

**Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:**

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

# Sensibilidade, pesquisa e consciência na docência do professor formador do pedagogo

Sensitivity, research, and awareness in the teaching practice of the teacher educator of pedagogy professionals

Sensibilidad, investigación y conciencia en la docencia del profesor formador del pedagogo



**Ettiène Cordeiro Guérios**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil, [ettiene@ufpr.br](mailto:ettiene@ufpr.br)



**Ricardo Antunes de Sá**

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil,  
[antunesdesa@gmail.com](mailto:antunesdesa@gmail.com)



**Karine Ferreira Monteiro**

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil,  
[pk.monteiro@hotmail.com](mailto:pk.monteiro@hotmail.com)

**Resumo:** Este artigo insere-se no campo didático, tendo em vista a docência do professor formador do pedagogo, considerando a dimensão do agir docente. Nesse contexto, o objetivo é discutir a atuação desse formador na perspectiva complexa, com vistas a uma docência sensível, investigativa e consciente. Metodologicamente, foi



desenvolvido na modalidade ensaística, com vistas a uma discussão teórica com abordagem reflexiva, a partir do olhar epistemológico da Complexidade e da Transdisciplinaridade. Discute-se a sensibilidade na docência do professor formador, a pesquisa como um princípio didático e possibilidades para uma docência complexa, transdisciplinar, sensível e consciente. Como considerações, aponta-se para a necessidade de o professor formador do pedagogo pensar sua docência de forma transdisciplinar, levando em conta que o pensar, o sentir e o investigar fazem parte de uma teia recursiva em busca da consciência de uma atuação mais humana.

**Palavras-chave:** Consciência. Docência. Pesquisa. Professor formador. Sensibilidade.

**Abstract:** This article falls within the didactic field, focusing on the teaching practice of the teacher educator responsible for training pedagogues, considering the dimension of teaching action. In this context, it aims to discuss the role of this educator from a complex perspective, aiming for a sensitive, investigative, and conscious teaching approach. Methodologically, it was developed in an essayistic format, aiming at a theoretical discussion with a reflective approach, based on the epistemological lens of Complexity and Transdisciplinarity. It addresses sensitivity in the teaching practice of the educator, research as a didactic principle, and possibilities for a complex, transdisciplinary, sensitive, and conscious teaching approach. As a final consideration, this essay highlights the need for the teacher educator to reflect on their teaching practice in a transdisciplinary manner, acknowledging that thinking, feeling, and investigating form a recursive web in the pursuit of awareness for a more human-centered practice.

**Keywords:** Awareness. Teaching practice. Research. Teacher educator. Sensitivity.

**Resumen:** Este artículo se inscribe en el ámbito didáctico, teniendo en vista la docencia del formador del pedagogo, considerando la dimensión de la acción docente. En este contexto, el objetivo es discutir de este formador desde una perspectiva compleja, con miras a una docencia sensible, investigativa y consciente. Metodológicamente, fue desarrollado en modalidad ensayística, con el propósito de una discusión teórica con un enfoque reflexivo, a partir de la perspectiva epistemológica de la Complejidad y la Transdisciplinariedad. Se discute la sensibilidad en la docencia del profesor formador, la investigación como principio didáctico y las posibilidades para una docencia compleja, transdisciplinaria, sensible y consciente. Como consideraciones, se señala la necesidad de que el formador del pedagogo reflexione sobre su práctica docente de forma transdisciplinaria, teniendo en cuenta que el pensar, el sentir y el investigar forman parte de una red recursiva en la búsqueda de la conciencia de una actuación más humana.

**Palabras clave:** Conciencia. Docencia. Investigar. Profesor formador. Sensibilidad.

*Data de submissão: 12/03/2025*

*Data de aprovação: 07/07/2025*



## Introdução

A formação inicial do pedagogo envolve um processo que demanda uma multiplicidade de áreas do conhecimento científico, de disciplinas que se debruçam sobre o fenômeno complexo e multidimensional que é a Educação, o qual envolve seres humanos em sua complexidade. A docência é um dos pilares formativos desse cientista da Educação.

Neste artigo ensaístico, em que metodologicamente realizamos uma discussão teórica com abordagem reflexiva, pretendemos contribuir com a discussão sobre a docência do professor formador do pedagogo, a partir de um olhar epistemológico da Complexidade e da Transdisciplinaridade, que aponta para um processo formativo que considera a sensibilidade, a pesquisa e a consciência.

