os participantes que foram e são responsáveis pelo processo formativo de professores na rede municipal de ensino. Assim, com o propósito da fidedignidade quanto às informações, explicita-se que houve a necessidade de ouvir as percepções dos ex-secretários municipais de educação, que estiveram à frente da pasta entre os anos de 2007 e 2023. Fato ocorrido por meio do questionário *google forms*, que permitiu agilidade na busca por informações destes ex-secretários que, no contexto, moram em cidades e estados distantes.

Nas linhas que seguem, há análises que se relacionam tanto com o exposto no documento geral da escola quanto na epistemologia que esta pesquisa apresenta. No entanto, ao analisar esses documentos, os sujeitos foram identificados, principalmente os que estão à frente do desafio de propiciar a formação continuada em serviço aos professores, o que veremos a seguir por meio das informações inerentes a estes atos, pela percepção dos entrevistados.

Dessa forma, as perguntas foram direcionadas aos envolvidos numa perspectiva do processo formativo: quanto a ações, programas e projetos de formação continuada em serviço, dos resultados educacionais, assim como do questionar, se há indícios da tríade teórica da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem, na prática formativa contínua.

Ao longo das entrevistas, nos deparamos com vários professores, entrevistamos cinco do 1º ao 5º Ano, e todos têm nesta pesquisa indícios de suas percepções para registro e análise do estudo. Ressaltamos, que mesmo perpassando por todos os trâmites legais que a pesquisa com seres humanos exige (Comitê de Ética/Assinatura do Aceite por todos os envolvidos), como já mencionado, não divulgaremos a identidade dos entrevistados.

Após estas definições, damos continuidade à pesquisa, primeiramente entrevistando e posteriormente transcrevendo na íntegra a verbalização do Dirigente Municipal de Educação do Município de Caseara, Tocantins. É importante ressaltar que todas as técnicas relacionadas às entrevistas estão na íntegra, nos apêndices.

Diante do contexto, nos atentamos para a análise dos principais itens relacionados ao campo de pesquisa, no contexto geográfico amazônico (floresta), com vertentes tocantinenses (cerrado). Assim, solicitamos ao representante da rede municipal, o quantitativo de escolas, alunos e professores. Em resposta, verbalizou: “É um prazer recebê-lo aqui nessa manhã, muito gratificante, agradeço a minha equipe pelo apoio de sempre, estou feliz e contente pelo momento. Bom, nós temos quatro Unidades Escolares; sendo três urbanas e uma rural, hoje temos 758 alunos ao todo e 42 professores” (SURUBIM, Caseara/TO, 8 de março de 2023).

Após a apresentação de alguns dados gerais da Rede Municipal de Ensino, dentre as perguntas uma possui significado importante no teor desta pesquisa, a que trata da Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), de nº 13.005/2014, que prevê 20 Metas voltadas à melhoria da Educação Nacional; na qual a União, Estados e Municípios deveriam intensificar esforços para melhoria da educação em todos as vertentes, inclusive sobre o foco deste estudo, a formação contínua do professor. Sobre a temática e em relação a uma das Metas, a 15ª do Plano Nacional de Educação, há alguma articulação entre a Rede Municipal, Estadual ou Federal, no sentido de atender às necessidades de formação dos professores em serviço? O Plano Municipal da Rede de Ensino de Caseara prevê algum projeto que trabalhe, a médio e longo prazo, uma formação contínua em serviço com os professores?

Sim, o objetivo é esse, na verdade continuar com essas formações, que estão ajudando os professores, além do desejo de dar mais qualidade de vida, melhorar nossa educação e continuidade com as parcerias. Nós temos dois professores efetivos e normalistas, que ainda não fizeram a graduação. Temos cobrado bastante para que eles concluam o ensino superior, seja pelo processo à distância ou presencial, mas não tivemos êxito (SURUBIM, Caseara/TO, 8 de março de 2023).

Sobre os itens direcionados, assim como sua resposta, infere-se que há lacunas em relação ao processo formativo contínuo e em serviço, especificamente no tocante à Meta 15, que propõe garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Ou seja, além de continuar propiciando o acesso ao ensino superior a seus professores normalistas, a Rede Municipal precisa se articular no sentido de estabelecer um planejamento, por meio de seu PME (Plano Municipal de Educação), de forma a investir em políticas públicas a nível de território.

Na sequência, foi a vez de ouvir a responsável pelo processo formativo dentro do território, um dos primeiros desejos da pesquisa foi conhecer o processo formativo de professores da rede municipal de Caseara, Tocantins, bem como a forma que acontece o planejamento e a periodicidade desses encontros de formação.

Bem, em média, esses encontros ocorrem duas vezes ao semestre. Então, esses encontros de formação estão fortalecendo o grupo de professores e crescendo. Elas acontecem uma vez por bimestre, seguimos o que está no calendário escolar, é bem pontual mesmo, isso não é muito bom, a gente tem que mudar essa visão, mais para formação em serviço (TUCUNARÉ, Caseara/TO, 17 de abril de 2023).

Diante do grafo, observa-se que os encontros formativos acontecem, porém, são pontuais, ou seja, a Rede Municipal de Ensino fica à mercê de um planejamento externo. Nesse sentido, a própria responsável pelo processo formativo admite a necessidade de uma reformulação a nível municipal, em relação à formação continuada em serviço, aquela que acontece todos os dias, de forma ininterrupta: na livre docência do professor, no silêncio de sua alcova, na hora da atividade, nos encontros coletivos em dias de planejamento, nas leituras teóricas articuladas pelo coordenador pedagógico, nos cursos de fruição realizados pelos professores, e nos encontros pontuais do calendário escolar, que são articulados pelas Secretarias Municipais de Educação.

Diante do observado, almejamos levar nossos pares à reflexão e alertar quanto a necessidade de ações e investimentos nessa pauta, que é a formação de professores em serviço. Pois não basta receber os modelos externos de forma abrupta, que não condizem com nossas realidades, é preciso existir um movimento a nível de território, assim como fazer valer o que diz nossa Lei maior, no tocante à formação de professores, cujo dever do Estado é ofertá-la, conforme o Capítulo III, seção I, artigos 205 e 206, incisos I ao VII da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988)⁷. Sim, é preciso compreender e vivenciar o significado da palavra “formação”.

⁷ O artigo 205 da Constituição Federal preleciona que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já o artigo 206 da Constituição Federal afirma que “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica

Retornamos às concepções de Nóvoa (1995), sobre o código em questão. Visto que para ele, a formação está conectada ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Nesse sentido, o autor propõe que essas três dimensões sejam contempladas nos espaços educacionais, nas vivências formativas em serviço, em qualquer contexto, com um padrão mínimo de qualidade educacional.

Já inserido no contexto da Escola Municipal Aristeu Camargo, território central desta pesquisa, uma das primeiras perguntas da entrevista foi: como acontece a Formação Continuada de Professores em Serviço e quantos profissionais da educação estão envolvidos.

Bem, a formação continuada aqui acontece em parceria com o programa RCT (Rede de Colaboração Tocantins), acontece com todos os envolvidos bimestralmente, só que é virtual, com a participação da equipe pedagógica; da direção, coordenadora, supervisora e o pessoal da Secretaria da Educação (SURUBIM, Caseara/TO, 15 de maio de 2023).

A fala explicita bem a dependência das Redes Municipais de Educação, não só do Vale do Araguaia, mas do Brasil, em relação às formações contínuas de seus servidores, e o mais grave, quanto menor o município, mais dependente ele é das esferas estaduais e federal. Na sequência questionamos sobre o que os indicadores, as notas das avaliações externas, e a prova Saeb/prova Brasil demonstram no tocante à quantidade do ensino e quais são os resultados da sua escola; propusemos também, saber se a gestão oportuniza aos professores em serviço estudos contínuos de forma a considerar a interface, a ligação entre os indicadores externos e as necessidades formativas do professor.

Hoje a nossa preocupação é essa, o nosso índice. Nós estamos trabalhando, estou fazendo reunião com os coordenadores, com os professores, estou fazendo uma análise dos nossos resultados, para a gente trabalhar em cima desses resultados, porque realmente é uma preocupação nossa. O nosso índice, precisa melhorar bastante e, para isso, estamos buscando os meios. Sim, a secretaria e supervisora, sempre está trazendo, mostrando, trabalhando em cima dos indicadores, a coordenadora também. Estamos para os professores, os indicadores, as habilidades necessárias, que precisam trabalhar em cima disso. Melhorar a educação no nosso país e a nossa alfabetização também. Que é um problema sério; a gente precisa alfabetizar esses alunos até o terceiro ano, no máximo (SURUBIM, Caseara/TO, 15 de maio de 2023).

A experiência do contato direto com a escola, constitui em condição fundamental nesta propositura de tese. Uma vez que os ecos provindos deste contexto são reveladores, são narrativas que escancaram a realidade da escola, suas ações, práticas pedagógicas, resultados e desafios. Assim como reverbera a polifonia acima, em relação a seus resultados educacionais,

e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios).

o entrevistado diz; “para a gente trabalhar em cima desses resultados”, apesar de ser uma das ações, não é ponto de partida, é preciso pensar o passo a passo, que perpassa por uma prática formativa de fruição, dentro da escola, e que essas práticas formativas nasçam e floresçam no espaço escolar. Behrens (2005, p. 15), sobre a temática, pontua que é preciso “formar um cidadão sensível, intuitivo, feliz, e que seja competente para contribuir na reconstrução da sociedade”. Ou seja, é importante pensar nos indicadores, que estão, realmente, no contexto abaixo do esperado, porém, no caminhar, nas relações, nas estratégias formativas do professor, além das de ensino, lógico, e que este seja assimilado, apreendido pelos alunos e sentido positivamente pela sociedade.

O ato educativo é complexo, assim, a tarefa do professor, que busca sua identidade profissional no espaço educativo, exige um preparo que deve partir da realidade contextual dos muros da escola. Exercício desafiador não apenas na Escola Aristeu Camargo, mas nos mais diversos espaços escolares dos rincões brasileiros. É preciso entender que o fator formativo perpassa, emerge de dentro para fora, não ao contrário. Isso não quer dizer que os projetos ou programas de formação planejados externamente, não tenham seu valor, claro que são importantes, mas antes, precisam existir as conexões com a realidade da escola, com seu entorno, suas necessidades. Na verdade, um olhar especial para sua identidade, e, a partir daí, uma construção coletiva que terá significado, sentimento de pertencimento por parte da equipe educativa.

Por isso, é preciso pensar que só teremos bons resultados educacionais a partir de uma tessitura construída, pensada coletivamente, não o contrário, assim como defende Behrens (2005, p. 55), um bom caminhar metodológico possibilita aos seres humanos estabelecerem “relações pessoais e interpessoais, visando a busca da ética, da harmonia e da conciliação”.

É nesse movimento, além de humanizado, comprometido com a educação que estamos percorrendo, na tentativa de alertar quanto a necessidade de um diálogo maior sobre a formação continuada docente, fato essencial no ressignificar do processo formativo, que reconsidere a importância das partes no todo; os saberes pedagógicos, essenciais na dinâmica do ensino e da aprendizagem, como objetos de análises que são. Ou seja, a formação só terá significado e impactos positivos nos resultados educacionais, caso exista cuidado metodológico, políticas educacionais reflexivas, além de uma ação ontológica do professor, com articulação dos diversos saberes nas vivências nos espaços escolares.

Com o movimento em curso, nos deparamos com a responsável pela articulação metodológica do processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. As perguntas apresentadas por meio do instrumento foram: a equipe diretiva, a qual a Senhora faz parte,

oportuniza, aos professores em serviço, estudos contínuos dentro do espaço escolar, de forma a articular os indicadores com a teoria complexa, transdisciplinar e os saberes da linguagem, e o que considera necessário para que os programas de formação continuada em serviço sejam efetivados, uma política pública no seu município, na sua escola?

Sim, a gente foca nos resultados. Que é melhorar o ensino aprendizagem, a prática pedagógica. A gente vai ter uma reflexão sobre a nossa, o nosso conhecimento e melhorar cada vez mais, buscando entender os resultados de toda aprendizagem na escola, trabalhamos mais de forma interdisciplinar. Eu acho que assim, no momento que a gente está tendo essas formações, ficamos mais atualizados. O professor está sentindo isso, que ele tem que adquirir conhecimento e melhorar sua prática pedagógica, como também todos nós. Toda equipe diretiva, está sempre orientando, buscando, ajudando e conscientizando os profissionais, para que melhore o nosso ensino aprendizagem, as práticas pedagógicas (TUCUNARÉ, Caseara/TO, 15 de maio de 2023).

Em relação à sintonia metodológica, que exige um ambiente de ensino e aprendizagem, a polifonia apresenta a necessidade interna, a nível de território escolar, um diálogo formativo sobre algumas teorias que sustentam a educação, visto que são pontos importantes na ação diária de qualquer Unidade de Ensino. Alvarado Prada (1997) ressalta que a formação em serviço é uma pauta extremamente relevante para o desenvolvimento profissional do professor, sem esquecer, que esse mover exige uma atenção especial às necessidades do professor.

Nesse sentido, o jogo linguístico apresentado, reverbera nas entrelinhas o fator empírico, de certa forma, alheio à beleza que é a complexidade da educação, os saberes que estão entrelaçados nas culturas e na linguagem. São mecanismos estratégicos, que somente por meio de um movimento transdisciplinar se consegue desvincular das amarras das grades curriculares, das dependências de programas de formação externos, alguns de cunho apenas capitalista, que nos tornamos e somos reféns. De forma corroborativa, Behrens (2005, p. 82) expõe que “na realidade, a escola precisa propiciar um ambiente que os professores e alunos sujeitos do processo possam gastar projetos conjuntos que propicie a produção do conhecimento”. Dessa forma, o verbalizado demonstra a necessidade de se trabalhar as temáticas abordadas, no entanto, quando nos deparamos no território efetivo da escola, percebemos que existem lacunas na sistematização de políticas públicas de formação em serviço.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/1996, que prevê a manutenção de programas de educação não peremptórios aos professores, percebe-se que esta prática carece de dedicação, aperfeiçoamento e investimentos de boas políticas públicas, que nasça na base, nas escolas, em seus territórios. Nessa

perspectiva, esta proposta apresenta a formação continuada de professores em serviço sob a ótica da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem. Nesse sentido, a tessitura mostra-se como uma oportunidade de conhecer uma nova epistemologia, além de gerar estímulos aos saberes necessários, a fim de que ocorra a aprendizagem satisfatória na base educacional.

Frente ao desafio de compreender o que é realmente uma política pública de formação continuada, bem como fazer valer o que preceitua a nossa LDB, é como as Secretarias de Educação e Escolas se encontram no atual contexto. Visto que a nova lógica de organização curricular instiga: as teorias complexas, transdisciplinares, interdisciplinares, como bem lembra Pimenta (1994), ao inferir que é saudável o estímulo a ciclos de aprendizagem, currículos articulados às escolas, campo de trabalho dos professores. O caminho é esse, uma formação interligada com o entorno, com o ensino, com as águas, com as árvores, com a cultura, com os saberes, com a aprendizagem, com a vida da comunidade. São temáticas que Behrens (2005, p. 111) identifica como o paradigma emergente, uma vez que busca provocar a visão uniforme, por uma cadeia de rede, de teia, de interdependência. Esse desejo de desencadear uma mudança na prática formativa do professor com estas teorias, inevitavelmente está imbricado, interconectado ao processo de ensino, que propicie ao aluno uma aprendizagem significativa, que o ajude em sua autonomia de vida, de forma contínua.

Na sequência do processo de escuta, nos deparamos de forma efetiva com os professores, nos variados espaços da escola, em suas respectivas salas de aula, na biblioteca e até nos corredores. Deixamos os professores livres para escolherem o lugar mais adequado, onde se sentissem melhor. Assim, dialogamos com todos eles, que ministram no Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), e aqui manteremos suas identidades de forma anônima, por isso, como já inferimos, os identificaremos com o nome de pássaros da região. Aproveitamos e trouxemos o nome dos pássaros que vivem tanto no Parque Nacional do Cantão quanto à beira do Rio Araguaia, geografia amazônica dos entrevistados. Destes pássaros, muitos estão ameaçados de extinção.

Em campo, no momento da entrevista, o questionamento a *Arapáçu de Bico Comprido* foi o seguinte: quais foram as ações, programas ou projetos de formação continuada de professores em serviço, que a rede municipal de educação propiciou aos docentes entre os anos de 2007 e 2023. E assim, a entrevistada relatou:

Para te falar a verdade, sou meia alheia a esses encontros da Secretaria da Educação, quando tem capacitações participo porque precisa mesmo. Minha experiência é mais na sala de aula, com os problemas diários dos alunos, pois é um problema social, um deles é a alfabetização, que precisa do diálogo participação com a família, eu acho muito importante. É esse o trabalho que tenho feito na sala de aula, vejo que tem

melhorado. Eu tinha um aluno retido, que estava com um problema sério, porque não estava alfabetizado. Assim, um histórico de problema social muito grande e a gente entrou com a intervenção. A gente procurou trazer essas famílias para dentro da escola, porque a partir do momento que a comunidade está aqui na escola, tudo se transforma. (ARAPAÇU DE BICO COMPRIDO, Caseara/TO, 15 de maio de 2023).

A fala revela certo distanciamento entre o planejado a nível de Secretaria de Educação e a realidade da escola. Ou seja, não há uma conexão entre os objetivos da docente, que são importantes, com as proposições gerais ligadas à formação de professores; é como se as partes não fizessem parte do todo, assim como deseja Morin (2015). Dessa forma, a narrativa fragmenta a identidade do professor, visto que deveria ser uma ação contínua, na perspectiva de que, como lembra Tardif (2014, p. 107) “[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-las imediatamente na história dos próprios atores, de suas sanções, projetos e desenvolvimento profissional”.

Ou seja, o fragmento teórico, ou melhor, os fragmentos, alertam para o fato de que uma ação formativa necessita da interação, da conexão e da escuta de todos os envolvidos, atributos metodológicos que inserem os professores no processo seja de programa, ações ou projetos de formação continuada; além de empoderar sua identidade profissional, visto que provoca uma ideia de pertencimento, e não de distanciamento.

Com a mesma narrativa, a entrevistada *Ema*, quando questionada sobre o que considerava necessário para que os programas de formação continuada de professores em serviço se transformassem em efetivas políticas públicas e não algo pontual e passageiro, verbalizou:

Para mim não basta a prefeitura, a secretaria se empenharem para trazer formações, precisa que todos venham para dentro da escola. Que a supervisora esteja aqui diariamente nos nossos momentos de planejamento. Acredito que esse apoio de todo mundo vai ajudando em tudo, até mesmo nas oficinas que realizamos, às vezes, somente uma ou duas vezes no ano. A gente precisa delas continuamente, que nos ajudam a planejar melhor nosso trabalho. Nós precisamos também de um apoio da psicologia, porque há muitos problemas sociais das crianças e funcionários que também precisam desse apoio, muitos dos nossos colegas estão doentes. Acho que uma política sobre tudo isso, ajuda e muito. (EMA, Caseara/TO, 15 de maio de 2023).

É interessante pontuar que o relato, apesar de inferir um provável, ou quem sabe, um desejo de diálogo entre o professor e a secretaria, especificamente com o(a) formador(a), revela também uma nítida insatisfação entre os envolvidos. Leal (2020) lembra que muitos profissionais chegam a ver nos formadores a figura do opressor, que nos momentos formativos representa a ideologia contextual dos que imprimem as políticas públicas educacionais. Do

outro lado, também os formadores intitulam os professores como os resistentes, que não aceitam a mudança, que não tiveram uma boa formação inicial e que não são comprometidos.

Diante desse impasse, é importante ressaltar, que não somente no contexto observado, Escola Aristeu Camargo, mas nas práticas formativas ocorridas em todo o Brasil, existe esse tipo de conflito entre formadores e professores, além de debilidades formativas iniciais e em formação, pautas desafiadoras que precisam cotidianamente da inferência e planejamento por parte da escola, primeiramente. Sobre isso, Libâneo (2015, p. 28) recomenda que a escola precisa ser concedida como espaço produtivo, que ofereça formação geral ligada às capacidades cognitivas, da cidadania crítica e da formação ética.

Por isso, é necessário oportunizar a esses professores espaços formativos na geografia escolar, que favoreçam o ouvir, o refletir, e o agir proativamente, numa visão colaborativa para que o docente se sinta parte da construção dos saberes e de sua identidade. Para tanto, o perfil dos formadores, sejam eles da escola ou secretaria, precisa ser também comprometido com a educação, com o ser, o conhecimento e a vida.

Na audição do *Trinca Ferro*, quando questionado se a rede municipal, oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos, de forma a considerar a interface entre os indicadores externos, o docente afirmou que

Quanto a essas provas que vem do governo, nós professores se vira como pode, a gente pega as provinhas, a gente ler, faz simulados para que o aluno tenha boas notas. Mas eu acho que todos que estão do lado de fora, deveriam vir para dentro da escola, não ficar só como o sistema da Secretaria da Educação. Todo mundo cobra boas notas dos alunos, a gente faz tudo isso nessas avaliações do governo, mais precisa acontecer mais coisas diferentes para os alunos aprenderem mais e mais. Aqui a nota da escola está muito baixa nessas avaliações, que fala sobre os indicadores. Não sei se é sobre isso que me perguntou, mas é o que sei no momento (TRINCA FERRO, Caseara/TO, 15 de maio de 2023).

Não diferente da verbalização anterior, há nas entrelinhas lacunas de todos os sentidos, de pertencimento, de partilha e de movimentos metodológicos. Assim, essas ausências inevitavelmente interferem na consciência quanto às responsabilidades de cada um diante do processo educacional, seja em relação aos indicadores, como também no contato com o próprio ser. Percebe-se que esse distanciamento ocorre, essencialmente, por falta de abertura para o diálogo entre os envolvidos. Freire (2019), no livro *Pedagogia da autonomia*, sinaliza que precisamos ensinar a aprender juntos. Dessa forma, as formações, com a atuação dos formadores e professores, na abordagem freiriana, deve considerar que ambos são sujeitos que promovem o conhecimento. E que por isso, a abertura à fragmentação, em virtude do não

diálogo, fragiliza todo o processo que está ligado aos resultados educacionais dentro de uma escola.

É fato que a verbalização acima reporta às exigências que são direcionadas aos professores, no entanto, nos encontros formativos não há abertura para as ações, que na visão dos professores, são importantes na sua prática em sala de aula. Dessa forma, esse relato exemplifica o clamor do professor, um pedido de socorro, no sentido de que é preciso o formar melhor, direcionar juntos, e mais, fazer juntos uma educação que privilegie o letramento, a recomposição de aprendizagens, enfim, bons indicadores municipais, estaduais ou nacionais.

São ações colaborativas em meio a tantas transformações com que o mundo se depara, que exigem uma atitude da educação, por sua vez, na postura atitudinal dos educadores, dos que direcionam as políticas públicas. Automaticamente tais mudanças perpassam pelas ações, programas e projetos elaborados com foco na capacitação profissional do professor. Na verdade, os professores, nas formações continuadas, assim como os alunos, almejam que estas os tirem de sua zona de conforto, pois gostam de avançar os paradigmas, descobrir o novo. Esse novo está ligado às ações formativas em conexão com os saberes da sala de aula, que inferem ao desenvolvimento profissional, sua autonomia, e acima de tudo, promovem mudanças no seu contexto de sala de aula, na sua escola. Ou seja, o professor, assim como qualquer outro ser, precisa de um movimento motivacional, que o estimule, que valorize suas experiências educacionais diárias com seus alunos. Tardif (2014) ressalta que o professor é um sujeito existencial, um ser no mundo, uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções e sua linguagem.

