


# Tornar-se professor-pesquisador: a complexidade na de(s)colonização da formação de professores

*Become a teacher-researcher: the complexity in the decolonization of teacher training*

*Convertirse en docente-investigador: la complejidad en la descolonización de la formación docente*

---

Ana Patrícia Sá Martins <sup>[a]</sup> 

São Luís, MA, Brasil

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Regina Vilanova-Campelo <sup>[b]</sup> 

São João dos Patos, MA, Brasil

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

**Como citar:** SÁ MARTINS, A. P.; VILANOVA-CAMPELO, R. C. Torna-se professor-pesquisador: a complexidade na de(s)colonização da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 23, n. 78, p. 1228-1240, 2023.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.DS17>

## Resumo

As diversas demandas implicadas à atuação e à formação de professores têm impulsionado o desenvolvimento de pesquisas, em diferentes áreas do conhecimento, buscando (des)construir e de(s)colonizar paradigmas formativos. Nesse sentido, a presente investigação visa analisar como os fundamentos postulados por Edgar Morin, em sua teoria da complexidade podem contribuir para de(s)colonialização na (trans) formação de professores, ao apresentarem seus produtos técnicos tecnológicos educacionais (PTTE). Desse modo, o artigo está pautado em uma abordagem de pesquisa qualitativa, organizada a partir de um estudo bibliográfico e documental, que investigou os PTTE de egressos de um

<sup>[a]</sup> Doutora em Linguística Aplicada, e-mail: [anamartins1@professor.uema.br](mailto:anamartins1@professor.uema.br)

<sup>[b]</sup> Doutora em Ciências, e-mail: [rvilanovacampelo@gmail.com](mailto:rvilanovacampelo@gmail.com)

mestrado profissional, situado na região norte do estado do Maranhão, buscando evidenciar como tais propostas revelam indicadores de decolonialidade ao considerarem a complexidade do ser humano como elemento norteador no processo formativo do tornar-se professor-pesquisador.

**Palavras-chave:** Teacher training. Complexity. Decoloniality.

### Abstract

*The various demands involved in the performance and training of teachers have driven the development of research in different areas of knowledge, seeking to (de)build and de(de)colonize training paradigms. In this sense, the present investigation aims to analyze how the fundamentals postulated by Edgar Morin, in his theory of complexity, can contribute to de(s)colonialization in the (trans) formation of teachers, when presenting their technical and technological educational products (PTTE). Thus, the article is based on a qualitative research approach, organized from a bibliographical and documentary study, which investigated the PTTE of graduates of a professional master's degree, located in the northern region of the state of Maranhão, seeking to show how such proposals reveal indicators of decoloniality when considering the complexity of the human being as a guiding element in the formative process of becoming a teacher-researcher.*

**Keywords:** Teacher training. Complexity. Decoloniality.

### Resumen

*Las diversas demandas involucradas en el desempeño y formación de los docentes han impulsado el desarrollo de investigaciones en diferentes áreas del conocimiento, buscando (de)construir y descolonizar paradigmas de formación. En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo analizar cómo los fundamentos postulados por Edgar Morin, en su teoría de la complejidad, pueden contribuir a la descolonización en la (trans)formación de los docentes, al presentar sus productos educativos técnicos y tecnológicos (PTTE). Así, el artículo se basa en un enfoque de investigación cualitativa, organizado a partir de un estudio bibliográfico y documental, que investigó el PTTE de egresados de una maestría profesional, ubicados en la región norte del estado de Maranhão, buscando mostrar cómo tales propuestas revelan indicadores de decolonialidad al considerar la complejidad del ser humano como elemento orientador en el proceso formativo de convertirse en docente-investigador.*

**Palabras clave:** Formación de profesores. Complejidad. decolonialidad.

[..] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

João Colares da Mota Neto (2016, p. 318).

### Primeiras palavras

Pensar/fazer a formação de professores é, para nós, considerar uma ancoragem epistemológica que considere as pedagogias decoloniais, as quais, segundo Catherine Walsh (2009, p. 27),

são pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.

