



XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento

Mar del Plata – Argentina
22, 23 e 24 de novembro de 2017
ISBN: 978-85-68618-03-5



CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

DANIELE SIMÕES BORGES

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
daniele.uab@gmail.com

FERNANDA FÁTIMA COFFERRI

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
fernandacofferrri@hotmail.com

SABRINA AMARAL PEREIRA

Universidade Federal do Rio Grande- FURG
sabri.pereira@hotmail.com

NEUSIANE CHAVES DE SOUZA

Universidade Federal do Rio Grande- FURG
neusianebio@hotmail.com

GIONARA TAUCHEN

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
giotauchen@gmail.com

Resumo: O presente artigo visa analisar o discurso de professores universitários, no que concerne o processo de formação, a fim de compreender quais elementos compõem a trajetória formadora na e para a docência universitária. Para isso, realizamos a investigação por meio da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, pois buscamos compreender a coletividade discursiva dos docentes entrevistados atuantes em universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, a análise dos discursos permitiu conhecer o entendimento coletivo acerca da formação universitária. Apresentaremos um recorte de uma pesquisa elaborada por um grupo de pesquisa, na qual refere-se ao processo de auto-eco-formação docente. Assim, a partir da análise do referido DSC, concebemos a formação de professores universitários como um processo contínuo e complexo que os orienta, em sentidos diversos, na busca por aprender coletivamente com os pares, potencializar os processos formativos da profissão e desenvolver a motivação para a atuação docente, enquanto um movimento de desenvolvimento recursivo. Sendo assim, constatamos que a formação docente está sempre em interação, visto que, ela se ativa nos processos de trocas entre indivíduos - indivíduos e indivíduos-contexto.

Palavras-chave: Docência. Formação. Universidade. Pensamento Complexo.

1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que vemos a educação perpassar por inconstâncias de todos os lados. Estamos vivendo tempos desafiadores na política, na economia, nas relações humanas entre as pessoas. Também não poderíamos deixar de comentar que a educação superior vem sendo lugar de diferentes vozes e de diversos atores, o que se reflete na reformulação da sua identidade cultural e educativa, pois a cidadania e o conhecimento das universidades têm chegado a um número maior de pessoa. Nesse cenário, as interações entre estudantes, professores, instituições e sociedade vem sendo reorganizadas e transformadas, ainda que não saibamos o futuro de tais transformações, pensamos na urgência de que outras ideias e outras práticas sejam propulsoras de outras formas de compreensão e de organização dos conhecimentos. Nesse sentido, entendemos o pensamento complexo como uma estratégia de organização do conhecimento que permite contextualizar, religar e compreender saberes, em especial, no que se refere a uma reorganização da própria estrutura do saber. Operar com esta lógica de pensamento nos ensina que, para entender a unidade, precisamos do conjunto e que, para compreender o conjunto, precisamos de um saber articulado.

Sendo assim, para pensar a atualidade, concordamos com as palavras de Bastos (2010, p. 100) quando afirma que “a interdependência planetária e a globalização são os fenômenos maiores do nosso tempo, que marcam o século XXI de maneira bastante emblemática. Nesse quadro prospectivo dominado pela mundialização, a tendência será a superação das tensões entre o global e o local”. Desta forma, acreditamos que este caminho de tensões e também de possibilidades, é auto-eco-organizador e nos permite compreender o emaranhado de interações subjetivas e conectadas que é a formação de professores.

A docência, em todos os níveis da educação, é permeada por desafios de cunho histórico, social, econômico e por um conjunto de atribuições que vão além das funções formativas convencionais vinculadas ao ensino, pois a formação do professorado universitário é uma dimensão fundamental para a transformação, inovação e melhoria da qualidade das atividades docentes e de investigação. Entretanto, apesar do ensino constituir-se uma das missões principais do professor universitário, o critério de seleção para sua entrada no ensino superior é sua capacidade de investigador. Ou seja, os professores não recebem nenhuma formação pedagógica, nem antes, nem depois de sua entrada como profissional (BENEDITO, FERRER, FERRERES, 1995). Assim, concordamos com Lemos (2011) que afirma que a identidade do professor constitui-se de forma multifacetada: precisa ser um bom técnico, pesquisador, professor, administrador e não poderia faltar, escritor.