Nesse sentido, fazemos coro com Montagnini e Suanno (2011). As autoras contestam a formação inicial puramente técnica dos professores, associando a essa contestação a discussão acerca da formação de professores do ensino superior, de forma que lhes possibilite agir de modo complexo na formação de professores que atuarão na realidade complexa. Há substancial diferença entre uma perspectiva técnica e outra complexa do fazer docente, sobre a qual abordaremos características referentes ao processo formativo já anunciado.

Em nosso entendimento, há aderência na discussão sobre a formação inicial dos professores – por óbvio, aí incluída a dos pedagogos – e a discussão sobre a formação dos professores formadores, ou seja, a docência no ensino superior. Se entendidas como aderentes, podem ser abordadas como complementares, visto que a ação de uma incide sobre a outra. Ou seja, a ação do professor formador influencia a ação do pedagogo em formação que, em perspectiva complexa, repercute recursivamente na ação do professor formador (Guérios, 2002). Daí a abordagem deste artigo integrar ambas.

A partir do referencial teórico do Pensamento Complexo e Transdisciplinar, concordamos com Bolzan *et al.* (2011, p. 491), ao afirmarem que a docência no ensino superior “[...] envolve o ensinar e o aprender a partir de um espaço de interlocução, reflexão e produção de conhecimentos individuais e compartilhados [...]”, uma vez que não basta “[...] entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender” (Tardif, 2002, p. 121).

Para Morin (2010), o ensino possui, em sua essência, a finalidade de auxiliar o estudante a se reconhecer diante da sua própria humanidade, situando-a no mundo e assumindo-a. Nesse contexto, Althaus (2016, p. 34) afirma que “[...] refletir sobre o ensino universitário envolve ponderar sobre o compromisso dos professores

com a ação didática que desenvolvem: um ensino que seja possível ter como objetivo maior re-humanizar o outro [...]”.

Partindo do objetivo deste texto – discutir a atuação do professor formador do pedagogo na perspectiva complexa, com vistas a uma docência sensível, investigativa e consciente, pretendemos discutir alguns princípios que consideramos essenciais na docência no ensino superior, potencialmente capazes de re-humanizar o outro. Para tal, este artigo está estruturado em quatro tópicos. Iniciamos introduzindo a temática. Na sequência, o tópico “Sensibilidade na docência do professor formador” traz questões importantes para serem refletidas e analisadas, impactando o “ser docente”, além do “fazer docente”. Adiante, em “A pesquisa como caminho”, abordamos a pesquisa como um princípio didático capaz de estimular o pensamento reflexivo e a busca na construção dos conhecimentos científicos. Logo após, o tópico “Em busca de uma docência complexa, sensível e consciente” nos permite elucidações sobre a docência do professor formador do pedagogo, sendo entrelaçada por fios sensíveis e complexos em busca da consciência do processo de ensinar. Por fim, nas considerações finais, trazemos algumas reflexões com o intuito de ressignificarmos a docência e estimularmos novas compreensões e pesquisas acerca do tema.

## Sensibilidade na docência do professor formador

Podemos dizer que a docência do professor formador se reconfigura, ou deveria se reconfigurar, dependendo de cada contexto situado em um tempo cronológico e histórico determinado, imbuído das perspectivas sociais, econômicas, políticas e humanas. Nesse cenário, Moraes (2021) nos alerta que, diante do desenvolvimento da tecnologia e da necessidade de construir ambientes mais colaborativos, é fundamental um professor que participe ativamente de todo o processo de construção do conhecimento, pois é necessário “[...] um professor que tenha, além de uma prática reflexiva e crítica, também uma escuta sensível e uma consciência mais integradora e evoluída, além de certa maturidade profissional” (Moraes, 2021, p. 291). A autora ainda afirma que:

É preciso um sujeito mais atento aos processos autoeco-organizadores de seus alunos, capaz de olhar para eles e descobrir suas necessidades básicas, de perceber o que está oculto ou se apresenta em outro nível de realidade, intuindo suas angústias e convertendo tudo isso em subsídios para as atividades de ensino e aprendizagem do aluno. Aquele professor controlador, cobrador, insensível, enciclopédico, incapaz de uma interação compreensiva e colaborativa já não faz mais sentido. (Moraes, 2021, p. 291)

Um professor formador na universidade precisa criar elos de confiança com seus alunos, perceber o que está

implícito e conduzir os processos de ensino-aprendizagem de uma forma autopoietica, levando o aluno a construir o seu caminho, a ser realmente protagonista nesse processo. Para que isso realmente se efetive, ainda precisamos ultrapassar algumas barreiras, visto que o ensino superior, muitas vezes, é marcado por visões positivistas e conhecimentos fragmentados, em que cada professor domina a sua área de conhecimento, mas é incapaz de estabelecer relações multidimensionais com outras disciplinas.