Nesse sentido, entendemos que a construção do conhecimento multifacetado e situado na formação de professores deve dialogar com os diversos saberes dos seres humanos que constituem e são constituídos nesses processos. Assim, António Nóvoa e Matthias Finger (2014), estudiosos no campo dos estudos sobre formação de professores, pontuam a relevância de dialogarmos a vida profissional e a pessoal ao investigarmos os percursos profissionais. Dentre vários aspectos, os autores argumentam, ao analisarem os dilemas da docência, acerca da necessidade de se considerar a diversidade e as desigualdades tão presentes na organização escolar, haja vista que, ao mesmo tempo em que têm seus conhecimentos desconsiderados, contraditoriamente, os professores são cobrados para dar conta dos conhecimentos exigidos pela sociedade contemporânea.

Desse modo, situadas no papel social de professoras formadoras de professores, nós, enquanto autoras desta pesquisa, entendemos que problematizar a complexidade da vida pessoal e profissional dos professores, na multidimensionalidade do seu percurso formativo, deve orientar a práxis científica, sobretudo, nas multifacetadas práticas educativas das pesquisas desenvolvidas no mestrado profissional em educação.

Nessa perspectiva, a produção do presente artigo foi orientada a partir da seguinte problemática: Como os produtos técnicos tecnológicos educacionais, desenvolvidos por egressos de um mestrado profissional em educação do Maranhão (MPE-MA), podem colaborar para práticas pedagógicas implicadas na complexidade da descolonização do conhecimento?

Visando responder à questão norteadora, delineamos como objetivo da pesquisa analisar como os fundamentos postulados por Edgar Morin, em sua teoria da complexidade podem contribuir para de(s)colonialização na (trans) formação de professores, ao apresentarem seus produtos técnicos tecnológicos educacionais (PTTE). Assim, pois, desenvolvemos uma pesquisa, pautada em uma abordagem qualitativa, e organizada a partir de um estudo bibliográfico e documental, que investigou os PTTE de egressos de um mestrado profissional, situado na região norte do estado do Maranhão, buscando evidenciar como tais propostas revelam indicadores de decolonialidade ao considerarem a complexidade do ser humano como elemento norteador no processo formativo do tornar-se professor-pesquisador.

Diante dessas informações, apresentamos este artigo organizado em dois tópicos fundantes, além da Introdução e das Considerações (nunca) finais: no primeiro, discorreremos acerca do prisma teórico-metodológico da pesquisa, pautado nas tessituras possíveis do paradigma da complexidade de Edgar Morin e estudos decoloniais na formação de professores da educação básica nos mestrados profissionais em educação. No segundo, discutimos os

produtos técnicos tecnológicos educacionais que entrelaçam seres e saberes para pensarmos na Educação do futuro.

### **(Trans) Formação de professores nos Mestrados Profissionais: tessituras sobre seres e saberes**

Como docentes de uma universidade pública, em um curso de Mestrado Profissional em Educação, situado no estado do Maranhão, doravante MPE-MA, acreditamos ser essencial pensar e praticar o currículo em perspectivas de solidariedade intelectual e colaboratividade entre a Pós-Graduação *stricto sensu* e a Educação Básica, por meio da formação de profissionais que já se encontram no exercício de suas funções, na rede básica de educação.

Sabemos que o debate sobre a formação de professores em cursos de mestrados profissionais em educação encontra-se, atualmente, avançado quanto às especificidades desses cursos, tanto em fórum próprio, como o Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), como em âmbito nacional no Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) e, ainda, em reuniões com representantes da área de Educação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conforme nos explicam Fialho e Hetkowski (2017, p. 21), os mestrados profissionais em educação vêm se constituindo como espaços de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, de natureza teórica e metodológica, que se abrem perante o extenso campo de atuação de professores, gestores e profissionais da educação, fortalecidos pela aproximação entre a educação superior e a educação básica.

Entendemos que o acento valorativo à aproximação universidade, pesquisa e professores da rede básica, por si só, já pode ser considerada como um relevante elemento inovador desses cursos. Afinal, tais programas vêm buscando imprimir uma consistente base epistêmica e um detalhamento das ações práticas, com foco em problemáticas que dizem respeito “[...] ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 30).

Nesse escopo, a inovação e a intervenção destacam-se como aspectos fundantes da natureza dos Mestrados Profissionais em Educação. Entendemos intervenção a partir de Fialho e Hetkowski (2017, p. 23-24), que assinalam:

A intervenção gera a maturidade nos diálogos sobre/para tratar dos problemas, demanda mobilização dos sujeitos sociais à construção/criação de proposições e remete os sujeitos a ação criativa e inovadora no contexto pesquisado. Esses processos geram ações e/ou inovações das práticas; concebe o entrelaçamento do saber-fazer criativo, reflexivo e científico às demandas da realidade. Os processos de intervenção propõem deixar legados nos espaços educacionais (sejam públicos ou privados), os quais devem ser para/da comunidade escolar, como resultado de uma propositiva coletiva, elaborada através de trocas, anseios, discussões e ações que envolvem a Universidade e os profissionais da educação.

