

Auto-ética: um saber para ressignificar a docência

Self-ethics: knowledge to give a new meaning to teaching

Auto-ética: conocimiento para dar un nuevo sentido a la enseñanza

Recebido: 08/12/2020 | Revisado: 13/12/2020 | Aceito: 16/12/2020 | Publicado: 19/12/2020

Marina Patrício de Arruda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6648-0009>

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

E-mail: profmarinh@gmail.com

Claudia Soave

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9887-5179>

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

E-mail: claudia.soave@bento.ifrs.edu.br

Geraldo Antônio da Rosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1193-7910>

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

E-mail: garosa6@ucs

Resumo

Esse artigo tem por objetivo refletir sobre a auto-ética como um saber para ressignificar a docência. Pela reflexão saberes docentes podem ser problematizados e ressignificados. A ressignificação se configura no processo criativo do professor de atribuir novos significados a partir do que já é conhecido, dando um novo sentido ao contexto em que está inserido. A auto-ética compreendida como ética da religação contrapõe-se a saberes fragmentados e disciplinares e exige uma transição paradigmática para a construção do saber da religação. Trata de uma revisão narrativa, a partir de livros, artigos e conceitos utilizados por Edgar Morin e outros autores que buscam aproximar teoria da complexidade das discussões acerca dos saberes docentes.

Palavras-chave: Auto-ética; Ensino; Saber da religação; Docência.

Abstract

This article aims to reflect on self-ethics as a knowledge to reframe teaching. Through reflection, teaching knowledge can be problematized and reframed. Resignification is

configured in the teacher's creative process of assigning new meanings based on what is already known, giving a new meaning to the context in which it is inserted. Self-ethics understood as the ethics of reconnection is opposed to fragmented and disciplinary knowledge and requires a paradigmatic transition for the construction of the knowledge of religion. It deals with a narrative review, based on books, articles and concepts used by Edgar Morin and other authors who seek to approach the theory of complexity of discussions about teaching knowledge.

Keywords: Self-ethics; Learning; Knowledge of rewiring; Teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la autoestima como conocimiento para replantear la enseñanza. A través de la reflexión, la enseñanza del conocimiento puede problematizarse y reformularse. La resignificación se configura en el proceso creativo del docente de asignar nuevos significados a partir de lo ya conocido, dando un nuevo significado al contexto en el que se inserta. La auto-ética entendida como la ética de la reconexión se opone al conocimiento fragmentado y disciplinar y requiere una transición paradigmática para la construcción del conocimiento de la religación. Se trata de una revisión narrativa, basada en libros, artículos y conceptos utilizados por Edgar Morin y otros autores que buscan abordar la teoría de la complejidad de las discusiones sobre la enseñanza del conocimiento.

Palabras clave: Auto-ética; Enseñanza; Conocimiento de recableado; Enseñando.

1. Introdução

Aprendizes num planeta que acolhe a vida de diferentes espécies, carregamos muitas incertezas que se somam à nossa construção individual, política, econômica e social, que a todo instante também alteram nossos modos de viver, de conhecer e de ser. Constantes transformações ocorridas no mundo atual exigem dos docentes uma postura cada vez mais consciente de que saberes docentes são desenvolvidos, problematizados para então serem ressignificados (Fiorentini et al, 2009). Essa ressignificação depende da criatividade do professor em atribuir novos significados a partir do que já é conhecido. Mas como dar um novo sentido à docência? Como romper com práticas tradicionais e descontextualizadas iniciando uma reflexão por nós mesmos, tendo em vista que “a reflexividade acerca da docência pode assumir uma via de mão dupla, pois, ao passo que possui potencial para

apresentar a dificuldade ou problema, permite, ao mesmo tempo, elaborar propostas de resolução e testá-las in loco” (Bagnara & Adams, 2020, p.8) ?

Em tempos de incerteza e de dificuldade para a humanidade, Morin (2015) lança uma espécie de alerta sobre a existência de uma patologia no pensamento contemporâneo, que ele chama de hipersimplificação. Para ele esse pensamento simplificador é incapaz de ligar conhecimento a seu contexto assim “[...] precisamos compreender que continuamos na era bárbara das ideias. Estamos ainda na pré-história do espírito humano. Só o pensamento complexo nos permitirá civilizar nosso conhecimento” (Morin, 2015, p.16). temos uma inteligência “cega” tendenciosa que isola informações inibindo a compreensão da complexidade do mundo e a busca por um conhecimento multidimensional capaz de compor e contextualizar. As práticas de ensino na Educação superior, muitas vezes derivam de uma abordagem pedagógica ancorada no paradigma da simplificação na qual o papel do professor é o de transmitir conhecimentos já consolidados a estudantes como se estes fossem “baldes vazios a serem preenchidos com a matéria que recebem da escola” (Machado, 2009, p.13). Nessa concepção, o trabalho docente se configura como um processo educativo de instrução.