Não queremos dizer com isso que, para ser um bom professor, não seja necessário conhecer o conteúdo da sua área. Pelo contrário, antes de tudo, é imprescindível que ele tenha “[...] domínio dos conhecimentos básicos da sua área profissional, capaz de desenvolver práticas atualizadas sempre que possível. Domínio da área que se revela mediante estudos e pesquisas, capacidade crítica a respeito dos avanços teóricos [...]” (Moraes, 2021, p. 293). Porém, somente isso não basta!

Ressaltamos que um professor formador precisa apropriar-se de um método teórico e metodológico que lhe permita pensar de forma complexa e transdisciplinar, entendendo que os conhecimentos estão entrelaçados e se comunicam constantemente entre si. Segundo Moraes (2021, p. 293), é importante que o docente seja “[...] um observador sensível, que percebe o momento adequado da bifurcação e da mudança, capaz de enfrentar um novo

desafio ao ter que iniciar uma nova disciplina ou uma nova estratégia pedagógica [...]” sob a óptica da complexidade e da transdisciplinaridade.

Para tal, retomamos o termo cunhado pelo professor Saturnino de la Torre, em 1997, denominado **“sentipensar”**. De acordo com Moraes e Torre (2018, p. 57), sentir e pensar “[...] são duas categorias complementares, duas polaridades, uma envolvendo o âmbito afetivo emocional e a outra o âmbito cognitivo”. Esse termo também se baseia na compreensão de que o ser humano é um todo, em que “[...] pensamento e sentimento estão em **holomovimento**, conjugando-se de tal modo que fica difícil saber qual dos dois prevalece sobre o outro” (Moraes; Torre, 2018, p. 57). Desse modo, como professores formadores do pedagogo, construímos conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem com seres humanos que refletem, pensam e sentem em diferentes níveis de realidade, pois “[...] somos humanos porque sentipensamos, porque temos uma sensibilidade que dá sentido ao que sentimos, pensamos e fazemos, que dá sentido aos nossos atos e passos” (Moraes, 2021, p. 241).

Partindo dessa concepção, concordamos com D’Ávila (2023) ao compreender que os processos de ensino-aprendizagem vão muito além das informações e da dimensão cognitiva, pois estão relacionados à dimensão do “sentir”, das emoções e da corporeidade, afetando os alunos de uma forma multidimensional. A maneira como

apresentamos o conhecimento, discutimos, dialogamos e nos relacionamos com os alunos afeta significativamente o processo cognitivo e colaborativo da construção de saberes.

Um professor formador que possui sensibilidade em sua docência reconhece a multidimensionalidade do ser humano, buscando coerência entre o pensamento e o sentimento, a fim de auxiliar os alunos a se reconhecerem perante si e perante o outro, construindo uma identidade profissional mais humana e consciente.

## **A pesquisa como caminho**

No âmbito de uma docência sensível do professor formador, trazemos à luz a pesquisa, entendendo-a como potencializadora do desenvolvimento de um princípio didático investigativo a nortear a sua prática e a dos pedagogos sob sua ação formativa. Recuperamos de Guérios (2002) o entendimento para a expressão “princípio didático”. A autora aponta que, no decorrer de seu desenvolvimento profissional, os professores desenvolvem princípios didáticos ao articularem contínua e recursivamente o conhecimento teórico com o conhecimento prático. Esses princípios podem ser fortemente cartesianos, se a formação for cartesiana e excludente dos movimentos próprios da realidade, que é dinâmica e imprevisível. Ou podem ser de natureza

complexa e transdisciplinar, se a formação for fundada em pressupostos dessa natureza.

Um princípio didático pavimenta a docência, independentemente do método utilizado. O que isso significa? Significa que, se o princípio didático for investigativo, por exemplo, não importa qual o método utilizado, o professor será formador de pedagogos problematizadores, articuladores de temas e metatemas com a prática em perspectiva multidimensional, pois os espaços de prática de ambos são instituições educativas compreendidas como unidades complexas. A recíproca é válida, ou seja, se o princípio didático construído for o da aprendizagem por memorização ou por reprodução de conhecimento hierarquicamente organizado nos conteúdos curriculares, mesmo que o método seja ativo, por exemplo, a prática ocorrerá por meio de memorização e de reprodução, estanque, fragmentada e dissociada do contexto que os contém. Guérios, Góes e Monteiro (2022) assim sintetizam o conceito de princípio didático desenvolvido em Guérios (2002):