Observamos, pois, que, no âmbito das pesquisas dos Mestrados Profissionais em Educação, as investigações envolvem “o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI *et al*, 2013, p. 57).

Nesse sentido, diante das recentes demandas para a atuação docente, agudizadas pelo ensino remoto emergencial, é crucial problematizarmos os paradigmas da/na formação dos professores para o futuro. Como ponderado nos fundamentos e nos macroconceitos desenvolvidos por Edgar Morin (2000; 2006, 2008a; 2008b; 2010; 2011), o homem não se separa da natureza e da cultura – ao contrário, é o conjunto da obra. O estudioso apresenta uma saída para a Educação do futuro: uma reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar,

capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar os desafios dos tempos atuais. Alega, também, a formação do intelectual com uma inteligência sistêmica. A concepção proposta por Morin esclarece, principalmente, a complexidade do ser humano como um elemento importante a ser considerado no processo formativo de professores, criticando a racionalidade técnica e suas limitações.

Desse modo, ao refletirmos sobre a natureza e objetivo principais dos mestrados profissionais em educação, compreendemos que a construção do conhecimento não pode compartimentalizá-lo, mas sim de respeitar o singular, ao mesmo tempo em que o insere em seu todo, o qual é desenvolvido com/nas práticas interventivas, interligando os fios multidimensionais, multifacetados em suas perspectivas históricas, culturais, sociais, construtivas, éticas e estéticas, como uma ação social emancipatória.

Problematizar os processos formativos de professores da educação básica nos mestrados profissionais, sob a perspectiva do pensamento complexo, é superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática no contexto escolar. Como afirma Morin (2006, p.46): “trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las”.

Nessa perspectiva, vale esclarecer ainda sobre o termo complexidade, o qual, para Morin:

Em primeiro lugar, [...] é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela compreende o paradoxo do uno e do múltiplo. Em segundo lugar, a complexidade é efetivamente o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, aleatoriedades, que constituem nosso mundo fenomenal. Mas ainda, a complexidade se apresenta como os traços inquietantes de emaranhados, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2001, p. 272).

Tais pressupostos do pensamento moriniano corroboraram para sua relevância nas pesquisas sobre as reformas educacionais nos sistemas de ensino. Obras como *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, *A cabeça bem-feita* e *A religião dos saberes* revelam sua grande preocupação e investimento prioritário na educação humana. Sua aposta em uma educação para a complexidade é sistematizada a partir de sete múltiplos princípios: (i) - pensar a educação como uma atividade humana cercada de incertezas e indeterminações, mas também comprometida com os destinos dos homens, mulheres e crianças que habitam nossa "terra-pátria"; (ii) – praticar uma ética da competência que comporte ao mesmo tempo um pacto com o presente sem esquecer nosso compromisso com o futuro; (iii) – buscar as conexões existentes entre o fenômeno que queremos compreender e o seu ambiente maior; (iv) – abdicar da ortodoxia, das fáceis respostas finalistas e completas; (v) – exercitar o diálogo entre os vários domínios das especialidades; (vi) – deixar emergir a complementaridade entre arte, ciência e literatura; (vii) – transformar nossos ensinamentos em linguagens que ampliem o número de interlocutores da ciência.

Esses princípios levam o pensamento para além de um conhecimento fragmentado que, por tornar invisíveis as interações entre um todo e suas partes, anula o complexo e oculta os problemas essenciais; levam, igualmente, para além de um conhecimento que, por ver apenas globalidades, perde o contato com o particular, o singular e o concreto.

Para Morin, então, surgem daí as grandes finalidades do ensino, que deveriam ser indissociáveis: promover uma cabeça bem-feita, em lugar de bem cheia; ensinar a condição humana, começar a viver; ensinar a incerteza, aprender a se tornar cidadão.

Seu objetivo principal é, pois, reformular os paradigmas, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma autonomia do espírito de busca. Para tanto, aponta como premissa fundamental na formação educacional o dever de encorajamento do auto-didatismo para o surgimento do que considera uma “cabeça bem-feita”.