Este estudo vem ao encontro de outras pesquisas sobre formação, e torna-se pertinente no sentido de compreender a reflexão do professor universitário sobre sua própria formação, ou seja, sobre as competências que mobilizam o ato de ensinar estudantes, participando ativamente no processo de profissionalização desses sujeitos, visto que, o processo de formação docente ocorre não apenas no nível profissional, mas, também, no nível pessoal, como um processo de autorrealização, pois a transformação no exercício da docência implica conhecer a si mesmo, analisando a própria prática no sentido de transformá-la e assumindo, de forma proativa e resiliente, a autoria da (re)construção permanente da profissionalidade docente (SOARES et al, 2014).

Nesse sentido, um dos grandes desafios da docência universitária, está no ato de educar sujeitos críticos e criativos para conduzir trajetórias capazes de contribuir culturalmente e politicamente a sociedade. Tal tarefa gera ansiedades as docentes e nos faz pensar sobre seus processos de formação. Logo, nos perguntamos: como não refletir sobre as práticas docentes? Estamos imersos numa sociedade que luta por mais qualidade de vida, mais condições de bem estar, saúde e acesso à educação. No entanto, e ao mesmo tempo, o cenário atual das universidades reflete-se numa estrutura muito individualista, na qual, docentes preocupam-se com o saber individual e pouco conseguem compartilhar suas pesquisas, conhecimentos e experiências na docência com a própria comunidade acadêmica em que estão inseridos e que estão construindo suas identidades docentes.

Parafraseando estes entendimentos, Cunha *et al* (2015, p. 74-75) elucida que,

Parece ser um período em que os docentes universitários estão buscando o seu estilo profissional, onde estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambiguidade. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados.

Essa “responsabilidade pelo sucesso dos alunos” manifesta-se de forma contraditória: embora seja esperada a atividade dos estudantes, a concepção de ensino ainda centra-se no professor e, por isso, é justificável não desenvolver a aula em virtude da sua falta de preparação, pois a formação para o ensino não é aprendida nos cursos de pós-graduação. De acordo com Antunes (2011) este problema decorrente da formação inicial, acentuado pela falta de uma política efetiva voltada à formação continuada, produz professores que, no decorrer da carreira docente, encontram-se, na maioria das vezes, questionando o sentido de seu fazer docente, o significado de ser professor e a dificuldade tanto social como psicológica de continuar sendo chamado de professor.

Neste emaranhado de questionamentos e incertezas que não cessam, entendemos a formação como um processo complexo auto-eco-organizado(r) que ultrapassa as paredes da universidade. Por isso, concordamos com Masetto (2010) quando afirma que ao escolhermos a profissão que queremos seguir, estamos escolhendo nossos futuros amigos, nossos pares de trabalho, os assuntos que conversaremos, a forma como enxergaremos o mundo. É nesse movimento que quando os desafios cotidianos vão surgindo, vamos percebendo nossas carências de formação, nossas deficiências de competências, nossas desatualizações, etc. Essas necessidades vão sendo dirimidas ou amenizadas com base em um processo de formação ao longo da vida.

Assim, a formação enquanto processo, contínuo e constante ao longo da vida pode abrir possibilidades integradoras e de regeneração da universidade permitindo a discussão dos desafios da docência no coletivo, fortalecendo a identidade institucional e a identidade pessoal do professor, bem como a qualidade do ensino. Com base nessas reflexões, o artigo tem por objetivo analisar o discurso de professores universitários, no que concerne o processo de formação, a fim de compreender quais elementos compõem a trajetória formadora na e para a docência universitária.