Por isso, as formações precisam ver além dos documentos, sim, valorizar as experiências do professor, sua vivência, aliada aos processos epistemológicos, neste estudo sugestivamente grafados como: complexidade, transdisciplinaridade e linguagem. São movimentos que possibilitam ao professor expressar suas mazelas, mas também seus saberes construídos em sua trajetória. Não é só cobrar resultados, é construir juntos.

Em sintonia à diretriz anterior, a *Jaó*, quando questionada se há, no contexto formativo, conexão do fazer pedagógico com a complexidade, transdisciplinaridade e linguagem, assim como, se há a possibilidade de a pesquisa contribuir nos estudos da escola, seu eco foi verdadeiro, além de positivo. Confira:

Com certeza, as fontes de pesquisa, sempre ajudam você no momento que projeta algo, no caso sua aula. Então mesmo não sabendo muito sobre o que você perguntou, sobre a complexidade e transdisciplinaridade. Mas sobre a linguagem sim, acredito ser a nossa língua mãe. Acho que a sua vinda aqui, saindo da sua cidade tão cedo e chegar aqui e nos ouvir, vai ajudar muito a todos nós. Tenho certeza de que vai querer

que nós aprendamos sobre tudo isso. Eu na verdade, como disse, só sei um pouco sobre a linguagem, que são os textos do Português, acho. Mas gostaria muito de estudar e pesquisar mais sobre tudo isso. Sou uma professora que gosta de novidades para ajudar minhas crianças, a desenrolarem a inteligência e sabedoria [...] (JAÓ, Caseara/TO, 15 de maio de 2023).

Quiçá, seja o eco dessa professora amazônida, em virtude de seu eu sensível ao outro, umas das principais sinalizações às possibilidades de ligações teóricas à formação em serviço, no espaço da escola para o aperfeiçoamento da prática do professor em sala de aula; esteja agregada à minha utopia, de que a formação continuada em serviço pode acontecer, basta desejo individual e coletivo, fatores que perpassam pela humanização do ser, numa perspectiva emancipadora, de ruptura a qualquer indício de individualismo, pois a educação deve privilegiar os saberes da linguagem em comunhão com as diferentes áreas do conhecimento. Desejo desta propositura, pois a polifonia apresentada na entrevista, apesar de haver lacunas na base das formações em serviço, representa a voz de dezenas, centenas de professores e professoras que gostam de desafios, de levar o melhor para seus alunos. Lembrando que a ação formativa do professor em seu ambiente de trabalho, conforme Nóvoa (2009), oportuniza o aperfeiçoamento dos conhecimentos epistemológicos que, tanto quanto a prática, são imprescindíveis na formação do professor.

Assim, a preocupação com a linguagem, epistemologia desta pesquisa, se mistura com os dilemas humanos, com a formação social, política e de discurso de toda a sociedade. Eco (1932) já recordava que a linguagem é um objeto produzido pelas pessoas, essencialmente por aqueles dotados de habilidades com as palavras, que se organiza em seção de efeitos comunicativos, de modo que seja possível a compreensão pelo fruidor. Ou seja, é fundamental que a formação docente aguace e sensibilize o professor no trato com os diferentes textos, que inferem a contextos e pretextos. E mais, que a linguagem, como modalidade, não se feche em si mesma, há sempre algo inacabado, por vir, à espera de uma nova inferência.

Esse é o desafio que a teoria complexa e transdisciplinar nos provoca e nos convida, quanto a pauta formação continuada em serviço. Fazer a conexão dos saberes, de forma que não exista apenas a unicidade, mas as possibilidades, a abertura para a razão e as estruturas metafóricas. Visto que o fruidor, na trivialidade, se depara desde com uma entoada musical, até com um curta metragem, saberes que só a linguagem pode reencontrar-se com uma nova voz, um novo código, com significados. Petraglia (2021, p. 17) lembra que, “A educação, é complexa por excelência, por isso, é preciso repensá-la a partir de uma visão integradora que a considere envolvida com as partes e os recortes, mas sempre em função das partes e de um todo uno, múltiplo e complexo”. Nesse sentido, a polifonia docente verbalizada, denota um ser

complexo, que apesar dos problemas, se coloca como elo na recepção de todas as influências recebidas, sejam elas internas ou externas. Fato percebido, principalmente na parte final da fala da *Jaó*, que revela gostar de desafios, aprender coisas novas, e assim, mediar aos alunos. São ações integradoras que podem gerar novas perspectivas dentro do espaço do saber.

No entanto, mesmo diante de toda abertura por parte da entrevistada *Jaó*, há um outro ponto importante, uma evidência expressa ao dizer não saber muito sobre a temática, que revela carências cognitivas que não foram supridas pela formação inicial, mas que precisam de uma atenção especial no contexto formativo em serviço. Nossa observação se vale, também, pelo que já disseram Gatti e Barreto (2009), no tocante à formação inicial, *fast food*, aligeirada, que se objetiva a atender as necessidades do mercado, sem sintonia com a sala de aula. Ocorrência que aumenta os desafios da formação continuada em serviço, que se pauta na melhoria da educação, do letramento das crianças, jovens e adultos.

Dentre os professores que participaram do diálogo, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, um verbalizou e trouxe para a pesquisa mais informações sobre a temática, além de questionamentos, autoavaliação e abertura para o novo, para a aprendizagem. Assim, foi de forma extremamente significativa para esta fase da pesquisa, para o movimento do diálogo pautado na formação continuada em serviço, pois de forma simples e muito transparente, a professora *João do Araguaia*, respondeu a entrevista com base nos seguintes tópicos:

O que considera necessário para que os programas de formação continuada de professores em serviço seja uma política pública em sua unidade de ensino, os indicadores demonstram qualidade do ensino dentro da escola, a rede municipal oportuniza, aos professores em serviço, estudos que ligam os indicadores externos às necessidades da escola, com possibilidades de uma conexão com as teorias da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem? E assim verbalizou:

Assim, eu acredito que a educação precisa investir mais, nos profissionais, tanto financeiramente quanto em termos de conhecimento, os jovens, por exemplo precisam ingressar na educação. Outro ponto que falta investimento é na área da inclusão. Infelizmente, ainda vejo uma deficiência muito grande, na rede pública. Sobre essa questão, vejo o nosso despreparo enquanto professores, que trabalham com esta clientela. Outra situação que precisa ser vista é em relação à Infraestrutura, precisa melhorar. Olha, vendo com os olhos das outras pessoas, lá de fora; eu vejo deficiências... Eu estou falando do nosso município, eu vejo assim, que os resultados, são deficientes e isso interfere na qualidade, um está ligado ao outro, fato que precisa melhorar. Por outro lado, sei que o Governo, as pessoas querem resultados, índices altos, mas precisam investir, em tudo aquilo que falei, só assim teremos essa qualidade no ensino. Às vezes há os estudos nos bimestres, mas acredito que a rede estadual e municipal precisa trabalhar esses dados sempre, no nosso dia a dia, não só quando tem prova externa, a cada ano. Procurar, diagnosticar onde houver

deficiência, se replanejar, ou seja, planejar, executar e avaliar a continuamente os resultados, no sentido de discutir melhor o Projeto Político Pedagógico da escola, compartilhar tudo isso. Nós sabemos que o conhecimento é compartilhado, né? A educação acontece em conjunto, a partir do momento que eu compartilho, que cobro, mas eu ofereço suporte e trabalho as deficiências, nós podemos melhorar, planejamento e replanejando - ação execução e avaliação, penso que é o caminho. Não sei se falei sobre tudo, mas é isso que penso professor (JOÃO DO ARAGUAIA, Caseara/TO, 19 de junho de 2023).

Logo no início, *João do Araguaia*, ao demonstrar seu eco amazônida, além de citar a falta de uma valorização adequada, de forma bem interessante, infere que tal fato distancia os jovens da profissão docente. Ou seja, o discurso em questão não é falso, uma vez que muitos jovens, por exemplo, não veem a ação docente atrativa, assim, não ingressam na carreira em uma graduação inicial, de licenciatura plena. Visto que na realidade, na escola, infelizmente as condições de trabalho e de incentivo para que o professor invista gradativamente em sua formação, principalmente em serviço, é algo ainda desafiador e distante. Dentre outros fatores, estes contribuem para que a qualidade da educação brasileira apresente fragilidades, como bem verbalizou a professora amazônida tocaninense.

A abordagem não difere do que ocorre diariamente em milhares de escolas espalhadas pelo Brasil, visto que mesmo diante das jurisdicionalidades legais, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, que faz menção quanto à formação continuada de professores, em seu art. 63, inciso II, assim registrado: “as instituições educativas deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Estabelece ainda no art. 67 que os “sistemas de ensino deverão promover o aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996).

Por outro lado, no chão da escola, como revela a polifonia marcante da professora, ainda há muitos desafios. Assim, os profissionais da educação buscam vencer, além das lacunas de sua formação, uma propositura política de valorização docente, tanto as relacionadas à carreira quanto as de formação em serviço. Tais instabilidades interferem diretamente nos indicadores educacionais; na qualidade do ensino, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que depende diretamente de um processo consistente e conectivo de políticas públicas a nível Municipal, Estadual e Federal, que fortaleça o processo formativo em serviço dos professores. Movimento que é preciso acontecer a médio e longo prazo, como política pública, fato símile ao mencionado e direcionado pela professora da Escola Municipal Aristeu Camargo, na cidade de Caseara, que neste contexto de fala representa outros, centenas de professores de todo o Vale do Araguaia, do Tocantins e do Brasil.

Nesse sentido, é importante lembrar e argumentar que vivemos um momento de incertezas, que inferem a necessidade de mudanças na educação. As autoras Rezende e Isobe (2017), em seus estudos sobre a temática, destacam a formação e a profissionalização como pautas centrais no cenário mundial, exige-se, cada vez mais, bons resultados do professor. Por outro lado, as políticas de valorização salarial não acompanham o mesmo ritmo, ao contrário, percebe-se que o pensado externamente, apenas aumenta o controle no tocante às políticas de formação, sem ouvir as partes, sem construir juntos. É imprescindível que o Estado se distancie das prerrogativas de desresponsabilização, camufladas por gramas mercadológicos, que vendem uma parceria. Mas há necessidade de diálogo com a escola, e que se fortaleça o território, pontos que certamente ajudarão na melhoria da educação, e em seus resultados.

Outrossim, a entrevistada evidencia a necessidade da rede municipal analisar e trabalhar os dados educacionais, de modo que os indicadores externos configurem como um meio de diagnosticar as lacunas no processo educacional, a ensejar um olhar crítico sob o Projeto Político Pedagógico da escola, com o propósito de compartilhar saberes e experiências, visto que “A educação acontece em conjunto”, conforme verbaliza adiante. Quando questionada se a rede municipal oportuniza, aos professores em serviço, estudos que considerem a interface, a ligação entre os indicadores externos e as necessidades de formação dentro do ambiente escolar, assim se pronunciou:

Eu acredito que a rede estadual e municipal precisa trabalhar esses dados sempre, no nosso dia a dia, não só quando tem prova externa, a cada ano. Procurar, diagnosticar onde houver deficiência, se replanejar, ou seja, planejar, executar e avaliar a continuamente os resultados, no sentido de discutir melhor o Projeto Político Pedagógico da escola, compartilhar tudo isso. Nós sabemos que o conhecimento é compartilhado, né? A educação acontece em conjunto, a partir do momento que eu compartilho, que cobro, mas eu ofereço suporte e trabalho as deficiências, nós podemos melhorar, planejamento e replanejando - ação execução e avaliação, penso que é o caminho. Não sei se falei sobre tudo, mas é isso que penso professor (JOÃO DO ARAGUAIA, Caseara/TO, 19 de junho de 2023).

Em relação aos objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Aristeu Camargo, observa-se que a polifonia ouvida chama a atenção para a necessidade e engajamento de todos para com as ações de ensino e aprendizagem, além de uma reflexão autoavaliativa da ação da equipe, no tocante às tomadas de decisão diante dos resultados educacionais de cunho pedagógico. O eco polifônico da professora abrange tanto o corpo docente quanto discente, pois reivindica uma ação coletiva e participativa da comunidade no processo educacional, que deduz uma atenção especial, tanto na teoria quanto na prática.

E mais, nas entrelinhas da fala da professora, há o desejo de que a escola avance em relação aos indicadores externos, e que para tanto, não seja apenas uma visão binária, só prática ou somente teórica, mas uma ação reflexiva formativa contínua. Alvarado Prada (1997) reitera que os processos de formação no campo de trabalho dos professores, contribuem para um intercâmbio contínuo, para a pesquisa, além de poder melhorar o contexto, o cotidiano da escola.

Em virtude do engajamento no momento da entrevista, o discurso fluiu de forma bem positiva, ademais, *João do Araguaia* ressaltou que o estudo pode ajudar os agentes educacionais a aperfeiçoarem as atividades de ensino e aprendizagem. Atento às palavras do entrevistado, como pesquisadores questionamos: caso não haja estudos relacionados ao fazer interligado com a complexidade, transdisciplinaridade e linguagem, há esse desejo, a pesquisa pode ajudá-los?

Sim, eu creio que sim, sou uma pessoa curiosa, inclusive. Assim, tudo o que vem de benéfico para a escola, a gente abraça, acolhe e procura inserir isso no nosso cotidiano, porque é importante, assim como essa proposta de vocês. Estamos aqui para aceitar críticas construtivas, melhorar a cada dia (JOÃO DO ARAGUAIA, Caseara/TO, 19 de junho de 2023).

É importante reiterar que o registro polifônico, além de demonstrar um eu aberto às questões formativas, também representa os demais interlocutores que foram ouvidos ao longo da pesquisa em campo. Ou seja, quando questionados sobre a possibilidade de a pesquisa ajudá-los, houve unanimidade e desejo de que a tríade complexidade, transdisciplinaridade e linguagem pudesse de alguma forma contribuir no planejamento de uma proposta de formação, a partir das necessidades locais, com foco na construção de projetos ou programas colaborativos, de respeito à escuta de todos os envolvidos. E mais, com proposituras de melhorias das práticas pedagógicas e de gestão escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no território.

Além das entrevistas semiestruturadas, uma outra técnica de pesquisa agregada ao longo do processo, foi um questionário construído por meio do *google forms*, com questões abertas e fechadas, com o objetivo de ouvir os ex-secretários da educação na referida cidade, em contextos distintos, visto que a pesquisa buscou informações sobre esses modelos de formações de professores em serviço entre os anos de 2007 e 2023.

Assim, após uma busca pelos envolvidos, visto que muitos moram em outras cidades, inclusive, alguns fora do estado, felizmente, o questionário foi respondido por 3 (três) ex-secretários municipais de educação, cuja técnica de abordagem está em anexo a este estudo. O

conteúdo respondido pelos ex-dirigentes da educação, não difere das polifonias ouvidas nessa reflexão formativa. Observa-se que ao longo dos anos o processo metodológico inerente à formação continuada em serviço, no território da cidade de Caseara, Tocantins, sempre esteve a cargo de uma instância externa à equipe educativa do território. Consequentemente, estas ações formativas chegaram à Escola Municipal Aristeu Camargo, de igual modo. Ou seja, sem o diálogo entre o professor, seu formador e a instância governamental local, tampouco estadual ou federal.

Os registros nos questionários evidenciam essa cultura, não só do município em questão, mas em sua maioria, isto é, quanto menor for, mais dependente no tocante à formação de professores em serviço. Veja o que expressou um dos ex-dirigentes, em relação a esta pauta, por meio do *google forms*: Como ex-dirigente da educação municipal, quais foram as principais ações, programas e projetos governamentais de formação continuada de professores em serviço da rede, especificamente, nos anos que você esteve à frente da Secretaria de Educação, entre os anos de 2007 e 2023, recorte desta pesquisa?

Infelizmente não me recordo de quando a quando estive como Secretária de Educação. Quanto às formações tínhamos formações que eram ministradas por profissionais da DRE de Paraíso. Não me recordo o nome das formações. Porém, eram valiosas para os professores, inclusive para quem estava iniciando sua carreira (SURUBIM, 08/09/2013, 09:36).

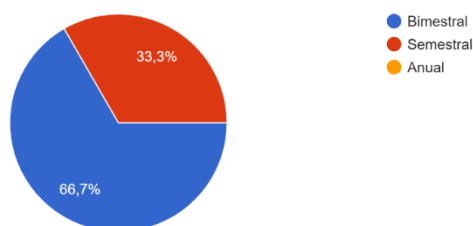
O discurso continua representando o domínio das esferas maiores, neste caso a DRE (Diretoria Regional de Ensino), que infere ao Estado. Ainda sobre o mesmo questionamento, os outros dois entrevistados também mencionaram programas de formação da esfera estadual e federal, Gestar e Cesgranrio. Nesse sentido, é impossível não fazermos um paralelo entre os registros observados com a perspectiva freiriana, que infere que o educador é um ser político, não no sentido partidário, mas de ação libertadora, que pode movimentar seu espaço nas construções formativas que, quando bem pensadas e construídas coletivamente, enaltecem a identidade profissional do professor.

Morin (2015), assim como toda obra freiriana, sinaliza para o fato de que somos seres ontológicos, e como tal, os feitos formativos nascem no eu de cada sujeito, em sua multidimensionalidade, são edificações diárias. Portanto, eis a importância da construção formativa individual com conexão com a coletividade, que fortalece as partes e o todo, ou seja, o eu professor e a comunidade educativa. O gráfico que segue, retirado do questionário dos ex-dirigentes, em seu item 5, é real e representa as distâncias quando se pensa em formação

continuada em serviço. Há lacunas culturais, de políticas públicas, cognitivas que, de alguma forma, afetam a bom andamento da educação em qualquer território. Veja:

5. No seu contexto de atuação, qual a periodicidade dos encontros formativos de professores na Rede?

3 respostas



Fonte: *Google Forms* (04/10/2023, 18:06)

Para tanto, é importante reverter, ou quem sabe, pensar a formação não de cima para baixo, mas de forma igualitária, colocando as polifonias na mesma pauta de igualdade. Sobre isso, Leal (2020, p. 21) afirma que a escola não é um espaço transitório qualquer, mas sim um lugar que significa e ressignifica a visão de mundo, onde há enfrentamento, conflito, interação individual e coletiva, na busca por mudanças.

Imbricado a isso, a formação de professores em serviço é a possibilidade de construções de andaimes que favoreçam primeiramente o território e os educadores que desejam liberdade, e não um ponto final de um pensar externo. Assim, após a análise das partes e do todo verbalizado pelos envolvidos ao longo de todo o caminhar, na ação de escuta e diálogo sobre o processo formativo dentro da rede municipal de ensino de Caseara, Tocantins, sobretudo os aspectos agregados às teorias aqui postas: complexidade, transdisciplinaridade e linguagem, observa-se que as pautas em discussão ainda são tratadas de forma fragmentada, implicitamente impostas, em alguns casos, sem contato com a teoria. No entanto, as falas revelam que os envolvidos desejam conhecer mais sobre esta pesquisa, especificamente suas epistemologias.

3.5 As vozes e o movimento triangular

Diante do movimento, subsidiado pelas técnicas de análises de documentos, no caso o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Aristeu Camargo, as entrevistas e o questionário, nos deparamos com informações estratégicas, que evidenciam e ajudam na argumentação sobre a formação continuada em serviço no Vale do Araguaia Tocantinense Amazônico. Primeiro, é importante observar que os documentos denotam que os professores trazem em seu “eu” profissional, construções e experiências vividas no eixo social, familiar e de sala de aula, ou seja, carregam saberes imbricados em suas trajetórias. Tardif (2014) esclarece que somos sujeitos profissionais de saberes plurais, em alguns casos, tradicionais, visto que nossos saberes se confundem com o contexto de vida.

Ou seja, o professor, em sua construção, acumula saberes empíricos, em virtude de sua prática profissional, além da relação com o contexto social. No entanto, acreditamos que somente o empirismo não basta, é preciso uma construção de saberes voltados às epistemologias, teorias que podem ajudar na prática em sala de aula. Assim, quando pensamos de forma a triangular as informações contidas nestes documentos, nos quais nos debruçamos a analisar, no tocante à temática formação continuada em serviço, identificamos que há divergências nos discursos, tanto dos que fazem parte da modalidade escrita (PPP e questionários) quanto a falada (entrevistas).

Quando ouvimos, por exemplo, a polifonia dos gestores educacionais, a temática é posta como perfeita, ou seja, na ótica destes, a formação está ajudando os professores no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa porcentagem é menor quando analisamos as falas dos professores, visto que na visão dos docentes, as formações são postas de forma impositiva, vindas da secretaria bimestralmente, para que eles a desenvolvam. Fato que, para os professores, na maioria das vezes, as pautas temáticas formativas não os ajudam frente às demandas escolares. Alguns até verbalizaram que os formadores externos deveriam vir para dentro das salas de aula.

São casos que acontecem, em virtude de um pensar formativo externo à escola, que distancia o professor das políticas públicas, que já chegam fragilizadas, vistas por estes no ambiente escolar de forma até pejorativa. Inevitavelmente esse distanciamento entre o planejado externamente e o território da escola, sem o processo de escuta junto aos professores, alarga as distâncias, bem como a possibilidade do caráter de pertencimento. Ocorrência fundante para que uma comunidade educativa se torne a médio e longo prazo empoderada,

tanto diante de sua prática formativa quanto de envolvimento de toda a comunidade educacional.

Nesse sentido, esses ecos provindos dos mais variados contextos educacionais desse imenso Brasil que, neste estudo teve o município de Caseara como base de análise, só serão amenizados no dia em que praticarmos o inverso, se construirmos as políticas públicas de formação a partir da realidade da escola, de seu Projeto Político Pedagógico, e que este dialogue com outros documentos normativos de objetivo similar. Quiçá, nossos professores teriam uma visão mais ampla sobre as formações continuadas em serviço, imbricados de pertencimento de possibilidades e consciência social de sua função. Nóvoa (2009) pontua que na sociedade atual o prestígio de uma profissão está no fato do alcance de sua visibilidade, no caso dos professores, o contexto é decisivo, depende da qualidade do trabalho interno e cognitivo nas escolas, e mais, que consiga se conectar com seu meio, extrapolar os muros da escola.

Dessa forma, além da escola Aristeu Camargo, toda a escola do século XXI precisa pensar sua função social, recontextualizar seu espaço, seu território, sinalizar por meio de um projeto de formação participativo e colaborativo, demarcando onde está, mas fundamentalmente onde deseja chegar. Portanto, não há uma receita, mas o desejo que ocorram mudanças, as provocações teóricas e metodológicas internas devem acontecer continuamente, sentidas por seus membros. E mais, na mediação do ensino às crianças e jovens, o reflexo do letramento e da cognição deve ser uma resposta à comunidade, fato que infere a aprendizagem.

Diante do exposto, no qual está conectada a triangulação das falas nestes documentos, fica claro que a temática geradora: formação continuada em serviço, deve ser pauta fundante das políticas públicas a nível de território, primeiramente. Além de sinalizar as epistemologias teóricas como possibilidades de os professores melhorarem seus conceituais, seus saberes que, inevitavelmente, chegam até os sujeitos. Outro ponto perceptível diante da triangulação de discursos, denota sobre a importância da formação agregada a uma construção coletiva, de escuta e que instigue o pertencimento; além de estar em conexão à prática pedagógica do professor.