Assim, ao compreendermos que o ser humano é a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, não é possível permanecer com paradigmas formativos que se limitem à problematização do saber sem sua devida contextualização com o ser. Entendemos, pois, que pensar no paradigma da complexidade como subsídio epistemológico na formação de professores da educação básicas, no desenvolvimento profissional de docentes nos mestrados profissionais é tomar conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Behrens (2005, p. 21) adverte que “as universidades assumem e aceitam o paradigma mecanicista e ocupam um papel fundamental na reprodução da atividade científica”. A pesquisadora afirma que, com isso, ocorreu a departamentalização do conhecimento em disciplinas, influenciando as instituições a valorizarem as especificidades, perdendo a consciência global. Conforme a autora, essa fragmentação implicou num processo de reprodução do conhecimento no qual a “ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza” (BEHRENS, 2005, p. 23). Nesse cenário, então, a estudiosa pondera que a separatividade, uma ruptura entre o ensinar e o formar, é o que acarreta a instabilidade da educação, necessitando, assim, se superar o pensamento newtoniano-cartesiano.

Contudo, sabemos que essa ruptura é um processo gradual e que não exclui os condicionantes históricos envolvidos no desenvolvimento de práticas, políticas e até mesmo pensamento e concepções dos sujeitos. Nessa lógica que subjaz o pensamento complexo moriniano, consideramos o diálogo com as contribuições dos estudos decoloniais na formação de professores, por julgarmos a pertinência e necessidade de projetos “outros” de sociedade e de processos educativos, em diferentes situacionalidades, se posicionando contra a pedagogia moderno-colonial, a fim de valorizarmos as especificidades sem perdermos de vista o diálogo com o todo.

A esse respeito, Zulma Palermo (2014, p. 139, tradução nossa), assegura que:

Estas situações dialógicas tornadas ato por distintos agentes, de distintas pertinências no espaço educativo e disciplinar tornaram visíveis, ao mesmo tempo, os problemas específicos e as expectativas gerais em direção a uma ordem transformadora de saber. Uma ordem nascida do diálogo, que evite a reprodução do pensamento único despreendido das relações de poder definitivamente vigentes na pedagogia do controle e da autoridade, na pedagogia da crueldade.

Tais ponderações acerca do diálogo com os processos históricos e, conseqüentemente, com a complexidade dos saber na formação do ser humano, nos convoca ainda a construção de processos formativos na educação que delineiem perspectivas conceituais contra a colonialidade/modernidade do saber/poder, considerando a alteridade e a pluriversalidade que marca o ser humano em toda sua multidimensionalidade. Mais ainda, que provoque nossas universidades, enquanto principal lócus de formação na/para práxis científica, a valorizarem o “sul” geopolítico e cultural nos processos formativos.

Assim, explicitamos, na próxima seção, uma catalogação dos produtos técnicos tecnológicos educacionais (PTTE) desenvolvidos pelos egressos de um mestrado profissional em educação, situado na região norte do estado do Maranhão, a fim de analisarmos como os fundamentos postulados por Edgar Morin, em sua teoria da complexidade podem contribuir para de(s)colonialização na (trans) formação de professores, ao apresentarem seus produtos técnicos tecnológicos educacionais (PTTE).

### **Os PTTE como propostas complexas à de(s)colonização das práticas educativas**

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. Tida como atividade essencial, a Avaliação do SNPG busca assegurar e

manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país, com os objetivos de: i) certificar a qualidade da pós-graduação Brasileira, sendo referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; e, ii) identificar as assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (FUNDAÇÃO CAPES, 2019).

É possível observarmos que a formação continuada de professores tem sido um importante eixo de debates nos sistemas de ensino públicos e privados, haja vista que grande parte das discussões sobre a educação escolar converge na figura do professor. Afinal, já é de entendimento elementar que a formação é elemento basilar para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e precisa estar sustentada em um processo de desenvolvimento profissional que se materializa na ação e que “[...] é único e contínuo de permanente transformação, resultante do movimento interior protagonizado pelo professor em sua dialógica relação com o campo de conhecimento que lhe é pertinente e sua experiencialidade” (GUÉRIOS, 2002, p. 20).

Nesse contexto, conforme a FUNDAÇÃO CAPES (2019), os Mestrados Profissionais

Respondem a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação.