Para cunhar as reflexões, entrevistamos professores e professoras atuantes em universidades públicas e, operamos com os discursos e referenciais dos mesmos, na intenção de aprofundar a temática e contribuir com as discussões atuais sobre a docência universitária. Nesse processo, emergiu das entrevistas o discurso: o processo de auto-eco-formação docente.

Na próxima seção, abordaremos as reflexões acerca das narrativas docentes, bem como, as articulações com autores que investigam a formação docente universitária.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos nossas reflexões com base na desmistificação do adjetivo “complexo”. Diferentemente de suas associações recorrentes com a palavra “complicado” ou “difícil”, acreditamos que não há relação com essa acepção. Usar os óculos do pensamento complexo para entender as instâncias da vida humana pessoal e profissional não levará à simplificação do conhecimento, porque a complexidade constitutivamente heterogênea e de natureza plural, poderá nos conduzir à reabilitação e reorganização da inteligibilidade sobre o olhar do pesquisador (ARDOINO, 2013b).

A partir daí, para intervir na rota deste mundo complexo é urgente a reforma do pensamento. Essa reforma é desafiadora porque desestabiliza os princípios de separação, de especialização e de causalidade linear, os quais ainda estão enraizados no modo humano de pensar, como heranças da ciência moderna. A reforma do pensamento mostra a necessidade de modificar o modo de se resolver os problemas e em como se transformam as dificuldades desta época, criando possibilidades alternativas para as influências dos postulados do empirismo baconiano e do racionalismo de René Descartes. Assim, Morin (2011, p. 46-47), mais uma vez, elucida que:

Não precisamos nem de um pensamento parcelar ou reducionista, incapaz de ver o contexto e a globalidade, nem de um pensamento global e vazio. Precisamos de um pensamento que considere as partes em sua relação com o todo e o todo em suas relações com as partes [...] A reforma do pensamento é necessária, então, para contextualizar, situar, globalizar e, também, para tentar estabelecer um metaponto de vista que, sem nos fazer escapar de nossa condição local-temporal-cultural singular, nos permite considerar nosso lugar antropoplanetário como um mirante.

Ao observar a história na atualidade, no decorrer do século XIX até os primórdios do século XX, o modo de agir confirmava-se pela certeza evidenciada por meio de um pensamento orientado pela lógica binária, identitária e motivado pelas verificações que se nutriam de quantificações para garantir a verdade. Esse modo de conceber o conhecimento muito contribuiu para o desenvolvimento das sociedades e das condições de vida da população, mas também contribuiu para a fragmentação dos saberes, para o fortalecimento monodisciplinar e especializado no processo de produção científica. Ou seja, o discurso científico moderno contribuiu para o enfraquecimento de um pensamento fraterno aos problemas comuns a todos. Em outras palavras, a incapacidade de pensar os problemas numa esfera local e global, em conjunto, indica que o pensamento dominante, além da fragmentação do que é ‘tecido junto’, provocou um baixo investimento na construção de conhecimentos integradores, posto que este pensamento reducionista “continua a eliminar qualquer tipo de ambiguidade ou certeza. Continua a crer que a solução econômica eliminará todos os problemas” (MORIN, 2011, p. 46).

Partindo desse contexto, a formação constitui-se um decurso não linear e não reduzido a uma única esfera, seja ela social ou humana, individual ou coletiva. Portanto, faz-se necessário mobilizar elementos do pensamento complexo para a sua problematização e percepção. Conforme afirma Montero (2005) a formação docente envolve uma fina trama que “une os aspectos pessoais e profissionais [...] de maneira a evitarmos uma explicação unilateral de uma sobre o outro” (p. 128). Entender os tempos, processos, sujeitos das universidades é pensar este espaço como um continuum de fatos complexos e que demandam constante auto-eco-formação dos seus envolvidos. Nesse contexto, Santos (2011) fala das

transformações da universidade no século XXI e afirma que esta será menos hegemônica, mas não menos necessária que foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui.

