

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

Luís Vicente Ferreira

**Polifonia na Educação: a formação docente na
contemporaneidade**

DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

Luís Vicente Ferreira

**Polifonia na Educação: a formação docente na
contemporaneidade**

DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais, na área de Concentração Antropologia, sob orientação do Professor Doutor Edgard de Assis Carvalho.

SÃO PAULO

2010

Banca Examinadora

O primata assumiu a postura vertical
E assim nasceu o *Homo erectus*
O homem fabricou os engenhos
E assim nasceu o *Homo faber*
O homem adquiriu a linguagem
E assim nasceu o *Homo sapiens*
O homem descobriu o prazer
E assim nasceu o *Homo ludens*
O homem criou o Estado e
Assim nasceu o *Homo politicus*
O homem fez a guerra
E assim nasceu o *Homo terrificus*
O homem criou a automação
E assim nasceu o *Homo ciberneticus*
O homem deu um passo no cosmo
E assim nasceu o *Homo astronomicus*
E agora, para onde?
Homo incognitus

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e professor Dr. Edgard de Assis Carvalho, pela sabedoria, tranquilidade, pelo contínuo alento e suporte em todos os momentos, além de ter me mostrado o caminho da polifonia.

Ao professor Dr. Marcio da Graça, de maneira muito especial, pelo incentivo, zelo e diplomacia, ao apontar minhas falhas com polidez e pelas palavras de apoio e incentivo durante o fechamento da pesquisa.

À professora Maria Margarida Cavalcanti Limena, pelas contribuições críticas e pelo desenho final deste estudo.

À minha adorável orientadora do primeiro curso de mestrado, Doutora Vera Melis, por ter marcado minha vida com uma frase que se tornaria o frontispício de minha carreira: “não se ensina o que se sabe e sim, o que se é”.

Aos Educadores das Prefeituras do Litoral Paulista, em especial, à equipe de Praia Grande e do Interior, os quais contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho, acreditando na construção possível de uma educação permanente de educadores na multidimensionalidade e no despertar reflexivo.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a Edgar Morin, por toda a transformação que provocou em minha vida, por alargar meus horizontes de com concepções e possibilidades epifânicas no percurso docente.

RESUMO

Este estudo se insere na área das Ciências Sociais, concentrando-se mais especificamente em Antropologia. Tem como tema a educação permanente de educadores, em especial, os docentes da Educação Básica em serviço. Particulariza-se pela busca de compreensão das possíveis contribuições que as abordagens do Pensamento Complexo, da Multirreferencialidade e Transdisciplinaridade poderiam apontar para a construção de propostas de educação docente permanente em serviço. O texto organiza-se numa leitura dialógica entre os saberes da Antropologia dos Sistemas Complexos. Pretende-se realizar uma leitura multidimensional, buscando saberes de campos diferentes para comporem uma leitura complexa e interdisciplinar a partir dos pressupostos teóricos da perspectiva de cidadania planetária, de Edgar Morin; de formação docente reflexiva, de Donald Schon; de construção de identidade docente, de Antonio Nóvoa e Isabel Alarcão; de construção ética, de Terezinha Rios; de construção de educadores no século XXI, de Selma Garrido. Mais adiante, há uma análise crítica do discurso de Competência de Phillippe Perrenoud, de Francisco Imbernón, em contraste ao discurso de autonomia e emancipação de Paulo Freire e Morin. A partir desses autores o estudo fixa-se na obra de Edgar Morin, em especial, “Os sete saberes necessário à educação do futuro”. Pretende-se obter um texto objetivando a uma leitura sobre a construção multidimensional do ser humano a partir da Educação. Enfatiza-se a possibilidade de um novo perfil de docência e de um novo papel do docente a partir do que se chama neste estudo de complexo-reflexivo inconcluso. Pretende-se sugerir a construção de saberes e práticas adaptadas às necessidades deste tempo de transição paradigmática no campo da educação. Entende-se a necessidade contemporânea de mudanças nos processos escolares, de tal forma que estas respondam às exigências de humanização, de consolidação de uma identidade antropológica e planetária. Objetiva-se de maneira mais específica discutir os limites de uma cultura de formação docente enraizada em uma concepção reducionista do ser humano, limitada a uma compreensão racionalista, cientificista, dualista e mecanicista do mundo, e apresentar a abordagem multidimensional como uma possibilidade de direcionamento programático à formação continuada docente. A amostra da empiria do estudo construiu-se durante uma jornada para educadores numa cidade do litoral paulista, em continuidade a outras do interior. Os resultados obtidos indicam que há a necessidade e a urgência de se repensar a formação inicial de educadores, bem como a emergência da formação permanente em serviço a partir de uma visão complexa e mais humanista.

Palavras-chave: Educação continuada, educação permanente em serviço, cultura transdisciplinar, complexidade, multidimensionalidade.

ABSTRACT

This study falls within the area of Social Sciences, more specifically in Anthropology. Has as its theme the continuing education of educators, more specifically in the search for understanding of the possible contributions that the approaches to complex thinking, and the Transdisciplinarity could point to the construction of proposed Continuing Education of Teachers Training. The text is organized in a reading knowledge of the dialogue between the anthropology of complex systems. It is intended to perform a multidimensional reading, seeking knowledge from various fields and pieces to add a reading complex and interdisciplinary theoretical assumptions from the perspective of planetary citizenship of Edgar Morin, reflective teacher training of Donald Schon, construction of teacher identity Antonio Novoa and Isabel Alarcão, construction of ethics by Terezinha Rios, construction of educators in the XXI century, from Selma Garrido. Later, a critical analysis of the discourse of competence of Phillippe Perrenoud of Francisco Imbernon, in contrast to the discourse of autonomy and emancipation of Paulo Freire and Morin. From these and other authors is to build a reading on the construction of multidimensional being, emphasizing the role of inconclusive complex reflexive teaching, to a suggestion of building knowledge and practices tailored to the needs of this time of transition in the education paradigm. It is the need of contemporary changes in educational processes, so that they meet the requirements of humanization, the consolidation of an antroppoethic and global identity. Objective is more specifically discuss the limits of a culture of teacher education rooted in a reductionist conception of human beings, to a limited understanding rationalist, scientific, mechanistic and dualistic world, a multifaceted approach and present a possibility of direct programmatic continuing teacher training. A sample of the empirical study built up during a journey to educators in a coastal city of Sao Paulo, in the continuity of the other inner cities. The results indicate that there is the urgent need to rethink the training of educators as well as the emergence of continuing education in service from a more complex and humanistic vision.

Keywords: teacher training, transdisciplinarity, complexity, multidimension, the paradigm changing.

RESUMEN

Este estudio se inscribe en las ciencias sociales y, más concretamente, de Antropología. Tiene como tema la educación permanente de los educadores, más específicamente en la búsqueda de la comprensión de las posibles contribuciones que los enfoques de pensamiento complejo, y las múltiples lecturas de Transdisciplinaridad podrían apuntar hacia la construcción de la propuesta de la Educación Continua. El texto está organizado en un conocimiento de la lectura del diálogo entre la antropología de los sistemas complejos. Se tiene la intención de realizar una lectura multidimensional, la búsqueda de conocimientos de diversos campos y piezas para añadir una lectura compleja e interdisciplinaria supuestos teóricos desde la perspectiva de la ciudadanía planetaria de Edgar Morin, la formación de profesores reflexivos de Donald Schon, la construcción de la identidad docente de Antonio Nóvoa y Isabel Alarcon, la construcción de la ética Terezinha Ríos, la construcción de los educadores en el siglo XXI, desde Selma Garrido. Posteriormente, un análisis crítico del discurso de la competencia de Phillippe Perrenoud, de Francisco Imbernón, en contraste con el discurso de la autonomía y la emancipación de Paulo Freire y Morin. De estos y otros autores es construir una lectura sobre la construcción de ser multidimensional, haciendo hincapié en el papel de la enseñanza reflexiva complejo concluyentes, a una sugerencia de la construcción de conocimientos y prácticas adaptadas a las necesidades de este tiempo de transición en el paradigma la educación. Es la necesidad de los cambios contemporáneos en los procesos educativos, a fin de que cumplan los requisitos de la humanización, la consolidación de una identidad antropológica y global. El objetivo es discutir, más concretamente, de los límites de una cultura arraigada de la formación del profesorado en una concepción reduccionista de los seres humanos, a una comprensión limitada racionalista, cientificista, mecanicista y dualista mundo, un enfoque multifacético y presentar una posibilidad directa de programas la formación docente continua. Una muestra del estudio empírico acumulado durante un programa a educadores en una ciudad costera de Sao Paulo, en la continuidad de otras mas interiores. Los resultados indican que existe la urgente necesidad de repensar la formación de los educadores, así como la aparición de la educación en servicio de una más compleja y visión humanista.