Fialho e Hetkowsiki (2017, p. 30) argumentam, além da definição anterior, que:

Os MPE dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para o trato de problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas. Por estarem voltados para o uso, geração e experimentação de materiais, técnicas, processos, projetos, metodologias, aplicativos, etc, os MPE são, no interior da própria área de Educação, um espaço importante de aplicação, de desenvolvimento, de avaliação e de inovação, no âmbito dos processos formativos e de investigação, do próprio campo da educação, assim como de quaisquer áreas profissionais. Esses são aspectos que também introduzem novas perspectivas na pós-graduação da Educação.

Nessa perspectiva, é válido destacar que os MPE possuem, então, idênticos grau e prerrogativas dos Mestrados Acadêmicos, inclusive para o exercício da docência e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, têm a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (FUNDAÇÃO CAPES, 2015).

Assim, a busca pelo Mestrado Profissional, por parte de professores, coordenadores e gestores, revela o seu interesse pela alavancagem de suas competências profissionais, pois são indivíduos que fizeram inúmeros cursos ao longo da carreira, têm intensa carga de trabalho, e se dispõem a grandes esforços na busca pela formação (AMBROSETTI; CALIL, 2016).

Desse modo, a CAPES passa a regular e avaliar os MPE conforme sua relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação profissional (CAPES, 2019).

Como se vê, a partir da publicação da Portaria nº 60, de 20 março de 2019, da CAPES, em seu Art. 2º, ao descrever os objetivos dos mestrados e doutorados profissionais, os resultados esperados dos mestrados profissionais deverão ter impacto quanto à inovação e ao papel transformador da realidade na qual desejam atuar, incluindo aspectos locais, regionais, nacionais.

Nogueira *et al.* (2016), com o objetivo de tecer reflexões sobre os impactos dos mestrados profissionais para a formação docente e a escola, observaram que os egressos destacaram a importância que se deve dar na

relação direta entre a pesquisa e a realidade profissional, no entanto, que o impacto pretendido pela aplicação dos projetos de intervenção ainda era algo a ser conquistado, revelando a necessidade de se criar políticas para esse fim. Nesse sentido, por meio da Portaria nº 060/2019, a CAPES passa a normatizar uma demanda latente dos profissionais da educação.

Inseridos nesse contexto, os Mestrados Profissionais revelam estudos e técnicas voltadas ao desempenho da qualificação profissional, ao possibilitar mudanças no campo de atuação, na promoção de pesquisas com maior aplicabilidade refletindo nos diferentes ambientes escolares.

A área de educação, explorada sob a ótica do recorte temático, ou relacionada com áreas afins, abarca uma variedade imensa de abordagens. Assim, os mestrados profissionais, ao tomarem como foco a qualificação dos profissionais que trabalham nas escolas de educação básica, inclinam-se a reforçar o compromisso da Pós-Graduação com a formação de professores, com o escopo de responder às expectativas sociais no que se refere à qualificação do trabalho docente. Tal compromisso torna-se um caráter identitário fundamental que permite a ideação de estruturas formativas inovadoras e de engajamento com a formação dos profissionais da educação básica.

O Programa do MPE-MA em debate nesta pesquisa está estruturado na área de concentração com duas linhas de pesquisa. A área de concentração “Gestão e formação de professores para a educação básica” tem como foco central o estudo de políticas e práticas de gestão, a formação de professores, a profissionalização e o trabalho docente. Os estudos priorizam as políticas e práticas de gestão educacional e escolar, em torno das seguintes temáticas: gestão; planejamento; formação continuada de professores; e, práticas educativas escolares e não escolares. A formação no âmbito dessas temáticas caracteriza-se pelo esforço epistemológico e metodológico de aprofundamento, na interface com o estudo da realidade social, política, econômica, cultural e tecnológica, atenta às reformas educacionais em nível global.

O Programa oferta sua primeira turma em março de 2019 e, desde então, disponibiliza em seu acervo 39 PTTE e outros mais estão no prelo. Destas, 19 são da linha de Formação e 20 da linha de Gestão. Vale ressaltar que é possível acessar a todas as produções on line, permitindo mais facilidade no acesso e compartilhamento entre os docentes e interessados. Desse modo, visando o objetivo da presente pesquisa - analisar como os fundamentos postulados por Edgar Morin, em sua teoria da complexidade podem contribuir para de(s)colonialização na (trans) formação de professores, ao apresentarem seus produtos técnicos tecnológicos educacionais (PTTE) - desenvolvemos uma pesquisa, pautada em uma abordagem qualitativa, e organizada a partir de um estudo bibliográfico e documental, que investigou os PTTE de egressos de um mestrado profissional, situado na região norte do estado do Maranhão, buscando evidenciar como tais propostas revelam indicadores de decolonialidade ao considerarem a complexidade do ser humano como elemento norteador no processo formativo do tornar-se professor-pesquisador.