Assim, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que essa relação profissional do professor com as instituições de ensino superior inicia-se pelo papel de docente. Esse papel refere-se às atividades de ensino e, gradativamente, são envolvidas outras atividades na rotina do professor, em especial, as atribuições de pesquisa e as administrativas (TAUCHEN et al, 2016). Nesse sentido, exercer a docência como atividade profissional, segundo Tauchen e Fávero (2014, p. 31), “tornou-se mais complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, programas institucionais, entre outros”.

A profissionalização dos professores “[...] na dupla dimensão de desenvolvimento do estatuto social (profissionalismo) e do saber e competência como valores educativos (profissionalidade)” (MONTERO, 2005, p. 91) precisam ser incluídos como aspirações prioritárias das políticas, dos sistemas e das instituições de ensino, visando à qualidade dos processos educativos, com base nas discussões acerca dos fatores que envolvem a docência e a capacidade de adaptação dos professores à esse contexto educativo, pois conforme Morin (2005, p. 65) “adaptar-se em diversas condições ou diferentes meios favorece a sobrevivência” e, o exercício da docência se dá pelas sobrevivências e descobertas ao longo da vida profissional.

3. METODOLOGIA

A organização metodológica desta pesquisa foi subdividida em dois momentos. Primeiramente elaboramos uma lista com o nome dos professores atuantes com base nos critérios a seguir: ser doutor e ter mais de cinco anos de experiência na docência universitária. Foram convidados aleatoriamente professores da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Posteriormente, foi realizado um mapeamento dos docentes que concordaram em participar da pesquisa. Com base nessas informações elaboramos um banco de informações e convidamos 32 professores universitários. Destes sujeitos, 10 aceitaram o convite de participação nesta pesquisa. Nosso último movimento foi o de entrevistar estes sujeitos, visando compreender por meio dos seus discursos, um pensamento coletivo acerca do processo de formação para e no trabalho docente que desempenham na universidade.

Em prosseguimento à pesquisa, na segunda fase do desenvolvimento metodológico desta investigação utilizamos o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 21), “a técnica do DSC constitui-se um recurso metodológico que permite a realização de pesquisas de resgate das opiniões coletivas [...]”. Com isso, esta técnica metodológica envolve diferentes sujeitos falando sobre um determinado tema, porém, são a partir das interações entre o “si” e os “outro” das falas que são potencializados na construção do discurso. Sendo assim, essa abordagem busca, por meio do coletivo, através da opinião dos sujeitos dar a voz a seus posicionamentos e argumentos sobre um determinado tema de investigação (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005).

Desse modo, justificamos a opção por este método, uma vez que, os sujeitos pesquisados fazem parte de um mesmo conjunto com características afins favorecendo por meio da expressão de vários sujeitos – os professores investigados- um discurso particular,

mas que representa um pensamento coletivo. As escritas dos professores foram produzidas por meio de uma entrevista. Depois da leitura atenta do conjunto de entrevistas, mesmas foram organizadas em operadores metodológicos: a) as Expressões-Chaves (EC); b) as Ideias Centrais (IC); c) as Ancoragens e, por fim foi construído o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Nesse sentido, cabe explicar que esta abordagem permite selecionar, com base em cada resposta individual da entrevista, as Expressões-Chave. Por sua vez, as Expressões -Chave representam recortes das partes mais significativas das respostas dos entrevistados. As Ideias Centrais surgem do resumo das Expressões-Chaves. Com o todo das Expressões Chave e das Ideias Centrais organizamos o discurso que apresentaremos a seguir.