Palabras clave: formación, cultura transversal, la complejidad, múltiples, el cambio de paradigma.

RÉSUMÉ

Cette étude s'inscrit dans les sciences sociales, plus particulièrement de l'anthropologie. A pour thème la formation continue des enseignants, plus spécifiquement dans la recherche de la compréhension de la mesure du possible les contributions que les approches de la pensée complexe, et le Transdisciplinaridad pouvait point à la construction du projet de formation continue. Le texte est organisé en une connaissance de la lecture du dialogue entre l'anthropologie des systèmes complexes. Il est destiné à effectuer une lecture multidimensionnelle, à la recherche des connaissances de différents domaines et de pièces d'ajouter une lecture complexe et interdisciplinaire hypothèses théoriques dans la perspective de citoyenneté planétaire d'Edgar Morin, la formation des enseignants de réflexion de Donald Schon, la construction de l'identité des enseignants Antonio Novoa et Isabel Alarcão, la construction de l'éthique Terezinha Rios, la construction d'éducateurs dans le XXI siècle, de Selma Garrido. Plus tard, une analyse critique du discours de la compétence de Philippe Perrenoud de Francisco Imbernon, contrairement au discours de l'autonomie et l'émancipation de Paulo Freire et Morin. De ceux-ci et d'autres auteurs est de construire une lecture sur la construction de l'être multidimensionnelle, mettant l'accent sur le rôle de l'enseignement réflexif complexe de résultat, à une proposition de renforcement des connaissances et des pratiques adaptées aux besoins de cette période de transition dans le paradigme l'éducation. Est-ce que le besoin de changements contemporains dans les processus éducatifs, de manière à satisfaire aux exigences de l'humanisation, de la consolidation d'une identité antro-poétique et globale. L'objectif est de discuter plus précisément les limites d'une culture de la formation des enseignants s'enracine dans une conception réductrice de l'être humain, à un manque de compréhension rationaliste, scientiste, mécaniste et dualiste du monde, une approche multiforme et présente une possibilité directe de programmes formation continue des enseignants. Un échantillon de l'étude empirique accumulé au cours d'un voyage aux éducateurs dans une ville côtière de Sao Paulo, dans la continuité de l'autre intérieur. Les résultats indiquent qu'il est urgent de repenser la formation des enseignants ainsi que l'apparition de la formation continue en service de plus en plus complexe et de vision humaniste.

Mots-clés: la formation, la culture transversale, la complexité, le multi, le changement de paradigme

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FORMAÇÃO DOCENTE	20
1.1 A Formação inicial de professores:	23
1.1.1 Paradigmas e modelos na formação de professores	23
1.1.2 Modelos de organização da formação docente	28
1.1.3 Teorias de formação docente	30
1.1.4 Formação continuada	37
1.1.5 Da reflexão à pesquisa-ação	41
2 EDUCAÇÃO DO EDUCADOR NO SÉCULO XXI:	52
2.1 A educação continuada de educadores no século XXI	95
2.1.1 Educação e humanização	96
2.2 As macrotendências da educação na modernidade líquida	97
3 EDUCAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES: DA RACIONALIDADE TÉCNICA A COMPLEXIDADE TRANSFORMATIVA	109
3.1 O paradigma da complexidade na educação continuada de Educadores	109
3.2 Multirreferencialidade: a abordagem com vários olhares na formação do professor-educador	114
3.3 A complexidade como instrumento de transformação do pensamento educacional	115
3.3.1 Formação permanente, continuada ou em serviço?	116
3.4 A Multidimensionalidade da prática de educação permanente de docentes	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fases da Carreira	32
Figura 2: Metarreflexão estruturante	47
Figura 3: A fórmula de competências da escola	55
Figura 4: Elementos emergentes da pesquisa em formação	123
Figura 5: Sociedade, natureza, espécie	128

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na área de Ciências Sociais, e de maneira mais específica em Antropologia, particularizando-se por uma análise sobre os limites e as viabilidades de formação permanente de docentes da Educação Básica em serviço, mediante uma orientação no Pensamento Complexo, para a construção de um referencial Multidimensional e Transdisciplinar voltado à Educação do século XXI.

O estudo decorre do Mestrado em Educação, em que se pesquisou a prática de ensino de cursos de licenciatura, a partir da metodologia de pesquisa-ação. A condução do projeto metodológico de pesquisa-ação, fundamentado em Michael Thiollent, evidenciou a importância de formação docente mediante projetos integrados no âmbito da competência docente. Em continuidade a esse estudo, um segundo Mestrado em Educação, Administração e Comunicação levou o autor deste estudo a amadurecer a noção de formação docente, transpassando a noção técnica de competência, de maneira a permeá-la com a dimensão antropológica, por meio de outro trabalho, em que a pesquisa-ação fora novamente utilizada para trabalhar a construção do educador prático-reflexivo num contexto dialógico e colaborativo, mediante oficinas de relatos autobiográficos de docentes formados e em formação. O *corpus* da pesquisa visava a compreender o processo de representação na vida cotidiana ou identidade docente, na denominação de Nóvoa, pela ação-reflexão-ação de suas práticas, histórias e trocas simbólicas nas oficinas de formação.

As consequências daquelas vivências e amadurecimento conduziram o autor ao curso de doutorado, em que descobriria a lacuna ainda existente na linha de raciocínio de pesquisa. Os estudos sobre Ciências Sociais, Pensamento Complexo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multirreferencialidade, intersubjetividade e transversalidade o levariam, por corolário, a novos questionamentos sobre a educação de educadores, sobre o papel desses diante da nova sociedade que se desenha numa era de caos e de incertezas, bem como de seus novos atributos e exigências, mas principalmente, na ânsia de buscar um caminho para reafirmar o papel humanizador da profissão, não à luz de um discurso neoliberal, e sim, antropológico.

A tese procura analisar e compreender a questão sobre: Quais seriam os limites e as possibilidades de se desenvolver uma cultura de educação continuada de educadores, mediada pelo pensamento complexo reflexivo, de maneira a orientar a construção de oficinas, em que os educadores pudessem desenvolver atividades, práticas, programas, currículos a partir de uma noção multidimensional?

Entende-se por pensamento complexo reflexivo, a leitura construída pela apreensão de múltiplos referenciais dialéticos e dialógicos do Pensamento Complexo e da multidimensionalidade que se pretende abordar na prática de formação continuada docente.

Para compreender tais possibilidades de transgressão de uma cultura tecnicista para uma cultura multidimensional, a tese toma como ponto de partida o processo histórico educativo brasileiro, em especial de 1970 em diante, marcado pelo início de uma cultura educacional curricular constituída de maneira disciplinar e fragmentada. A estrutura educacional daquele período organizava-se nos moldes burocráticos fortemente influenciados pela cultura tecnicista da década de 1970, visto a sociedade brasileira necessitar de mão-de-obra qualificada para as indústrias. Apreende-se que nos anos de 1970, a escola tinha como tarefa a transmissão do saber, a transposição de informações. Já a educação do ser humano ficava a cargo da família.

Na década de 1980, o modelo educacional assumiria o discurso de competência, em face das necessidades do mercado aumentarem as exigências de qualificação, fato que levaria os governos brasileiros a adotarem um novo modelo que enfatizassem o saber-fazer, dando abertura ao construtivismo. Este modelo foi implantado sem que se considerasse que mudanças no meio educacional requereriam tempo, criação de uma cultura, bem como não havia um compromisso de formação continuada dos educadores, o que configuraria como uma década perdida da educação, e o construtivismo seria um modelo implantando às avessas.

Nos anos de 1990, houve discussões no cenário mundial, sobre o papel da educação para o terceiro milênio, surgindo acordos e compromissos entre países e a Unesco. O período é marcado por uma maior preocupação com a educação, em que se definiu a tarefa educativa em torno de se construir um ser humano integral, traduzido pelos Quatro Pilares da Educação (Delors, 1999). Nas orientações dos

Quatro Pilares há a preocupação com o saber, com a informação, visando a aquisição de uma autonomia intelectual, o *aprender a conhecer*; uma preocupação com a construção de competências, caracterizada pela apreensão de práticas reflexivas, o *aprender a fazer*. No que diz respeito à formação humana, nota-se que não mais bastaria ter um humano com informações, com práticas desenvolvidas para o mercado, para a vida, mas também dotado de uma educação para construir atitudes mais humanizadas, de agir no mundo a partir de princípios da ética e da cidadania, com o *aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Nessa mesma década, o Brasil acabava de elaborar sua Constituição, surgiria logo a seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). O modelo educacional procurava adotar esses pressupostos de construção do ser humano integral. A esses pressupostos são acrescentados os estudos de Vygotsky (1991), passando a uma abordagem de educação sociointeracionista, em que se percebe o discurso de construção de saberes e não mais de transmissionismos, bem como de construção humana nas e pelas relações sociais. A própria Lei de Diretrizes e Bases (1996) aponta os anos subsequentes a 1996 como a década da educação.