Utilizamos os seguintes critérios de inclusão/seleção dos PTTE: (i) – propostas de egressos da Linha de pesquisa Formação de Professores e práticas educativas; (ii) - propostas que apresentassem em seu título ou no título da dissertação o diálogo no processo de ensino-aprendizagem com a perspectiva do saber múltiplo, conforme Morin; e (iii) – propostas que tivessem relação com a atuação profissional implicada dos(as) autores(as)/egressos do MPE-MA, as quais sinalizavam, já nos títulos da dissertação e/ou do PTTE, o público e o contexto educacional sócio/histórico/culturalmente.

Isto é, esses critérios foram elencados tendo em vista o nosso objetivo em identificar proposições pedagógicas apresentadas por egressos que desenvolveram pesquisa na linha de Formação, na qual são desenvolvidos estudos e pesquisas que compreendem a formação de professores em exercício, bem como as práticas educativas desenvolvidas em contextos escolares e não escolares.



Além disso, os critérios nos permitiram identificar propostas pedagógicas sob o viés multidimensional e multifacetado do conhecimento, relacionando-o às suas perspectivas históricas, culturais, sociais, como uma ação social emancipatória, de acordo com o proposto pelo paradigma da complexidade; bem como que aquelas que revelassem (re) ações criativas de insurgências, as quais podem contribuir para refletirmos acerca da estruturação da colonialidade do poder, do ser e do saber na formação de professores e suas realidades acadêmico-profissionais, conforme visado nos estudos de orientação decolonial.

Para tanto, num primeiro momento, sistematizamos no Quadro 1 os trabalhos selecionados a partir dos critérios da pesquisa, organizando-os conforme a autoria do egresso, ano de publicação da proposta, título da dissertação que desencadeou o PTTE e o título do produto. Em seguida, grifamos termos nos títulos dos Produtos técnico-tecnológicos educacionais, a fim de destacarmos os indícios de decolonialidade dos egressos ao elegerem a temática de suas propostas.

**Quadro 1** – PTTE de egressos do MPE-MA selecionados na pesquisa

<b>Autor/ano defesa</b>	<b>Título da Dissertação</b>	<b>Produto Educacional</b>
<b>SANTOS, L.J.B.S/2020</b>	Formação continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado: (re) significação no trabalho com o aluno com Deficiência Intelectual	Caderno de Apoio Pedagógico ao Professor do Atendimento Educacional Especializado: orientações pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual
<b>NEVES, F.J.M/2020</b>	Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense: contextualizações e aproximações	A alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental: possibilidades e ampliações
<b>REBOUÇAS, A. P. S/2021</b>	O Programa Etnomatemática como epistemologia para a formação de professores no contexto cultural do povoado Centro dos Ramos em Barra do Corda/MA	Baldrame do Conhecimento: o Eu, o Outro, a Comunidade e a Escola.
<b>ALMEIDA, A. S. S/2020</b>	Estudo sobre homossexualidade e homofobia em livros de Sexualidade e Educação Sexual do ensino médio em escolas públicas de São Luís	Curta a diversidade: diálogos e propostas pedagógicas para a discussão de tema da homossexualidade na escola
<b>SILVA, R. J. P/2020</b>	Discursos sobre gênero e Sexualidade em livros didáticos da Educação Infantil de Caxias – MA	Educação sexual na escola: viver, conviver e respeitar
<b>AMARAL, N. C. L/2021</b>	Formação de Professores de Matemática da EJA1 no Ensino Médio: discutindo a metodologia Resolução de Problemas voltada para leitura de mundo e a emancipação social e cultural	Proposta Pedagógica de Matemática no Ensino Médio – EJA1: sequências didáticas com a metodologia resolução de problemas na perspectiva da leitura de mundo e emancipação social e cultural.
<b>BORGES, W. M. S/2021</b>	Base Nacional Comum Curricular: repercussões na formação de professores em São Luís	Bncc e blog: possibilidades pedagógicas
<b>PINHEIRO, G. C/2021</b>	Planejamento Articulado do Ensino de Surdos por Docente e Intérprete de Libras: proposta de um caderno de orientações	Planejamento Integrado para o ensino de alunos surdos na sala regular: caderno de orientações aos professores da educação básica