Pode-se afirmar que a construção de princípios didáticos é um processo individual, construído pelos professores em situação de prática, com as variantes previsíveis e imprevisíveis que a constitui. Que são os princípios didáticos que regem a prática do professor, independentemente do método que utilize. Que os princípios didáticos decorrem da articulação entre conhecimentos formais e experienciais. Que esta articulação se dá em movimentos recursivos que anelam o realizado com o a realizar. Que os movimentos recursivos

são reflexivos com reverberação na constituição profissional do professor. Conclui-se pelo entendimento de que princípios didáticos regem a prática dos professores (Guérios, 2002) e que estes podem ser compreendidos como um processo auto-eco-construído. (Guérios; Góes; Monteiro, 2022, p. 244)

O que estamos dizendo é que são os princípios didáticos que estão na base da prática pedagógica e que são estruturantes da posição do professor formador e do pedagogo frente ao conhecimento e da dinamização desse conhecimento pela via da docência.

Retomando a discussão sobre a docência sensível do professor formador, trazemos a pesquisa no sentido da importância de o professor ser um investigador da sua própria prática, pois este somente terá a dimensão do quanto conecta seus alunos com o que está querendo construir por meio de uma busca constante de investigação. Nesse contexto, “[c]riatividade, flexibilidade, aceitação do imprevisível e abertura para o inesperado” (Guérios, 2021, p. 115) são algumas pistas que podemos considerar como categorias para uma prática pedagógica complexa, em que um princípio didático investigativo crie horizontes para a docência sensível do professor formador.

Essa percepção nada mais é do que a construção de um princípio que compreende o conhecimento de modo contextualizado – um “[...] princípio didático em que conteúdos fragmentados, dissociados de seu contexto estrutural, não têm sentido conceitual” (Guérios, 2002, p. 190). A problematização, de modo contextual, estimula o

pensar complexo, religando conhecimentos a fim de aprofundar a compreensão, desenvolver a sensibilidade e a consciência sobre temas e metatemas em estudo por meio de uma razão sensível.

De acordo com Moraes (2021), o processo criativo, recursivo, retroativo, auto-eco-organizador pode ser chamado de pesquisa-ação, visto que o docente investiga a partir da sua própria experiência, buscando informações, dados e sistematizações e refletindo sobre eles em diferentes situações emergentes.

Além da importância da investigação e da reflexão sobre sua própria prática, o docente, em uma perspectiva complexa e transdisciplinar, transcende os conteúdos da sala de aula e os muros da universidade, incentivando seus alunos a serem autoquestionadores e autorreflexivos em conjunto com seus pares, dialogando e construindo diferentes caminhos por meio de uma docência transdisciplinar.

Discutir a atuação do professor formador do pedagogo na perspectiva complexa, com vistas a uma docência sensível, investigativa e consciente, envolve abordar a construção de princípios didáticos. Isso ocorre pois o processo estimula o pensamento reflexivo ao mesmo tempo em que desenvolve no pedagogo uma **performance** investigativa, tendo a problematização como ato inerente à ação docente em processos de ensino com pesquisa.

## Em busca de uma docência complexa, transdisciplinar, sensível e consciente

Compreendemos que uma docência complexa, sensível e consciente está permeada por uma docência transdisciplinar, pois “[...] procura explorar aquilo que circula entre os níveis de realidade e percepção, aquilo que se encontra na ordem implicada, dobrada, escondido dentro de cada um” (Moraes, 2021, p. 326). O professor consegue captar o que não é evidente aos olhos, mas sensível à mente e ao coração, o que está oculto, e isso requer intuição, sensibilidade, imaginação e consciência de uma racionalidade aberta.

A docência complexa, transdisciplinar, sensível e consciente do professor formador precisa ser dialógica, inovadora, multidimensional, tecnicamente competente e ética, apresentando uma “[...] natureza ecossistêmica, entendida como característica fundamental para uma melhor compreensão da complexidade das relações, das conexões e das emergências que acontecem nos ambientes de aprendizagem” (Moraes, 2021, p. 326). Assim sendo, a docência, nessa perspectiva, é um processo vivenciado que requer cuidado e amorosidade.

Formar pedagogos conscientes de todo o processo pedagógico escolar, sobretudo em uma docência