A década de 1990 ainda foi marcada por produções intelectuais sobre as novas metodologias, novas concepções de inteligência, de aprendizagem, de formação docente, de competência docente, avaliação, currículo; numa tentativa de direcionar a educação para um papel voltado à formação para o mundo do trabalho e para a vida. Além disso, a sociedade passaria por rápidas transformações no cenário globalizado, bem como com a convivência com o mundo virtual. A obra Moriana passa a ser considerada como um meio de reflexão no meio educacional com a publicação dos Sete Saberes (2000). Em meio ao processo de revolução no pensamento educacional, a cultura educativa brasileira ainda estava estruturada no modelo burocrático neo-tecnista.

Assim, este estudo tem como referência e orientação metodológica maior a obra de Edgar Morin, no que diz respeito à Complexidade, em que se entende o termo complexo como tecer junto, tal como visa este trabalho, construir um referencial de formação continuada docente com base na multidimensionalidade.

Tem-se como pressuposto que a educação se constrói com a participação de educadores no processo de mediação de auto, hetero e ecoformação de seres

inacabados. Pensa-se em construir um norteador para a formação continuada ou educadores permanente de docentes da educação básica em serviço, mediante o entendimento de que esse processo se consolida numa leitura multirreferencial, enquanto proposta, multidimensional, enquanto esfera humana, e analisada e conduzida pelo Pensamento Complexo, enquanto prática reflexiva.

Após a tentativa de se elaborar a pergunta mestra da pesquisa, múltiplos questionamentos emergiram de maneira a se pensar também sobre os aspectos resilientes e consilientes que a polifonia de hipóteses e respostas conduziram a pesquisa a uma estrutura ensaística. Assim, a necessidade científica de sintetizar, poderia dirigir-se à pergunta sobre quais seriam os caminhos a serem percorridos no Pensamento Complexo para uma transformação continuada docente que visasse à preparação multidimensional do *homo sapiens sapiens demens* em seres integrais?

Decorrente da pergunta fundante e do objetivo geral de analisar os limites e as possibilidades de orientar a formação continuada de educadores em serviço a partir dos referenciais do Pensamento complexo, surge o desdobramento de como seria possível abordar a multidimensionalidade como prática transformativa de educadores formados em práticas e culturas tecnicistas em educadores complexo-reflexivos para educação de seres hominescentes, na visão de Serres (2005) conscientes em tempos de crise, na chamada era pós-moderna ou modernidade líquida (Bauman, 2001).

Justifica-se a pesquisa pela tentativa de abordar a temática da formação continuada docente numa ciência externa à pedagogia, entendida como um processo biológico, social, acrescentando-lhes uma leitura de outras dimensões, tais como as culturais, afetivas, motoras, inter e transdisciplinares. Esse apontamento faz-se necessário, em face das contínuas críticas das chamadas ciências duras, e demais autoridades, as quais insistem no estudo disciplinar e fragmentado de um fenômeno complexo como a formação humana, em que a educação é o meio e não apenas o fim de uma construção meramente intelectual para o mundo do trabalho.

Procura-se encontrar um caminho dialógico entre os Sete Saberes de Edgar Morin, em detrimento as falas de competências e habilidades de Perrenoud, para ter um referencial multidimensional, visando ao educador, enquanto ser humano

integral, necessário à formação de outros seres humanos em meio ao caos e as incertezas.

Pretende-se entender se a persistência no discurso e nas práticas unidimensionais, com ênfase em competências e habilidades, em detrimento de uma educação em atitudes e demais dimensões da constituição humana, quando não levadas em consideração, bem como os 130 mil anos de história e de evolução da raça humana, conseguiriam construir o ser integral?

O estudo tem como pertinência a discussão sobre as consequências da fragmentação, da hiperespecialização do conhecimento, a qual envolve tanto aspectos essencialmente epistemológicos dentro da própria Ciência como também, os reflexos para a educação em Ciência, tal como se percebe que há mais de quatro décadas tal assunto vem sendo abordado, principalmente por meio de vários documentos e eventos organizados por diversas instituições internacionais, principalmente patrocinados pela UNESCO.

Os quatro pilares apontaram para o mundo as diretrizes mínimas para uma educação humanista integral, todavia não se tem até o presente momento, uma diretriz de formação continuada docente mais compromissada com tais propósitos, visto que os pilares marcham rumo à humanização, e as diretrizes de formação docente, para o preparo técnico, mas não apresentam pressupostos e orientações explícitas para educar de maneira humanizante.

Buscou-se na revisão bibliográfica dialogar com autores de áreas distintas como a educação, a neurociência e a antropologia, para que pudessem contribuir para uma fundamentação interdisciplinar a respeito dos processos de construção de educadores compositores da tese complexo-reflexivos em seus aspectos históricos, filosóficos, sociais, culturais, visando a perceber a multirreferencialidade e a complexidade que essas questões pressupunham.

O presente trabalho se direciona teórico-metodologicamente por uma pesquisa de cunho ensaístico que ainda se delineia pouco a pouco, pois, segundo Morin, *o método só pode se construir durante a pesquisa; ele só pode emanar e se formular depois, no momento em que o termo transforma-se em um novo ponto de partida, desta vez, dotado de método.* (Morin, 2003, p. 36).

Em sintonia com esta perspectiva moriniana, apresenta-se uma proximidade com as metodologias da Pesquisa Participante, da Pesquisa-Ação (Brandão, 1999) e da História Oral (Thompson, 1992; Bosi, 2003), pois elas preveem o envolvimento efetivo dos sujeitos, que participarão da vivência da pesquisa.

Os pressupostos teóricos seguem de maneira geral, a perspectiva de cidadania planetária de Edgar Morin (2000), de formação docente reflexiva de Donald Schön (1992), de construção da identidade docente de Antonio Nóvoa (1991) e Isabel Alarcão (1991, 1996), de construção ética de Terezinha Rios (1999), de construção de educadores no século XXI, de Selma Garrido Pimenta (1997).

Mais adiante, há uma análise crítica do discurso de Competência de Phillippe Perrenoud (1997), de Francisco Imbernón (1994), em contraste ao discurso de autonomia e emancipação de Paulo Freire (1998) e Morin (2001), mediante os referenciais de análise do discurso de Orlandi (2003) e Bakhtin (1997).

A partir dos autores citados, pretende-se discorrer sobre a construção multidimensional do ser, enfatizando o papel do docente complexo-reflexivo inconcluso, visando a uma sugestão de construção de saberes e práticas adaptadas às necessidades deste tempo de transição paradigmática no campo da educação, em especial, para a educação do sapiens demens.

Tendo em vista a perspectiva de aproximação a uma realidade complexa, intenta-se dialogar, ao longo de toda a pesquisa, com autores que concebem a realidade a partir do pensamento complexo (Morin, 1973, 1977, 1980, 1982, 1998, 1998b, 2000, 2001, 2003 e 2005), que estão focados no cotidiano de sujeitos na contemporaneidade (Bauman, 1998 e 2000), que buscam uma compreensão da Educação como enraizada em contextos econômicos, sociais e culturais (Carvalho, 1998, 2003) que vislumbram uma globalização alternativa (Santos, 2000) e que veem na transdisciplinaridade uma possibilidade de compreensão e atuação em realidades complexas (Nicolescu, 2000).

Constitui-se num estudo mediado por um relato de uma experiência realizada em oficinas de educação permanente de docentes da educação básica em serviço, numa cidade do litoral paulista, sob a coordenação do autor.

O estudo focaliza a formação continuada de educadores na atualidade, caracterizada por um processo discursivo que prioriza a capacitação técnica de competências e habilidades, em detrimento da complexidade e da necessária de diretrizes para uma formação humana multidimensional.

Dada a especificidade do saber ensinar, a formação para a prática docente ainda possui lacunas, entendendo que a construção humana se dá pela prática e esta deveria ser o *momento privilegiado* de formação profissional, buscando integrar os aspectos intrínsecos e contributivos de cada uma das disciplinas, ao universo discente-docente, considerando também seus conectivos históricos, políticos, econômicos e sociais.

Aborda-se a cultura da reprodução e seus ranços, ao se contrapor incompativelmente com as novas tecnologias e exigências do mundo do século XXI, em franco processo de *globalização* ou mundialização do capital, cujas repercussões econômicas, políticas, e principalmente sociais, estão transformando e sendo mobilizadas velozmente pelo mundo da informação, dos quais a Educação não tem como se eximir.