Ocorrências que precisam estar numa perspectiva justaposta com sua identidade e subjetividade, fatores que imprimem um novo modelo de formação, no qual o professor não seja modulado como produto, que apenas recebe dos formadores os procedimentos e direcionamentos externos, mas que o professor seja visto e aproveitado ao longo do processo histórico, enquanto sujeito social que se constrói profissionalmente, diante da sociedade. Tardif (2014, p. 30), nesse sentido, argumenta:

ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

O autor acredita, que um professor de profissão é muito mais que um produto, alguém que só replica, mas que atua de forma proativa, um sujeito protagonista da prática de ensino com significado, de modo que além de movimento teórico, desenvolve andaimes metodológicos capazes de mexer com a estrutura social, essencialmente com a qualidade do ensino ofertado aos alunos. Tardif (2014) sinaliza que todo trabalho executado pelo ser humano, inevitavelmente necessita do trabalhador que possua certos saberes, assim como um movimento de saber fazer. Nesse sentido, no campo dos saberes educacionais, o trabalho do professor, em virtude das incertezas imbricadas ao ser humano, se torna ainda mais desafiador.

Diante das abordagens polifônicas trianguladas, fica evidente que a formação continuada em serviço sinaliza que as políticas públicas precisam emergir no interior das escolas, e que estas, imbricadas de saberes teóricos epistemológicos, provoquem os grupos de estudos dos professores, os encontros pedagógicos, os procedimentos diários de ensino, a execução de projetos de pesquisa, enfim, como bem lembra Nóvoa (2009), é preciso que o professor realize um movimento comunicativo e proativo, que vá além do espaço de sala de aula, que consiga, como profissional do magistério, ser o mediador dos diversos saberes.

Por fim, diante do vivido em campo, neste contexto que representa um todo geográfico, advertimos para o fato de que na formação de professores, há também a necessidade de pensarmos de forma antropológica, sobre nós mesmos, meio, entorno e sociedade. E assim buscarmos na natureza humana bases que possam sustentar e fortalecer todo e qualquer ato que infira os fazeres educacionais, essencialmente a formação do professor.

Logo, a formação continuada em serviço deve contribuir para as mudanças no cenário educacional, com a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço relevante da formação contínua não é mais o professor isolado, mas sim, um sujeito integrado em um corpo profissional, em uma organização escolar. Por conseguinte, é essencial estabelecer parcerias entre todos os envolvidos no processo da formação contínua. A escolha dos modelos de formação contínua deve levar em consideração a valorização das "formações informais", desde os processos de autoformação até o investimento educativo nas situações profissionais, e a integração com os projetos educacionais da escola, dentro do contexto da autonomia da instituição de ensino (NÓVOA, 2002, p. 38).

Sobre o processo formativo do docente, Nóvoa (2002, p. 38-39) destaca que

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nessa visão, a formação contínua deve ser direcionada para os "desafios a solucionar" e menos para os "conhecimentos a transmitir", o que indica a implementação de abordagens de formação baseadas na ação e na organização (NÓVOA, 2002, p. 40). Assim, a formação de professores em serviço, seja em qualquer contexto, carece de uma atenção especial, de todos aqueles que acreditam, que a mudança no meio social acontece pelo caminhar da educação. Freire (2020) aponta que esta mudança só ocorrerá se o profissional, no caso os educadores, se comprometerem e pensarem na vida, nas relações humanas do eu e do outro. São fatores que, na visão do educador, fortalecem o compromisso e pertencimento do profissional para com a sociedade.

De tal modo, o ato formativo de professores perpassa pela consciência do ser, quando o sujeito homem é capaz de atuar de forma que sua ação e reflexão seja algo inerente às suas relações no mundo, no contexto social, e mais, que essas tenham impactos proativos na humanização de vidas. Freire (2020, p. 21) reafirma que “se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação”, dificilmente toda essa articulação poderá incidir nas mudanças que a educação se propõe, que é o educar-se de forma contínua, razão pela qual infere ao homem um ser inacabado, que no caminhar da vida se educa. Assim, o

homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2020, p. 27).

O grafo freiriano é simbólico e significativo, pois revela a essência do ser, seu finito, mas também infinito; ou seja, sua capacidade de criar e recriar, uma busca permanente de si mesmo, quer seja pelo inacabado, incompleto, ou desejo de desvendar os segredos da vida, fato que ele mesmo reconhece ser um código que somente Deus decodifica. A abordagem do inacabamento do ser é um tema universal, mas nesta argumentação restringimos ao contexto amazônico, no Vale do Araguaia Tocantinense, especificamente para compreender melhor o processo de formação de professores em serviço, que vivem nesse território.

3.6 Resultados educacionais e perspectivas

Na sequência, o movimento da pesquisa propõe-se a analisar os resultados educacionais obtidos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os quais podem ajudar a compreender melhor o caminhar do ensino e seu reflexo na qualidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Vale do Araguaia; assim como na Escola Aristeu Camargo na Cidade de Caseara, campo desta pesquisa. É o momento da autoavaliação, de refletir sobre a qualidade do ensino ofertado, de como aproveitar esses indicadores no replanejamento do trabalho de ensino e aprendizagem para os próximos anos.

É importante pontuar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Poder Público em 2007. Com o desígnio de fornecer um diagnóstico objetivo do ensino básico, reúne dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Logo, quando se fala em IDEB, estamos calculando dados de aprovação escolar (obtidos por meio do Censo Escolar) e médias de desempenho (oriundas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb), cuja realização ocorre a cada dois anos, corriqueiramente nos anos ímpares.

De forma sintética, o índice varia de 0 a 10 e tem como objetivo alcançar a média 6,0 em todas as escolas públicas brasileiras até 2023 — tal valor representa elevada qualidade educacional, típica dos países desenvolvidos. Assim, é importante que na sequência, com a exposição dos resultados individuais de cada *locus* geográfico, que forma a Região do Vale do Araguaia Tocantinense, na Amazônia Legal e transitória, uma inferência do que pode ser feito a médio e longo prazo, para que estes possam representar a qualidade da educação no ensino, que perpassa fundamentalmente pela formação do professor. Então, que iniciemos a leitura gráfica.

Quadro 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Paraíso do Tocantins.

Paraíso do Tocantins									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,4	3,8	4,5	5,0	5,2	5,8	6,3	6,5	5,8	6,3

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Chapada de Areia.

Chapada de Areia									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
	3,2	3,9	4,1	4,6		4,1		4,0	4,9

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 6 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Monte Santo do Tocantins.

Monte Santo do Tocantins									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
	3,6	3,9	5,0		5,0	5,3	5,1	4,5	5,4

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Pugmil.

Pugmil									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,3	4,0	3,8			4,1	4,8	5,8	4,3	4,8

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Pium.

Pium									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,8	3,4	4,4	4,9	4,6	4,2	5,0	4,5	4,3	4,3

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 9 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Nova Rosalândia.

Nova Rosalândia									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
4,0	4,2	4,1	5,0		5,3	5,5	5,3	4,6	5,3

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 10 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Oliveira de Fátima.

Oliveira de Fátima									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,0	3,6	3,7	4,1	4,1	3,6	3,9	3,7	4,8	4,7

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 11 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Fátima.

Fátima									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,1	3,0	4,0	4,4	4,2	4,3	4,7	5,7		4,7

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 12 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Cristalândia.

Cristalândia									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
	4,7	4,4	4,8	4,0	4,5	4,0	5,1	4,7	5,2

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 13 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Lagoa da Confusão.

Lagoa da Confusão									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,3	3,7	4,4	4,3	4,3	4,6	4,0	4,5	4,8	4,4

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 14 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Divinópolis do Tocantins.

Divinópolis do Tocantins									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,3	4,1	4,5	4,8	5,3	4,8	5,6	6,0	4,6	5,3

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 15 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Marianópolis do Tocantins.

Marianópolis do Tocantins									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,4	3,7	4,2	3,9	5,0	4,3	5,0	4,8	4,6	5,3

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 16 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Abreulândia.

Abreulândia									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
	4,1	4,0	4,3		4,7	4,9	5,5	4,5	6,0

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 17 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Dois Irmãos do Tocantins.

Dois Irmãos do Tocantins									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,1	3,4	3,9	3,9	4,5	4,8	4,8	5,1	4,5	4,3

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 18 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Araguacema.

Araguacema									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
	3,8	3,9				4,5	4,7		5,1

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 19 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Barrolândia.

Barrolândia									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,5	3,9	4,3	4,9	4,0	5,3	5,1	5,5	4,9	4,7

Fonte: IDEB (2005-2023).

Quadro 20 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Caseara.

Caseara									
IDEB Observado									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
3,1	3,8		4,7	4,8	4,1	4,6	4,4		4,3

Fonte: IDEB (2005-2023).

Diante os quadros, é importante que façamos uma leitura geral, para que esta propositura de tese sobre a formação continuada em serviço, tenha dados e informações que possam contribuir no eixo educacional. Nesse sentido, é importante pontuar que atualmente o IDEB nacional nos anos iniciais corresponde a 5,8 na escala de 0 a 10, enquanto o estado do Tocantins, de forma paritária, exibe a média de 5,8. O Vale do Araguaia Amazônico, por sua vez, externou na última avaliação em 2021, a média de 4,3 que infere um grande desafio para os envolvidos com a educação deste território.

No que se refere ao ano de 2023, é possível visualizar que houve uma melhora significativa no IDEB de alguns municípios, com destaque para o município de Paraíso do Tocantins, o qual foi o mais bem avaliado do Tocantins.

É sempre bom frisar que o enfoque deste trabalho é realizar uma reflexão na base, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, no Vale do Araguaia, portanto, a seguir serão demonstrados os resultados obtidos desde 2007 até 2023. Em uma abordagem sistêmica, verifica-se que em 2007, início das avaliações externas de larga escala como a Prova Saeb/Brasil, que calcula o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de cada sala/escola brasileira (IDEB), grande parte das cidades possuíam médias abaixo de 4,0. Nos anos que seguem, timidamente esses dados melhoraram, no entanto, em 2021 praticamente todos os

municípios tiveram uma debilidade que está ligada diretamente ao contexto pandêmico, a Covid-19. São narrativas que ecoam entre os muros das escolas, com desafios que só serão minimizados com o trabalho de todos, das escolas, da sociedade e do poder público.

No tocante à cidade de Caseara, Tocantins, na qual pautamos nosso olhar na Escola Municipal Aristeu Camargo, localizada na Avenida Carajás, nº 536, campo de análise que representa as dezenas de Unidades de Ensino do Vale do Araguaia, observou-se que desde a implantação da avaliação externa Saeb, ainda no contexto de 2007, conhecida como Prova Brasil, há oscilação em seus resultados.

Nota-se que após uma crescente, em 2013, consegue sua maior média, 4,8. Na sequência os dados inferem certa instabilidade, frente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); já no ano de 2021, o número de alunos presentes no dia da avaliação não foi suficiente para obter o resultado, visto que o mínimo é de 80% de frequência. A leitura da tabela visualmente mostra dados, números, porém, há muito mais que fatos quantitativos, pois a qualidade do processo de ensino, por meio desse quadro, fala conosco, está nas entrelinhas.

Assim, dialoga sobre a necessidade de um replanejamento das práticas metodológicas de ensino, de um olhar especial frente ao processo formativo dos professores; que eles, os inspiradores de sonhos, não apenas sejam os receptores dos projetos construídos por outros, mas que façam parte destas construções. Pois assim, escreverão as melhores narrativas, de pertencimento, de valorização da formação, a partir da sala de aula. Fatos que terão reflexos no movimento do ensino, na aprendizagem segura.

De forma corroborativa, Pimenta (2004) lembra que é importante conhecer e explicar o ensino e aprendizagem em situações escolares, que norteiam as pesquisas, essencialmente as realizadas no campo da formação docente. Assim, além de uma leitura inerente à narrativa dos resultados educacionais nas escolas municipais que compõem o Vale do Araguaia Tocantinense, uma outra questão atinge a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em todo o mundo, não diferente em nosso campo de pesquisa.

O contexto pandêmico, causado pelo vírus da Covid-19, impactou diretamente a educação, principalmente nos anos de 2020 e 2021, momento em que as escolas estiveram solitárias, sem vida, de portões fechados. Neste momento, nenhuma outra instituição foi tão atingida quanto a educação, foi um retrocesso no processo de ensino e automaticamente na aprendizagem das crianças, uma defasagem que afetou diretamente o letramento. Ou seja, na pandemia todos sofreram, no entanto, as crianças em fase de alfabetização, bem mais.

Se por um lado os dados revelam que há lacunas, ainda maiores no processo de alfabetização, o diagnóstico também infere que é preciso a promoção de uma ação educativa,

que visualize a melhoria contínua da qualidade de ensino que se oferta às crianças, nossa base. Dessa forma, é perceptível que a recomposição não resolverá com ações imediatas, mas a médio e longo prazo, essencialmente para o grupo de crianças que foram alfabetizadas no ambiente familiar, nos referidos anos pandêmicos.

Em meio ao contexto, o momento é de continuar o trabalho, com foco na recomposição das aprendizagens, ainda em déficit em virtude da pandemia, mas também no fortalecimento de ações de formação de professores em serviço. E mais, fortalecer as políticas públicas frente ao desafiador trabalho que as escolas dos municípios de nosso Vale do Araguaia enfrentam.

Lembrando que, a essência do trabalho docente é formada pela atividade teórica e prática de ensinar, e o que se espera de um curso de formação tanto inicial quanto continuada, é que contribua para a formação docente (PIMENTA, 1997). Assim, é primordial o aprimoramento e a continuidade do aprendizado por parte do professor, no decorrer de sua vida profissional, fato que requer, também, um apoio de políticas públicas que possam contribuir na vida formativa da escola, que infere na qualidade de sua prática pedagógica.

Portanto, os resultados apurados pelo Saeb (avaliação aplicada em 2021 aos alunos dos 5º anos), em pleno contexto pandêmico, além de nos mostrar a importância imaterial da Escola, como bem social, revela ao mundo o poder do professor, que é o de tocar seu aluno, inspirar, enfim, ensinar. Dessa forma, fortalecer a formação continuada do professor perpassa por um replanejamento da educação num todo.

Ou seja, são fatores desafiadores que carecem de um movimento, de um agir de todos, de um esperar na dimensão educacional, pois é

preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 2012, p. 23).

Assim, Paulo Freire, como um grande professor e formador, nos provoca em todos os sentidos que inferem ao ato de ensinar, visto que os dados em si, caso não tenham uma atitude humana, não dizem muito. Porém, com o movimento da coletividade eles podem reverberar esperança do esperançar freiriano, que é agir, edificar pontes, andaimes que favoreçam uma aprendizagem aos sujeitos que vivem em todos os contextos, que ofertam o ensino aos seres humanos. Dessa forma, os indicadores facilitam um pensar conjunto, no sentido de construir políticas públicas que evidenciem o fortalecimento da formação em serviço, a partir da noção de pertencimento dos envolvidos.

3.7 Ações, programas e projetos de formação

Para melhor compreender o recorte contextual, um dos objetivos deste estudo foi identificar, na vivência em campo, projetos ou programas de formação continuada de professores em serviço, entre os anos de 2007 e 2023, inseridos na Rede Municipal de Ensino, na cidade de Caseara, especificamente na Escola Municipal Aristeu Camargo, no Ensino Fundamental, anos iniciais. É importante, além de uma abordagem geral das ações ligadas ao processo de formação, fazer um movimento retroativo das investidas das primeiras ações formativas de professores no estado do Tocantins, além de analisar e apresentar alguns resultados qualitativos no tocante a esta caminhada.

Lembrando que o contexto educativo implica ressignificação do fazer, sobretudo na contemporaneidade, na qual se vive mudanças rápidas e nas práticas pedagógicas. Fato que infere que “[...] a formação assume uma posição de inacabamento vinculado a uma formação permanente que proporcione a preparação profissional” (PEREIRA; PINHO; PINHO, 2014, p. 104).

Dessa forma, esse movimento metodológico requer estratégias diversas no sentido de recompor novas formas do aprender e do fazer, sendo indispensável a abertura para mudanças, bem como a aceitação do novo para a ressignificação das aprendizagens. Para tanto,

[...] o conhecimento não está pronto e nem acabado sofre variações e demandas novas e diferenciadas, à medida que são tecidas outras descobertas, que ampliem o olhar do homem. Torna-se necessário, ao docente, ter clareza de que o conhecimento é um contínuo aprender, já que envolve relativizações histórico-culturais, bioantropológicas e incertezas do contexto econômico, psicológico e cultural. Importa lembrarmos-nos de que esse processo não ocorre de forma linear e regular, uma vez que não existe um único sentido; é múltiplo e aberto, contraditório e complexo, o que possibilita um número infinito de interpretações e de compreensões (ROCHA; PINTO; PINHO, 2013, p. 219).

Assim, a formação de professores é compreendida na dimensão global, com um olhar amplo e dimensional, tendo em vista as complexidades locais desses sujeitos, além de uma identidade singular, capaz do mover-se ontologicamente.

Sob esse olhar, faz-se necessário analisar as normativas e diretrizes nacionais como o Plano Nacional da Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no aspecto da formação continuada docente, uma vez que estes documentos são parâmetros para elaboração das diretrizes estaduais e municipais. No que tange ao PNE⁸ (2001-2010), este tinha

⁸ O PNE vigente (2014-2024), traz em suas metas a formação continuada de professores da Educação Básica como perspectiva de elevação do grau de titulação.

como meta o acompanhamento, avaliação e a formação e valorização do magistério mediante o Piso Nacional de Salário e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Todavia, os avanços registrados não foram capazes de resolver os problemas de acesso e permanência com qualidade, uma vez que o percentual de docentes com nível superior nas regiões Norte e Nordeste ainda é desigual comparado a região Sudeste.

Em relação à oferta de programas e projetos de formação continuada de professores em serviço, Nóvoa (2017) já questionava como construir algo nesse sentido, de forma a estabelecer ou recuperar a ligação entre a escola e os professores. No território tocantinense, assim como foi verbalizado pelos entrevistados, muitos programas externos às redes municipais de educação chegaram nos espaços escolas, na tentativa de construir elos entre a escola e o professor, essencialmente, objetivando melhorar os índices a nível de estado.

Nesse sentido, com o propósito de atenuar o problema no território tocantinense, ainda na formação inicial, no contexto em questão, a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), atuou como formadora em diversos convênios firmados com a Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC/TO). Dessa forma, a SEDUC firmou parcerias e convênios junto aos municípios, dentre os quais destaca-se o de nº 116/1999, que estabelecia o Programa de Graduação em Regime Especial, ofertando 960 vagas para docentes que atuavam na segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas áreas de Biologia, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Em 2000, ocorreu uma nova oferta de cursos, no total de 1183 vagas, bem como a expansão para outras áreas do conhecimento, sendo elas, Química e Física. Com o objetivo de continuidade e elevação dos índices dos docentes graduados do estado, no ano de 2001 foi celebrado o convênio nº109/2001 que instituiu o Programa Especial de Formação Pedagógica para Bacharéis e ou Tecnólogos para os componentes curriculares de Biologia, Física, Química e Matemática, também ofertado pela Unitins. Estes programas de formação em regime especial, tinham calendários diferenciados de forma que pudessem atender tanto os professores das redes municipais, quanto estaduais, e dessa forma os docentes continuavam com suas atividades pedagógicas nas instituições de ensino.

Naquele contexto, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Fundamental no período de 1995 a 1998, quando o Ministério da Educação (MEC), em parceria com as secretarias de educação dos estados implementou o Programa Parâmetros em Ação, que foi planejado para ser realizado em um contexto de formação de profissionais. Dentre suas ações, evidenciava-se o apoio às equipes técnicas das secretarias de educação para

implementação de programas de formação continuada e para orientação das unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos.

No âmbito do estado do Tocantins, a SEDUC fez a adesão aos PCNs no ano de 2000 e perdurou até o ano de 2002. Cabe ressaltar que na execução deste programa

[...] constatarem-se as primeiras iniciativas de formação continuada em serviço para professores de forma organizada. [...] Os encontros eram mensais com duração de 16 horas. Os cursistas recebiam o material, que variava entre oito e onze módulos de estudo, de acordo com a disciplina inscrita. A princípio, a formação iniciava às sextas-feiras à noite; no sábado os estudos ocorriam durante todo o dia e se encerravam ao meio-dia dos domingos. Em 2002, último ano de vigência do Programa, devido às reclamações e solicitações dos cursistas, foram incluídas, no calendário escolar, datas específicas para a formação. Deste modo, os encontros passaram a acontecer somente às sextas-feiras e sábados. Verifica-se que este foi um programa de formação continuada, estruturado e sistematizado, com calendário definido na agenda educacional (ALMEIDA, 2010, p. 69).

Diante disso, concretizou-se uma das finalidades dos Parâmetros em Ação, que era a criação de espaços de aprendizagem coletiva, com incentivo à prática de estudos, trocas de experiências e trabalho coletivo nas escolas. Nessa perspectiva, o Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino, implantado pela Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC/TO), em parceria com a Fundação Cesgranrio, no ano de 2003, teve como propósito elevar o desempenho acadêmico dos alunos da rede estadual de ensino nas avaliações externas.

E para isso, foi identificado que era necessário, entre outras ações, realizar a capacitação dos professores da rede estadual. Inicialmente a proposta incluía os docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que atuavam na 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental, atualmente 5º e 6º ano, e posteriormente foi estendido aos professores das séries finais do Ensino Fundamental, assim como aos docentes do Ensino Médio.

Os estudos aconteciam com os professores destas áreas de conhecimento, pois no ano de 2001, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) teve como direcionamento um novo foco nas avaliações, ou seja, apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Na verdade, o contexto em questão, por sua importância, significa uma transição de pensamento e visão, ou seja, de formação inicial de professores para formação de professores em serviço. O fato infere que a partir de então, as ações programas e projetos voltados aos professores, tiveram um olhar formativo continuado em serviço, em grupo e no silêncio da alcova de cada um.

O planejamento para a realização deste projeto de capacitação de professores foi baseado nos resultados obtidos da primeira avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação do Tocantins (SAETO). De forma estratégica, os consultores da Fundação Cesgranrio realizaram

estudos continuados com os formadores na cidade de Palmas, e em seguida estes se tornaram formadores nas Diretorias Regionais em todo o estado. Lembrando que,

a princípio, os encontros com os consultores da CESGRANRIO e formadores das DREs ocorriam três vezes ao ano, a partir de 2004, foram estipulados, no calendário escolar, 14 dias para realização dos encontros e 2 dias para planejamento, totalizando 128 horas de estudos. Nos momentos presenciais de estudos, os professores recebiam orientações sobre como desenvolver conteúdos e resoluções de exercícios avaliativos em sala de aula. Os docentes tinham um período para aplicar e trabalhar com os alunos os conteúdos e metodologias que foram estudados nos encontros de formação. Posteriormente, a CESGRANRIO aplicava aos alunos avaliações formativas. Tais avaliações objetivavam verificar se os alunos haviam conseguido apreender os conteúdos ensinados pelos professores, conforme os docentes haviam estudado na formação continuada. Essas avaliações possibilitavam à CESGRANRIO identificar quais os descritores que os alunos não tinham compreendido. A partir deles eram preparados os próximos estudos de formação continuada para os professores (ALMEIDA, 2014, p. 71).

No entanto, de acordo com Pereira (2010), a devolutiva referente aos resultados destas avaliações aplicadas aos discentes, não foram divulgadas para as unidades escolares, o que ocasionou um certo descrédito com o programa de formação. Assim, no ano de 2007 o programa sofreu alterações e passou a oferecer especializações para os docentes. A parceria entre a SEDUC e a Fundação Cesgranrio encerrou-se no ano de 2009, e conseqüentemente ocorreu a sua extinção.