4. RESULTADOS

Discurso do Sujeito Coletivo: O processo de auto-eco-formação docente

É um processo de desenvolvimento de um conjunto de habilidades que determinarão a atuação profissional do discente e uma construção contínua de saberes profissionais, que se dá ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, englobando experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. É uma complementação da tua profissão e atualização, fora da formação formal, porque tem a formação na sua casa, na relação com os seus pais, quando você cresceu, então tudo isso vai criar o jeito que você é. A sua formação é a sua bagagem de vida e toda a trajetória escolar. Do mesmo modo que, poder proporcionar condições para que alguém consiga exercer uma profissão também é formar. Em um dos seus sentidos e um dos mais importantes, a meu ver, é tentar construir, entre o conjunto dos atores, uma visão coerente de um ‘todo’, desenvolvendo uma abertura para as associações, expandindo a noção de ‘todo’. Essa abertura será possível, se, na formação, ao estudo técnico sejam acrescidos aspectos de formação para a vida, que envolvam diferentes olhares sobre questões de cultura, sociedade e construção da cidadania. É difícil falar: isso é formação, aquilo é formação. Formação é tudo isso aí.

Podemos observar que o DSC exposto acima, evidencia a impossibilidade de definição e um único conceito de formação. Em termos conceituais, compreendemos que o DSC anuncia um consenso de que a formação não é um processo singular, com o início, o meio e o fim. Esta compreensão nos remete ao pensamento de Moraes (2014, p. 59) quando afirma que a formação de professores é construída por “espaços significativos de convivência e transformação” e de que não há uma rota ou um modelo ideal. O professor, segundo esta autora, também é responsável por criar espaços ou momentos de formação. Logo, o processo de formação vai se construindo de maneira autoral em consonância com as histórias de vida e as experiências nutridas pela própria docência, no decorrer da atuação profissional (MORAES, 2014).

Nesse sentido, colocamos em destaque a compreensão desses professores que entendem a formação como um processo que perlonga por toda a vida. Fica expresso no DSC que não há um tempo ideal de formação, mas que por meio das experiências, individuais e coletivas, é que estes docentes vão trilhando seu percurso formativo. Ainda, no que diz respeito à nossa compreensão de formação, entendemos esta como um processo contínuo e vital e ponderamos que ao trazer tal entendimento não se trata de fazer da formação uma medida quantitativa que se construirá durante a vida, bem como afirma Larrosa (1999, p. 53) que “a formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma

viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro [...]”.

Tal formação, no decorrer das nossas experiências de vida, pessoal e profissional, pode agregar, unir e aglutinar saberes, como também pode revertê-los, abandoná-los ou simplesmente esquecê-los. Desse modo, nosso entendimento de continuidade formativa, diz respeito, a uma ideia de formação pensada através da temporalidade dos processos de aprendizagem que não cessam durante o curso da vida. Por isso, pensamos a formação ao longo da vida de maneira qualitativa, uma vez que esta não depende de uma organização clássica de processos educativos, mas sim pela auto-eco-elaboração da experiência.

Sendo assim, nosso entendimento de formação vai de encontro com o paradigma tradicional, muitas vezes, arraigado no pensamento dos professores uma vez que, em sua maioria, passaram por uma formação inicial mediada pela causalidade linear, que é insuficiente e restrita - teoricamente e metodologicamente - para compreender a natureza complexa dos desafios e problemas que permeiam a educação e por consequência a formação docente (MORAES, 2014). Nesse pensamento, Moraes e Batalloso (2014, p. 17) explicam que:

Em um processo de formação docente, a passagem de um operar pautado no paradigma tradicional por outro que reconheça o sujeito em sua multidimensionalidade, que valorize as histórias de vida e resgate nelas experiências com sentido e significado, que valorize o diálogo razão/emoção/sentimento/intuição, que desenvolva um diálogo ou construa um conhecimento que vá além do que é estritamente disciplinar, certamente não é algo fácil de acontecer ou de ser catalisado ou processado.