Em relação à crítica educacional percebe-se que a própria formação dos formadores possui uma acirrada marca de especialização disciplinar, em detrimento da interdisciplinaridade e do saber pedagógico específico. Tal fato é ainda dificultado por uma formação incisivamente teórica, cujo direcionamento acadêmico à pesquisa, e até mesmo pela falta de comprometimento com o ensino, por vezes, emperra a transposição didática de saberes aos demais níveis de ensino.

Percebe-se também que a Educação é tida como um placebo para a reconstrução do ser no mundo (GRAÇA, 2009).

A visão aqui apresentada é a de que os profissionais da educação necessitam de uma sólida formação geral, sem detrimento de uma formação paralela e contínua de saberes pedagógicos, a partir de um quadro multidimensional de aprendizagem centrado na visão sistêmica de formação humana dos futuros docentes da educação básica.

Além disto, entende-se que a pós-modernidade supõe uma época de globalização e padronização homogeneizadora das culturas. Espera-se assim, explorar uma nova concepção de educação do educador voltada para a construção e a contínua auto-revisão de seus saberes, a qual passa a ser denominada neste estudo de educação complexo-reflexiva.

O texto estrutura-se em três capítulos, no primeiro há uma revisão bibliográfica sobre a formação docente, apresenta alguns paradigmas, e algumas teorias sobre formação docente e de formação continuada.

O segundo capítulo apresenta algumas reflexões sobre a educação do educador no século XXI, em que se enfatiza a oposição ao discurso da competência, fundamentado nas colocações e obras de Perrenoud, em detrimento de uma postura clara em relação à formação humanística. Apresentam-se ainda a continuidade da questão da formação docente, uma leitura sobre a influência da concepção de aprendizagem por competências a partir da apresentação das macrotendências para educação no século XXI, veiculadas por assessorias e consultorias educacionais.

Mais adiante, no terceiro capítulo, pretende-se analisar a formação continuada de docentes, proposta pelo modelo da racionalidade técnica em comparação às possibilidades de um modelo à luz da complexidade. Na última etapa, há a apresentação de uma proposta de formação permanente para docentes da Educação Básica em serviço, por meio de oficinas realizadas com educadores, coordenadores, pessoal técnico-administrativo e de apoio, em cidades do litoral paulista, a partir do referencial da multidimensionalidade apresentado neste estudo.

1 FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo inicial pretende fazer uma revisão sobre a temática da formação docente, citando alguns referenciais teóricos e preliminares da tese.

A questão da formação docente tem sido explorada por uma quantidade considerável de pesquisadores, existindo muitas dissertações e teses, das quais as da Universidade Estadual de Campinas apresentam temáticas históricas da área, destacando-se as pesquisas desenvolvidas e coordenadas pela Doutora Marisa Lajolo, no *Projeto Memória de Leitura* (1998).

Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) destacam-se as teses de doutorado de Moreira (1986), sobre a temática da *avaliação educacional*, de Chamlian (1988), sobre a *relação pedagógica e a formação docente*, de Masetto (1991), tese de Livre Docência, que buscou identificar as condições facilitadoras de aprendizagem em sala de aula de terceiro grau, mediante um trabalho na disciplina de Didática do curso de Licenciatura. Este trabalho apresentou ainda algumas características de pessoa adulta, tendo sido concretizado nos Estados Unidos, devido à escassez de dados nacionais.

Há a tese de doutorado de Berbel (1992), a qual experimentou uma postura dialética como forma de conhecimento e como método de pensar o objeto de estudo, a Metodologia do Ensino Superior, pesquisando aspectos históricos legais e teóricos sobre as características e o significado na formação do professor de terceiro grau no Brasil.

Paralelamente, aparecem os trabalhos de Perosa (1998), sobre *formação docente e o fracasso escolar*, abrangendo os temas do ensino e aprendizagem, ensino público, formação de professores e política educacional; André (1995, 2002), sobre a *Memória educativa de formação de professores do ensino superior: o fazer e sobretudo criação*. Este estudo foi realizado sob a orientação da Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, no centro de pesquisa e extensão da Universidade Católica de Salvador.

A este trabalho, some-se a participação da Professora Marli André na *Avaliação das teses e dissertações da década de 90*, merecendo também ser citada a contribuição analítica da produção de teses sobre formação docente, realizada

pela Professora Denice Catani (USP), compondo a *Historiografia da Formação Docente, no período de 1985 a 2000*, (Catani, 1997, 2000). Além disto, para a realização deste estudo, o pesquisador destacaria o *Projeto de formação contínua*, no qual a autora faz uso de *relatos autobiográficos e pesquisa em colaboração* (Bueno et al, 1998).

Quanto aos trabalhos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), destacam-se: a dissertação de mestrado de Shimizu (1996), na qual a autora discute a concepção do *conceito de competência em três momentos: os anos 70, a década de 80 e o início dos anos 90*, por meio da análise de periódicos, tendo identificado a construção do conceito de competência técnica dos anos 70, a competência técnica e política dos anos 80 e a competência técnica, política e científica dos anos 90, ou o neo-tecnicismo.

Percebe-se até aqui como a fragmentação temática, como uma hiperespecialização, favorecida pelo discurso da racionalidade técnica, não contempla o educador como um ser em construção e suas múltiplas dimensões de como um ser se faz e está sendo na sociedade, tal como colocara Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1998). Este estudo procura analisar esta lacuna, a partir da formação continuada docente na e para a complexidade, visando a cooperar com a prática de Ensino ou no melhor termo Freireano, para a práxis, entendida como uma prática complexa refletida.

Os diversos trabalhos já apresentados possuem as peculiaridades teóricas de fatores como: competência, história, política, reflexão, interação e a prática contextualizada, este trabalho tenta contribuir para a reflexão do estado da arte, compreendendo-a como espaço de formação humana complexa.

Este estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas levar em consideração essas linhas de pensamentos, peculiaridades para tecer um diálogo com essas diferenças e reconstruir um caminho mediado pelo pensamento complexo.

Apesar dos inúmeros estudos citados e dos debates para a reformulação do Ensino em todos os seus níveis, tem-se no cenário educacional brasileiro Guiomar Mello (2000), a qual avaliaria os frutos do tecnicismo, entendendo-se por isso o período da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, e a 5.540/68, cujas

diretrizes traduziam a educação brasileira numa tendência liberal tecnicista, modeladora do comportamento humano, tendo como fundo a teoria behaviorista, em que as informações eram ordenadas numa seqüência lógica e psicológica voltadas para o desempenho. Para Guiomar Mello (2000) esse processo cooperou para o enfraquecimento reflexivo de aprendizagem.

Passados quase 40 anos desse processo (1970 a 2009), os fins comuns das licenciaturas mostram-se num direcionamento às competências e habilidades (Perrenoud, 1999), o que poderiam ser traduzidos por um neo-tecnicismo (Shimizu, 1996), ao reforçarem a competência técnica, acrescida da competência política e científica.

Assim, este estudo procurará refletir sobre estes implícitos teóricos, apontando algumas reflexões sobre a educação brasileira, a qual se acha recortada por uma dicotomia conceitual e organizativa dos processos de formação docente, tentando considerar a complexidade como um possível caminho para a maturação de uma prática efetivamente transformadora.

A pesquisa pretende obter relevância à sociedade, uma vez que no atual quadro, a educação brasileira necessita de profissionais cada vez mais preparados, conforme pede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96; não apenas em termos de instrumentalização, como também de visão de mundo, de cultura geral, condizentes para prepararem os educadores na articulação de saberes ao mundo da modernidade.

Necessita-se iniciar uma cultura de formação que atenda às soluções de problemas que surgirão na prática. Dada à dimensão humana e a multiplicidade de variáveis condicionantes, mas não determinantes em que se insere esta profissão, não se é aceitável apenas o domínio de conteúdos para o exercício de aulas, deve-se pensar numa contribuição direta para a formação de cidadãos com consciência planetária, cuja disciplina se torna um meio deste exercício e não um fim.

Pretende-se, em última instância, contribuir para a consolidação de cursos, projetos, treinamentos aos que já estão na prática, como também propor algumas

questões e subsídios na elaboração de projetos de formação docente por meio dos pressupostos da complexidade.

1.1 A formação inicial de professores:

Este sub-capítulo apresenta a questão da formação docente, iniciando-se com os Paradigmas e Modelos subjacentes aos Currículos universitários de maneira intrínseca, e por vezes, imperceptíveis, o que para um trabalho com pesquisa-ação para a formação continuada, requer um conhecimento prévio para a compreensão de problemas e possíveis transformações. Ainda neste Capítulo, aparecem algumas colocações sobre a Formação Inicial, a Formação Continuada Docente.