Outra ação formativa, que teve repercussão na prática dos professores da educação pública tocaninense, foi o Programa Circuito Campeão, do Instituto Ayrton Senna. Foi um programa alinhado a três eixos: político, pedagógico e gerencial; iniciado em 2005 conjuntamente com as equipes de Currículos em todas as Regionais de Ensino, e a parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Undime, foi firmada com o objetivo de melhorar a qualidade da educação na base, ou seja, nos anos iniciais.

Dentre as metodologias do Circuito Campeão, destaque para a formação aos professores e equipes, assim como uma sistemática de acompanhamento, com foco em práticas simples, como por exemplo, o planejamento da rotina da aula, um olhar especial na acolhida, presença das crianças, momento do conto e reconto, cantinhos de incentivo à leitura, caixa de linguagem, verificação diária da leitura, dentre outros. Assim como outros programas de formação do mesmo contexto, o Circuito Campeão se findou, a nível de estado do Tocantins, por volta de 2010, um efeito dominó nas Redes Municipais.

Com a ideia de formação continuada de professores em serviço já mais consolidada, no estado do Tocantins, em 2007, surgiu o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II). Uma parceria da Rede Estadual com o MEC (Ministério da Educação). O programa ofertou

formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas estaduais, além de parcerias com diversos municípios, dentre eles o do Vale do Araguaia Tocantinense.

Cabe salientar, que o foco do Programa foi a atualização dos saberes profissionais por meio de estratégias individuais e coletivas, além do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho. Ou seja, em seu processo metodológico, além de inserir todos os envolvidos no processo educativo, propôs uma autoavaliação ininterrupta da prática docente, que visualizasse a melhora da atuação, tanto do professor quanto do alunado, no tocante à capacidade de compreensão da linguagem e dos fatos matemáticos, bem como a intervenção em sua realidade de atuação.

Cada área temática do Gestar II era composta pelos seguintes materiais: 01 guia geral, 06 cadernos de teoria e prática (TP), 06 cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno (AAA) e 01 caderno do formador. A formação possuía carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. Enfim, o programa objetivou a inclusão de discussões sobre questões prático-teóricas e buscou contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula, ou seja, melhora na sua ação pedagógica. Assim como tantos outros programas, o Gestar II teve vida curta, de 2007 a 2010, apesar de possuir uma metodologia instigante e “ensinante”, na qual inseria todos no processo de formação – Gestores públicos, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e alunos.

Posteriormente a esta década de várias investidas formativas, houve um momento de calmaria no território do estado do Tocantins, fato não positivo quando se busca, por meio de políticas públicas, o fortalecimento da educação, que perpassa por uma boa formação docente ao longo da vida.

Nos últimos anos 2019/2020, essencialmente no contexto pandêmico, causado pela Covid-19, a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), deu um suporte aos municípios, por meio do Programa de Formação da Rede de Colaboração Tocantins (RCT). O apoio formativo ocorreu naquele espaço de distanciamento, de atividades e aulas remotas, fato que aconteceu em todos os municípios tocaninenses, inclusive nos 17 do Vale do Araguaia.

Nos anos seguintes, e até o contexto desta tessitura, 2023, há um outro Programa, também vinculado ao Governo do Estado, Undime e UFT, o EducaTO. Na metodologia deste Programa de formação continuada para professores há algo muito significativo, que é – o reforço das concepções de que a criança é a protagonista do processo educacional e nos

contextos que faz parte: ela não apenas interage, mas atua diretamente criando e modificando a cultura, a sociedade. Assim, “[...] a fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem” (TARDIF, 2014, p. 221). Dentre tantos pensadores, ressalta Tardif (2014, p. 221), que é importante uma parceria dos alunos e a interação pedagógica, através do qual, “[...] se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor [...]”.

Porém, mesmo diante de todos esses desafios, a melhora dos resultados, a médio e longo prazo, só ocorrerá caso aconteçam mudanças na ação de cada sujeito, de forma que o eu possa ver além do eixo capitalista, que o meio de se olhar, ser e fazer inspire pessoas, mude os contextos educativos, numa perspectiva de diálogo entre os elementos naturais; a flora, a fauna, os alimentos e a vida.

Sim, esse é o desejo, a superação do caos que se encontra, assim “implica o cuidar para que a vida natural não morra, para uma educação que vise à superação da fragmentação, em que o ser humano seja parte de um todo, não viva isolado” (SOUZA; PINHO, 2016, p. 1918). Dizer que é fácil, não é, e nem será; mas há necessidade do esvaziamento do ser, de juntar aquilo que foi fragmentado, visto que “a unidade e a complexidade humana, reunindo e organizando os conhecimentos dispersos nas Ciências da Terra, nas Ciências Humanas, na Literatura e na Filosofia, e mostrar a ligação indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo” (MORIN, 2015, p. 141).

É fato, o ato complexo está imbricado à vida, em conexão contínua entre matéria e pensamento, sujeito e objeto. Nesse sentido, não importa o quão extenso seja o rio, ele começa a partir de uma pequena mina, que inicia uma trajetória e vai transitando por geografias diversas, desbravando fauna e flora. Ou seja, as partes e o todo estão em tudo, no Cosmo, no ambiente, em nossa construção humana, coração, pulmão, mente e voz. São confluências que nos tornam um, também, unos. Seres conscientes e conectados.

Sendo assim, é essencial que a formação dos professores permita que eles compreendam a realidade social, econômica, histórica, ética, poética, entre outras, além de estarem abertos a novos processos pessoais e profissionais. A partir da percepção e vivência dessa epistemologia complexa e transdisciplinar, as conexões entre os conhecimentos das diferentes áreas podem adquirir significado na vida e para a vida, não só no contexto em pauta, aqui uma metáfora do todo, que nos instiga a buscar respostas tanto das análises teóricas quanto das práticas até aqui expostas.

É evidente, que nesse movimento, implicitamente há um eco que infere acerca da formação continuada em serviço, visto que é um processo metodológico muito singular; lógico,

com reflexos da formação acadêmica inicial, que não é o foco desta abordagem, pois o nosso movimento se estabelece no território da sala dos professores, cantinhos de estudos, alcovas particulares dos inspiradores de sonhos, enfim, nos espaços das escolas espalhadas, não só no Vale do Araguaia Amazônico Tocantinense, mas pelos rincões brasileiros, no chão da escola.

É nesses espaços que a formação em serviço, na qual esta pesquisa se pauta, pressupõe em primeira instância um movimento do ser, daquele que se coloca frente aos desafios de ensinar algo, de partilhar saberes das diversas áreas do conhecimento, tais como da linguagem, filosofia, biologia, história, sem desvincular-se das temáticas transversais, que afetam os seres humanos que habitam o planeta Terra. Ou seja, é preciso que o professor esteja aberto para uma escuta sensível, de forma ininterrupta, primeiro ele, pois sua ação ontológica carece de uma tomada de decisão individual, não de terceiros, tampouco de instituições mercadológicas que visam o lucro, vender seus pacotes.

Ao longo da escuta e análise das transcrições, tanto dos responsáveis pelo processo formativo quanto dos professores, ocorrências que inferimos ser símiles nos contextos educacionais pelo país, há indícios de que essas práticas de formação pontual servem mais para atender as demandas do capital do que as de ensino e aprendizagem.

São práticas que ocorrem no contexto educacional, que implicitamente corroboram para uma mecanização do processo formativo do professor em serviço. A construção e definição de datas de formação nos calendários escolares, por exemplo, em sua maioria servem apenas para responder aos documentos normativos de larga escala; uma vez que são pautas construídas por pessoas alheias aos muros da escola. Escolhas de temáticas que se distanciam da vivência docente local, e mais, imprimem um modelo que silencia a polifonia do professor, sua criatividade, seu protagonismo, fato que deveria ser o inverso.

É importante refletir, que até mesmo os documentos direcionadores da temática formação continuada, seja em que contexto for, 2015 ou 2019, há um distanciamento de escuta daqueles que fazem a educação, que estão nos territórios escolares. A própria Base Nacional Comum (BNCC), como bem define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), direciona a BNCC como documento norteador dos currículos, das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da educação básica, a nível de Brasil.

No entanto, em ambos os textos destas decisões curriculares, existem debilidades quanto à temática formação continuada. É uma diretriz nacional, de certa forma que registra bem os procedimentos, mas que não dialogou com os sujeitos da escola, tampouco ouviu ou respeitou sua geografia contextual, de dimensões continentais. Assim, nos encontros técnicos

pedagógicos evidencia-se uma lista de códigos da Base Nacional, que são replicados pelos professores mecanicamente.

Tais constatações acerca da formação continuada em serviço, bem como o vivenciado em campo e abordado até aqui, deduz que é urgente que se pense em políticas públicas permanentes que deem autonomia ao professor, possibilidade de crescer na carreira e ser valorizado. Assim, um Plano de Cargos e Salários construído e executado pelos gestores públicos, é o primeiro passo, claro, não é só isso. É preciso a construção de andaimes metodológicos formativos dentro do espaço escolar, com a participação de todos, com a conexão dos diferentes departamentos, com temáticas que dialogam com os interesses e necessidades dos professores, dos estudantes e da comunidade.

Diante destas reflexões, ponderamos que as formações continuadas em serviço, para refletirem, de forma positiva na prática do professor, precisam aguçar no seio da sociedade a relevância do ser professor, sua identidade, seu eu subjetivo, familiar, social, geográfico, cultural, mas também como um profissional que precisa de instruções científicas contínuas, não apenas de cunho empírico.

Por isso, este estudo apresenta a tríade – complexidade, transdisciplinaridade e linguagem como eixos epistemológicos que possibilitam, aos envolvidos na formação de professores em serviço, uma ação ontológica, de corroboração territorial, no sentido de que as ações proativas formativas perpassem pelos processos de ensino e aprendizagem. Ocorrência que, tanto na verbalização oral dos envolvidos no momento das entrevistas quanto na análise dos documentos, por exemplo o Projeto Político Pedagógico, infere a necessidade de um repensar em relação ao processo formativo em serviço, não apenas por parte de um grupo em questão, mas por todos, Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Escolas e Professores.

Portanto, é urgente que o ensino ofertado pela escola, mediado pelo professor resulte nos sujeitos atitudes de aprendizagem, que os ajude a serem melhores; consigo mesmo, com os outros, com as questões do lixo, das águas, do ar, com os discursos poéticos ou não. Isso só será possível por meio de uma escola e um professor forte, nuances que perpassam por todo o movimento em questão, a formação continuada em serviço, com significado e motivo.

Na sequência, há a última seção, com ela navegaremos pelos saberes da linguagem, epistemologia que pode ajudar metodologicamente as ações formativas no contexto escolar, uma vez que a linguagem transita pelos diversos saberes, além de possibilitar uma melhora no processo educacional.

4 A LINGUAGEM COMO CANAL DE INTERLOCUÇÃO DE SABERES

Desde o problema indagado, dos dados e análises apresentados nesta pesquisa, que aborda a formação continuada em serviço dos professores amazônidas que vivem no Vale do Araguaia Tocantinense, perpassando pelo caminhar da complexidade e transdisciplinaridade, não poderíamos prosseguir com este estudo, sem antes apontar e sinalizar conexões com saberes inerentes à linguagem, de forma a inferir analogias de diferentes textos e contextos.

Ou seja, é um dos momentos mais significativos desta produção argumentativa sobre formação de professores, uma oportunidade de demonstrar que a teoria estudada acontece por meio de conexões, e que somente a linguagem, como elemento fundante, proporciona abertura de diálogo entre os diversos gêneros, uma demonstração de que há sintonia em tudo, inclusive nos textos, na língua, nos contextos, sobretudo nas teorias, aqui, a complexidade, transdisciplinaridade e linguagem.

Assim, inevitavelmente a articulação envolve um dos princípios da complexidade, o dialógico, que segundo (MORIN, 2015, p. 74), reconhece o sentido da complementaridade, do contraditório, além de uma propositura mais ampla, que por meio do diálogo promove a discussão de saberes, dos discursos do “eu” e “tu”, da união dos signos, sem excluir, conforme a imagem a seguir:

Figura 10 – Interlocução e complementaridade dialógica.



Fonte: <http://www.radioesfera.com.br>⁹

⁹ Disponível em: <<http://www.radioesfera.com.br/blog/gatilhos-mentais-que-impulsionam-vendas/>>. Acesso em 6 de outubro de 2023.

Quando nos deparamos com o texto imagético, inferimos também a possibilidade de diálogo das duplas de seres humanos, simultaneamente com a diversidade de dados e informações disponibilizados pelos diversos canais suporte, que complementam a interligação dialógica das partes, sem excluir. Nesse sentido, é como se a linguagem personificasse a dimensão dialógica, de forma a valorizar cada detalhe, mesmo existindo o contraditório, a possibilidade do divergente, o importante é a integração, não o pensamento singularizado, mas plural.

Diante dessa proposição, que é demonstrar a possibilidade de um trabalho formativo do professor, a partir de uma articulação e interação com a linguagem em suas diversas nuances, é que esta análise de textos de diferentes gêneros se apresenta. Há no senso comum educacional, a ideia de que é preciso articular teoria e prática, e certamente esse é o desejo desta última seção; além dos discursos teóricos sobre a formação de professores em serviço, amparadas nas epistemologias da complexidade e transdisciplinaridade, apontar caminhos para que de fato aconteça o entrosamento e as associações no campo do saber, entre os sujeitos e objetos.

Face ao exposto, os saberes da linguagem e complementariedade do princípio dialógico agem de forma interligada frente aos textos escritos ou em forma de tela; na busca de uma compreensão mais ampla tanto destes quanto de seus contextos, que inferem de maneira inevitável à visão complementar, que possibilitam um repensar, agir e construir uma sociedade que respeite a filosofia, o ser espiritual e histórico.

Ora, o princípio da dialogicidade se revela como uma interface entre distintas esferas de saberes, de modo a promover a religação de ideias que se rejeitam mutuamente. Tal interface não menospreza os conteúdos curriculares, ao contrário, fomenta a interação com outras formas de conhecimento e busca superar abordagens que excluem a discussão de perspectivas divergentes (ZWIEREWICZ, 2023, p. 1008).

Nesse sentido, a linguagem é um lugar de interação humana capaz de produzir efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação. Ao propor oportunidades de ação no campo da linguagem, o que se busca é oferecer possibilidades de um ensino comprometido com a concepção de linguagem, capaz de provocar a interação, onde todos são protagonistas de um conhecimento transdisciplinar, que transcende as modalidades da língua, seja ela falada ou escrita. Ou seja, a linguagem instiga um ver além, por entre as frestas, nas entrelinhas, lugar das polifonias mais importantes, porém muitas vezes, adormecidas.

No eu de qualquer ser humano, os aspectos da linguagem desenvolvem capacidades cognitivas e emocionais importantíssimas que permitem o avanço em qualquer área do conhecimento. Entretanto, nos bancos escolares e universitários, por muito tempo a alfabetização, a linguagem, foram reduzidas apenas aos aspectos notacionais; codificar e decodificar grafemas, transformando a língua escrita em codificação da língua oral, não considerando o grau de pertencimento dos sujeitos às práticas de leitura e escrita. Não é suficiente saber ler e escrever, mas se faz necessário saber fazer uso destas modalidades, compreender os discursos artísticos, poéticos, literários, históricos, filosóficos, e, sobretudo, sociais. Para tanto, os fundamentos da dimensão da transdisciplinaridade são um apoio fundante no olhar decodificador dos textos que seguem.

Bakhtin (2010) inquirir a linguagem de uma forma autêntica e inovadora ao perscrutar os romances de Dostoiévski. Tal abordagem transcende os limites da linguagem da literatura, de modo a transbordar para outras áreas do conhecimento, sobretudo, no que se refere à prática docente. Nessa perspectiva, a dialogicidade e a polifonia são tecidas pela linguagem e da linguagem se servem, reciprocamente, isto é, os saberes que emanam da linguagem não são, apenas, instrumentos de interação com o outro, mas também são meios de emancipação dos sujeitos que os enredam.

Faz parte da essência humana o diálogo, pois desde o momento em que nos firmamos como sociedade, a interação com o outro é efeito fundante, se não indispensável ao coletivo. Por meio da fala, os seres humanos criam, transformam e reinventam enunciados, não há nada mais primitivo, e ao mesmo tempo sofisticado, que a fala. Ora, o diálogo é justamente essa troca entre sujeitos construtores de enunciados. A palavra isolada pertence, de forma neutra, à língua, mas quando empregada pelo sujeito em interação com o outro, torna-se um enunciado, a inferir que “o enunciado, nessa perspectiva, é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizada” (BRAIT; MELO, 2005, p. 63). Da multidão de enunciados, flui o diálogo.

Logo, a existência de dois sujeitos autônomos e interlocutores/receptores é pressuposto para a presença de um diálogo, que se qualifica por vários enunciados articulados pelos falantes em um determinado contexto social – a esse fenômeno dá-se o nome de enunciação. A jornada da linguagem inicia-se na palavra, passa pelo enunciado, transpassa a enunciação e chega, finalmente, ao diálogo. Trata-se, pois, de um acontecimento sociológico, marcado por traços históricos e culturais.

Bakhtin (2010, p. 204-205) elucida que

[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas.

O diálogo é um ato de provocação, de possibilidade e reciprocidade. Nesse sentido, Bakhtin não o apresenta como um conceito abstrato pertencente à metafísica, ao contrário, trata-se de um fenômeno concreto, palpável, sempre presente na vida humana, cuja infinidade é denominada precária em razão de sua inconclusividade.

De fato, ao considerarmos, assim como Morin (2005), que a complexidade é um fenômeno quantitativo, com imensas quantidades de interações, que compreende a incerteza e relaciona-se com a ideia de acaso, estamos inferindo também que a dimensão ontológica e epistemológica do pensamento complexo, transdisciplinaridade e os saberes da linguagem são complementares. São partes integrativas de qualquer narrativa de vida, que liga, religa e se conecta. A pintura a seguir, aguça nossas inferências quanto a esse movimento.

Figura 11 – Nuances dos saberes da linguagem.



Fonte: <http://www.artmajeur.com>¹⁰

¹⁰ Disponível em: <<http://www.artmajeur.com/pt/artist/eduardolima/portfolio>>. Acesso em 6 de outubro de 2023.

Quando aceitamos o convite do contador de história Eduardo Lima, e olhamos para sua tela cheia de simbologias e dialogismos, com o olhar nas partes, cria-se uma visão do todo. Assim, adentramos na historicidade cultural regional, por meio da linguagem não verbal, pincelada e detalhada em adereços, paredes, olhares e gestos.

São códigos e construções a partir da epistemologia dos saberes da linguagem, que considera as partes, mas também o todo, o pensamento complexo, que não se fecha em si mesmo, mas que insita algo, principalmente no leitor, que articula no ato reflexivo conhecimentos das diversas áreas: arte, sociologia, literatura, história e geografia, para assim, realizar uma verdadeira análise que transita pelos diversos saberes.

4.1 A conexão do conceito de Polifonia

Para dar sequência a esta reflexão, em que há muito de junção dos conceitos complexos, transdisciplinares e de linguagem, reservamos este espaço ao pensador da linguagem Mikhail Bakhtin. Teórico russo da linguagem do século XX, que desenvolveu uma perspectiva única sobre a linguagem, a literatura e a comunicação humana. Dentre as várias contribuições teóricas de Bakhtin, destaca-se o conceito de polifonia, que se tornou uma das pedras angulares de sua abordagem.

Para o autor, a polifonia é caracterizada pela presença de múltiplas vozes e perspectivas no discurso, refletindo a diversidade de pontos de vista presentes nas interações sociais (BAKHTIN, 2013, p. 21). Neste grafo, exploraremos o conceito de polifonia proposto pelo teórico, discutindo suas origens, suas características principais e sua relevância para o estudo da linguagem, que se funde com todos os aspectos inerentes ao processo formativo do ser humano.

Para compreender o conceito de polifonia, é importante situá-lo dentro do contexto intelectual e histórico em que Bakhtin estava inserido. Nascido em 1895, na Rússia, Bakhtin testemunhou eventos cruciais que moldaram sua visão de mundo, como a Revolução Russa e a ascensão do regime comunista. Esses acontecimentos desempenharam um papel fundamental na formação de seu pensamento crítico e em sua abordagem à linguagem, quiçá, em virtude de tudo que presenciou e viveu.

O teórico esteve sempre interessado nas formas de comunicação verbal e nas maneiras pelas quais a linguagem refletia e moldava as relações sociais. Ele se opunha às concepções linguísticas que buscavam uma visão unificada e monológica da linguagem, onde apenas uma voz era considerada válida e legítima. Em vez disso, Bakhtin (2013) defendia uma abordagem

polifônica, que reconhecia a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes na comunicação humana.

Assim, o termo polifonia, que é caracterizado por uma diversidade de vozes e pontos de vista dentro de um texto ou discurso, se manifesta e se difunde pelo fato da interação de diferentes vozes sociais; cada uma representando uma visão de mundo específica e carregada de valores e ideologias particulares. Para o pensador, essas vozes não são meramente vozes individuais, mas coletivas, que representam grupos sociais, culturas e tradições (BAKHTIN, 2013, p. 42).

Uma característica essencial da polifonia é o diálogo, entendido como um espaço em que as vozes múltiplas interagem, contestam, influenciam e se relacionam umas com as outras (BAKHTIN, 2013, p. 40). Essa interação dialógica gera tensões, conflitos e negociações entre as diferentes perspectivas presentes no discurso. Argumentos enaltecidos pelo autor, que ressalta que é por meio do diálogo que a linguagem ganha vida e adquire significado, pois é no confronto das vozes que as ideias são contestadas, enriquecidas e transformadas, por isso, neste texto sobre formação de professores, que se conecta com o ensino, a importância de se reverberar sobre a linguagem; pois, os

professores reaparecem neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 13).

É neste contexto que emerge a necessidade de ações, tanto intimistas quanto de políticas públicas, que fortaleçam a formação docente em serviço, essencialmente a relacionada à linguagem lá no chão da escola, desse território de proporções continentais, chamado Brasil.

Lembrando que a polifonia é uma abordagem que considera a historicidade da linguagem. Para Bakhtin (2013), a linguagem é moldada por contextos históricos e culturais específicos, e, por sua vez, influencia e modifica esses mesmos contextos. As vozes polifônicas não existem em um vácuo, mas estão imersas em uma teia de relações sociais, políticas e culturais. “A compreensão da polifonia exige, portanto, uma análise cuidadosa do contexto em que as vozes emergem e das relações de poder e dominação que estão em jogo” (BAKHTIN, 2013, p. 27).

Assim, o conceito de polifonia adquire implicações significativas para a análise da linguagem, especialmente quando se trata da compreensão de personagens e narradores. Bakhtin argumenta que os personagens literários são criados como vozes polifônicas, expressando diferentes perspectivas e visões de mundo. Essas vozes podem entrar em conflito

umas com as outras, revelando as tensões e contradições inerentes às sociedades em que vivem. “A polifonia permite uma análise mais profunda e complexa dos personagens, numa visão de possibilidades” (BAKHTIN, 2013, p. 266).

Além disso, a polifonia tem sido amplamente aplicada ao estudo de gêneros discursivos, como o romance, o ensaio e o discurso político. Através da análise das vozes presentes nesses gêneros, é possível compreender as dinâmicas sociais, ideológicas e políticas subjacentes, visto que todo texto é escrito por um sujeito, em um contexto carregado de ideologias. Assim, a polifonia tem sido útil na análise de discursos não canônicos, como a literatura marginalizada e a produção cultural de grupos subalternos, que muitas vezes são excluídos das vozes dominantes.