Por sua vez Masetto (2012) destaca que a aula pode ser compreendida como um espaço de com-vivência e de relações pedagógicas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos). Diferente de um espaço para a transmissão simplista de conteúdo, a aula de hoje, funciona como uma conversação: “enriquecida com a ciência e com as propostas de intervenção” (p.87). Nessa perspectiva, o espaço escolar apresenta-se como contexto específico para o desenvolvimento profissional e para a ressignificação do exercício da docência, o que permite ao professor se interrogar sobre seu próprio percurso.

Com o mundo sacudido por uma pandemia sem precedentes, desde o final de 2019, somos instigados à inovação e renovação da construção de estratégias, ações e técnicas para a reforma do pensamento (Morin, 2011) e do campo educacional. Mas como reformular nossas práticas e ações ainda tão disciplinares e instrucionistas? Como religar saberes para fugir dessa patologia, doença retroalimentada pelo paradigma da simplificação?

Dentre inúmeros desafios que nos afetam, Morin (2005, p. 86) destaca que:

Chegamos ao problema ético fundamental posto pelas nossas sociedades e que a política, reformista ou revolucionária, não quis tratar: podemos melhorar as relações entre os seres humanos, o que significa, ao mesmo tempo, o indivíduo, a sociedade e seus laços?

A questão posta pelo autor, mostra a necessidade de reflexão sobre a docência num mundo incerto e pleno de acontecimentos decorrentes da pandemia suscitada pela covid-19. Que segundo Santos (2020) trata-se de uma pandemia propícia a novas reflexões sobre alternativas sobre o modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver, pistas para se pensar a auto-ética do século XXI.

Pensando nessas questões e no atual estágio crítico em que se encontra a educação somos instigados a buscar caminhos originais e paradigmáticos para o exercício da docência. Uma transição paradigmática¹ permeia a vida humana do século XXI clamando por reflexões sobre processos educativos historicamente influenciados pela utilização de abordagens conservadoras e reducionistas, que privilegiam ainda hoje, o saber fragmentado. Em meio a dilemas contraditórios, a educação é desafiada a transformar-se. Ao invés de colocar-se como uma instituição conteudista que repassa conhecimentos, torna-se necessário reformar pensamentos e práticas de ensino.

Nosso desacerto está ancorado na incapacidade de compreensão das complexas relações que se estabelecem a cada dia ou minuto no ensino-aprendizagem fazendo com que a maioria dos professores insistam num modelo educacional simplificador. Com essa preocupação procuramos dar um olhar multidimensional sobre o universo educacional com o objetivo de refletir sobre a auto-ética como um saber para ressignificar a docência.

2. Metodologia

Trata de uma revisão narrativa, a partir de livros, artigos e conceitos utilizados por Edgar Morin e outros autores que buscam aproximar teoria da complexidade das discussões acerca dos saberes docentes.

De acordo com Pereira A.S. et al. (2018, p. 23), “Uma das principais características do conhecimento científico é a sua estruturação, pois consiste num saber ordenado, o qual é construído a partir de um conjunto de ideias”. Nesse sentido, apresentamos aqui um artigo que tem como metodologia a revisão narrativa. Os artigos de revisão narrativa são apropriados ao desenvolvimento de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual. As revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, nem os critérios utilizados na busca de referências ou seleção dos trabalhos (Bernardo et al. (2004).

¹ De acordo com Santos (1988), vivemos um momento de transição paradigmática. Para tanto, o paradigma educacional precisa ser revisto.

Constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor. As revisões narrativas podem contribuir no debate de determinados temas, destacando questões e atualizando o conhecimento em curto espaço de tempo

3. Contextualizando a Discussão Sobre Saberes Docentes

Essa problematização indica a necessária mudança de saberes disciplinares, o saber fragmentado para saberes interdisciplinares. O pensamento complexo se insere nessa perspectiva interdisciplinar por absorver o conhecimento multidimensional, mas entende que o conhecimento completo é inatingível. Esta forma de pensar comporta o reconhecimento de um princípio de não completude e de incertezas (Morin, 2005).