Certamente que pensar o processo de formação docente a partir do pensamento complexo nos ensina, de imediato, o quanto nossas práticas e discursos consensuais estão circunscritos num modelo de racionalidade técnico-instrumental da profissão, até porque, nosso próprio padrão de formação acadêmica é um exemplo desta influência com sua organização disciplinar e compartimentada. Portanto, afastar-se desse modo de organização do pensamento é desafiador. Por essas razões, a defesa de Edgar Morin pela reforma do pensamento é tão pertinente. Assim, quando falamos do processo de formação, acreditamos que precisamos modificar a maneira de pensar e organizar o pensamento visando integrar principalmente o aspecto subjetivo do professor, ou seja, sua identidade como humano e suas vivências.

Posto isso, o entendimento da formação como processo vivido, ou nas palavras dos investigados, como processos “que envolvam diferentes olhares sobre questões de cultura, sociedade e construção da cidadania” (DSC: auto-eco-formação) nos remetem a ideia de que toda e qualquer ação, atividade produzida pelo homem, interfere a si. Colocando, como acreditamos, o humano - este sujeito aprendente - como produtor e produto do seu processo de formação, de construção autoral da sua ação formativa.

Em vista disso, para Morin (2008) a ação envolve diferentes elementos. Entre eles, destacamos, as iniciativas, as incertezas, as decisões, a consciência e as transformações. Portanto, a formação, para o pensamento complexo, é uma ação complexa, uma vez que integra o sujeito em si e no contexto. Logo, as ações não são atividades internas ou puramente biológicas, mas, mais que isso, para Morin (2008) as ações são dinâmicas e se aplicam nas mais variadas instituições. Aqui, por exemplo, podemos dizer que se estas instituições vão da família à universidade.

Cunha (2008, p. 20) ao discorrer sobre os desafios atuais da docência universitária defende que

a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces de sua formação.

A afirmação de Cunha, quando trazida para uma reflexão orientada pelo pensamento complexo, representa que a ação permeia a nós e, por consequência, a docência visando superar visões e conceitos mutilantes sobre o professor. Assim, ainda sobre a ação, de maneira sábia, Morin (2000, p. 42) recorda-nos que “[...] ação é decisão, escolha, mas também uma aposta”. Podemos alinhar esse entendimento ao anterior, quando a autora justifica que a docência é uma ação complexa que exige saberes de diferentes naturezas. A aposta diz respeito aos diferentes saberes e aos compromissos que permeiam nossas vidas. Nós estamos em ação na aposta de que novas oportunidades, aprendizagens e experiências irão inspirar novos eventos em nosso percurso formativo, em nossas vidas e no decorrer das nossas experiências.

Neste caminho, de buscar um pensamento menos fragmentado para compreender a formação, o pensamento complexo permite desenvolver um passeio aberto às interações, articulando o que foi desarticulado, pensar sobre o que estava abstruso. Dessa maneira, entendemos que a discussão do humano expressa a noção de Homo Complexus e com esta a consideração das diferentes dimensões constitutivas do ser humano, implicando assim, para nós, numa compreensão sobre a trajetória do tempo vivido. Morin (2002, p. 140), ao explicar o entendimento de Homo Complexus, faz-nos pensar nos paradoxos que produzem o homem, logo “se o homo é, ao mesmo tempo sapiens e demens, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histórico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade de cálculo, de racionalidade, é, portanto, homo complexus [...]”.

São os processos da vida que constituem o sujeito, porém, animalidade e amor, sapiens e demens, andam lado a lado. O humano não é uma coisa única e tampouco é orientado pela ordem. Para além de biológico, de físico e de cultural é emocional. Os homens nutridos pelas relações e pela linguagem passam a se conhecer e reconhecer como humanos. Portanto, o ser humano é um ser hipercomplexo (MORIN, 2002) porque sua condição humana excede sua biofísica e complexidade sociocultural. No seu contexto vivencial, o homem metamorfoseia-se religando objetividade e subjetividade, o real e o imaginário, ou seja, unindo diferentes pontos de vista para entender a sua própria realidade humana que é produzida e reproduzida por antagonismos, por competição e por complementaridade.