1.1.1 Paradigmas e modelos na formação de professores

Zeichner (1993) pôs em evidência os paradigmas¹ de formação de professores, pelo fato de qualquer programa de formação de professores se assenta numa dada postura **ideológica**, veiculada pelos formadores, mas também instituições de formação. Este autor distingue quatro paradigmas:

1.1. Paradigma Comportamentalista. Esta concepção de formação assenta-se numa epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista. Neste sentido, valoriza a dimensão tecnicista do ensino. A formação tende a reduzir-se a um conjunto de **técnicas** que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O sucesso do professor é medido pelo domínio destas técnicas. Está subjacente a este paradigma a idéia da educação como uma ciência aplicada. O professor é visto como um simples executor de leis e princípios

¹ Paradigma: matriz de crenças e princípios acerca da natureza e objetivos da escola e da sua formação, que origina formas específicas de formação de professores. Os programas de formação que se integram num dado paradigma são suportados por um conjunto de pressupostos comuns, e diferenciam os objetivos prosseguidos em função de cada paradigma. (Zeichner, 1993, p. 12).

do ensino eficaz que foram concebidos e experimentados por especialistas. Numa perspectiva ideológica, esta formação, ao centrar-se nas técnicas de ensino e naturalizar a sua natureza, acaba por sancionar o contexto educacional e social vigente. (ZEICHNER, 1993, p. 12).

Este paradigma orientou a concepção de formação docente dos anos de 1970, em que a educação técnica era valorizada em face da falta de acesso à educação pública para todos, bem como das necessidades de mão-de-obra qualificada para o mercado emergente nas indústrias. A valorização das escolas e dos docentes se dava por oferecerem acesso à certificação que correspondia a uma garantia de emprego. Esta concepção ainda hoje se faz presente nos cursos de formação docente, em que se tem como princípio, adquirir saberes a serem transmitidos no preparo de alunos aos vestibulares das melhores universidades.

1.2. Paradigma Personalista. Esta concepção está fundada numa epistemologia fenomenológica, na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, mas também em princípios humanistas. Os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do 'eu' de cada professor. As respostas para cada caso são naturalmente recolhidas junto dos professores mais competentes e maduros, julgadas naturalmente mais eficazes. Neste paradigma, ao contrário do anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos a priori, embora esteja implícita a preocupação por reorganização das percepções e convicções dos futuros professores, tendo em vista a sua conformidade a um dado padrão de maturidade psicológica tomado como modelo. Esta formação acaba sancionando igualmente o contexto social e educativo vigente, ao ignorá-lo no processo formativo. (ZEICHNER, 1993, p 14.).

Esta concepção percorre o currículo de instituições confessionais, em que a meritocracia se dá pela carreira, além dos conteúdos serem formalmente tradicionais sem relação interdisciplinar ou contextualização às necessidades do meio social e do mundo do trabalho.

1.3. Paradigma Tradicional-Artesanal. Neste paradigma o ensino é visto como uma arte e os professores como artífices. A formação dos professores é encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativas e

erro, que todavia pode ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes. Estamos perante o clássico modelo de mestre-aprendiz. Como nos paradigmas anteriores, os futuros professores são vistos como meros receptores passivos, não possuindo um papel determinante na determinação dos conteúdos e orientação dos programas de formação. Esta formação acaba também por sancionar o contexto social e educativo vigente. (ZEICHNER, 1993, p. 15).

Esta concepção remonta a ideia de ofício, termo de origem latina que denota oficina, característica da Idade Média, nas profissões artesanais. Nessa concepção o educador deve procurar um mestre e se tornar um seguidor dele, para com ele aprender, a maneira dele, de lecionar e se tornar, após a convivência e repetição da prática do outro, um educador. O estágio docente, tal como é realizado no Brasil atualmente, caracteriza em parte esta concepção, pois muitos formandos de licenciaturas, oriundos de classes trabalhadoras, matriculados em cursos noturnos, acabam encontrando maneiras de burlar o real papel de se realizar o estágio, enquanto processo de formação prática do docente.

1.4. O professor reflexivo. Este paradigma baseia-se no pressuposto de que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação. Cada professor e contexto educativo são únicos e irrepetíveis. A formação de professores, ao contrário de fornecer receitas, deve preparar os professores para desenvolverem capacidades de analisar os efeitos do que fazem junto dos alunos, escolas e sociedade. O pressuposto desta teoria é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar quer as ações, quer os constrangimentos. A tarefa fundamental na formação de professores é, neste caso, a de desenvolver as capacidades dos futuros professores para a ação reflexiva, o 'espírito crítico' sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente. (ZEICHNER, 1993, p. 23)

A noção de professor reflexivo toma força no Brasil por volta dos anos de 1990, tal como aponta Pimenta (1997).

Percebe-se que na atualidade não há um modelo isolado de formação docente, mas uma mistura de paradigmas. Este hibridismo parece apontar para a

complexidade de formação docente, em que diferentes ideias, correntes e abordagem dialogam e se complementam.

Os paradigmas conservadores, que vêm se mantendo ao longo dos séculos, são caracterizados pelas práticas pedagógicas que enfocam a repetição, a memorização e a reprodução do conhecimento, e essa abordagem tradicional ainda acompanha a atuação docente de muitos professores em todos os níveis de ensino, em especial, os universitários.

Tal abordagem poderia ser descrita, segundo Mizukami (1986), como um processo de conduzir os alunos a um saber erudito, que deve ser reproduzido para atingir um nível intelectual elevado.

Como reação à pedagogia tradicional, apresenta-se a abordagem escalonovista, proposta por educadores do “Movimento da Escola Nova”, em especial por Anísio Teixeira.

Essa abordagem aparece como revolucionária para a época e traz uma visão psicológica para a educação. Alguns educadores reagem quando se classifica tal proposta como conservadora. No entanto, não podem negar que a escola nova continuava tendo forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano. No início do século XX, essa abordagem pedagógica enfatizava o indivíduo e sua ação criadora.

Segundo Mizukami (1986), a maior dificuldade de implementá-la foi o despreparo do professor em adotar a nova atitude e a falta de recursos para implantá-la na escola em todos os níveis. Por consequência, o paradigma tradicional continuou a ser mantido dentro da sala de aula.

A autora explicita cinco abordagens do processo educativo brasileiro:

1. Abordagem Tradicional – fundamentada em uma psicologia sensual-empirista,
2. Abordagem Cognitivista – fundamentada em autores como Piaget, Jeromme Bruner, numa visão interacionista, o professor como um pesquisador e coordenador;
3. Abordagem Humanista – Rogers e Neil – fundamentada em um ensino centrado no aluno, o professor como um facilitador da aprendizagem;
4. Abordagem Comportamentalista: caberia ao professor arranjar as contingências de reforço;

5. Abordagem Sócio-cultural – uma tendência progressista, fundamentada nos estudos de Freire. (MIZUKAMI, 1986).

Por último e dentro dos paradigmas conservadores, surge, nos anos setenta, a abordagem tecnicista, que propõe uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não é o sujeito, e sim o objeto, provocando-se a fragmentação do conhecimento entre corpo e mente. De acordo com Behrens (1996), a ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica, lançando-se mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem.

A abordagem tecnicista caracterizou-se pela ênfase na fragmentação do conhecimento, pois fez com que o homem adquirisse uma visão dualista, entre o ter e o ser, a razão e a emoção. Não se pode negar a importância da competência técnica na sociedade moderna, entretanto, a máquina deve estar a serviço das necessidades humanas, e não ao contrário, o homem a serviço da máquina.

Da tentativa de se refletir, explicar e agir diante desse contexto, segundo Behrens (1996), surge um paradigma inovador, que se apresenta nesse momento histórico com múltiplas denominações, como: “Ecológico” ou “Sistêmico”; “Holístico” e “Paradigma Emergente”. O que todos têm em comum é a visão de totalidade do mundo e a transposição da reprodução do conhecimento.

Para Morin,

O Paradigma Educacional Emergente nasce da preocupação em fundamentar a prática pedagógica nas mudanças científicas. Esse paradigma propõe que o universo seja visto como um todo, um sistema integrado, uma concepção de teia de relações que têm como unidade central a reaproximação das partes, a religação dos saberes e a união entre sujeito e objeto. (MORIN, 2001, p. 78).

Para Behrens (1996), o Paradigma Emergente pressupõe a necessidade de interconexão e, para tanto, sugere pelo menos três abordagens: “a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa”, com o intuito de buscar a produção do conhecimento. Acredita-se que essas abordagens, unidas, poderão ser o alicerce para uma interconexão entre a busca de uma visão de totalidade, compatível com as exigências de uma sociedade moderna e suas mudanças científicas.