Preocupado com a perspectiva da educação para o futuro, Morin (2011) dá destaque a sete saberes que considera fundamentais, afirmando que estes deveriam ser discutidos, independente de particularidades e peculiaridades, em todas as sociedades e culturas. Tais saberes propõem caminhos que pretendem levar os professores da atualidade a formular e compreender sua identidade docente face às constantes inovações planetárias. Nesta mesma ótica, Tardif (2014) reforça a questão das competências e dos saberes dos profissionais da educação, reconhecendo a ampliação constante que vem sendo imposta ao papel do professor nesse universo de transformações da sociedade. Segundo Tardif (2014, p. 230).

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

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) também já mostraram que “a relação dos professores com os saberes não se reduz a simples transmissão de conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém relações”. Segundo os autores, os professores comumente se utilizam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência. Essa mescla de saberes constitui o que é necessário para ensinar.

A partir da década de 1990, vem se multiplicando pesquisas que visam responder várias questões sobre saberes docentes (Tardif, 2014). Muitas dessas pesquisas confirmam que a prática docente depende de conhecimentos diversos, e muitos deles construídos durante o processo de formação inicial do professor. Os saberes docentes em sendo heterogêneos e plurais, são permeados por marcas humanas e passíveis de aperfeiçoamento. Ou seja, a formação da identidade do professor caminha junto com sua profissionalização, o professor é sujeito de sua própria formação e produz saberes que serão empregados em sua prática docente.

Nóvoa (1992) é um estudioso importantíssimo por abordar especificidade dos saberes docentes, como a construção da identidade e da profissionalização docente tornando-se um dos autores mais recorrentes nas discussões sobre “saberes docentes”. Para Nóvoa (2010) é preciso romper com o entendimento dos saberes apenas como um repertório de conhecimentos que devem dispor os docentes. Destaca então a importância de se buscar compreender os saberes advindos das experiências de vida dos professores, sem deixar de lado conhecimentos provindos da reflexão sobre a prática e da dimensão pessoal desse professor. Nesse seguimento, destaca os saberes (saber, saber-fazer e saber-ser), além de enfatizar o Saber da Experiência, como sendo inerente a docência.

Pimenta (2011), por sua vez, esclarece que é por meio da articulação entre os saberes que professores passam a perceber as características de sua atividade profissional e com base nisso reconfigurarem suas formas de saber-fazer docente de modo sistemático, dinâmico e contínuo. A autora destaca que os docentes “[...] podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (p.26). O saber da docência visto como conhecimento, inclui conhecimentos teórico científicos, culturais e tecnológicos e visam também o processo de desenvolvimento humano.

Voltemos nossa atenção para os três Saberes da Docência aponta Pimenta (2011) considerando que estes são essenciais ao docente: Saberes do Conhecimento, Saberes Pedagógicos e Saberes da Experiência. Saberes do conhecimento como aqueles relacionados ao conteúdo a ser ensinado em sala de aula que pode ser aprendido por meio de estudos, leitura de livros e artigos. Já os Saberes da Experiência são aqueles construídos no exercício da profissão. Aqui reflexões sobre a prática pedagógica se tornam necessárias para entender o que deu certo ou não. E são diversas as possibilidades de aprendizados e experiências.

Por fim, a autora dá destaque aos Saberes Pedagógicos que dizem respeito ao desenvolvimento da atividade didática do professor como técnicas, metodologias que se

utiliza em sala de aula na condução do ensino e a aprendizagem. E lembra que “quando um professor de ensino superior se formou, ele também foi aluno” (p. 24), o que possibilita uma ampla reflexão sobre o que se faz e propõe em sala de aula.

Com Morin (2011) aprendemos novos fundamentos para a realidade educacional cuja base epistemológica e metodológica é a complexidade e a transdisciplinaridade. Para o autor, os sete saberes indispensáveis a educação do futuro são: o erro e a ilusão; o conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

Estes seriam saberes “fundamentais”, aqueles que a educação deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, de acordo com regras próprias a cada sociedade e a cada cultura. Mas como ensinar a ética do gênero humano?

Este saber está na base da antro-po-ética e envolve os três termos indivíduo/sociedade/espécie de onde surge nossa consciência. Aqui retomamos o sétimo saber destacado por Morin; a ética do gênero humano. Isso porque a relação indivíduo-sociedade inclui um espaço para as diferenças, convivência e sobrevivência da espécie humana. A possibilidade de “[...] humanização da humanidade” (Morin, 2011, p. 106) espaço para a solidariedade e a compreensão entre as pessoas. Essa seria a base para ensinar a ética do futuro tendo como base a consciência de que somos, a um só tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Nessa ótica estaremos assumindo a condição humana na complexidade. Morin (1997) recomenda compreender o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Tento por base esses argumentos, de forma reflexiva, o professor pode repensar a sua própria ética como um saber capaz de dar novo sentido à docência.