Por conseguinte, segundo os discursos a formação é “[...] uma construção contínua de saberes profissionais, que se dá ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, englobando experiências pessoais, acadêmicas e profissionais” (DSC: auto-eco-formação). Entender a trajetória não é uma tarefa simples, uma vez que o humano sincroniza a formação para além da educação, mas em interação com a natureza, a cultura e o cosmos. Assim,

O ser humano não vive só de racionalidade e de instrumentos; gasta-se, dá-se, entrega-se nas danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício; viveu o suficiente para preparar a sua outra vida, além da morte. As atividades do jogo, de festa, de rito, não são simples distrações para se recuperar com vistas à vida prática ou do trabalho; as crenças em deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições; têm raízes que mergulham nas profundezas humanas. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o imaginário, o mito, a religião, o jogo, a despesa, a estética, a poesia;

é o paradoxo da riqueza, da prodigalidade, da infelicidade, da felicidade do homo sapiens-demens (MORIN, 2002, p. 141).

Tudo aquilo que é produzido por interação exalta o humano. Nossas ações são, na maioria das vezes, resultado das nossas interações instintivas e programadas. No processo de desenvolvimento humano, a produção de saberes e a formação são processos abastecidos por nossas realizações particulares. Contudo, são apenas substratos de um processo de evolução maior que tornam mais complexa a existência do homem. Nessa perspectiva, destacamos o seguinte discurso: “[...] fora da formação formal, porque tem a formação na sua casa, na relação com os seus pais, quando você cresceu, então tudo isso vai criar o jeito que você é.” (DSC: auto-eco-formação).

Aprendemos com essa consideração que o desenvolvimento do ser humano é integrado de interações sociais e culturais, através dele, que vão sendo definidas as identidades pessoais. De acordo com o referido discurso, o processo de formação potencializa a percepção de que sujeito precisa estabelecer relações com o seu interior porque elas alimentam, por exemplo, a sua própria consciência. Porém, não basta cercar-se de si, é preciso reintegrar a si mesmo (mundo subjetivo) a sua realidade objetiva. Este é o exercício contínuo da formação: captar elementos e eventos que motivem a ação que confrontem e transformem o humano em algo melhor, para si e para o mundo.

Assim, voltando nosso olhar aos discursos dos professores, destacamos outra afirmação de que o processo de formação,

Em um dos seus sentidos e um dos mais importantes, a meu ver, é tentar construir, entre o conjunto dos atores, uma visão coerente de um ‘todo’, desenvolvendo uma abertura para as associações, expandindo a noção de ‘todo’ (DSC: auto-eco-formação).

A partir deste excerto, inicialmente, nos questionamos sobre o que seria essa compreensão do todo? No pensamento complexo entendemos que é preciso um esforço para a integração do conhecimento das partes, ao conhecimento do todo. Não há uma visão coerente do todo, este é um entendimento que necessita ser superado. O todo é sempre obscurecido pela sombra das partes. Numa análise pormenorizada do DSC, podemos constatar que a noção de ‘todo’, trazido no discurso dos professores, pode ser o processo de formação visto de uma maneira geral, o contexto e seus eventos. A parte, mesmo não expressa no DSC, é ao nosso ver, a noção de sujeito, o professor, que integra o todo, mas precisa incessantemente praticar o exercício de análise das conexões internas e externas, integrando-as ao vivido e fazendo deste movimento um encontro do sujeito com objeto. De si com o outro. Do outro com si e do contexto com consigo. Sendo assim, a discussão sobre a expansão da noção do todo, revelada no DSC, nos faz refletir que tal expansão acontece na relação de autonomia/dependência, todo/parte, sujeito/objeto.

Desse modo, cabe explicar que, no processo de formação, o professor mesmo tendo um papel autoral, não será autônomo sem estar conectado com as relações do contexto no qual vive. Ou seja, a autonomia é intrínseca à dependência. Por isso, quando usamos a expressão auto-eco-formação queremos salientar que: professor auto regula-se e auto produz-se em um determinado contexto. Portanto, a formação não é um processo autônomo. Para a realização da sua autoprodução e regulação, o professor demanda dos elementos ecológicos que estão no meio, os sujeitos e os outros elementos com quem ele interage.