Autor/ano defesa	Título da Dissertação	Produto Educacional
<b>NUNES, S. R. F/2021</b>	Diálogos de Saberes Interculturais na Formação Docente: uma análise da educação matemática da Licenciatura Indígena na Universidade Estadual do Maranhão	Orientações didáticas para uma alfabetização matemática indígena
<b>PAZ, C. F/2022</b>	Formação Inicial Docente e Prática Pedagógica do Professor de Ensino Fundamental: um olhar sobre suas vivências didáticas em duas escolas da rede municipal de Altos – PI	Formação de Professores e Práticas Pedagógicas: desafios e possibilidades
<b>SILVA, M. S/2022</b>	Implicações da atuação do Intérprete Educacional de Libras: práticas inclusivas do ensino de estudantes surdos	O Intérprete, o Professor e o Estudante Surdo: a tessitura dessa relação

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, após os movimentos analíticos na seleção, sistematização, categorização e identificação dos PTTE dos egressos do mestrado profissional em Educação do Maranhão, conforme os critérios estabelecidos na corrente pesquisa, é possível notarmos que dos 19 produtos apresentados à linha de Formação e práticas educativas, apenas 11 puderam ser eleitas.

Morin (2000), em sua obra *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, dispõe acerca de um conjunto de problemáticas centrais, as quais julga necessárias para se ensinar no século XXI. É possível observarmos que tais saberes estão envoltos e envolvem dimensões amplas da vida, da sociedade e da história que possibilitam o entendimento menos cego da humanidade e suas relações de existência.

Haja vista os critérios estabelecidos da pesquisa visarem nos possibilitar a análise de como os fundamentos postulados por Edgar Morin, em sua teoria da complexidade podem contribuir para de(s)colonialização na (trans) formação de professores na proposição de seus produtos técnicos tecnológicos educacionais, podemos afirmar que ainda se fazem necessárias práticas formativas mais interventivas na reestruturação curricular dos mestrados profissionais, assim como objetivos mais situados sócio/histórico e culturalmente com as realidades profissionais dos egressos.

A leitura dos títulos e temáticas das dissertações e dos 39 PTTE do MPE-MA nos permitiu evidenciar o desafio instaurado nas formações acadêmico-profissionais dos mestrados de educação profissionais, uma vez que ainda se nota uma incipiente ação implicada da maioria das pesquisas e/ou propostas.

Por outro lado, a incursão investigativa no processo de leitura dos títulos dos trabalhos selecionados, evidenciou que a implicação pessoal no processo acadêmico-profissional implicou diretamente na proposta apresentada no PTTE. Percebemos que os produtos construídos por egressos a partir do seu lugar situado sócio/histórico e culturalmente oportunizou indícios de decolonialidade, ao dialogarem com suas pesquisas com a realidade multifacetada que a caracteriza. Desse modo, a proposta apresentada enquanto produto técnico educacional aos cenários educacionais destes egressos vislumbram caminhos e estratégias para se pensar uma educação emancipatória que dialogue com a complexidade que caracteriza o ser humano, e também com um projeto de sociedade democrática e de direitos socialmente construídos, como perfilam os estudos decoloniais.

Ademais, concordamos com Behrens (2005) quando afirma que “o desafio que se impõe é buscar a influência desse novo paradigma no processo educativo, nas propostas pedagógicas e no fazer docente” (p. 37). A pesquisadora pondera ainda que essa influência paradigmática atinge a educação e propõe a transformação da

prática pedagógica, mas essa mudança depende da visão de mundo de cada professor. Com esse desafio posto, o docente precisa reavaliar sua prática pedagógica e, assim, buscar a superação da fragmentação com a tentativa de reintegração das partes (BEHRENS, 2010, p. 34).

Nessa perspectiva, é pertinente ponderarmos ainda os elementos postulados por Mota Mota Neto (2016), ao contribuir na identificação de práticas para se fazer pedagogias decoloniais: 1. Pedagogias que requerem educadores subversivos; 2. Pedagogias que partem de uma hipótese de contexto; 3. Pedagogias que valorizam as memórias coletivas dos movimentos de resistência; 4. Pedagogias em busca de outras coordenadas epistemológicas; 5. Pedagogias que se afirmam como utopia política. Ainda que as características de pedagogias decoloniais não se esgotem nesse conjunto aqui reiterado, entendemos que seu trabalho colabora para a percepção de propostas educativas com objetivos afins.