A visão holística está assentada em uma vida harmoniosa, tanto no âmbito pessoal, como no social ou profissional. No campo educacional, é preciso que se considere o homem em sua totalidade, com suas inteligências múltiplas, sendo capaz de interagir com ética e sensibilidade.

Na abordagem progressista, o enfoque está no indivíduo que desenvolve e compartilha seu crescimento intelectual por meio do diálogo das idéias, informações e cooperação entre seus pares. O precursor dessa abordagem, no Brasil, foi o professor Paulo Freire, que vê como objetivo fundamental desse paradigma educacional a busca da transformação social. Nessa perspectiva, a realidade não pode ser simplesmente observada com passividade; ela exige uma intervenção responsável para se construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para Freire (2001), a substantividade de suas idéias parte essencialmente do respeito ao outro.

Dessa forma, é de suma importância que o professor aprenda a refletir sobre a sua prática, principalmente no momento da ação docente. A concepção integrada do mundo trará benefícios no momento em que se supera a visão do ser humano como um mero produto de mercado. Nesse sentido, o indivíduo deverá tornar-se responsável por si mesmo e pelo outro, e o benefício dessa nova visão será o de compreender a sociedade como um todo na qual os cidadãos necessitam de uma vida digna.

Assim, percebe-se que o momento propicia a uma elaboração de um modelo de formação docente transdisciplinar, menos fragmentado e mais compromissado com a reflexão sobre a prática docente.

Intenta-se com este estudo construir o início de uma reflexão para a formação continuada de educadores, a partir do diálogo do paradigma do professor reflexivo à luz da complexidade, o que sugere aqui, uma proposta integradora multidimensional.

1.1.2 Modelos de organização da formação docente

A partir de uma reflexão sobre as possibilidades de generalizações dos paradigmas expostos por Zeichner (1993), torna-se possível depreender os modelos de organização da formação docente mais utilizados:

Formação Integrada. A formação integra componentes científicas e pedagógicas. Existem muitas modalidades deste modelo. Predominou na formação de professores no ensino secundário entre 1901 e 1930. Voltou a ser implantada nas Faculdades de Ciências na década de 70.

Formação Sequencial. Variante da formação integrada. A formação científica surge separada da formação pedagógica, embora esta seja dada na sua sequência. Apareceu nas Faculdades de Letras das Universidades a partir da década de 80.

Formação Dual. A formação científica e a formação pedagógica são encaradas como duas formações distintas, podendo ocorrer em momentos muito defasados. Este modelo predominou na formação dos professores do ensino secundário depois de 1930.

Formação em Exercício. Destinada a professores em exercício, a formação pedagógica é feita nas próprias escolas, possibilitando uma articulação entre a teoria e a prática. Este modelo foi institucionalizado na formação dos professores no ensino preparatório e secundário.

Formação em Serviço. Variante da formação em exercício. A formação neste caso é realizada numa instituição superior. Este modelo substituiu o anterior. (ZEICHNER, 1993, p. 50).

Entende-se aqui que não se pode dissociar formação inicial, formação em serviço e formação continuada, pois na formação inicial, há a apresentação ao mundo da docência, em que muitos docentes ainda inexperientes constroem suas práticas de maneira tácita, e após alguns anos de prática docente, percebe-se um exercício mais tático, mediado pela interação com outros docentes, em que há a possibilidade de se refletir sobre o que se aprendeu no mundo acadêmico e confrontar com a experiência do cotidiano e do contexto.

O modelo de formação de professores subjacentes as Licenciaturas no Brasil, alvo de questionamento neste estudo, em estrutura e conteúdos, é aclarado nas palavras de Castro (1999):

Os cursos de Licenciatura, desde a forma como são estruturados até a forma pela qual os conteúdos são trabalhados em sala de aula, passando pelos currículos, são um modelo profundamente enraizado no positivismo, definido como visão filosófica que se solidificou nos anos 30 com o Círculo de Viena, e que postulava ser o método científico, a base para legitimar qualquer conhecimento positivo e científico, a única base para a ação racional. (CASTRO, 1999, p. 17).

Este entendimento fez com que os programas de formação de professores ao longo de todo o século XX se fundamentassem no positivismo, num modelo denominado de *racionalidade técnica* (Schön, 1992).

Desta maneira, formação e prática de ensino foram compreendidas como um lugar para se utilizar um conhecimento pronto e acabado sobre o processo de ensino, numa concepção de que o formando devesse adquirir um produto, cuja incorporação o tornaria um bom professor. A isto, Pérez Gómez (1992) faz algumas críticas:

Nesse modelo, a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas da prática mediante a aplicação de teorias e técnicas. O professor, por sua vez, é um mero técnico especializado que aplica regras e procedimentos. (Pérez Gómez, 1992, p. 98).

Percebe-se como há um enraizamento em modelos hegemônicos, diretivos à técnica, em que os educadores memorizam teorias de aprendizagem, e tentam simultaneamente repassar conteúdos, por meio de técnicas de ensino não refletidas, em detrimento da uma construção auto-organizativa, sistêmica e mais humanizada e humanizadora.

A partir dessa introdução aos paradigmas e modelos, acredita-se ser necessário acrescentar algumas reflexões ao estudo, mediante a leitura de algumas teorias de formação docente.

1.1.3 Teorias de formação docente:

As teorias de formação docente são inúmeras, e o modelo de formação mais comumente utilizado no Brasil, especialmente nas licenciaturas, baseia-se na *racionalidade técnica*, (Schön, 1992). Assim, para este estudo, adotam-se por referenciais, as teorias de formação do professor reflexivo, agregando-lhe de

maneira ainda hipotética, o Pensamento Complexo, sem deixar de considerar outras vertentes.

A partir dos anos 80, os estudos sobre a formação docente intensificaram-se numa defesa do ensino como prática reflexiva e valorização dos saberes que o professor adquire na própria atuação (Nóvoa, 1991, e 1992); (Schön, 1992) e (Zeichner, 1993). Em linhas gerais, as proposições destes autores parecem traduzir uma nova visão a respeito da profissionalização docente, numa tentativa em dar à profissão docente uma racionalidade própria.

Schön (1992) afirma que *a formação não precede o exercício da profissão, ela se dá no exercício desta*. (Schön, 1992, p. 68).

Zeichner (1993, p. 23-48) fala em *níveis de reflexão: técnico, prático e crítico*, ao que acrescenta as ideias de Schön (1992a) falando de **dimensões: compreensão das matérias pelo aluno, interação professor-aluno e dimensão burocrática da prática**, além das expressões que traduzem os momentos da **reflexão: reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação**. As quais, juntamente com o *conhecimento-na-ação*, integrariam o pensamento prático do professor (Schön, 1992).

Apesar dos esforços dos autores mencionados, o autor nota uma lacuna que se torna evidente nos dias de hoje, em face da configuração do cenário político-social, da urgência e da necessidade de um aprofundar tais reflexões e dimensões, sem disjuntá-las.