Entendemos que repensar os saberes necessários à docência é de suma importância para o contexto educacional de uma sociedade em constante transformação científica e tecnológica. Essa reflexão pode nos levar à compreensão da complexa atividade de ensino-aprendizagem de nosso tempo.

4. Auto-Ética como um Saber

O pensamento complexo visa a conjugação de saberes compartimentados e dispersos nos diversos campos do conhecimento. A ideia é o resgate do sentido da relação natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, razão e emoção como requisito para o exercício da interdisciplinaridade na docência. De acordo com Morin (2005), o pensamento

complexo induz à uma ética da solidariedade dentro de uma “ciência com consciência” cujo princípio de ação organiza e comunica.

De acordo com essa orientação, é preciso estar atento à subjetividade ética. E para isso temos dois possíveis caminhos; ou nos acomodamos à uma realidade antiética, que vai nos causar a asfixia moral, ou provocamos a revolução ética, constituindo assim o que Morin (2011, p. 55) nomeia de auto-ética:

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Auto-Ética é por ele reconhecida como a Ética da Auto-religação. A Auto-Ética estará sempre destinada a lutar com as contradições do fechamento egocêntrico e a abertura altruísta. A prática docente, a partir desses horizontes, funcionaria como um espaço propício à reflexão sobre as relações e ações éticas entre os seres humanos. Espaço que se manifesta como possibilidade de Auto-religação, tanto para os docentes, quanto para os discentes. Religação que inicia no próprio indivíduo, com ele mesmo, dando-lhe condições de unir-se aos aspectos constitutivos da própria espécie e, conseqüentemente, com a sociedade. A auto-ética apresenta-se como uma qualidade subjetiva, uma forma individualizada de pensar e agir que descarta as influências éticas tradicionais. O que significa dizer que “todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com um outro, religação com uma comunidade [...]” (Morin, 2005, p. 21). Por fim, uma discussão fundamental para dar clareza a religação entre ética e Educação.

Essas considerações desafiadoras ganham densidade epistemológica quando o autor trata da construção do sujeito do conhecimento. Numa sociedade que carece de fundamentos éticos – iludida por políticas baseadas em interesses particulares e perplexa pela incapacidade do sujeito em lidar com sua própria intolerância e descuido com o ambiente que o cerca – a teoria da complexidade traz possíveis horizontes para a práxis reflexiva.

Nesse caminho, Foucault (1985) já focava seus estudos sobre a ética do cuidado de si. Para esse autor o cuidado de si é uma forma de síntese, um ponto de conexão, entre a história da subjetividade e as formas de governamentalidade. O exercício do cuidado de si está conectado a duas grandes zonas: ao poder e à governamentalidade, ambos intrinsecamente ligados à ética. O fundamental no cuidado de si é sua relação com o poder e com o saber. O cuidado de si requer um controle e uma delimitação do poder, pois quem cuida de si,

preocupa-se consigo, conhece a si, conhece, também, quais são os seus deveres e limites nas diferentes relações que desenvolve. Passados quase cinquenta anos desses estudos, percebemos a necessidade de juntar esses conhecimentos para ampliar o nosso olhar sobre a realidade atual, embaralhada como diria Bachelard por considerar que, todo o conhecimento é sempre aproximado e deve ser continuamente submetido à crítica (1984, p. 37).

Segundo Morin (2005, p. 19) a ética “manifesta-se para nós, de maneira imperativa, como exigência moral” e nos provoca a refletir sobre a exigência de uma ética que é vivida subjetivamente, procedente de uma realidade não objetiva, articulada a um movimento que congrega aspectos intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, cuja necessidade está em regenerar o circuito de religação indivíduo/sociedade/espécie e não apenas o poder e a governamentalidade. Nessa dialógica, os antagonismos *não* podem ser desprezados pois integram fenômenos complexos, fazem parte do todo e também de nós mesmos.

Essa religação nos leva discutir possibilidades de renovação para a prática docente quando esta encontra-se influenciada por um sistema educacional que, conforme Morin (2005, p. 170) “está baseado na separação dos saberes, das disciplinas, das ciências; produz mentes incapazes de conectar os conhecimentos, de reconhecer os problemas globais e fundamentais e de apropriar-se dos desafios da complexidade”.

Interdisciplinaridade, que incita à necessidade de religação dos saberes para permitir a relação da parte no todo e do todo na parte. O pensamento complexo, na perspectiva interdisciplinar, aspira ao conhecimento multidimensional, mas entende que o conhecimento completo é inatingível. Esta forma de pensar comporta o reconhecimento de um princípio de não completude e de incertezas (2015).