É fato, o conceito de polifonia tem sido aplicado a diferentes estudos na área educacional, como a linguística textual e os estudos da linguagem e comunicação. A perspectiva polifônica permite uma compreensão mais rica e abrangente das interações verbais e das formas de discurso presentes nas diversas esferas da vida social.

Dessa forma, o conceito de polifonia, proposto por Mikhail Bakhtin (2013), representa uma contribuição significativa para o estudo da linguagem, da literatura e da comunicação humana. Sua abordagem polifônica reconhece a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes na linguagem, desafiando visões monológicas e unificadas. Através do diálogo entre essas vozes, a linguagem ganha vida, adquire significado e reflete as dinâmicas sociais, culturais e históricas.

De tal modo, a polifonia oferece uma ferramenta analítica poderosa para a compreensão das relações sociais, dos discursos literários e dos contextos de produção de sentido; nesse caminho narrativo, (NÓVOA, 2009, p. 14) chama a atenção de vários princípios importantes dentro do contexto de ensino, essencialmente o da escola, dentre eles, a necessidade de “medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”.

Nesse sentido, os feitos grafados podem corroborar na formação indutiva e em serviço dos professores. Visto que a linguagem reflete e molda as relações sociais, pois ela é permeada por valores, ideologias e visões de mundo, não se enquadra a uma entidade fixa e estática, desconsiderando sua dimensão social e histórica. Sim, a natureza dinâmica da linguagem enaltece a importância do diálogo como um processo fundamental na produção de sentido e na construção de identidades.

Desse modo, o diálogo é caracterizado pela interação de vozes múltiplas e distintas, que via linguagem individual ou privada, empodera uma atividade social que ocorre em contextos de interação e comunicação. Cada participante do diálogo traz consigo suas próprias perspectivas, valores e experiências, que são expressos por meio da linguagem.

Uma das características essenciais do diálogo é a reciprocidade, ou seja, a resposta ativa e responsiva dos participantes. O diálogo não é uma mera sucessão de monólogos individuais, mas uma troca contínua de ideias, opiniões e significados. Cada participante influencia e é influenciado pelas vozes dos outros, resultando em um processo dinâmico de negociação e construção conjunta de significado.

Outra característica importante do diálogo é a heteroglossia, que se refere à presença de diferentes formas de expressão e estilos de linguagem. Bakhtin argumentava que a linguagem é heterogênea e polifônica, refletindo a diversidade de vozes e discursos presentes na sociedade. “Cada voz traz consigo sua própria linguagem e seu próprio conjunto de significados, contribuindo para a riqueza e complexidade do diálogo” (BAKHTIN, 1986).

O diálogo também envolve a dialogia, que se refere à relação entre as vozes presentes no discurso. E mais, a dialogia implica uma atitude aberta em relação ao outro, reconhecendo a validade e a importância das diferentes perspectivas (BAKHTIN, 2013, p. 90). Assim, O conceito de diálogo proposto pelo estudioso tem implicações significativas para o estudo da linguagem, da literatura e da comunicação humana. Ele desafia visões monológicas e unilaterais da linguagem, destacando a importância da interação e da reciprocidade na construção do significado, fato símile ao caminhar da complexidade e transdisciplinaridade.

4.2 O caminhar formativo da linguagem na educação

A teoria Bakhtiniana tem se mostrado de grande relevância para os atos metodológicos educacionais, disponibilizando e oferecendo insights valiosos para os professores em sua prática formativa e sua ação em sala de aula, essencialmente no trabalho com a linguagem. Na obra "Estética da Criação Verbal" (1979) e "Os Gêneros do Discurso" (2016), o pensador da linguagem fornece um arcabouço teórico que ajuda os educadores a compreenderem a linguagem, a interação verbal e as dinâmicas sociais presentes no contexto educacional.

Agregado a essa necessidade de interação do diálogo, bem como considerando que a formação do professor precisa estar alinhada a um pensar metodológico, no decorrer desta tessitura a tríade complexidade, transdisciplinaridade e linguagem se impõem, no sentido de que é possível um diálogo no contexto metodológico educacional. Dessa forma, emergem

questões como a construção do conhecimento, a valorização da diversidade linguística e cultural, a promoção do diálogo e a necessidade da formação contínua do professor, assim como sua contribuição na vida do alunado.

No tocante à construção do conhecimento, a abordagem já inferida por Morin (2015) e Nicolescu (1999), por exemplo, a produção teórica de Bakhtin (2013) se agrega, em função do compromisso com a natureza social e interativa da linguagem, destacando que o conhecimento é construído por meio do diálogo e da interação entre os sujeitos. Essa perspectiva ressalta a importância de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa do docente e dos alunos, incentivando-os a expressar suas ideias, opiniões e experiências.

Por isso, a importância da formação em serviço dos professores, com abordagens que valorizem o diálogo em sala de aula, estimulando a troca de conhecimentos entre os alunos e promovendo uma aprendizagem colaborativa e transdisciplinar, capaz de “construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação”, como propõe Nóvoa (2009, p. 17), especificamente no eixo da linguagem.

Assim, a linguagem se define como heterogênea e polifônica, e reflete as diferentes vozes e perspectivas presentes na sociedade. Essa perspectiva é especialmente relevante em contextos educacionais marcados pela diversidade linguística e cultural. Os professores podem se inspirar e se embasar nessas obras, que propõem valorizar as múltiplas formas de expressão dos alunos, respeitando e incorporando suas diferentes línguas maternas, dialetos e variedades linguísticas, ações símile à visão complexa e transdisciplinar, que pode contribuir para a promoção da equidade educacional, bem como a valorização da identidade cultural dos estudantes seja em que território for.

Dessa forma, o conceito de diálogo de Bakhtin (2016) é fundamental para o andaime metodológico educacional, pois destaca a importância da interação entre os sujeitos na construção do conhecimento. Nesse sentido, a necessidade da formação dos professores em serviço, com vista no criar ambientes propícios ao diálogo em sala de aula, que incentivem a participação ativa dos alunos, à escuta, à leitura e à produção de diferentes opiniões. O diálogo promove a reflexão crítica, estimula o pensamento divergente e contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas de qualquer ser humano. Para tanto, é importante reiterar que o resultado de toda proposta teórica só será percebido caso exista sentido na ação formativa do professor, a partir de uma reflexão de seu próprio trabalho, em seu contexto de profissão, como bem lembra Nóvoa (2009).

Nesse sentido, a teoria da linguagem conectiva com os aspectos complexos e transdisciplinares, além de manter subsídios para a formação docente, contribui na criticidade

de todos, encorajando-os a questionar e problematizar discursos e visões de mundo. Pois a perspectiva polifônica ressalta a presença de diferentes vozes e discursos na sociedade, faz um convite a professores e alunos para analisarem as ideologias e valores subjacentes a essas vozes, sem amarras, mas com possibilidades. É essencial que os professores utilizem os conceitos da linguagem para desenvolverem atividades de leitura crítica, análise de discursos e produção de textos argumentativos, promovendo o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos alunos, fato que perpassa por uma reflexão docente, essencialmente, uma formação pessoal, coletiva e significativa.

Logo, o legado de Bakhtin (2016) no tocante à linguagem, agregado ao pensamento de Nóvoa (2009) sobre formação de professores, bem como o pensamento complexo e transdisciplinar, só contribui positivamente para uma metodologia educacional em sala de aula, quando perpassa pela teorização individual e coletiva em serviço, por parte do professor, e mais, quando minimiza as caixinhas disciplinares históricas que persistem em perpetuar nos ambientes escolares. Nesse sentido, as obras fornecem uma base teórica sólida para os professores por meio da linguagem, facilitam a interação verbal e as dinâmicas sociais presentes no contexto de vida educacional, no chão da escola.

Ao incorporar os princípios da polifonia e do diálogo, há a valorização da diversidade da linguagem cultural e da formação crítica dos alunos de forma conectada aos diversos saberes, fato que os educadores podem promover; primeiro em suas formações em serviço, consequentemente, o reflexo acontecerá na ação metodológica docente, participativa, reflexiva e livre. Portanto, diante das provocações, fica o convite, para experimentarem as recursividades dos discursos não só no ambiente de ensino, mas no meio social, nas narrativas de vida, que são altamente conectivas, que não desconsideram nenhum tipo de saberes, inclusive, o da linguagem.

Esta pesquisa movimenta-se, em detrimento à sua linha saberes, linguagem e educação. Ao longo da construção, que perpassou por um planejamento metodológico e teórico, neste espaço, que é a última seção, em virtude do objetivo específico – que propõe conexões com saberes inerentes à linguagem, de forma a inferir analogias de diferentes textos e contextos, no âmbito educacional, apresentamos uma análise com esse viés, indicado no decorrer do processo.

Nas linhas que seguem há algo de personificação daquilo que se deseja de um processo formativo docente, de partilha com a complexidade, transdisciplinaridade e a linguagem; ou seja, por meio dos textos e saberes inerentes aos contextos, há a materialização daquilo que

esteve em pauta nesta pesquisa, o movimento do sujeito e objeto frente as áreas do conhecimento, a história, a sociologia, o gênero textual.

À vista disso, nos deparamos com o complexo Leminski, ou melhor, com sua sugestiva obra, fato que não teremos condições de abordar na íntegra nesse trabalho, mas não poderíamos finalizar essa pesquisa com enfoque na formação continuada de professores em serviço, sem antes propor conexões com saberes inerentes à linguagem, de forma a inferir analogias de diferentes textos e contextos, no âmbito educacional. E assim, sinalizar que é possível um trabalho transdisciplinar com os saberes da linguagem na formação de professores, independentemente do contexto, do ambiente escolar, da sala de aula.

É realmente o clímax da exposição, o momento de demonstrar as possibilidades, polissílabo bastante usado ao longo desta e de outras dezenas de teses, quando a verbalização é direcionada aos professores, à sua formação e à prática de ensino que almeja uma aprendizagem. Pois bem, a análise que segue pretende isso, nos provocar frente os diversos saberes da linguagem presentes nos incontáveis gêneros textuais ou tipologias, aqui, como parte de todo, de forma representativa apresentamos o gênero poema protagonista desta análise.

Pois acreditamos que uma política pública de formação de professores em serviço construída a partir da realidade da escola, pode até se deparar com desafios, mas em virtude do pertencimento dos envolvidos, a chance de superação é maior. Nossa proposta agrega os saberes da linguagem como metodologia que pode fortalecer teoricamente o professor, e sua prática na sala de aula. Pois esses saberes literários, filosóficos e históricos são mistérios que quando garimpados, evidenciam a linguagem. Paz afirma que

[...] não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. Aquilo que ignoramos é o inominado. Toda aprendizagem principia com o ensinamento dos verdadeiros nomes das coisas e termina com a revelação da palavra-chave que nos abrirá as portas do saber. (PAZ, 1982 p. 37).

Dessa forma, palavra e homem se fundem, e no contexto educacional não tem como desassociá-los. Por isso, além da necessidade de melhorar os procedimentos formativos educacionais, este grafo atenta para o fato de que os saberes da linguagem que inferem às incertezas, às conexões disciplinares, podem ser utilizados pelos professores em seus momentos de estudos individuais e coletivos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos mais diversos espaços. Rimbaud (1871) expressou em seu manifesto *A alquimia do Verbo*, que a linguagem é a prosa do mundo. Ela fala por si. É sobre esse falar, que infere ao verbo, que as linhas que seguem se propõem a discorrer e conversar sobre alguns saberes da linguagem.

4.3 Os saberes da linguagem: o poema

As revelações quanto aos dilemas humanos provocados pelo caos social, em meados das décadas de 60 e 70, emergem na cultura brasileira, mais precisamente na poesia, vários ícones, dentre eles, uma polifonia, um símbolo de modernidade. Um homem que não fingiu nada e desde o início foi o mais singular poeta da marginalidade, que expressou e escreveu com bravura revelando os segredos dos saberes da linguagem.

Assim, o mestiço curitibano Paulo Leminski percorreu seu curso, não apenas na devoção de seus seguidores e amantes, mas fundamentalmente, nas expressões de dezenas e centenas de outros, os quais surgiram dos contextos suburbanos, marginais, como também ganhou em sua produção um olhar linguístico concreto, antes de tudo, poético. Surgem de sua mente expressões e inovações para o contexto, que causaram questionamentos e estranhamentos.

A aproximação à vertente estilística da obra fortaleceu-se devido ao fato de que seu diálogo com outros artistas em foco ocorrera em relação às similaridades pessoais, à linguagem e à visão social expressa, em contexto complexo e repleto de incertezas. Dessa forma, ancorado à linguagem, foi capaz de estabelecer esses diálogos, como poeta do não agrado, de forma contraditória em relação à linha literária em curso, pois apresenta o fato da dialogia em suas linhas e expressões artísticas, e qualquer classificação quanto às características de sua obra é um tanto indefinida, pois transita do simples ao complexo.

Sabe-se que Leminski utilizou a hibridez das vertentes literárias e transitou pelo Tropicalismo, pela MPB, pelo Modernismo, até chegar ao Concretismo. Um verdadeiro movimento transdisciplinar, que se fez presente nas mãos e mentes de crianças tanto tocantinenses quanto catarinenses, via canal suporte: o livro didático, especificamente.

Assim deixou no imaginário, principalmente dos críticos, pelo menos uma dúvida: como ser marginal e concretista paralelamente? A marginalidade, na visão crítica, foge do eixo literário até então, no entanto, esses opostos não interferem na linguagem poética de Leminski. Dessa forma, como sujeito peregrino planetário, como nos ensina Morin (2015), aproveitou seu alto grau de conhecimento erudito, filosófico e de linguagem e promoveu um verdadeiro caldeirão literário, que ignora os preconceitos e acolhe tudo.

Fato que nos leva a pensar que estes diálogos estabelecem conexões com a complexidade, transdisciplinaridade e linguagem. E mais, que inferem que a escola, como espaço da problematização, também é o de solução dos problemas que estão nos contextos interartísticos. De igual modo, tanto o instigante provinciano francês Rimbaud, mencionado no

início desta pesquisa, quanto a contextualização da educação de Leminski, comungam do mesmo antídoto: seres humanos, sonhadores esperançosos, que se estabeleceram nas fronteiras artísticas tanto formais quanto sociais. Zavala, no livro *Bakhtin dialogismo e polifonia*, em relação à fronteira, cita que a questão fronteira se torna

[...] limite. Linha que separa um estado de outro, ou figurativo: Limite. Qualquer coisa que limita a extensão ou o alcance de uma coisa: 'Não há fronteiras para a sua ambição', diz a voz popular. Para Bakhtin, a fronteira se relaciona, também, com a exortopia: o olhar que vem de fora (ZAVALA, 2013, p. 154).

Dessa forma, Rimbaud e Leminski ainda não tiveram tempo para um repouso fúnebre, pois os reflexos de seus escritos, nesse início de século XXI, se fazem presentes, tanto na sociedade francesa quanto na brasileira; com uma gama de leitores, imitadores e críticos que estudam a mistificação de suas expressões sobre a vida, a linguagem, a sociedade, e mais, pelo desejo de ir além, de atravessar os limites.

Assim, nas linhas grafadas nesta reflexão sobre saberes, linguagem e educação, há sinalizações. Uma delas é que uma boa formação docente pode propiciar para o professor além dos fatores ligados ao cognitivo, o pertencimento, a construção de saberes, e mais, refletir positivamente nos saberes inerentes à linguagem, lá na sala de aula. Leminski, um ex-professor de história, mas apaixonado pela linguagem, viu a possibilidade de agrupamento e elos de imagens ou palavras que se convergem para uma obra artística que dialoga com o leitor, que se vê no sugestivo mundo cultural e contextual.

Leminski é referenciado nas décadas finais do século XX, assim como Rimbaud, numa perspectiva moderna da linguagem e da cultura interartística. São artistas que inseriram na modernidade uma escritura marginal. Dessa forma, embriagados pelos canais difusores da cultura artística, distanciam-se dos padrões clássicos em relação à forma, rimas e temáticas estabelecidas, mesmo sendo conhecedores da história filosófica; além de eruditos e estudiosos, provocadores de ideias e inauguradores de linguagem.

Leminski está vivo não apenas na metonímia de seu bigode, o qual alegoricamente representa sua marca, seu logotipo. Com sua linguagem atinge as pessoas de todas as classes, de uma criança a um jovem suburbano, àquelas sensíveis ao fascínio da boa linguagem. Nesse acordo de leitura entre obra e sua recepção,

[...] o leitor do texto sabe que cada frase, cada figura se abre para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar, e *usará* a obra na significação desejada (fazendo-a reviver, de certo modo, diversa de como possivelmente ela lhe apresenta numa leitura anterior) (ECO, 2013, p. 43).

Pelo exposto, percebe-se que o diferencial destes construtores de linguagem, está no fato de estabelecerem diálogo com seus leitores, apesar dos textos serem de diferentes contextos. São produções que não apresentam respostas, mas com uma elocução que instiga o receptor, para que este reviva leituras e vivências, de forma a formular suas interpretações sobre si e o mundo.

Nessa visão, é cabível agregar ao estudo os saberes, essencialmente os da linguagem, frente aos desafios da formação de professores em serviço, que ainda apresenta lacunas. Sobre esses desafios, Iser (1978) expressa que o ensino deve constituir-se como “estrutura comunicativa”, no sentido de conduzir o estudante a vivenciar uma experiência estética, sobretudo, no seu hoje.

Para o professor e teórico alemão, o ensino só terá valor caso, ao longo do processo de letramento, aconteçam correlações onde o aluno, dotado de vivência social e histórica, veja o conhecimento, pense sobre seu meio e sua inserção social. No entanto, para realizar essa travessia, na qual o ensino perpassa por diversos contextos, precisa-se de um articulador que norteará o caminho a ser trilhado na busca por um ensino, que atenda às necessidades do ser no mundo contemporâneo.

Para tanto, é fundamental que a escola esteja atenta a este movimento, que é a prática de ensino, a construção dos andaimes pedagógicos, pois só terá aprendizagem caso ao longo do processo ocorra interação, conexão entre o sujeito e o objeto, e que estas impactem os seres positivamente. Em virtude de seu ser complexo positivo, Leminski, ao elaborar sua obra, provavelmente almejava tudo isso, “com essa poética da sugestão, a obra se coloca intencionalmente aberta à livre reação do fruidor. A obra que ‘sugere’ realiza-se de cada vez carregando-se contribuições emotivas e imaginárias do intérprete” (ECO, 2013, p. 46).

Quanto ao objeto permeado de linguagem, o qual norteia essa inferência de saberes, aqui será explorado por meio da escritura poética sugestiva de Leminski (2002), mas com um olhar relativamente direcionado à transcrição marginal e para a sua provável literalidade poética. Assim como o poema “Sintonia para pressa e presságio”, que verbaliza:

Escrevia no espaço.
Hoje, grafo no tempo,
na pele, na palma, na pétala,
luz do momento.
Soo na dúvida que separa
o silêncio de quem grita
do escândalo que cala,
no tempo, distância, praça,

que a pausa, asa, leva
 para ir do percalço ao espasmo.
 Eis a voz, eis o deus, eis a fala,
 eis que a luz se acendeu na casa
 e não cabe mais na sala (LEMINSKI, 2002, p. 171).

Utilizando-se dos códigos como fundamento, não só da cultura, mas de uma linguagem que dialoga com seus interlocutores e, de forma marginal, os colocando em cena nas ações do cotidiano, Leminski (2002), com seu poema *Sintonia para pressa e presságio*, compartilha novamente com Rimbaud, pois são textos de diferentes contextos, mas com saberes símiles, o desejo do novo e da comunicabilidade pelo canal suporte da palavra, a qual denota inquietudes e possibilidades, no entrecruzar dos sentidos. Para tanto, a arte foi o princípio, verbo declinado, desmistificado ou, quem sabe, apenas sugerido.

Quanto ao objeto artístico leminskiano, a princípio, o que chama a atenção é a estrutura do título, uma palavra derivada de outra, “presságio - puxa - pressa”. No tocante à temporalidade, é como se estabelecesse uma relação entre espaço e tempo, lance constatado ao longo do poema, por meio da conjugação dos verbos no presente, salvo o primeiro código verbal, no pretérito. Esses procedimentos, por vezes metalinguísticos, que expressam ideias opostas, na maioria das vezes colocam a vertente poética com forma hermética, um tanto sofisticada. Fato que pode ser visto de forma anormal por alguns, mas quando se trata de Leminski, absolutamente normal.

Na primeira linha do curto poema, característica singular do poeta, ele apresenta o verbo no pretérito, que simboliza uma forma de expressão escrita pelos clássicos, os quais conhecia muitíssimo bem, visto que tinha formação erudita, além de um dom singular ao se expressar poeticamente. No entanto, a segunda e terceira linha são categóricas e inquietantes, pois o poeta verbaliza que nos tempos modernos grafa de forma marginal. Assim, a “luz do momento” é grafada “na pele, na palma, na pétala”: são vocábulos, que igualmente ao título se misturam, fundem-se em uma ideia híbrida e fonética. É como se o autor se estabelecesse na fronteira da linguagem e, por meio dela, interagisse com os que se encontram à margem.

A sintonia interativa e o olhar perspicaz de Leminski direcionam seus grafos a uma realidade social. De tal modo, o escriba das margens não se conforma apenas com o fato de estar na fronteira, vai um pouco mais, transita e faz uso dos vários códigos. Exemplos disso são o *cartum*, a publicidade, a televisão, o *outdoor* e até a própria pele, que se tornam canais difusores da palavra, algumas nuas, alouçadas, mas desejando sempre a comunicação. Nesse inevitável deslocar-se, utiliza-se do fenômeno do grafite, principalmente para expressar uma

das alternativas marginais dos indivíduos inseridos nos centros urbanos, os quais se sentiam encarcerados.

O certo é que os indivíduos presos aos sistemas que a modernidade apresenta, chegam a um ponto que não mais suportam a opressão. Assim, usam da palavra para expressarem suas angústias, de forma que os elementos ligados à coesão social, união, harmonia, sejam explorados não em uma individualidade, mas em uma ação mobilizadora que perpassa e extrapole o individual e cheguem a tribos, grupos, comunidades e sociedades.

O grafite surgiu como um grito à não liberdade, podendo ser visto como liberdade de expressão, pela ação dos sujeitos das margens. Para tanto, as paredes dos muros foram trabalhadas como a folha em branco, o quadro metrificado, a tela literária dos ditos anarquistas. Em entrevista transcrita para o livro *Minhas lembranças de Leminski*, Domingos Pellegrini registra a polifonia marginal do poeta, no tocante à temática, quando diz: “Vejo o grafite como aquelas expressões que vêm do fundo das coisas, do fundo das pessoas, e, de repente, adquirem aquela consistência de um grito. O grafite está para o texto como o grito está para a voz! O grafite é um berro!” (PELLEGRINI, 2014, p. 92).

Dessa confirmação de seu gosto pela poesia marginal, Leminski, com o poema em análise, não só escancara esse grito, como também se torna ícone da literatura *crash, cult e pop*, uma mistura das influências concretistas da poesia de vanguarda. Ele transparece que a revolução na poesia se dá antes de tudo pela forma e não somente no conteúdo.

Além do fato contraditório de ser marginal e concretista ao mesmo tempo, Leminski era um tanto *hippie*. No entanto, profissionalmente, de professor de história tornou-se publicitário. Essa dualidade instigou ainda mais seus leitores quanto às facetas de sua produção, um misto de visão de mundo e trabalho profissional que teve na arte o canal.