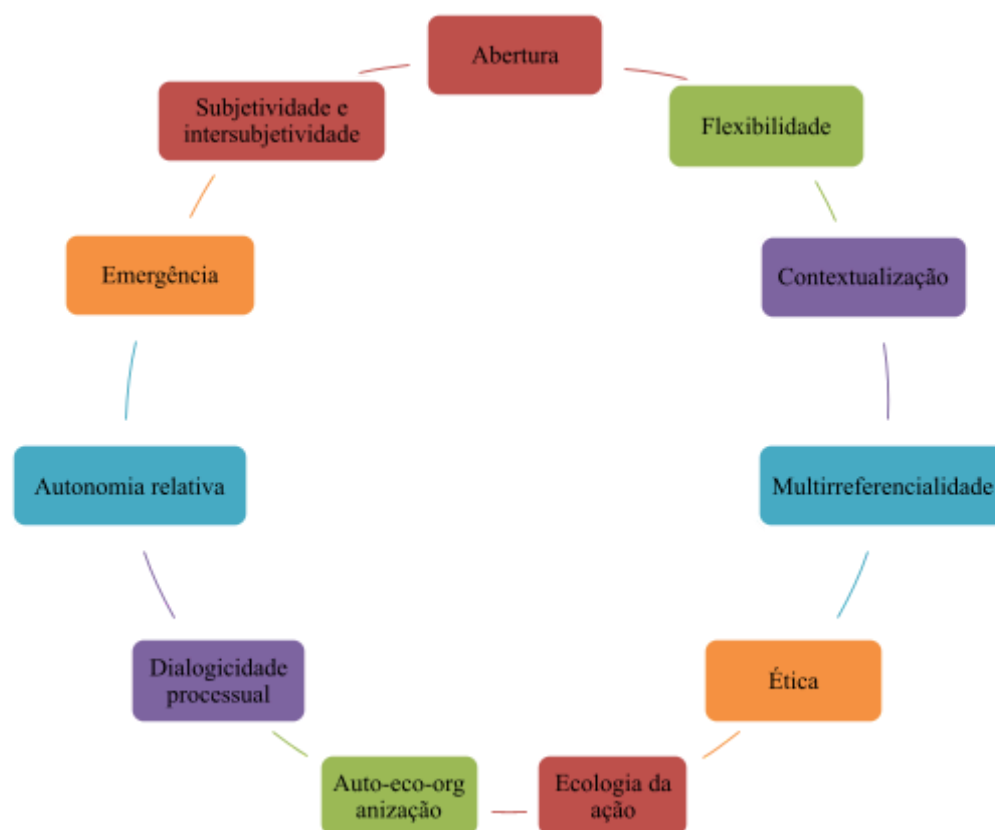
complexa que conceba o **homo complexus** e toda a sua multidimensionalidade, requer

[...] uma pedagogia que se aproprie do método, da estratégia que situa, contextualiza as informações, os conhecimentos; que elabore um conhecimento pedagógico pertinente; que ensine a compreensão humana opondo-se à barbárie; que invista nos processos do conhecer a realidade humana, social e natural, compreendendo sempre que o conhecimento se depara com a incerteza, com o erro e com a ilusão; uma pedagogia que resgate princípios éticos e estéticos no processo de formação humana; que a partir dos princípios cognitivos do pensar complexo – sistêmico-organizacional; hologramático e dialógico – auxilie às novas gerações no enfrentamento dos desafios da complexidade humana e, por extensão, da complexidade educacional. (Sá, 2019, p. 56)

Em consonância com a concepção do autor, destacamos algumas categorias sugeridas por Moraes (2021) que sinalizam e/ou caracterizam uma docência transdisciplinar: abertura, flexibilidade, contextualização, multirreferencialidade, ética, subjetividade e intersubjetividade, auto-eco-organização, emergência, autonomia relativa, ecologia da ação e dialogicidade processual.

Todas essas dimensões nos levam a caracterizar e a eleger uma docência complexa para o professor formador. Assim, representamos, na Figura 1, essas características.

**Figura 1.** Docência complexa, transdisciplinar, sensível e consciente



**Fonte:** Os autores com base em Moraes (2021).

De acordo com Moraes (2021), a docência precisa ter **abertura** no sentido de que qualquer processo de aprendizagem deve ser sempre aberto, criativo e vivo, desenvolvido em um espaço colaborativo e reflexivo, ou seja, uma docência que seja aberta às incertezas, aos desafios e aos questionamentos da realidade em suas diferentes dimensões.

A **flexibilidade** é a característica que permite ao docente reconhecer a auto-organização e a autorregulação do sistema sempre que necessário. É preciso que, na formação do pedagogo, que se fundamenta em uma

concepção teórica complexa e transdisciplinar, ele detenha instrumentos teóricos, práticos e conceituais para criar estratégias de enfrentamento diante de uma realidade educacional profundamente dinâmica e incerta. Essa característica é uma das dimensões referenciais de uma docência que se depara com a indeterminação e a incerteza do fenômeno humano e, sobretudo, do fenômeno educativo. O princípio da incerteza, ensinado pelo pensamento complexo, é uma propriedade da natureza social, física e da própria subjetividade dos sujeitos educativos. Portanto, flexibilidade não tem a ver com rapidez ou aligeiramento, mas com a capacidade de o profissional elaborar estratégias didático-pedagógicas diante dos desafios do cotidiano da escola e da sala de aula.