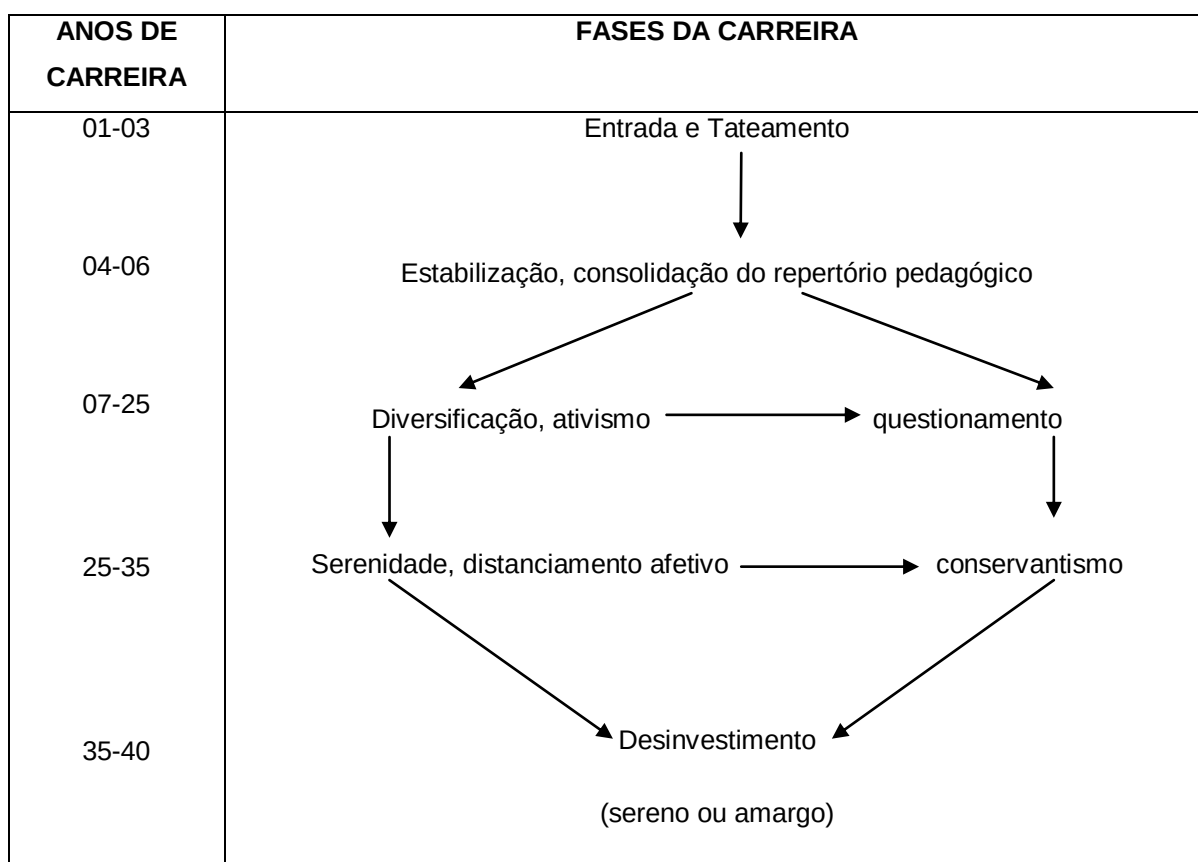
Em reforço a isto, Zeichner (1993) atribui a *ilusão da reflexão* a certas concepções de professor como prático-reflexivo, que acabariam por subverter a intenção de emancipá-lo, quando se mantêm os professores numa posição submissos, conforme inicialmente já visto.

Para tentar encontrar outras dimensões que pudessem compor um tecido sobre a formação docente, pensou-se no primeiro momento do ser educador, a dimensão humana, em que o autor Huberman (1995) melhor focaliza as fases da vida profissional dos professores, ao utilizar-se do *ciclo de vida dos professores* numa busca de apontar suas *tendências gerais*. Esse autor considera a carreira docente entrelaçada a sua história de vida, possuindo variantes e organizações

próprias, orientando-se por uma seqüência de fases e temas adequados ao tempo de carreira.

Para Huberman (1995) os três primeiros anos correspondem à *entrada e tateamento*; de 4 a 6 anos, ocorre a *estabilização, consolidação de um repertório pedagógico*; entre 7 e 25 anos, ocorre a *diversificação, o ativismo ou o questionamento*; entre 25 e 35 anos, aparecem a *serenidade, distanciamento afetivo ou conservantismo*; e entre 35 e 40 anos, tem-se o *desinvestimento (sereno ou amargo)*.

O autor aponta os diversos percursos que podem tomar a carreira docente, sendo o mais *harmonioso*, a seqüência *diversificação -> serenidade-> desinvestimento sereno*, enquanto também lembra os percursos problemáticos, como as seqüências: *questionamento -> desinvestimento amargo*; *questionamento -> conservantismo -> desinvestimento amargo*.



Quadro 1: Fases da Carreira, Huberman, M. (Fonte: Nóvoa, 1992, p 48).

Outro acréscimo a essas idéias foi a questão da profissionalização docente. Cavaco (1995), ao pesquisar a trajetória de vida pessoal e profissional de vários professores de diferentes idades e tempos de exercício no magistério secundário, diz que os primeiros anos de magistério são de instabilidade, insegurança e sobrevivência, *mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor* (Cavaco, p. 179).

Mais adiante, por volta dos 30 anos, o professor volta-se às tarefas pedagógicas e sente-se mais seguro diante da estabilidade conseguida no emprego e da permanência numa mesma escola. Para ele, surge neste período a tentativa de ocupar plenamente o seu espaço de trabalho, podendo caminhar por duas vias divergentes, dependendo da favorabilidade ou não das condições presentes: diversificar e enriquecer seu trabalho e sua própria formação ou, cristalizá-los em rotinas repetitivas e automatizadas, às vezes priorizando atividades que complementam o salário e caracterizam o que, no Brasil, em algumas regiões se chama de *bico*.

Por volta dos 35 a 40 anos, inicia-se a fase em que o professor tende a *refletir com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar e referindo-se a sua experiência de vida com desalento e ceticismo* (Cavaco, p. 182).

Diante destas colocações, duas direções podem ocorrer: a rotinização do trabalho e o envolvimento do professor com a dimensão burocrática; ou ao contrário, a aceitação das inquietações como desafios, que conduz o professor à busca de alternativas mediante um processo de revalorização pessoal e de autonomização (Cavaco, p. 183).

Numa quarta e última etapa, surge a *confusão e contradição*, tendo em vista a iminência da aposentadoria. Nesta etapa, pode surgir a retomada de antigos projetos que se contrapõem à *rotinização* e ao conformismo, ou até mesmo, a procura de novas ocupações. Contudo, o caminhar em sentido contrário – *do isolamento e fechamento em um quadro profissional restrito* – conduz o professor à resignação amarga, ao fatalismo, à descrença nos valores positivos da mudança (Cavaco, p. 187).

Para Zeichner, o problema da formação de professores no século XXI tem ocorrido pela falta de tato das universidades em preparar professores *que aprendam a observar e aprender com as comunidades e a incorporar, de modo positivo, os recursos culturais que as crianças trazem para a escola* (Zeichner, 2000, p. 6). Afirma também que a internacionalização da pesquisa em formação de Professores é um dos grandes avanços feitos na última década. (Zeichner, 2000, p. 8).

Zeichner (2000) também corrobora com o que outros autores dizem sobre prática de formação docente, ao utilizar-se do termo *formação reflexiva*, acrescentando ainda a *pesquisa-ação* ou *ensino com pesquisa*, como integrantes do Currículo de Formação de Professores. (Zeichner, 2000, p. 10-11).

Entende-se que a partir destas colocações, poder-se-ia complementar a pesquisa como formação, com os estudos etnográficos de André (1995), os quais indicaram três determinantes fundamentais que afetam o processo de construção da competência docente: o *ambiente familiar e cultural* – ou seja, o lugar onde o professor cresceu e se desenvolveu, ao que se acrescentam valores, hábitos, crenças, costumes adquiridos, o sexo, a classe social, os modelos com que conviveu, o tipo de experiências a que foi exposto, ao *processo de escolarização* – sua formação, como e onde se deu, como eram seus professores. Finalmente, o *ambiente de trabalho* em que desenvolve sua prática docente, os papéis e funções desempenhados e desafios enfrentados (André, 1995, p. 90).

Para Nóvoa (1992), as escolas de formação inicial devem ser um lugar de aquisição de conhecimentos, onde os professores são preparados para a difusão dos conhecimentos historicamente construídos, mas são também *um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer*. (Nóvoa, 1992, p. 15-34).

Nota-se a formação de professores interligada ao desenvolvimento *pessoal, profissional e o desenvolvimento organizacional*, como o ato de produzir a escola, concebendo-a como um ambiente educativo, o que segundo Nóvoa (1992) é: *trabalhar e formar não podem ser atividades distintas*.

Cabe esclarecer que a formação docente se dá pela formação inicial, aquela oferecida nos cursos de graduação, podendo também concebida na formação continuada, formação em serviço, ao que assegura a LDB, em seu artigo 63, todavia não pertencente ao foco deste estudo.

Rios (1999) retoma o discurso de competência, descrito pela autora como o *saber fazer bem*, permeado pela urgência de se resgatarem as relações técnicas/éticas/políticas, mediante uma formação filosófica e de preocupação política com o outro e sua formação, num sentido estético, de sensibilizar-se com o belo e educar para a alegria e o prazer, acrescidos da contínua reflexão crítica sobre a moralidade (ética). (Rios, 1999, p. 50).

Ao lado das Teorias de Formação Docente, existe ainda a proposta de Francisco Imbérnon (2002) de formar o professor para desenvolver uma *cultura profissional* – coletivamente; transcender o individualismo; comprometimento retratado nos resultados da aprendizagem.

Nessa proposta, o autor tem como objetivo favorecer a criação de uma cultura profissional, com uma mudança gradual do conhecimento vulgar (subjetivo/experiência) pelo conhecimento pedagógico especializado.