Torna-se necessário, portanto, conectar e interligar saberes na composição de um fluxo que atravesse ligando as áreas de conhecimento, esse seria o compromisso ético de cada professor comprometido em dar novo sentido à docência.

5. Considerações Finais

A auto-ética compreendida como ética da religação contrapõe-se a saberes parcelados e disciplinares e exige uma transição paradigmática tal e qual aponta Boaventura Santos (1988), para quem a superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais revalorizará os estudos humanísticos. E assim, as humanidades serão também, profundamente transformadas. O chamado paradigma emergente assume o caráter autobiográfico e auto-referenciável na ciência. A ciência moderna focada no conhecimento funcional do mundo abriu possibilidades

e ampliou nossas perspectivas de sobrevivência mas no futuro a luta não será pelo sobreviver e sim pelo saber viver. E, nessa perspectiva será necessário outro tipo de conhecimento aquele que possa traduzir-se em autoconhecimento e o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Assim, tendo por objetivo refletir sobre a auto-ética como um saber para ressignificar a docência descobrimos por meio dessa revisão narrativa que a religação dos saberes será um saber fundante para a construção de sentidos e de metapontos de vista. Segundo Carvalho (2008) a palavra religação define e esclarece a ideia de superação das dicotomias cartesianas mas requer um choque cultural para que os professores invistam contra o ensino conteudista, programas superados, estratégias que provocam a passividade nos alunos, bibliografias ultrapassadas para apostarem em metodologias ativas, na criatividade, e na possibilidade de ressignificar a escola.

Entretanto, a auto-ética pode funcionar não como norma mas como um saber reflexivo sobre as ações e práticas vivenciadas a todo o momento no cotidiano de cada professor. E para isso educadores, professores e formadores terão de assumir o fato de que a incerteza é a mola propulsora de nosso tempo. Desordens e bifurcações surgem à todo momento tornando necessário entender que a Auto-Ética (Morin, 2007), por se sustentar no egocentrismo, exigirá de nós um longo trabalho de aprendizagem e de enraizamento da reflexividade para que possamos alcançar posturas altruístas e solidárias. Nesse encaminhamento, a ética da religação passará a se configurar como um saber construído a partir de experiências e reflexões próprias a um ensino contextualizado.

Referências

Bachelard, G. (1996) *O novo espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto.

Bagnara, I. C., & Adams, A. (2020). Formação inicial de professores conectados com as demandas da docência na contemporaneidade: tematizando o contexto de uma instituição particular. *Research, Society and Development*, 9(10), e8509107090. Recuperado de: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.7090>

Bernardo, W. M., Nobre, M. R. C., Jatene, F. B. (2004) *A prática clínica baseada em evidências*. Parte II: buscando as evidências em fontes de informação. Rev Assoc Med Bras. 50(1):1-9.

Fiorentini, D., Grando, R. C., Miskulin, R. G. S. (Org.) (2009). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Mercado das Letras.

Foucault, M. (1985) *História da sexualidade: o cuidado de si*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. (6a ed.), Rio de Janeiro: Graal. v. 3.

Machado, N. J. (2011) *Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior*. In: S. G. Pimenta, S. G., Almeida, M. I. de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

Masetto, M. T. (2012) *Competência pedagógica do professor universitário*. (2a ed.) São Paulo: Summus.

Morin. E. (2015) *Introdução ao pensamento complexo*. ed. Porto Alegre: Sulina.

Morin. E. (2011) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Morin, E. (2007). *O método 6. Ética*. Porto Alegre: Sulina.

Morin E. (2005). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin. E 1997). *O método (2) - o conhecimento do conhecimento*. São Paulo: Editora Sulina.

Nóvoa, A. (1992) (Org.). *Vidas de professores* (1992). Porto Alegre: Porto.

Nóvoa, A. (2010). Profissão docente. Revista Educação. São Paulo, n. 154. Recuperado de: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>

Petraglia, I. C. *A educação e a complexidade do ser e do saber* (2005). ed. Petrópolis: Vozes.

Pereira, A. S. et al. (2018). Metodologia da pesquisa científica. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Recuperado de: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Pimenta, S. (2012) Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*. São Paulo, 2(2). 46-71. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso.

Santos, B. S. (2020) *A cruel pedagogia do vírus*. (2020), Coimbra: Edições Almedina S/A.

Tardif, M. (2014) *Saberes docentes e formação profissional*. (17a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Marina Patrício de Arruda – 50%

Claudia Soave 25%

Geraldo Antônio da Rosa – 25%