A **contextualização** se constitui em um princípio cognitivo pelo qual a formação docente, em uma perspectiva complexa e transdisciplinar, percebe e compreende que todo conhecimento (científico) é um produto humano, multidimensional e histórico. Todo conhecimento necessita, por parte do sujeito cognoscente – aqui entendido como o docente formado à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos do pensar complexo, de contextualização. Tal processo implica uma religação das dimensões que estão presentes na produção de um determinado conhecimento que, por isso, se torna pertinente e significativo. Uma docência complexa e transdisciplinar atua em um ambiente (escolar) que sempre

demandará sua contextualização. Ainda, nesse cenário, por meio da **multirreferencialidade**, é possível reconhecer que “[...] todo fenômeno educacional está sujeito à pluralidade de enfoques, de interpretações, aos diversos olhares explicativos da realidade” (Moraes, 2021, p. 331).

Sobre a dimensão da **ética**, toda atividade educacional precisa estar pautada em princípios éticos. Princípios que se alicerçam na observância da ética do debate, da ética da solidariedade, da ética da resistência e da ética da magnanimidade. A ética do debate, na formação de uma docência complexa e transdisciplinar, estará ancorada na imperiosa observância e prática do diálogo entre diferentes e diversos. A docência na formação do pedagogo, aqui entendida, precisará incorporar que “[...] o conhecimento humano é sempre uma interpretação dos fenômenos físicos, naturais e humanos. Que não há uma verdade absoluta que possa dar cabo de explicar a complexidade dos fenômenos” (Sá *et al.*, 2023, p. 117). Isso nos aponta para a profunda necessidade de que a docência se reconheça como uma atividade profissional, mas, ao mesmo tempo, inserida em uma ciência pedagógica que se debruça, estuda e interfere no contexto educativo, produzindo conhecimento. Se compreendemos que a ciência pedagógica e, por decorrência, a docência produzem conhecimentos pertinentes sobre o fenômeno educativo, a premência de uma postura epistemológica de debate é uma das características da ciência contemporânea.

A dimensão ética da solidariedade, a partir do pensamento complexo, convida-nos a pensar que os fenômenos educativos e os demais que tramam a vida social, cultural, histórica e econômica, entre outros, são entrelaçados, tramados. Isso demanda do docente formador do pedagogo uma concepção de religação dos saberes e fazeres.

A dimensão ética da resistência aponta para a necessidade de uma formação docente que compreenda as ideologias que permeiam a sociedade e, sobretudo, os campos formativos do pedagogo, no sentido de ter argumentos teóricos e metodológicos fundantes. Tais argumentos voltam-se para resistir às interpretações ideológicas de senso comum, à manipulação ideológica simplista e simplificadora da realidade educacional complexa, e à racionalização e doutrinação que destroem a riqueza e a maravilha do conhecimento científico no campo da Educação.

E, por fim, a dimensão da magnanimidade, pensamos, é uma manifestação humana na docência complexa e transdisciplinar, que pode exercitar práticas humanizadoras na educação escolar. Em outras palavras, a ética da magnanimidade propõe uma postura pedagógica, profissional e humana de não anatematizar o diferente, o diverso; de não praticar um comportamento excludente com aquele que interpreta de forma diferente ou diversa o fenômeno educativo.

Outra dimensão que julgamos, a partir de Moraes (2021), pertinente como concepção teórica para a formação de um docente complexo e transdisciplinar tem a ver com o princípio da ecologia da ação. A **ecologia da ação** destaca o processo permanente de construção do conhecimento, compreendendo que toda ação é ecologizada quando entra no âmbito das inter-retroações, permitindo a **auto-eco-organização**. Dito de outro modo: “[...] toda docência pressupõe interpretação de algo, ressignificação de processos e de conhecimentos construídos, bem como a criação de algo novo e capacidade de auto-organização por parte do docente” (Moraes, 2021, p. 132).

A concepção da auto-eco-organização nos ensina que todo organismo vivo se mantém em homeostase, procurando manter o equilíbrio dinâmico para manter-se vivo, saudável, enfim, para cumprir seu papel na trama complexa da vida física, natural ou social. Esse entendimento ou princípio aponta, ainda, para o fato de que toda organização viva troca energia, informação e matéria com o seu entorno para justamente manter-se existindo.