O atraente é que, seja nos caminhos marginais, concretistas ou tropicalistas, manteve-se fiel os discursos, tanto em relação às questões históricas e filosóficas quanto da forma e conteúdo literário. Certamente o fato de ter vivido o complexo, o tenha tornado um ser de maior conexão com os saberes da língua, da vida. Vivências que na sua produção, não apenas textos, mas imagens, versos soltos, códigos metrificados, de preferência curtos. Dessa maneira, mesmo inaugurando certa vanguarda,

a poesia de Leminski, que é *verbi*, palavra e ideia; é *voco*, sempre sonoridades espertamente exploradas; e é visual, sempre graficamente atenta, usando várias tipologias e tamanhos de letras, explorando grafismos e chegando ao fotopoema [...] é o que cativa novos leitores, compartilhadores do prazer de descobrir Leminski como brinquedo cultural, caixa de surpresas, gostosura artística com tempero erudito, ao mesmo tempo concedendo e exigindo (PELLEGRINI, 2014, p. 147).

Por esses atributos literários e por conseguir tocar, por meio da palavra, a sensibilidade das pessoas das mais variadas vertentes sociais, sua linguagem poética não ficou apenas no patamar de receituário de geometrização, extrapolando forma e conteúdo. O sucesso comunicativo predomina na relação entre o grafo poético de Leminski e seus leitores. Paul Ricoeur (2005, p. 23) expressa que “a poesia nada quer provar, seu projeto é mimético”. Seu campo de investigação perpassa pelas ações e representações humanas.

Porém, mesmo existindo essas que refletem o mundo, há também aquelas que refratam as ações desse mesmo mundo. Quem sabe seja esse o projeto de linguagem trilhado por Leminski, diante de situações semióticas, as quais os grupos humanos que lidam com a linguagem se deparam constantemente, nas mais variadas situações imagéticas e metafóricas; na maioria das vezes, ligadas à *poíesis*, *mímesis* e *kátharsis* aristotélicas.

Assim, o poema *Sintonia para pressa e presságio* é um misto, certeza e incerteza: curiosamente, imagens compostas em um poema curto, estereotipado e encaixado no grupo de poemas marginais, mas com um conteúdo bem modulado e altamente denunciador de um contexto social. Talvez revele um pouco o que o artista em época de ditadura queria mostrar: o quão livre sua poesia poderia ser. Eram de fato, “marginais”! Não só no conteúdo revelador, mas em sua essência rebelde.

Paulo Leminski (2002), antes de poeta, era um humano, um sonhador esperançado, que sentia para registrar palavras de sentidos poetizados. Com esse misto híbrido marginal e de linguagem poética, num contexto político com viés conflitante, dialoga com seus leitores, a priori, estereotipados, assim como com o artista em si. Ele próprio se definia um “Cachorro Loco”: loco pela novidade, faro aguçado pela boa e inusitada linguagem.

Em relação à composição formal contida no poema *Sintonia para pressa e presságio*, percebe-se essa marginalidade, mesmo apresentando uma estrutura poética curta. Há treze linhas distribuídas em duas estrofes; sendo a primeira estrofe composta pela maioria das linhas, um total de dez, e a segunda, três. Não há uma métrica estabelecida, visto que a contagem dos sons nos versos não é concomitante, ou seja, difere de linha para linha.

Paulo Leminski, por meio de sua profissão poética, proclama no intitulado poema, de forma atraente, sua inovadora produção artística. De tal modo, o espaço de produção de outrora, para o poeta, perde o sentido, pois estabelece no hoje seu tempo, seu ideal de arte. Assim, de maneira gradativa, explicita os canais suporte de sua produção: “pele, palma e pétala”, como sendo a luz dos tempos modernos, da poesia, da arte.

A aliteração constituída por meio da repetição da consoante/fonema “p” desde o título até o último verso da primeira estrofe, aguça o argumento de que o poeta desejava uma poesia

moderna transgressora, extravagante e, acima de tudo, sensível como uma pétala. Que possa também ser voz aos que precisam dela, visto que “os leitores dos poetas modernos estão unidos por uma espécie de cumplicidade e formam uma sociedade secreta. Porém, o traço característico de nossos dias é o rompimento do equilíbrio precariamente mantido ao longo do século XIX” (PAZ, 1982, p. 49).

A proposta poética de Leminski não difere do alerta proposto por Paz: cumplicidade entre leitor e escritor, pois os leitores, no advento da modernidade, estabelecem e formam juntamente com o gerador da obra uma espécie de sociedade secreta, via linguagem, como bem citava Iser, ainda em (1978), em sua produção sobre a teoria da recepção. Leminski era consciente da necessidade desse diálogo, e isso acrescenta valor à sua produção sempre ascendente, porque registra no tempo, no espaço, na pele, na pétala, uma teoria e uma linguagem extremamente inovadora e estimulante.

Quanto ao plano de expressão, outra sugestão de originalidade e desejo de criar, no grafo poético, está na presença dos parônimos e rimas que se direcionam numa sequência sonorizante. “Presságio, espaço, grafo, palma pétala, separa, escândalo/cala, distância praça, pausa/asa, percalço/espasmo, fala, causa, sala” são palavras usadas pelo poeta para legitimar o poder da rima, tanto consoante quanto vocálica; além de fortalecer poeticamente no tempo presente, contemporâneo, urbano e familiar, o lugar propício aos gritos abafados, silenciados, isto é, a sala. Isso demarca e estabelece um novo tempo para a poesia das margens, pela qual

o poeta encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma linguagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as formas literárias. O poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundada no ritmo (PAZ, 1982, p. 68).

A percepção da presença do ritmo é constatada na leitura do poema, a priori, sua apresentação é mais cadenciada, depois a intensidade rítmica ocorre, ainda mais, com seus intervalos curtos, palavras separadas por vírgulas. O pulsar do coração é um bom exemplo de ritmo, pois sua frequência é estabelecida na medida em que o homem impõe determinada atividade, tanto física quanto mental. Se ele está tranquilo em seu cotidiano, seus batimentos cardíacos ficam entre 60 e 100 por minuto, esse número pode chegar a 160 por minuto. Para o aumento desse ritmo, são levadas em conta algumas sensações sentidas no corpo e na mente do ser humano, sentimentos de medo, tristeza, alegria, angústia, apreensão, entre outros, além, é claro, de qualquer prática ou atividade física.

No ritmo do poema *Sintonia para pressa e presságio* prevalece uma cadência alternada basicamente em toda a primeira estrofe, no entanto, a primeira frase da segunda estrofe “Eis a

voz, eis o deus, eis a fala” é algo que se rompe e, ao mesmo tempo, suscita uma expectativa em relação ao conteúdo inferencial, visto que esse ritmo incita e pressupõe um ir em direção a algo, a uma revelação.

No poema, essa possibilidade está *hibridizada* sugestivamente em suas marcas metafóricas, do início ao fim. Além da presença da gradação e aliteração, já analisadas anteriormente, há na quarta linha, na frase “luz do momento”, sinestesicamente, a sugestão do poeta quanto ao estado atual da poesia, um estado de modernidade, na modalidade escrita, falada e tematizada. O contexto poético é um tanto revelador, mesmo não explicitando, nem dizendo abertamente, mas suas marcas linguísticas não mentem. É sim uma explosão de modernidade que tais ritmos, acrescidos de jogo de palavras e suas imagens conotativas, estabelecem no poema, ao expressar,

Soo na dúvida que separa
o silêncio de quem grita
do escândalo que cala,
no tempo, distância, praça,
que a pausa, asa, leva
para ir do percalço ao espasmo (LEMINSKI, 2002, p. 171).

Nessa quinta linha, surge uma sonoridade antagônica: quatro palavras em posição de rima no poema de Leminski, criando algo de concreto, com simbologias ainda mais ricas. Essas quatro palavras, postas de forma convergente: silêncio x grita e escândalo x cala, revelam a riqueza da linguagem metafórica leminskiana, a poesia pensando por imagens.

É interessante que, além do jogo antitético estabelecido por essas palavras, há os sinônimos, os quais ajudam a fortalecer a linguagem e o gosto do poeta pelo sempre disforme estranho e formal. Quem é esse silêncio que grita e escândalo que cala? São questionamentos como estes que colocam a obra do poeta do bigode em sintonia dialógica com outros textos do contexto.

Contextualmente, é um sujeito pensante de um Brasil amedrontador que agiu pela mordaza e o silenciamento, principalmente em seus centros urbanos. Assim, suas expressões artísticas foram ecos de muitos: brasilienses, paulistas, curitibanos, os quais estabeleceram diálogos, ora musicais, ora poéticos. Bauman (2001, p. 253) lembra que há dois séculos Alfred de Musset, de forma militarista, já gritava que os “grandes artistas não têm pátria”.

Os ecos presentes na produção de Leminski, em virtude do seu arsenal literário, religioso, engajamento e de suas viagens culturais, intitula-o não mais pertencente à geografia do Sul do Brasil, especificamente, mas uma produção de caráter universal, que pode ser

compreendida em qualquer território, pois o poeta que escreve o que sente, sem pudor, sem medo, com um olhar para o além do lugar, para o futuro. Fato que atinge os sujeitos independentemente de fronteiras geográficas.

Com sua linguagem, Leminski é voz perturbadora de um sistema que oculta gritos e que camufla sua própria história, ou seja, sua postura literária não se estabelece apenas em demonstrar sua literariedade e, sim, dizer algo. Por considerações de Paz (1982, p. 136): “O poeta não quer dizer: diz, pois, o dizer poético diz o indizível”. Nesse dizer a linguagem ganha força, pois ela

não é *um* meio de comunicação entre outros, é ‘o fundamento de toda comunicação’, melhor ainda, a linguagem é realmente o próprio fundamento da cultura. [...]. Sabe-se que uma mensagem linguística pode aspirar a diversas funções: referencial, emotiva, conativa (ou imperativa), fática, (ou contato), estética e metalinguística (ECO, 2013, p. 73, grifos do autor).

Nesse sentido, a linguagem, com suas funções, ajuda o poeta a instigar não só uma mensagem impregnada de sentido, com viés social, mas a difundir uma ideia poética que suscite nos receptores sentimentos, que agucem as associações e que essa linguagem com suas artimanhas linguísticas possa provocar estranhamentos questionadores, que extrapolem o texto. Outrossim, somente a linguagem poética consegue transitar pelas várias vertentes interartísticas e estabelecer diálogos analógicos com diferentes leitores de diferentes contextos.

Iris Zavala (2013, p. 153) expressa que dialogar com “a cultura alheia significa abrir perguntas ao outro, e ao mesmo tempo buscar, no outro, respostas para suas interpelações, descobrindo, assim, novas possibilidades de sentido”. Ao se considerar isto, Leminski fez isso, transitou continuamente: soube escutar os rumores sociais, como homem pensante esteve na fronteira de inúmeros episódios literários e contextuais, mas sempre de olho nas possibilidades que a cultura do outro poderia agregar à dele e/ou de forma inversa. A exemplo, a habilidade dialógica entre os vários campos interartísticos, nos quais Leminski modula de forma exímia o poema aqui inferido, ao polifonizar que

Sou na dúvida que separa
o silêncio de quem grita
do escândalo que cala,
no tempo, distância, praça,
que a pausa, asa, leva
para ir do percalço ao espasmo (LEMINSKI, 2001, p. 171).

Além das imagens paradoxais, as quais sugerem certas mordanças, a sequência do poema continua indicando as pistas para além de uma provável repressão, um ato físico. As marcas linguísticas da oitava linha “praça” e na décima “espasmo”, de certa forma evidenciam a presença dos conhecidos pracinhas no contexto amedrontador instaurado no Brasil da ditadura. Para tanto, o poeta utiliza-se da palavra “praça”, provavelmente para estabelecer certa ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que denuncia, aponta aos leitores desinformados apenas a referencialidade, que é a relação da palavra a um lugar central, ponto de encontro onde crianças brincam e adultos se divertem em uma cidade.

No entanto, deseja mais: ao introduzir no poema a palavra “praça”, de apenas cinco letras, leva o leitor a se lembrar tanto de um lugar nostálgico em uma cidadezinha qualquer, quanto de um soldado à paisana, bem como rima com fumaça, ameaça e desgraça. Isso confere também ao poema uma paisagem social, na qual demonstra que é possível falar das coisas cotidianas, dos problemas urbanos, de forma simbólica e metafórica.

Diante do aparato teórico, percebe-se esse trocadilho referencial no poema, a palavra “espasmo”, décima linha, por exemplo, retrata dor, ataque, violência de forma bem mais real e menos conotativa. De tal modo, o poeta traça os contornos do contexto, e o caminho percorrido tem a linguagem figurativa como norte, forma de sugerir, mas dizendo, demarcando os tristes fatos históricos da escabrosa década de 60 e 70 e seus reflexos nas seguintes. Esses elementos conotativos “praça” e referenciais “espasmo” são símbolos que retratam a realidade de uma vida comum, tendo em sua poesia o elemento fundante de sua tessitura: medos, problemas sociais, contextuais e políticos.

Para tanto, a linguagem é canal suporte para difundir não somente o gosto literário, mas uma visão de mundo, sendo sugestiva de fazer denúncia social. Mesmo não sendo estes os principais objetivos de sua poesia visto que, para Leminski, a poesia era uma espécie de santidade da linguagem, tinha algo de competência artesanal. No tocante às polifonias insinuantes contidas no poema “Sintonia para pressa e presságio”, o poeta apresenta nas linhas onze, doze e treze códigos que, a princípio, evocam fatos e passagens bíblicas, nas quais se manifestam a disponibilidade dos seres humanos à vontade de Deus. Entre tantos exemplos do uso destes códigos e vocativos, há em Hebreus (10.7) “Eis-me aqui, ó Deus – no rolo do livro está escrito para fazer a sua vontade – para fazer a tua vontade” (BÍBLIA, 1971).

Porém, é preciso analisar o monossílabo “eis”, pois além de inferir uma suposta apresentação divina, revela uma assonância vocálica que confunde realidade contextual. Talvez propositalmente, já que entre as assonâncias femininas “a voz, a fala, a casa, a sala”, há ironicamente “o deus”. Palavra escrita em minúscula e não enaltecido pelo poeta, apenas citada

como símbolo de um momento repressivo e de desordem, ou seja, esse dito deus humanizado está desacreditado, em virtude dos acontecimentos em foco.

De certo modo, desde a apresentação do próprio título do poema *Sintonia para pressa e presságio*, o poeta já escancara seu desejo de, por meio da literatura, realizar um diagnóstico situacional do contexto brasileiro, que brutalmente silenciou vozes e esvaeceu vidas. Para tanto, utilizou-se da riqueza das palavras, de suas sugestividades imagéticas, nas quais, por meio das deduções inferenciais, revela um contexto, primordialmente uma forma extremamente moderna de fazer literatura, poesia, estrofe, verso, ritmo e jogo sintático.

Metalinguisticamente, o autor do grafo *Sintonia para pressa e presságio* tenta explicar, por meio do gênero poema, sua forma de escrever, sua literatura inovadora, seu desejo de diálogo com os leitores, às vezes poético, outras, marginal, mas sempre tendo na palavra seu norte, objeto alusivo. No poema, há momentos que é nítida a observação do poeta para os fatos em ação. É como se ele, fora de cena, da ponta de uma esquina, quase que fora de si, observasse e grafasse as faces da marginalidade deparada.

Assim, diante do jogo de linguagem no grafo em questão, inferimos que *Sintonia para pressa e presságio* remete para um olhar externo, que exalta a novidade dos anos 70/80 pelo canal suporte do gênero poema. Esse gênero é elo legítimo que busca enxergar as amarras da época, da contracultura e de tristes ditaduras. Quanto ao ato de criação do poema, elucida certa extraposição, revelação dos tantos ocultismos, características peculiares do híbrido poeta. Em relação a estas referências, infere-se também, não somente um olhar externo, de extraposição, mas de ação por meio da palavra, da linguagem em punho.

Dessa forma, o poeta se interessou por tudo que marcou a juventude de sua época: o medo, a filosofia oriental, as drogas, os Beatles, as tentativas de transformar as relações cotidianas. Agregou tudo isso a seu enorme conhecimento da cultura tradicional: os clássicos gregos e latinos e a obra de poetas das mais variadas origens, Rimbaud, por exemplo. Consequentemente criou uma das mais originais produções poéticas caracterizadas como modernas do final do século XX.

Sobre a rica produção Leminskiana, o crítico Haroldo de Campos (1983, p. 8) chegou a expressar: “Rimbaud curitibano com físico de judoca, escandindo versos homéricos, como se fosse um discípulo zen de Bashô, o Senhor Bananeira, recém-egresso do Templo Neopitagórico do simbolista filelênico Dario Veloso”. O sensato é que o crítico não foi generoso em suas comparações para com o versátil poeta, visto que sua exímia linguagem poética apresenta um tom, um apelo, e o que há de mais interessante em seu poema é a capacidade de inovação. Nesse viés, Bauman recomenda que

devemos nos aproximar tanto quanto os verdadeiros poetas das possibilidades humanas ainda ocultas; e por essa razão devemos perfurar as muralhas do óbvio e do evidente, da moda ideológica do dia cuja trivialidade é tomada como prova de seu sentido (BAUMAN, 2001, p. 27).

Demolir as muralhas em busca do criar e recriar novas possibilidades é tarefa inerente à condição humana, no entanto, no mundo real, empiricamente, essa prática é vista como sendo dos pensadores, dos artistas, dos poetas. Bauman (2001), no espaço da modernidade, instiga a pensar sobre o distanciar dos tantos ocultismos, muitas vezes inerentes ao ser humano, e ter uma prática criativa, seja na escola ou na vida, se atrever – ir de encontro àquilo que vem depois, através, na travessia, nos deslocamentos da vida, assim como nos instiga Nicolescu (1999) em sua inspiradora visão transdisciplinar.

Nesse deslocar, o recorte em questão da rica linguagem de Leminski, infere um movimento contínuo de sair de si, estar na fronteira, no lugar de outros e outros. Nesse sentido, sua linguagem, além de dialogar com os que estão à margem, revela os cultismos, os becos sociais. Assim, nessa busca pelo desvendar mistérios por meio da linguagem, ao propor apresentar sua profissão literária grafada na sincronia dos termos Sintonia/pressa/presságio, sem esquecer do jogo de palavras substantivas pele/palma/pétala, quando almejou sair de si mesmo, usou da referencialidade dos advérbios tempo/distância/prança, sem esquecer de incitar a dúvida e a ironia, inserindo os signos voz/deus/fala.

Além da distribuição já mencionada de treze versos poéticos, com palavras com três acentos rítmicos, bem como a possibilidade de dividir o poema em grupos de três versos, essas inferências, em relação ao texto, traduzem e fortalecem o argumento para o fato de que seu eu, na linguagem transcrita, não se estabeleça apenas no nível de poemas visuais, ou algo do tipo, mas na rica hibridez de expressão e conteúdo. Ou seja, quanto mais se o lê, mais pode ser percebido que ele rompe com as estruturas da sintaxe, do significante. Nessa linha, o objeto literário torna-se altamente instigador, pois suas imagens o denunciam continuamente, estabelecendo poder formal e de conteúdo, sendo labirinto expresso em linguagem pura.

Nesse instigante percurso, além das analogias abordadas em relação aos outros objetos e saberes artísticos, de base moderna, podem ser estudados pelos postulados da visão de Eco (1932), pois são essencialmente obras abertas. Provavelmente por isso, há essas possibilidades de diálogos relacionados à linguagem ao mundo da educação, da formação do professor em serviço.

Sobre a importância de uma prática educacional voltada à análise da linguagem, Brait (2013, p. 67) sintetiza que: “o diálogo permite substituir com sua própria voz a voz de outra

pessoa”. Assim, tanto a obra *FOME* (Rimbaud) citada no início desta produção, em um olhar no tempo, menção ao contexto histórico da educação quanto *Sintonia para pressa e presságio* (Leminski), não se fecham em si mesmas, mas acendem em seu interior, principalmente em relação ao diálogo com seu receptor, sendo elo com qualquer contexto, sendo lida, relida com possibilidades de revelação de novos saberes.

Rimbaud (2001), com seu grafo modulado no poema *FOME*, estabeleceu paradigmas na linguagem, isto é, uma modernidade aberta aos questionamentos filosóficos e científicos, a uma visão futurista, mas não presa à tematização, ao cientificismo, tampouco aos dogmas retóricos eclesiásticos. Assim, nutrido pela utopia, torna-se um cavaleiro da palavra, em busca pelo melhor tom, e por meio da linguagem faz seu batismo. No Brasil, um século depois, na linguagem poética, aparece outro jovem que, com sua poesia *Sintonia para pressa e presságio* exibe uma literatura acessível, com certo formalismo, capaz de dar visibilidade às trivialidades dos lugares, essencialmente os que estão à margem. Não importa se é um bar ou praça, quanto mais o espaço for atípico, melhor.

Dessa forma, esses desbravadores da linguagem são conduzidos pelo movimento de suas produções, que estão relacionadas a seus “EUs”, os quais possuem reflexões sobre a condição humana. E mais, se colocam diante dos desafios da vida e com o auxílio da linguagem, como verdadeiros garimpeiros da palavra; mesmo diante dos momentos turbulentos, vivenciam, para depois explodir, serem ecos polifônicos de muitos.

Assim estabeleceram, demarcaram e inauguraram linguagens não somente poéticas, eruditas, mas acessíveis aos sujeitos. Devido a essas adjetivações, transitaram pelos estilos literários e se firmaram na atualidade, devido à riqueza de suas produções. Sem dúvida, são textos que não perderam o poder de contagiar e influenciar os leitores ao longo dos tempos.

Dessa forma, tanto o grafo *FOME* de Rimbaud, escrito no contexto francês de 1871/1873, quanto o poema de Paulo Leminski em *Sintonia para pressa ou presságio*, registrado no final do século XX, caracterizam-se por serem textos que elevam a linguagem, pelo fato de sinalizar novos estudos, investigações, contextuais e dialógicas. Assim, as nuances da linguagem desmistificam os mistérios dos contextos, suas ideologias, suas bases culturais e interartísticas, tanto francesa, século XIX, quanto brasileira, século XX, em suas décadas finais, especificamente. São sujeitos que produziram verdadeiros objetos que dialogam com os diferentes contextos, transitam da linguagem clássica à popular.

Em virtude disso, seja inegável a semelhança da dupla Rimbaud e Leminski, pois expressaram em suas produções a insatisfação com seu mundo, por serem protagonistas da linguagem a descortinam, via as diversas faces da morbidez social, suas supostas bases morais

e éticas, as quais são direcionadas, mas não vividas, estabelecidas e não regidas, impregnadas de segregação e silenciamento: uma espécie de encarceramento que agride aquele que está à margem ou no não lugar.

Diante do analisado e discorrido sobre os saberes da linguagem, percebe-se que a exposição analítica dialoga com os anseios de Morin (2015), no tocante à necessidade de sermos sensíveis ao ato poético, mesmo diante das incertezas e do caos, que podem atingir a todos. Assim, nutridos pela utopia, seguiremos como peregrinos planetários, capazes de lidar com a complexidade, que inevitavelmente emerge no contexto social.

É notório, que o caminho percorrido, além de prover por meio da linguagem poética a possibilidade inferencial de obras inacabadas e abertas ao novo, essencialmente transdisciplinar, incitou também o confronto de ideias contextuais. Bauman (2001) afirma que a poesia e a história são duas correntes equivalentes e, que a sociologia está paralelamente a essas, como terceira vertente. É fato que o referido pensador moderno chama a atenção para a importância da ciência social como condição humana, no entendimento das épocas, no entanto, de forma cruel ela é vítima dos atos de seu próprio objeto, o ser, o homem muro, o indivíduo individualizado. Talvez, por isso, os objetos analisados se propuseram inferir positivamente que é possível haver uma correspondência entre a época, o social e a linguagem.