5. CONCLUSÃO

Com base nas reflexões tecidas acima, a partir do entendimento da auto-eco-formação, somos seres dependentes da natureza. Isso porque, os processos de interação, retroação e colaboração existentes entre o homem e o meio e entre os diferentes “eus” existentes num mesmo eu, bem como afirma Nóvoa (2004) são impossíveis de separar o eu profissional do eu pessoal. Com este olhar, transportamos nossas compreensões para a formação humana dos professores, pois acreditamos que, esta é processual, sendo composta de inter-relações subjetivas e auto-eco-formadoras.

Ao refletir sobre estas inter-relações, acreditamos que a formação do professor é um decurso incerto e transformador, visto que, enquanto processo contínuo e constante possibilita outras perspectivas de vida pessoal e profissionais, integradoras e integradas na e da universidade, permitindo a discussão coletiva dos elementos incitantes da docência, fortalecendo a identidade institucional e a identidade pessoal do professor, bem como a qualidade do ensino, da extensão e da pesquisa acadêmica como processos indissociáveis à atuação docente.

Assim, acreditamos que pesquisar a formação do professorado universitário articulado ao pensamento complexo nos permitiu um exercício de observação da realidade dos entrevistados e um desacomodar o olhar da realidade dos entrevistados, para uma dimensão não linear e não posta, mas fundamental para a transformação, inovação e melhoria da qualidade das atividades docentes. Neste caminho, fica o desafio contínuo de buscar um pensamento menos fragmentado para compreender a formação e um caminho aberto de possibilidades para problematizar as interações, articulando o que foi desarticulado, pensar sobre o que estava abstruso e emergir outras reflexões que ainda assim não foram pensadas sobre formação, docência e universidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Ser aluna e ser professora:** um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. 1 ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, E. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Trad. Flávia Nascimento. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bartrand, 2013b. pp- 548-558.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate.** Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

CUNHA, M. I. da. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Caderno de Pedagogia Universitária.** Universidade de São Paulo: USP, 2008. Disponível em <http://www.prpg.usp.br/prpg/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf> Acesso em 15 de jun de 2017.

_____. BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a inserção à docência: avaliando a produção dos Congressos Internacionais sobre o Professorado Iniciante. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 20, p. 73-85, 2015.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. **Depoimentos e Discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Cad. CRH [online]**, 2011, vol. 24, p. 105-120.

MASETTO, M. T. Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, Editora da USP, 2010.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: instituto Piaget, 2005.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida**: relatos e reflexões em valores éticos. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 47-64.

_____. Histórias de vida docente: resgatando a utopia, o sonho e a esperança de ser professor. In: MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida**: relatos e reflexões em valores éticos. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 47-64.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

_____. **Método IV**: A Humanidade da Humanidade. Trad. de Juremir Machado da Silva. – Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Método I**: A natureza da natureza. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **A minha esquerda**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez (Coleção questões de nossa época, v. 11, 2011).

SOARES, S. R; MARTINS, E. S. SOUZA, C. R. T. PINHEIRO, A. Docência Universitária e desenvolvimento profissional docente: concepções de professores pesquisadores. In: SOARES, R. S; MARTINS, E. S. (Org.). **Qualidade do ensino**: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. 1ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2014, v. 1, p. 173-214.

TAUCHEN, G; COFFERRI, F. F.; ORTIZ, E.; ALVARENGA, B. T ; BORGES, D. S.; PINTO, C. F. Gestão da docência universitária: o stress na vida dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária na America Latina - GUAL**, v. 9, p. 255-273, 2016.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. A. Docência e gestão da profissionalização na Educação Superior. In: TAUCHEN, G.; BORGES, D. S. (Org.). **Docência e Políticas na Educação Superior**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2014, v. 1, p. 29-40.