Uma escola pode ser compreendida como uma unidade complexa auto-eco-organizada, porque, para manter seu funcionamento e cumprir sua função social, precisa interagir com os órgãos aos quais está submetida, precisa interagir com a comunidade à qual presta o serviço e, ao mesmo tempo, precisa se organizar internamente para desenvolver com qualidade o ensino ministrado. Então, essa

unidade complexa tem uma autonomia relativa perante os agentes externos, bem como estabelece uma dependência também. Logo, isso revela que, nesse exemplo, a instituição escolar, lócus hegemônico da atuação docente, é uma organização complexa que, ao mesmo tempo que tem sua autonomia didático-pedagógica e organizacional, tem também uma dependência financeira, administrativa e social com os demais agentes da sociedade.

A docência complexa e transdisciplinar privilegia também a **dialogicidade processual**, uma vez que valoriza a construção coletiva de conhecimento, reconhecendo o outro em um contexto colaborativo e compreendendo também sua **autonomia relativa**, que depende dos acontecimentos à sua volta. Ser docente nesse contexto é entender a **emergência** de que algo novo pode surgir ou bifurcar a rota planejada, requerendo novas organizações e compreensões.

Por fim, a **subjetividade e a intersubjetividade** são duas características fundamentais, visto que “[...] o conhecimento do objeto depende do que acontece no interior de cada um de nós, depende de nossas emoções, intuições e imaginação” (Moraes, 2021, p. 332). O fenômeno educativo, então, é interpretado pela subjetividade docente, que é um sujeito multidimensional. Isso implica que seu constructo teórico estará encharcado de sua história, de seu senso comum, de sua cultura, da sociedade à qual pertence, de suas concepções de ciência, de sua sensibilidade, de seus

preconceitos e assim por diante. E essa subjetividade na ação docente interage com outras subjetividades em um processo intersubjetivo, de profunda dialogicidade.

Quando falamos em dialogicidade, referimo-nos ao princípio ou operador cognitivo dialógico, que nos ensina que os processos e os fenômenos humanos apresentam sempre uma relação de complementaridade, de contrariedade e de concorrência simultaneamente. O que isso significa? Em um processo intersubjetivo, podemos ter interações que são complementares, mas que apresentam, em muitos momentos, contradição e concorrência. O que não significa que esse processo intersubjetivo desapareça. Muito pelo contrário, ele existe na tensão, na efervescência entre as partes dessa relação.

## **Algumas considerações**

Refletir sobre a docência do professor formador é imprescindível para formarmos pedagogos reflexivos, críticos, humanos e conscientes do seu papel perante a sociedade, pois a forma de atuação do formador poderá definir e/ou direcionar a identidade do profissional que está em processo de formação. Nesse contexto, o objetivo deste artigo foi discutir a atuação do professor formador do pedagogo na perspectiva complexa, com vistas a uma docência sensível, investigativa e consciente.

Compreendemos, portanto, que o professor formador necessita de sensibilidade em sua atuação, o que significa entender que o pensar e o sentir, imbuídos no campo cognitivo e emocional, respectivamente, são duas categorias complementares, em que uma não se desenvolve plenamente sem a outra nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, um professor formador que pensa de forma complexa e transdisciplinar parte do princípio de que a realidade é multidimensional e de que os alunos pensam, sentem e se comunicam em diferentes níveis de realidade. A coerência entre o pensamento e o sentimento auxilia os alunos a reconhecerem sua humanidade diante de si e diante dos outros, construindo saberes mais humanos e sensíveis.

Nesse cenário, a pesquisa surge como um caminho no sentido de o professor formador do pedagogo investigar sua própria prática, considerando os pressupostos teóricos e metodológicos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, em um processo auto-eco-organizador, transcendendo os conteúdos da sala de aula, captando o que está oculto aos olhos e (re)construindo diferentes possibilidades para uma docência complexa e transdisciplinar.

Partindo do pressuposto de que a docência do professor formador do pedagogo, além de ter a pesquisa como um princípio didático, precisa ser inovadora, multidimensional, dialógica, tecnicamente competente e

ética, destacamos, com base em Moraes (2021), algumas categorias que auxiliam na compreensão e na busca dessa docência, sendo elas: abertura, flexibilidade, contextualização, multirreferencialidade, ética, ecologia da ação, auto-eco-organização, dialogicidade processual, autonomia relativa, emergência, subjetividade e intersubjetividade. Ressaltamos que as categorias discutidas não são receitas a serem seguidas, mas sim reflexões e caminhos para a busca de uma docência complexa, transdisciplinar, sensível e consciente.

Por fim, apontamos para a necessidade de o professor formador do pedagogo apropriar-se dos pressupostos teóricos e metodológicos do Pensar Complexo para poder exercer sua docência de forma transdisciplinar, levando em consideração que o pensar, o sentir e o investigar fazem parte de uma teia recursiva em busca de uma consciência mais crítica, autocrítica e humanizadora da docência.