O contato com esses objetos infere que é possível, no contexto formativo do professor, um trabalho que tenha conexões dos saberes, a partir da linguagem, possibilidades de diálogos, de elo entre os textos e seus contextos. Outro ponto a ser considerado remete-se ao fato de que em todo esse movimento deve ser observada a existência de “eus” múltiplos, fragmentados, conflituosos, que não se findam em si, mas representam um “outro” ou “outros” que são projetados nesses “eus” representados pela linguagem, essencialmente a conotativa; são ecos que precisam ser ouvidos, não somente em suas épocas, mas na nossa e em outras.

Realmente são gêneros, que em virtude do sujeito e construção da literalidade, de forma e conteúdo do objeto, chega até os leitores, de diferentes contextos, apontando a possibilidade de estudos transdisciplinares, com vista no que inferem estas produções, nas diferentes épocas, enfim, esse movimento aberto e criativo conecta o sujeito e o objeto, e mais, inclui os leitores, que podem ser o professor, o alunado, um ser humano comum. Assim, a abordagem, em virtude da análise inerente aos saberes da linguagem, reafirma que é importante o trabalho formativo nos espaços escolares, numa perspectiva que aponte o conceito de dialogismo e polifonia proposto por Bakhtin (2013), visto que, além de ajudar os mecanismos metodológicos, enaltece a importância da interação entre os sujeitos na construção do conhecimento.

Nesse sentido, este registro analítico representa aquilo que nos angustia em relação à formação continuada de professores, do problema enfrentado não só da Escola Aristeu Camargo, no contexto dos 17 municípios do Vale do Araguaia Tocantinense, mas de milhares de escolas espalhadas por esse continental país, escolas estas que apenas acolhem as políticas de governo, não públicas, e assim, alargam as lacunas tanto de pertencimento quanto de conhecimento cognitivo e metodológico. Por isso, aqui há a materialização daquilo que nos provocava enquanto propositura de tese, e diante disso, desde as primeiras inferências sobre a temática, sinalizamos que os saberes da linguagem podem e devem se conectar com a epistemologia transdisciplinar e ajudar na formação continuada em serviço do professor, em qualquer contexto, por meio de um caminho metodológico que enxergue as diversidades de gêneros textuais, assim como suas tipologias, que adentre na leitura do mundo, partindo do seu contexto, da sala dos inspiradores de sonhos à prática de sala de aula.

Portanto, todo esse movimento que propomos, nesta última seção, especificamente, infere e sinaliza que é possível um trabalho formativo docente, numa perspectiva complexa e transdisciplinar, sem desvincular dos saberes a linguagem, visto que estes, como abordado neste contexto, adentram todas as áreas do conhecimento, da filosofia às ciências físicas e biológicas. É fato, estas epistemologias que apoiam, tanto esta produção quanto o nosso fazer docente diário, exigem um novo olhar para a formação continuada do professor, para a multidimensionalidade do sujeito, que toque o outro e outros, essencialmente pelos saberes da linguagem.

Para tanto, a ação formativa precisa ser sensível e atenta aos discursos contidos desde um poema a uma epopeia. Realizar essa desconstrução polissêmica e performática nos diversos textos que circulam nos mais diversos canais informativos é papel, primeiramente da escola, dos movimentos metodológicos dos professores. Brait (2007, p. 146), no livro *Texto ou discurso?* diz que “O discurso é um objeto linguístico e um objeto histórico”. Isso significa que ele é uma construção da linguagem, gerada por um sistema de regras que define sua especificidade. Ou seja, o discurso vai além da realidade, ele é construído por outros discursos, outras ideologias, outros tempos, há nele a dimensão ilimitada de recursividades: sujeito – contexto - ideologia. Afinal, são recursos que quando codificados e decodificados podem ajudar na melhoria educacional, aqui, sinalizamos estes: formação continuada de professores em serviço, tendo os saberes da linguagem em sintonia com as epistemologias da complexidade e transdisciplinaridade.

Nessa sintonia, diante de cada frase, pensamento epistemológico e composição das seções, há uma construção andaimica de vida, que envolve a formação continuada de

professores em serviço, constituída de partes imprescindíveis, que no contexto, inferem a ideia de um todo. Um todo que partiu de uma problematização, da pedagogia da pergunta, no mergulho nas questões educacionais, e nos adentramos além da fronteira, no território, na escola, que não maquiou sua ação, seus resultados educacionais, mas verbalizou e se colocou aberta quanto à construção colaborativa de práticas formativas, a partir dos estudos em serviço, no cotidiano da escola.

Para tanto, a educação carece de um processo dialógico, da atitude ontológica do professor, e mais, que chegue até aos demais docentes, numa perspectiva de uma política pública de escuta, que favoreça o pertencimento, que aconteça de fato o ensino e aprendizagem no ambiente escolar, que ambos, docentes e discentes, aprendam juntos a decifrarem os diversos saberes, os códigos da linguagem contidos em qualquer tipo de texto. Quiçá, aqui podemos inferir que a construção dessas partes, que forma um todo, esteja a nossa tese sobre a *Formação continuada dos professores amazônidas no vale do Araguaia Tocantinense: saberes da linguagem e perspectivas de conexões transdisciplinares*. Visto que foi a partir desta provocação que adentramos nas concepções de Morin, Nicolescu, Freire, Nóvoa, Mello, Bakhtin e outros. Ancorado a essas epistemologias, bem como no movimento formativo em campo, o caminhar possibilitou o nos ver, enxergar o avesso, nossa condição humana, lacunas cognitivas e formativas.

Nesse sentido, como peregrinos planetários que somos, chegamos aqui, com a consciência de que é preciso avançarmos; como bem lembra Morin (2007), no sentido de ecologizar nosso pensamento de vida, nossa relação com a sociedade e o planeta, de forma a não aceitar qualquer conceito fechado, unidirecional, unívoco, enfim, toda forma redutora e niveladora, que possa levar ao princípio simplificador. E mais, o recorte e imersão sobre a formação continuada em serviço, revela que a reflexão extrapola o território em estudo, certamente por se tratar de uma temática universal, que precisa ser assimilada e ressignificada por aqueles que direcionam a educação em qualquer contexto, seja ele municipal, estadual ou federal.

Enfim, antes que coloquemos uma vírgula nessa reflexão, reiteramos que os indícios qualitativos da educação perpassam por todo esse movimento sinalizado nesta pesquisa, essencialmente por uma boa ação metodológica, e mais, que neste planejamento esteja a formação continuada em serviço do professor, agregada às epistemologias da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem.

5 ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O desafio deste trabalho consistiu em não fugir da vertente epistemológica proposta, tampouco se embriagar nas influências teóricas enlatadas, nem mesmo se prender aos fenômenos sociológicos. Mas de um caminhar, considerando as proposituras analíticas ligadas à complexidade, transdisciplinaridade e linguagem para, de forma analógica, discorrer sobre o processo de formação continuada em serviço no contexto do Vale do Araguaia Tocantinense, tendo a Escola Municipal Aristeu Camargo, como território que simboliza um eco, de centenas de redes municipais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, neste país de dimensões continentais.

De forma mais restritiva, no início desta tessitura, buscamos compreender a problematização desta pesquisa: de como a Escola Municipal Aristeu Camargo desenvolve seus processos pedagógicos de formação continuada de professores, no contexto fronteiriço amazônico tocantinense do Vale do Araguaia, e quais as conexões entre a perspectiva da complexidade, transdisciplinaridade e saberes da linguagem que podem propiciar um eco nessa formação?

É fato que não encontramos uma receita pronta para todas as indagações desde o problema, objetivo geral e específicos, no entanto, vislumbramos possibilidades ainda não inferidas. É notório que iniciamos nossa pesquisa com algumas utopias, por exemplo, que encontraríamos uma solução para as debilidades na formação continuada, tanto no campo de análise, Escola Aristeu Camargo quanto a nível de território do Vale do Araguaia Tocantinense. No entanto, diante do vivido, os tropeços, achados e reconectados em virtude das águas epistemológicas mergulhadas, ao chegar neste espaço de reflexão, além de não termos todas as respostas, optamos por não concluir, ou estabelecer um ponto final, não fechar o que iniciamos há alguns anos, acerca da formação continuada de professores em serviço, mas colocar uma vírgula.

Considerando que o navegar trouxe provocações, fica aqui o registro de algumas, visto que é urgente, além de pensar, agir quanto ao processo de formação de professores, não só no contexto de pesquisa, campo e estudos. O mundo educacional carece de uma ação sempre interrogativa, questionadora, complexa e transdisciplinar, que veja o sujeito na sua inteireza, em sua multidimensionalidade. E mais, os territórios escolares ecoam por uma articulação metodológica de políticas públicas contrárias aos modelos externos até então encontrados ao longo da pesquisa.

Assim, a polifonia dos professores ao longo da escuta, revela isso, que a política de formação continuada na Escola Aristeu Camargo no município de Caseara, Tocantins, não constitui um espaço de autonomia, em virtude da ausência do pertencimento, do construir juntos, que poderia ser uma prática positiva e proativa do Projeto Político Pedagógico, fato que fenece e fragiliza o modelo posto aos professores, e que inevitavelmente distancia o empoderamento do professor profissionalmente. Ou seja, esses modelos formativos, que apenas acompanham os pleitos políticos, precisam ser reformulados com a participação de todos, para que a médio e longo prazo ocorram mudanças, mesmo que de forma lenta. Os objetivos postos e debatidos ao longo do grafo desta pesquisa sobre a formação continuada em serviço na Escola Aristeu Camargo não conseguem, até o momento, reverberar que os espaços formativos constituem autonomia formativa, pessoal, tampouco profissional do professor.

Dessa forma, as tessituras contidas tanto nas teorias quanto na análise dos ecos polifônicos provindos dos professores, no momento das entrevistas, por exemplo, revelam certa angústia, certamente ainda em virtude de um modelo neoliberal, que inevitavelmente é seguido pelas políticas públicas municipais. Ou seja, quem está na ponta, no caso o professor, apenas obedece e executa o que foi delegado, episódio opressor que acontece no contexto escolar, e silencia a figura do professor. Sobre isso, Freire (1987), em *Pedagogia do oprimido*, lembra que em virtude do contexto profissional o professor prefere viver na dualidade de sentimentos a ter uma atitude libertária, e por outro lado, observa-se que em virtude da falta de uma sistematização de política de formação continuada em serviço, infelizmente, há nas entrelinhas algo que isenta o Estado de sua responsabilidade, quanto às debilidades detectadas.

É notório, também, que a narrativa vivida demonstra que há carência de um movimento binário no tocante às formações continuadas em serviço, no sentido de que os sujeitos envolvidos, como seres inacabados, necessitam, mesmo diante do imposto pelas políticas públicas externas, algo inferido ao eu profissional, que precisa se mover, se posicionar frente aos desafios do mundo, na tentativa de minimizar tais lacunas, além de proporcionar esperança a muitos. Por isso, desde o questionamento inicial em relação ao tema formação continuada em serviço, motivo do problema gerador desta produção, buscamos caminhos que pudessem responder às incertezas que permeiam o tema. O movimento metodológico nos apresentou a possibilidade de tessitura por meio da tríade epistemológica

Figura 12 – Do incerto, conecto e dialógico.



Assim como reverbera a imagem do incerto, conecto e dialógico, que inferem à tríade, os estudos ecoam que é imperativo agir de forma concreta em relação ao processo de formação dos professores. Nesse sentido, o campo da educação necessita de uma abordagem que seja constantemente questionadora, complexa e transdisciplinar, capaz de enxergar o sujeito em sua totalidade, com proposições e conexões com os saberes da linguagem. Para isso, é preciso estabelecer uma articulação metodológica, que garanta conhecimentos significativos no ambiente dos sujeitos. Por isso, há a necessidade de haver formações conectadas com a realidade da escola, dos professores e realizadas de forma reflexiva, de acordo com Nóvoa (2009).

Para tanto, a pesquisa demonstrou que é importante uma aprendizagem efetiva, de impacto positivo na vida de cada sujeito, pois reflete uma configuração positiva de forças e aquisições de conhecimentos provenientes de diversas áreas. Nesse sentido, a propositura lembra que é necessário superar os diferentes reducionismos presentes nas abordagens pedagógicas educacionais, a fim de favorecer essa mudança de paradigma, mesmo que gradual, que aconteça através da atuação dos professores, que se colocam como articuladores de saberes, que promovem a inter-relação entre diversos objetos do conhecimento.

Tanto as teorias quanto a empiria, demonstram que o ato pedagógico demanda processos educativos que sejam pertinentes à vida do sujeito, porém, ainda há a persistência de uma invisibilidade tradicional impregnada no ambiente escolar, que continua gerando diferentes formas de cegueira. Por isso, a necessidade de valorizar e cultivar o diálogo que permeia os

processos formativos, numa perspectiva que possa existir, entre todos os elementos didáticos, a conexão dos saberes da linguagem, em suas diversas áreas de atuação. Bakhtin (2013) lembra que é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na sua realidade que é a do ser. Nesse sentido, em um procedimento metodológico de aula, por exemplo, o professor deve problematizá-lo com base na situação de ensino e aprendizagem, sem desconsiderar seu contexto histórico e ideológico, no qual o sujeito está inserido.

Para tal propósito, toda essa abertura proporcionada por um pensamento complexo, a abordagem transdisciplinar, requer a superação de desafios quanto ao processo de formação, como uma oportunidade de desenvolver uma epistemologia metodológica que dialogue com o passado, o presente e planeje os procedimentos e processos cognitivos do futuro. Dessa forma, o estudo alerta para a importância de se considerar a história pessoal, identitária de todos os envolvidos na formação continuada de professores em serviço, haja visto que são seres que precisam ser ouvidos e acolhidos pelo território e suas políticas públicas, em todos os sentidos, inclusive de valorização profissional.

Não menos importante, a pesquisa infere que, a formação continuada de professores em serviço, só terá resultados satisfatórios, caso todos perceberem que os aspectos metodológicos não se limitam apenas com o fato de existir, teoricamente, uma política pública de formação no território, mas de uma ação ontológica de cada ser em seu navegar pelos diversos saberes, dos individuais ao coletivo. É preciso ter compromisso, numa visão de formação que está conectada ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, de acordo com Nóvoa (1995).

Além dessa questão ligada à responsabilidade profissional, o estudo aborda também a complexidade do ser humano e a sua compreensão do processo de formação, visto que não é possível pensar em ensino ou aprendizagem separadamente, pois ambos são resultados da conexão entre o sujeito e o objeto, sendo processos indissociáveis. A dissociação entre eles ocorreu devido à separatividade do mundo científico tradicional, que priorizou a objetividade separada, sem considerar que as aprendizagens acontecem nas relações, sentimentos e sensações subjetivas na multidimensionalidade do ser.

A tessitura indica o fato de que uma boa aprendizagem, além de impactar positivamente de forma ontológica, reflete uma configuração positiva em cada eu, forças e aquisições de saberes, de áreas diversas na vida e para a vida de cada indivíduo. Assim, é necessária a superação dos diversos reducionismos presentes nas abordagens pedagógicas, no sentido de favorecer essa mudança paradigmática que, mesmo lenta, está acontecendo pela ação de muitos

docentes que se colocam como articuladores de saberes, que provocam as inter-relações dos mais variados objetos do conhecimento.

O ato pedagógico ecoa por processos educativos pertinentes à vida do ser, estes ainda trabalham a invisibilidade tradicional, impregnada no ambiente escolar, que também continua causando cegueiras das mais diversas formas. É urgente preservar e cultivar os diálogos, entre todos os elementos didáticos, visto que eles favorecem o uso das linguagens em seus paradoxos e campos de atuação, em suas diversas áreas do conhecimento. Toda essa abertura provinda de um pensar complexo e de um caminhar transdisciplinar, prioritariamente, carece superar desafios, encarar o processo de formação docente como possibilidade de uma epistemologia metodológica de diálogo com o ontem, o hoje e planejar os procedimentos e atos cognitivos do amanhã.

O estudo aponta que para melhorar o documento normativo, os currículos, seus indicadores e os processos avaliativos de aprendizagem, é emergente aprimorar a formação do professor, como mobilizador, que pense a partir de um EU conectado com os diversos saberes; com a possibilidade do terceiro incluído (Nicolescu, 1999), sem esquecer de trabalhar a regeneração da solidariedade e resiliência frente aos desafios contemporâneos, isto é, que seja um movimento de religação dos saberes e conexão de vida.

O diálogo sobre formação continuada de professores, especificamente, em serviço, de forma sugestiva incita que o caminho perpassa pela racionalidade aberta e dialógica, capaz de perceber tanto por meio das epistemologias abordadas quanto dos currículos, a possibilidade de estabelecer vínculos e relações emergenciais. Desse modo, obter um pensamento capaz de relacionar e construir essa teia de sujeitos e contextos, é fator primordial, ainda mais quando se deseja que o sujeito atue sobre a realidade e que ambos sejam capazes de gradativamente emergir de forma positiva na dinâmica do mundo, com suas lentes panópticas e olhares da multirreferencialidade.

A consciência ontológica do eu, assim como da coletiva, de uma prática ininterrupta na formação continuada de professores em serviço, é urgente. Ela proporciona ao professor, além de empoderamento, consciência da sua função social, da grandeza de sua profissão. Esse professor não mede esforços para ofertar o melhor, pois além de indagar e pesquisar, está sempre vivo, recusa toda forma de comodismo e imobilismo. É um ser em construção e inacabado, não se coloca como detentor de todos os saberes, apenas promove o fazer-se permanente, que se faz e refaz. Sua xícara nunca está cheia, nunca é mais, sempre menos, como bem nos aponta Freire (2020).

É preciso que este novo paradigma, embriagado de nuances diversas no contexto híbrido da modernidade, não se limite a comparações ao passado, à ciência clássica, cartesiana, tampouco mecanicista; mas que sirva de amparo aos professores que atuam na sala de aula, do mundo atual, com crianças e jovens que ecoam perguntas e querem respostas para seus dilemas intrapessoais e pessoais.

Nesse sentido, há a necessidade de os educadores da contemporaneidade de fato utilizarem-se das teorias, essencialmente da complexidade e transdisciplinar, no sentido de ligar e religar pensamentos e pessoas, tendo a linguagem como instrumento de humanização, reflexão e instrução. Diante de todo exposto ao longo do caminhar, a tese configura-se como uma tentativa de resposta, que infere por uma nova ecologia complexa, uma vez que toda argumentação não se configura a algo definitivo, mas que está e estará sempre em construção, em busca de respostas, estratégias e ações que visualizem a aprendizagem humana.

Pois, se somos formadores de seres humanos, é imprescindível que tenhamos um caráter formador ético, comprometido com o meio, com a sociedade, ou seja, que além da nossa satisfação com a profissão, nossa prática esteja em sintonia com a teoria, sem que se desconsidere nenhum tipo de saberes, fato tão defendido por Morin (2015).

Enfim, é desejo de que esta pesquisa não seja uma reflexão estéril, mas provocadora, que instigue tanto o fortalecimento das políticas públicas de formação continuada de professores em serviço quanto os atores do processo; a mover-se continuamente no aprimoramento das epistemologias complexas e transdisciplinares, ancoradas aos saberes da linguagem. Objetivos fundantes desta pesquisa, que sinaliza como proposta de formação continuada em serviço, não apenas na Escola Aristeu Camargo em Caseara, Tocantins, mas nos demais 17 (dezessete) Municípios do Vale do Araguaia Amazônico Tocantinense, e mais, onde tiver uma sala de aula, uma escola nos mais distantes rincões pelo Brasil afora.

Assim, nesse mergulho imbricado de paixões, aspectos teóricos provocativos e vivências, ecoo em meu eu professor, que valeu a pena. Somos aquilo que lemos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Núbia Régia de. **Prova Brasil**: Instrumento (re)orientador da prática da prática de leitura em uma escola da rede estadual de ensino de Araguaína-TO. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de Federal do Tocantins. Araguaína, p. 71, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/152>. Acesso em: 15 maio 2021.

ALVARENGA, Augusta Thereza de; SOMMERMAN, Américo; ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza. **Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade**: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, 2005.

ALVORADO PRADA, Luís Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Salvador, Bahia: Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, 2013, p. 95-103.

ANTUNES, Celso. **Como transformar informação em conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARAGÓN, L. E. **A dimensão internacional da Amazônia**: um aporte para sua interpretação. Revista NERA. Dossiê Amazônia, n. 42, p. 14-33, 2018.

ARAGÓN, Luis E. **Desenvolvimento amazônico em questão**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 107, p. 5-16, 2015.

BACHELARD, G. **Lautréamont**. Trad. de Fábio F. de Almeida. Goiânia: Edições Ricochete, 2013.

BACHELARD, Gaston. **La formation de l'esprits scientifique**. Paris: PUF, 1961.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Martins fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination**. 1ª edição. University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARTHES, Roland. **Crítica e Verdade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

BASTOS, Maria Clotilde Pires; FERREIRA, Daniela Vitor. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** - 7 Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Paulinas, 1971.

BOHM, David. **A ordem implícita e a ordem superímplicita**, In R. Weber (org), Diálogos com cientistas e sábios: A busca da unidade. São Paulo: Cultrix, 1991.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chaves**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRAIT, Beth. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (IDEB). **Resultados**. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em 8 de setembro de 2023.

BRASIL. **Lei complementar nº 124, de 3 de janeiro de 2007**. Brasília; Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação - Governo do Tocantins (SEDUC-TO). **Censo escolar**. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/seduc/censo-escolar/60jlo71qpa00>>. Acesso em 8 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **Ibama conclui mapeamento das ecorregiões brasileiras**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mma/pt-br/noticias/ibama-conclui-mapeamento-das-ecoregiones-brasileiras>>. Acesso em 6 de outubro de 2023.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. [S.l.: s.n.], 1572, p. 673.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MORIN, Edgar. **O Método 5: A Humanidade da Humanidade - A Identidade Humana**. Porto Alegre: Sulina; 5ª edição, 1 janeiro 2007, p.109.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** – 84ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da transdisciplinaridade**. Portugal, Convento de Arrábida, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Agência IBGE Notícias. **IBGE lança o Mapa de Biomas do Brasil e o Mapa de Vegetação do Brasil, em comemoração ao Dia Mundial da Biodiversidade**. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/12789-asi-ibge-lanca-o-mapa-de-biomas-do-brasil-e-o-mapa-de-vegetacao-do-brasil-em-comemoracao-ao-dia-mundial-da-biodiversidade>>. Acesso em 7 de setembro de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE atualiza Mapa da Amazônia Legal**. Agência IBGE Notícias, 2019. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28089-ibge-atualiza-mapa-da-amazonia-legal>>. Acesso em 7 de setembro de 2023.

ISER, Wolfgang. **The act of reading: a theory of aesthetic response**. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

JUST, J. P. (2022)] WA5161716, *Nasica longirostris* (Vieillot, 1818)]. **Wiki Aves – A Enciclopédia das Aves do Brasil**. Disponível em: <http://www.wikiaves.com/5161716>
Acesso em: 08 Set 2023.

KOWALTOWSKI, Tomasz. **Von Neumann: suas contribuições à Computação**. São Paulo: UNICAMP, Instituto de Matemática e Estatística e Ciência da Computação, Departamento de Ciência da Computação, 1996.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia. **Formação Continuada de Professores em Serviço – Identidade e Prática Profissional** – 1ª Edição. Curitiba: Appris Editora, 2020.

LEFEBVE, Maurice-Jean. **Estrutura do Discurso da Poesia e da Narrativa**. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas de Paulo Leminski**. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Monique Millet. **Projeto Político Pedagógico e a LDB nº 9394/96**. WebArtigos, 2017.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru, 2, 2004.