É possível notar que as pesquisas selecionadas conforme os critérios propostos neste trabalho vão ao encontro de uma proposição formativa que dialogue com o pensamento complexo na busca pela (trans) formação de professores sob o prisma das pedagogias decoloniais. Afinal, é possível se identificar nos trabalhos catalogados o desenvolvimento de uma práxis científica para além da racionalidade técnica e descontextualizada da vida pessoal e profissional desses educadores.

Diante do exposto, acreditamos que, a partir de uma formação acadêmico-profissional baseada na ação e nas vivências em contextos escolares reais é que se poderão lançar novas bases para o pensamento dos sujeitos. É na certeza de uma educação para o futuro que é possível implementar (trans)formações nas concepções de vida, de sociedade, de sustentabilidade e de relações a serem estabelecidas tanto entre sujeitos, como entre os sujeitos e a natureza e entre esses e a sociedade (SCREMIN, 2014).

### Considerações finais

A formação de professores, sobretudo *strictu sensu*, ainda é fortemente assentada na cultura acadêmica de privilegiar a (falsa) racionalidade técnica, embora tenhamos consciência de que paradigmas outros têm se apresentado enquanto propostas formativas que visam dialogar com a multifacetada realidade da sociedade e, por conseguinte, da educação na contemporaneidade.

Diante disso, os cenários (trans)formativos dos mestrados profissionais em educação têm se constituído como espaços transgressores que buscam oportunizar o desenvolvimento situado de pesquisas sobre as mais diversas problemáticas educacionais. Assim, o nosso trabalho buscou explicitar como alguns produtos técnicos tecnológicos educacionais, desenvolvidos por egressos de um mestrado profissional em educação, situado no norte do Maranhão, têm conseguido produzir/desenvolver propostas de práticas educativas que dialogam com os mais diferentes cenários educacionais do estado, buscando a efetivação de práticas pedagógicas que possam efetivamente transformá-las.

Tais reflexões puderam evidenciar o pensamento complexo como ponto nodal para compreender o processo formativo dos professores e a própria complexidade humana, numa dimensão que se delineia num cenário fronteiriço, perfilado pelos limites e obstáculos encontrados historicamente no contexto educacional de cada egresso.

Nesse sentido, pois, argumentamos que um pensamento de fronteira se faz necessário, um pensamento nem dentro do pensamento moderno ocidental, nem fora, mas nas bordas, que não rompa abruptamente com o conhecimento especializado, porque parte da consideração de diferentes tipos de conhecimentos, alguns relegados pela modernidade. Mas uma perspectiva formativa que compreenda o pensamento complexo como elemento constituinte de pedagogias decoloniais na (trans) formação de professores. Entendemos, por fim, que a perspectiva

decolonial, construída a partir das vozes silenciadas pelo sistema/mundo moderno pode oportunizar reexistências desses docentes no seu tornar-se professor-pesquisador, localizados epistemicamente no Sul do mundo.

## Referências

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

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007.

BEHRENS, M. A. Docência universitária num paradigma da complexidade: possibilidades de formação continuada no stricto sensu. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 27-44, jan./abr. 2010.

DAMIANI, Magda Floriano *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FIALHO, Nádia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49135>.

FUNDAÇÃO CAPES. *Sobre a avaliação*. 2019. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FUNDAÇÃO CAPES. *Mestrado Profissional*. 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006. 120p.

MORIN, E. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2008a.

MORIN, E. *O método 3 – O conhecimento do conhecimento*. Trad. Juremir Machado da Silva. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b. 286p.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. Flávia Nascimento. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 559-567p.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: 2011. 128p.

MOTA NETO, João Colares da. *Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 14 mar .2023.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

PALERMO, Zulma. *Para una Pedagogía Decolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

SCREMIN, G. Tecido complexo formativo docente: repercussões dos conhecimentos específicos das áreas nos processos formativos das licenciaturas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2014.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v, 26, n. 83, p. 1-11, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 17 abr. 2023.

---

RECEBIDO: 30/04/2023

RECEIVED: 30/04/2023

APROVADO: 17/07/2023

APPROVED: 17/07/2023