## Referências

ALTHAUS, MAIZA TAQUES MARGRAF. **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SABERES E CENÁRIOS FORMATIVOS**. PONTA GROSSA: TODAPALAVRA, 2016.

BOLZAN, DORIS PIRES VARGAS; POWACZUK, ANA; SANTOS, ELIANE DOS; FIGUEIRA, ADRIANA; ROSSETTO, GISLAINE. QUALIDADE E APRENDIZAGEM DOCENTE. *IN*: FRANCO, MARIA ESTELA DAL PAI; MOROSINI, MARÍLIA COSTA (ORG.). **QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIMENSÕES E INDICADORES**. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2011. p. 486-501.

D'ÁVILA, CRISTINA. DIDÁTICA SENSÍVEL: SENTIR-PENSAR-AGIR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. *IN*: LONGAREZI, ANDRÉA MATURANO; PIMENTA, SELMA GARRIDO; PUENTES, ROBERTO VALDÉS (ORG.). **DIDÁTICA CRÍTICA NO BRASIL**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2023. p. 233-251.

GUÉRIOS, ETTIÈNE. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE: ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO PARA A VIDA. **POLYPHONÍA**, GOIÂNIA, v. 32, n. 1, p. 100-117, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.REVISTAS.UFG.BR/SV/ARTICLE/VIEW/67393](https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67393). ACESSO EM: 7 MAR. 2025.

GUÉRIOS, ETTIÈNE; GÓES, HELIZA COLAÇO; MONTEIRO, KARINE. "PRINCÍPIO DIDÁTICO", "AUTONOMIA DOCENTE" E "MATRIZ PEDAGÓGICA" EM TESSITURA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR. **DEBATES EM EDUCAÇÃO**, MACEIÓ, v. 14, n. 36, p. 239-256, 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SEER.UFAL.BR/INDEX.PHP/DEBATESEDUCACAO/ARTICLE/VIEW/14304](https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14304). ACESSO EM: 7 MAR. 2025.

GUÉRIOS, ETTIÈNE CORDEIRO. **ESPAÇOS OFICIAIS E INTERSTICIAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIAS DE UM GRUPO DE PROFESSORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**. 2002. 217 f. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS, 2002. DISPONÍVEL EM: [HTTP://REPOSITORIO.UNICAMP.BR/HANDLE/REPOSIP/253667](http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253667). ACESSO EM: 7 MAR. 2025.

MONTAGNINI, MARILZA LUZIA; SUANNO, MARILZA VANESSA ROSA. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: RESSIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE. *IN*: LIBANEO, JOSÉ CARLOS; SUANNO, MARILZA VANESSA ROSA (ORG.). **DIDÁTICA E ESCOLA EM UMA SOCIEDADE COMPLEXA**. GOIÂNIA: CEPED, 2011. p. 193-226.

MORAES, MARIA CÂNDIDA. **PARADIGMA EDUCACIONAL ECOSSISTÊMICO: POR UMA NOVA ECOLOGIA DA APRENDIZAGEM HUMANA**. RIO DE JANEIRO: WAK, 2021.

MORAES, MARIA CÂNDIDA; TORRE, SATURNINO DE LA. **SENTIPENSAR**: FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PARA REENCANTAR A EDUCAÇÃO. RIO DE JANEIRO: WAK, 2018.

MORIN, EDGAR. **A RELIGAÇÃO DOS SABERES**: O DESAFIO DO SÉCULO XXI. RIO DE JANEIRO: BERTRAND BRASIL, 2010.

SÁ, RICARDO ANTUNES DE. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA COMPLEXA. *In*: SÁ, RICARDO ANTUNES DE; BEHRENS, MARILDA APARECIDA (ORG.). **TEORIA DA COMPLEXIDADE**: CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA COMPLEXA. CURITIBA: APPRIS, 2019. p. 17-64.

SÁ, RICARDO ANTUNES DE; CHIMENES, EDNA GAMBOA; GONÇALVES, EULIENE DA SILVA; GALEB, MARIA DA GLÓRIA. DIMENSÃO ÉTICO-PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA PERTINENTE À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**, SÃO BERNARDO DO CAMPO, v. 26, n. 2, p. 11-130, JUL./DEZ. 2023. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REVISTAS.METODISTA.BR/INDEX.PHP/EDUCAOOLINGAGEM/ARTICLE/VIEW/818](https://revistas.metodista.br/index.php/educacaoolingagem/article/view/818). ACESSO EM: 7 MAR. 2025.

TARDIF, MAURICE. **SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**. PETRÓPOLIS: VOZES, 2002.