MASCARENHAS, André Ofenhejm; ZAMBALDI, Felipe; MORAES, Edmilson Alves de. **Rigor, relevância e desafios da academia em administração: tensões entre pesquisa e formação profissional**. Revista de Administração de Empresas, 2011.

MELLO, Alex Fiúza de. **Apresentação**. In ARAGÓN. *Amazônia: conhecer para desenvolver e conservar, cinco temas para um debate*. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 19-20.

MELLO, Alex Fiúza de. **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: O caso brasileiro**, Revista Crítica de Ciências Sociais [online], 107 | 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/rccs-6025.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

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

MORAES, Maria Cândida. **Espiritualidade, arte e educação: novos desafios para a formação do arteterapeuta**. São Paulo: Revista Flecha do Tempo, n. 1, p. 87-130, ago./ dez. 2019.

MORAES, Maria Cândida. **Ludicidade e transdisciplinaridade**. Salvador, Bahia: Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, 2014, p. 47-72.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MORAES, Maria Cândida; PETRAGLIA, Izabel. **Epistemologia de terra-pátria para uma nova cidadania planetária**. São Paulo: Eccos - Revista Científica, n. 57, 2021, p. 1-15.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. 261f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p. 118.

NICOLESCU, B. **Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro**. In: ESPINOSA MARTINEZ, A. C.; GALVANI, P. (org.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. Editora Tirom, 1999.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade**. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **La nuevacuestión central de los profesores: do excesso de discursos à pobreza de práticas**. Cuadernos de Pedagogia, Espanha, n. 286, p. 102-108, 1999.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A.(org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1999, p. 13-34.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso – princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

OXFORD LANGUAGE. **O dicionário de português da Google**. Disponível em <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em 8 de setembro de 2023.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, Fabíola Andrade; PINHO, Maria José de; PINHO, Edna Maria da Cruz. **A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p.104-115, jan.-jun. 2014).

PEREIRA. **Revisão da tradução por Marina Appenzellerl**. São Paulo Martins Fontes, 1997.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia**. São Paulo: Interações, v.10, n.20, 2005.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995. PETRAGLIA, I. Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

PETRAGLIA, Izabel. **Educação e complexidade – os sete saberes na prática pedagógica**. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (org.). Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 129-147.

PETRAGLIA, Izabel. **Tessitura de seres e saberes**. In: GÓES, Anderson Roges Teixeira; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro; GÓES, Heliza Colaço. Complexidade e formação de professores: tessituras possíveis. São Carlos: Pedro & João, 2021.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes Pedagógicos e atividade Docente. Formação de Professores: identidade saberes da docência**. IN PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e atividades Docente. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura**. Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (org). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor**. Revista Nuances, v. 3, 1997.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência – 8ª Edição**. São Paulo: Cortez, 2017.

PINHO, M. J. de; PASSOS, V. M. de A. **Complexidade, Ecoformação e transdisciplinaridade**: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. Revista Observatório, v. 4, n. 2, p. 433–457, 2018.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores**: intenção e realidade. Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

PINHO, Maria José de; MEDEIROS, Thalita Melo de Souza; RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa. **Complexidade e transdisciplinaridade: novos caminhos para a educação do século XXI**. Tocantins: Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 3 – 2018.

PRIGOGINE, I. **O reencantamento da natureza**. In Renée Werber (org), Diálogos com cientistas e sábios: A busca da unidade perdida. São Paulo: Cultrix, 1986.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4 Edição. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2005.

RAMOS, Albenides; GRANGEIA, Mario Luis. **Conectando as ciências humanas – Novos olhares sobre a transdisciplinaridade**. Mercês Curitiba/PR: Editora e Livraria Appris Ltda, 1.ª Edição, 2020.

RIMBAUD, Arthur. **Uma temporada no inferno**. Tradução de Paulo Hecker Filho. Porto Alegre: L&PM, 2001.

ROCHA, José Damião Trindade, **Pesquisas com/as minorias nortistas amazônidas**: aportes teóricos de um pós-curriculo das diferenças. 39ª Reunião Nacional da ANPED, Niterói-RJ, 2019.

ROCHA, José Damião Trindade; PINTO, Ivone Marcel; PINHO, Maria José de. **Inovações curriculares na educação brasileira: avanços, retrocessos ou nada disso!** In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antônia Pujol. (Org.). **Resiliência, Criatividade e Inovação**: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/ED: América, 2013. P. 209-232.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 71- 84, jan. /abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Construindo as Epistemologias do Sul. **Antologia essencial. Volume I. Para um pensamento alternativo de alternativas**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação Básica**. Instituto Federal de Pernambuco, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. **O Português são dois...** São Paulo. Parábola. 2004.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade** – 2ª Edição. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. **Criatividade e inovação na escola do século xxi: uma mudança de paradigmas**. RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n.4, 2016, p.1906-1923.

SUANNO, M. V. R. **Universidade em contexto de supercomplexidade: práticas pedagógicas em movimento**. In: TORRE, S. de la.; ZWIEREWICZ, M.; FURLANETTO, E. C. (Coords.). Formação docente e pesquisa transdisciplinar – criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011. P. 201-218.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** – 17ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAVALA, Iris. **O que estava presente desde a origem**. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin dialogismo e polifonia*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 151-164.

ZWIEREWICZ, M., Pedroso, D. S., & Machado, M. J. **Educação complexa: uma nova abordagem de ensino na formação de professores da Educação Básica**. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, 2023.

APÊNDICE A



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA) - ASSOCIAÇÃO EM REDE

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar da Pesquisa **Formação Continuada dos Professores amazônidas no Vale do Araguaia Tocantinense: Perspectivas de conexões transdisciplinares e saberes da linguagem**, sob a responsabilidade do pesquisador **Vanderley José de Oliveira**, que pretende analisar à luz das teorias da complexidade, transdisciplinaridade e saberes da linguagem, como acontece o processo de formação continuada de professores em serviço no Vale do Araguaia, tendo o território geográfico do município de Caseara, como campo da análise, que se conecta e processa no Programa de Pós-Graduação na Amazônia (PGEDA) - Associação em Rede.

Justificativa: a intencionalidade em estudar o problema é pela importância de aprofundar os conhecimentos referentes ao como acontece a formação continuada de professores em serviço no Vale do Araguaia Tocantinense, sob a égide da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem. A fim de provocar uma reflexão desse processo formativo, tendo em vista a possibilidade de melhorias nos resultados qualitativos, tanto interno quanto externo, especificamente, nesta região de vegetação híbrida e transitória, que vai do cerrado à floresta mais fechada, no Norte do Brasil, contexto amazônico tocantinense. Por conseguinte, a execução da pesquisa é também uma possibilidade de mexer com a estrutura formativa docente neste território amazônico, e mais, estimular e propor saberes necessários para que ocorra de forma conectiva uma aprendizagem satisfatória na base educacional.

Sua **participação** é voluntária e se dará por meio de **entrevista** na própria Unidade Educacional a qual pertence, com o uso do **gravador de áudio e vídeo**, com tempo médio de **três horas**. Após, a entrevista será transcrita. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, os **benefícios** a partir dos relatos, serão: uma reflexão sobre a formação continuada em serviço dos professores amazônidas do Vale do Araguaia Tocantinense, numa perspectiva de sintonia teórica com a complexidade, transdisciplinaridade e linguagem; com a possibilidade de uma educação significativa e imbricada com o ser.

Com respeito aos **riscos** para os participantes são: **constrangimento** com a entrevista; **ansiedade** com algumas perguntas; **cansaço** ao responder todas as questões; **inibição** com o uso do gravador de áudio e vídeo; e **lembranças desagradáveis**. A entrevista será conduzida de forma que o(a) Sr.(a) esteja à vontade para relatar o que achar importante, também não será forçado nenhum assunto que não queira falar. À medida que for identificada alguma característica de constrangimento, ansiedade, cansaço, inibição ou lembranças desagradáveis será encerrada a entrevista imediatamente.

Independente dos motivos, o(a) Sr.(a) poderá interromper a entrevista a qualquer momento, pois não há nada que o impeça. Poderá manifestar-se contrário à publicação das informações fornecidas. Será respeitada a sua vontade e indisponibilidade de continuar

contribuindo com a pesquisa. Em qualquer momento, se o(a) Sr.(a) sofrer algum dano comprovadamente com a participação desta pesquisa, terá o direito à indenização. No decorrer e após a participação da pesquisa será garantida a assistência especializada.

O(A) Sr.(a) terá **acesso** aos dados no momento em que solicitar, durante e após o desenvolvimento da pesquisa. O pesquisador se compromete a enviar um relatório dos resultados da pesquisa. O(A) Sr.(a) obterá no decorrer da pesquisa todos os **esclarecimentos** que solicitar, garantindo-o(a) esclarecido(a) sobre as dúvidas em quaisquer aspectos que precisar.

A sua participação é **voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios**. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a) **não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração**. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas **sua identidade não será divulgada**, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço **Av. NS 15, 109 Norte Bloco 3, Sala 223, CEP: 77001/090, Palmas/TO**, ou pelo telefone (63) 9228-4573, e-mail: deleynet@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio novo da Reitoria - 2º Piso, Sala 16, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O(A) Sr.(a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é nas segundas-feiras e terças-feiras, das 14 (quatorze) horas às 17 (dezessete) horas, e quartas-feiras e quintas-feiras, das 9 (nove) horas às 12 (doze) horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, fato que compreendi. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

_____, ____ de _____ de 2023

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA) - ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS NO VALE DO ARAGUAIA TOCANTINENSE: PERSPECTIVAS DE CONEXÕES TRANSDISCIPLINARES E SABERES DA LINGUAGEM

Período: 2007 a 2023

Rede de Ensino: Município de Caseara/Tocantins/Brasil

Foco: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Entrevistado: Responsável pelo processo formativo de professores no município

1. Como responsável pelo processo de formação continuada de professores no município, de que forma acontece o planejamento e qual a periodicidade dos encontros formativos de professores em serviço?
2. De 2007 a 2023, recorte desta pesquisa, quais foram as principais ações, programas e projetos governamentais de formação continuada de professores em serviço da rede Municipal, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
3. Quanto à meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹, há alguma articulação entre a Rede Municipal, Estadual e Federal no sentido de atender as necessidades da formação dos professores em serviço?
4. Há na Rede Municipal de Ensino, algum professor que não tenha nível superior? Quantos? Há alguma ação do Município no sentido de ajudar esse profissional a concluir esta etapa formativa?

¹¹ A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) refere a “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Mais informações sobre a Meta 15 podem ser encontradas no site <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

5. Como articulador de formação continuada de professores, o que considera ser necessário para que os programas de formação continuada de professores em serviço seja uma política pública em seu Município?
6. O que os indicadores externos demonstram no tocante à qualidade, quais são os resultados do seu município?
7. A equipe da Secretaria oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos de forma a considerar a interface entre os indicadores externos e as necessidades formativas?
8. A Rede Municipal de Ensino oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos que inferem à complexidade¹², ao ato transdisciplinar e aos saberes da linguagem?
9. Caso não haja estudos relacionados ao fazer interligado complexo e transdisciplinar, há esse desejo, esta pesquisa pode ajudá-los?
10. Lembramos que estamos abertos ao diálogo teórico e formativo, por uma educação conectiva com os diversos saberes.

Caseara - TO, _____ de _____ de 2023.

¹² O conceito de pensamento complexo (Teoria da Complexidade) fora desenvolvido por Edgar Morin na obra *Introdução ao pensamento complexo* (2015). Morin (2015, p. 102-103) afirma que o todo está nas partes e as partes estão no todo, de modo que o conhecimento humano está interligado de forma complexa. Após as reflexões de Edgar Morin, Basarab Nicolescu elabora a obra *O manifesto da Transdisciplinaridade* (1999), na qual discorre sobre a abordagem transdisciplinar do conhecimento. Segundo Nicolescu “[...] 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” (1999, p. 53), logo, todas as disciplinas relacionam-se mutuamente e interferem umas nas outras, sendo imprescritível para a aprendizagem esse olhar transdisciplinar.

APÊNDICE C



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA) - ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS NO VALE DO ARAGUAIA TOCANTINENSE: PERSPECTIVAS DE CONEXÕES TRANSDISCIPLINARES E SABERES DA LINGUAGEM

Período: 2007 a 2023.

Rede de Ensino: Município de Caseara/Tocantins/Brasil

Foco: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Entrevistado: Coordenador (a)

1. Coordenador (a), quais foram as principais ações, programas e projetos governamentais de formação continuada de professores em serviço em sua Unidade de Ensino, de 2007 a 2023, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)?
2. Como Coordenador(a), o que os indicadores externos demonstram no tocante à qualidade do ensino e quais são os resultados da sua unidade educacional?
3. A equipe diretiva oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos de forma a considerar a interface entre os indicadores externos e as necessidades formativas?
4. Como Coordenador(a), o que considera ser necessário para que os programas de formação continuada de professores em serviço sejam uma política pública em sua unidade educacional?
5. A Rede Municipal de Ensino oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos que inferem à complexidade¹³, transdisciplinaridade e saberes da linguagem?

¹³ O conceito de pensamento complexo (Teoria da Complexidade) fora desenvolvido por Edgar Morin na obra Introdução ao pensamento complexo (2015). Morin (2015, p. 102-103) afirma que o todo está nas partes e as partes estão no todo, de modo que o conhecimento humano está interligado de forma complexa. Após as reflexões de Edgar Morin, Basarab Nicolescu elabora a obra O manifesto da Transdisciplinaridade (1999), na qual discorre sobre a abordagem transdisciplinar do conhecimento. Segundo Nicolescu “[...] o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer

6. Caso não haja estudos formativos relacionados ao fazer interligado complexo e transdisciplinar, há esse desejo, esta pesquisa pode ajudá-los?
7. Estamos abertos ao diálogo teórico e formativo, por uma educação conectiva com os diversos saberes.

Caseara - TO, _____ de _____ de 2023.

disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (1999, p. 53), logo, todas as disciplinas relacionam-se mutuamente e interferem umas nas outras, sendo imprescindível para a aprendizagem esse olhar transdisciplinar.

APÊNDICE D



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA) - ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS NO VALE DO ARAGUAIA TOCANTINENSE: PERSPECTIVAS DE CONEXÕES TRANSDISCIPLINARES E SABERES DA LINGUAGEM

Período: 2007 a 2023

Rede de Ensino: Município de Caseara/Tocantins/Brasil

Foco: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Entrevistado: Dirigente Municipal de Educação

1. Dirigente Municipal de Educação, quantas unidades educacionais há na Rede de Ensino? Quantos alunos são atendidos do 1º ao 5º Ano? Quantos professores?
2. Dirigente, de 2007 a 2023, recorte desta pesquisa, quais foram as principais ações, programas e projetos governamentais de formação continuada de professores em serviço da rede Municipal, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
3. Quanto à meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁴, há alguma articulação entre a Rede Municipal, Estadual e Federal no sentido de atender as necessidades da formação dos professores em serviço?
4. Há na Rede Municipal de Ensino, algum professor que não tenha nível superior? Quantos? Há alguma ação do Município no sentido de ajudar esse profissional a concluir esta etapa formativa?
5. Qual a periodicidade dos encontros formativos de professores em serviço na Rede?

¹⁴ A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) refere a “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Mais informações sobre a Meta 15 podem ser encontradas no site <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

6. Como Dirigente da Educação Municipal, o que considera ser necessário para que os programas de formação continuada de professores em serviço seja uma política pública em seu Município?
7. Como Dirigente Municipal de Educação, o que os indicadores demonstram no tocante à qualidade, quais são os resultados do seu município?
8. A Rede Municipal oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos de forma a considerar a interface entre os indicadores externos e as necessidades formativas?
9. A Rede Municipal de Ensino oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos que inferem à complexidade¹⁵, ao ato transdisciplinar e aos saberes da linguagem?
10. Caso não haja estudos relacionados ao fazer interligado complexo e transdisciplinar, há esse desejo, esta pesquisa pode ajudá-los?
11. Lembramos que estamos abertos ao diálogo teórico e formativo, por uma educação conectiva com os diversos saberes.

Caseara - TO, _____ de _____ de 2023.

¹⁵ O conceito de pensamento complexo (Teoria da Complexidade) fora desenvolvido por Edgar Morin na obra Introdução ao pensamento complexo (2015). Morin (2015, p. 102-103) afirma que o todo está nas partes e as partes estão no todo, de modo que o conhecimento humano está interligado de forma complexa. Após as reflexões de Edgar Morin, Basarab Nicolescu elabora a obra O manifesto da Transdisciplinaridade (1999), na qual discorre sobre a abordagem transdisciplinar do conhecimento. Segundo Nicolescu “[...] 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” (1999, p. 53), logo, todas as disciplinas relacionam-se mutuamente e interferem umas nas outras, sendo imprescritível para a aprendizagem esse olhar transdisciplinar.

APÊNDICE E



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA) - ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS NO VALE DO ARAGUAIA TOCANTINENSE: PERSPECTIVAS DE CONEXÕES TRANSDISCIPLINARES E SABERES DA LINGUAGEM

Período: 2007 a 2023

Rede de Ensino: Município de Caseara/Tocantins/Brasil

Foco: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Entrevistado: Diretor(a)

1. Diretor(a), como acontece o processo de formação continuada de professores em serviço, dentro do espaço escolar, quantos profissionais da educação estão envolvidos?
2. Que tipo de interface há entre o Projeto Político Pedagógico e o processo de formação continuada em serviço?
3. Qual a periodicidade dos encontros formativos de professores em serviço?
4. Diretor(a), de 2007 a 2023, recorte desta pesquisa, quais foram as principais ações, programas e projetos governamentais de formação continuada de professores em serviço da rede Municipal, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
5. Quanto à meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶, há alguma articulação entre a Rede Municipal, Estadual e Federal no sentido de atender as necessidades da formação dos professores em serviço?

¹⁶ A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) refere a “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Mais informações sobre a Meta 15 podem ser encontradas no site <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

6. Como Gestor Educacional, o que considera ser necessário para que os programas de formação continuada de professores em serviço seja uma política pública em seu Município?
7. Como diretor(a) escolar, o que os indicadores externos demonstram no tocante à qualidade do ensino, quais são os resultados do seu município?
8. A equipe diretiva oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos de forma a considerar a interface entre os indicadores externos e as necessidades formativas?
9. A Rede Municipal de Ensino oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos que inferem à complexidade¹⁷, ao ato transdisciplinar e aos saberes da linguagem?
10. Caso não haja estudos relacionados ao fazer interligado complexo e transdisciplinar, há esse desejo, esta pesquisa pode ajudá-los?
11. Lembramos que estamos abertos ao diálogo teórico e formativo, por uma educação conectiva com os diversos saberes.

Caseara - TO, _____ de _____ de 2023.

¹⁷ O conceito de pensamento complexo (Teoria da Complexidade) fora desenvolvido por Edgar Morin na obra Introdução ao pensamento complexo (2015). Morin (2015, p. 102-103) afirma que o todo está nas partes e as partes estão no todo, de modo que o conhecimento humano está interligado de forma complexa. Após as reflexões de Edgar Morin, Basarab Nicolescu elabora a obra O manifesto da Transdisciplinaridade (1999), na qual discorre sobre a abordagem transdisciplinar do conhecimento. Segundo Nicolescu “[...] 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” (1999, p. 53), logo, todas as disciplinas relacionam-se mutuamente e interferem umas nas outras, sendo imprescritível para a aprendizagem esse olhar transdisciplinar.

APÊNDICE F



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA) - ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS NO VALE DO ARAGUAIA TOCANTINENSE: PERSPECTIVAS DE CONEXÕES TRANSDISCIPLINARES E SABERES DA LINGUAGEM

Período: 2007 a 2023

Rede de Ensino: Município de Caseara/Tocantins/Brasil

Foco: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Entrevistado: Professor(a)

1. Professor(a), quais foram as ações, programas ou projetos de formação continuada de professores em serviço da rede Municipal, que já participou, entre os anos de 2007 a 2023?
2. Como Professor(a), o que considera ser necessário para que os programas de formação continuada de professores em serviço seja uma política pública em sua unidade educacional?
3. Como Professor(a), o que os indicadores demonstram no tocante à qualidade do ensino, dentro de sua Unidade de Ensino?
4. A Rede Municipal oportuniza aos professores em serviço, estudos contínuos de forma a considerar a interface entre os indicadores externos e as necessidades formativas?
5. Professor(a), utiliza rotineiramente atividades escolares que interligam os saberes, especificamente, os saberes da linguagem de forma transdisciplinar? Se sim, como estas são desenvolvidas?

6. Caso não haja estudos relacionados ao fazer pedagógico interligado com a complexidade¹⁸, transdisciplinaridade e linguagem, há esse desejo, esta pesquisa pode ajudá-los?
 7. Lembramos que estamos abertos ao diálogo teórico e formativo, por uma educação conectiva com os diversos saberes.
-

Caseara - TO, _____ de _____ de 2023.

¹⁸ O conceito de pensamento complexo (Teoria da Complexidade) fora desenvolvido por Edgar Morin na obra Introdução ao pensamento complexo (2015). Morin (2015, p. 102-103) afirma que o todo está nas partes e as partes estão no todo, de modo que o conhecimento humano está interligado de forma complexa. Após as reflexões de Edgar Morin, Basarab Nicolescu elabora a obra O manifesto da Transdisciplinaridade (1999), na qual discorre sobre a abordagem transdisciplinar do conhecimento. Segundo Nicolescu “[...] 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” (1999, p. 53), logo, todas as disciplinas relacionam-se mutuamente e interferem umas nas outras, sendo imprescindível para a aprendizagem esse olhar transdisciplinar.

APÊNDICE G

04/10/2023, 18:06

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS: PERSPECTIVAS DE CONEXÕES TRANSDICIPLINAR...

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS: PERSPECTIVAS DE CONEXÕES TRANSDICIPLINARES E SABERES DA LINGUAGEM.

Questionário de pesquisa para tese do doutorando: Vanderley Oliveira.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1- Nome e município em que foi dirigente municipal. *

2. 1. Como ex-dirigente quais foram as principais ações, programas e projetos governamentais de formação continuada de professores em serviço da rede, especificamente, nos anos que você esteve à frente da Secretaria de Educação, especificamente entre os anos de 2007 e 2023, recorte desta pesquisa? *

3. 2. Quanto a meta 15 do plano Nacional (PNE), no seu contexto de atuação aconteceu alguma articulação entre a Rede Municipal, Estadual ou Federal no sentido de atender as necessidades da formação de professores em serviço? **A meta 15 do (PNE) refere a "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental".** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
☐ Não

4. Se sim, quais?

IE

04/10/2023, 18:06

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIAS: PERSPECTIVAS DE CONEXÕES TRANSDISCIPLINAR...

5. 3. No seu contexto de atuação havia professores que não possuíam o nível superior? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

6. Se sim, quantos?

7. 4. Conseguiu executar alguma ação, no sentido de ajudá-los a concluir o ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

8. 5. No seu contexto de atuação, qual a periodicidade dos encontros formativos de professores na Rede?

Marcar apenas uma oval.

☐ Bimestral

☐ Semestral

☐ Anual

9. 6. Lembramos que estamos abertos ao diálogo teórico e formativo, por uma educação conectiva com os diversos saberes. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

https://docs.google.com/forms/d/104ciOyAVuHXRmft9WcJz5KS7kkvtDKH_O8Iuv4__CWM/edit

2/3

04/10/2023, 18:06

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES AMAZÔNIDAS: PERSPECTIVAS DE CONEXÕES TRANSDICIPLINAR...

Google Formulários