Para que isto ocorra há alguns obstáculos: *a mudança precisa ser gradual – processual e metodológica*, deve-se entender isto como um processo que percorre o didático, com uma metodologia investigativa, com projetos, observação e diagnóstico dos processos educativos, estratégias contextualizadas de intervenção didática, tomada de decisões, comunicação, análise de interação humana no processo educativo e análises das instituições educativas.

Os conceitos de formação de Imbérnon (2002) baseiam-se *no desenvolvimento de uma cultura profissional* por meio de alguns pontos:

- a) Desenvolvimento do individual e do coletivo da instituição (identidade);
- b) Autonomia para pensar o coletivo (confronto de idéias- para evitar o reducionismo);
- c) Aquisição da teoria aliada à prática (idéias articuladas);
- d) Considerar os conhecimentos objetivos e subjetivos (conhecimento pedagógico x conhecimento vulgar);

- e) Projetos de investigação colaborativa (coletivo/contextualizado);
- f) Integração – professores/atividades escolares/comunidade (condições reais);
- g) Conhecimento especializado sem supremacia diante da função social da escola;
- h) Mudar a visão do professor como mero transmissor de conhecimentos;
- i) Ensinar por intencionalidade (ensinar algo a alguém, com alguma intenção). (IMBERNÓN, 2002, p. 58)

Uma característica norteadora da proposta de Imbernón (2002) é a *concepção de ensino como atividade prática e não mera apropriação de fundamentos epistemológicos*.

Para Libâneo (1998), a questão de formação docente deve ser pensada assim:

- a) Como um papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, professores e alunos cúmplices perante os objetos de conhecimento mediante o diálogo;
- b) Construção de conceitos articulados com as representações dos alunos;
- c) Aprendizagem do pensar criticamente, implicando o desenvolvimento de competências cognitivas do aprender a aprender e instrumentos conceituais para interpretar a realidade e intervir nela;
- d) Introdução de práticas interdisciplinares;
- e) Valorização do vínculo entre o conhecimento científico e sua funcionalidade na prática;
- f) Integração da cultura escolar com as outras culturas que perpassam a escola;
- g) Reconhecimento da diferença e da diversidade cultural;
- h) Explicitação de valores e atitudes por meio do currículo. (LIBÂNEO, 1998, p. 81).

A proposta multidimensional a se delinear neste estudo se aproxima da concepção de Libâneo (1998), em que poderiam também pensar a questão da profissionalização docente, com adoção da tecnologia educacional, numa abordagem etnográfica, mas em momentos em que os professores pudessem ter uma participação efetiva, um espaço coletivo para a construção de práticas pedagógicas no âmbito de melhoria do ensino.

Cabe lembrar o ranço tecnicista e confessional católico da educação pública brasileira, quando até meados dos anos de 1990, utilizava denominações inflexíveis que remetiam a escola a um presídio, convento: delegado de ensino, supervisor de ensino, inspetor de alunos, grade curricular, grade de horário e intervalo de quinze minutos.

Assim, pensar em propostas a partir do pensamento complexo requer também uma reforma no pensamento educacional, na estrutura política. A partir daí, conduzir os educadores a pensarem e a agirem num modelo sistêmico, tais como o espaço virtual ou uma prática em serviço multidimensional para propiciar as vivências necessárias a esta constituição do educador complexo-reflexivo.

1.1.4 Formação continuada

Decorrente desta discussão nota-se que quaisquer aprendizados humanos são originários de anos de condução, de amadurecimento, em que a certeza não pode ser imposta como um razão condicionante.

Apesar da colocação tem-se de haver as normas e estas ainda não foram e nem podem ser totalmente postuladas.

No que diz respeito ao âmbito legal, a questão da formação continuada de profissionais da educação não tem sido alvo de grandes investimentos pelo poder público desde a década de 1990. A formação continuada passou, nos últimos anos, a uma investidura maciça por parte governamental, desdobrada principalmente em ações e intervenções legais e ações conveniadas, conforme o documento elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005).

Por todos os meios oficiais há um discurso promissor acerca da formação continuada dos professores. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) no título VI, postula o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e ainda aponta fundamentos e responsabilidades dessa formação no país:

Artigo 61 (dos profissionais da educação) – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) terá como fundamento:

Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 63 (dos profissionais da educação) – Os institutos superiores de educação manterão:

Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Em outro momento na Lei, como no artigo 70 do título VII destinado aos recursos financeiros, explicita-se:

Artigo 70 (dos recursos financeiros) – considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

Parágrafo I – **remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente** e demais profissionais da educação; [grifos nossos] (BRASIL, 1996).

Graças às colocações da L.D.B (1996), órgãos oficiais de governo promoveram uma procura maior de conhecimentos junto as entidades, junto ao meio acadêmico, visando a subsidiar as ações de formação continuada no país.

A formação continuada passaria de uma atividade esporádica e espontânea das instituições educativas, públicas e particulares, e também do terceiro setor, para uma categoria de destaque e atenção no processo de desenvolvimento profissional docente. Cabe lembrar que o seu papel no Brasil é de:

(...) propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais (...) apoiar-se na reflexão sobre a prática (...) e promover processos constantes de auto-avaliação (...) para construção contínua de competências profissionais (Brasil, 1999, p. 70).

O documento relativo aos Referenciais para a Formação dos Professores – RFP (Brasil, 1999) reconhece o quadro de insuficiência e debilidades no que se refere aos setores político-administrativo, organizacional e metodológico da formação continuada:

1- (...) falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço (...).

2- (...) não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível (...) não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo. (BRASIL, 2005, p. 25-29)

A ausência de compromisso com esta temática reitera os apontamentos acerca da insuficiência dos modelos de gestão para esta área de formação, a maioria deles inspirados nas Secretarias Estaduais.

Nota-se que as propostas mais arrojadas e mais condizentes com as necessidades locais e, também, com as necessidades de uma sociedade em constantes mudanças geralmente não têm espaço.

A respeito disso, o Ministério da Educação institucionaliza a formação continuada de professores no país com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada (Brasil, 2005), em cuja composição figura o próprio Ministério, os Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A regularização desta formação está colocada nos seguintes termos:

(...) a formação continuada é uma exigência da formação profissional;
a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
a formação continuada ultrapassa propostas de cursos de atualização e treinamento;
a formação para ser continuada deve integrar-se ao dia-a-dia das escolas.
(BRASIL, 2005, p. 29-35).

Tais princípios norteiam as ações de formação docente em nível médio e superior dos profissionais do ensino nas áreas de alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e para os gestores: gestão e avaliação da educação para os atuantes nos sistemas públicos de educação, certificando-os em serviço.

Para uma maior compreensão sobre a formação continuada, corroboram-se das palavras de Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 87).

Para ele, torna-se indissociável a formação e o investimento na pessoa, além de se dar um estatuto ao *saber da experiência*, importando valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a *responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional* e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Ainda para Nóvoa (1992, p. 88) faz-se *necessário procurar paradigmas, teorias consistentes e modelos alternativos, que tornem possível colocar, de modo diverso, o problema da formação*.

Estes modelos, tendo subjacentes as finalidades da formação, apontam para novos papéis e funções a serem desempenhados pelos professores. Devem contribuir para formar adultos segundo um novo paradigma de formação, baseado na *reflexão das situações práticas reais* (Schön, 1992), em oposição ao paradigma de *formação de tipo tecnicista* (Nóvoa, 1992) baseado simplesmente na transmissão de conhecimentos. Este modelo parece não corresponder às exigências da sociedade em que se vive, pelo seu caráter limitativo de formação essencialmente didática e de caráter científico.

Nóvoa (1992) lembra também que a formação inicial *deve ser o início e o primeiro elo de uma cadeia que é a formação contínua e permanente*.

É nesta fase da formação continuada, que os professores formados segundo o modelo reflexivo, desenvolvem competências científico-pedagógicas, adquirem uma certa segurança e desembaraço para o exercício das suas funções nas práticas pedagógicas. Este modelo de formação aponta para a utilização de estratégias alternativas em novas práticas pedagógicas facilitadoras da (re) construção de conhecimentos, de atividades de exploração e de desenvolvimento do espírito crítico.

A estas colocações surge a necessidade de um paradigma de complementariedade, de consideração ao elemento humano, do papel humanizante em meio ao caos e as incertezas.

1.1.5 Da reflexão à pesquisa-ação

Para se compreender a problemática da formação docente no mundo moderno, deve-se ter em mente que, nos anos 90, o debate esteve em torno da temática do professor-pesquisador, pois tem se dado grande importância à desmistificação da pesquisa como algo ao alcance apenas de alguns eleitos, de preferência situados na universidade.

A defesa da formação do professor investigador teria o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática. Contudo, a separação explícita entre essas duas atividades no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (de graduação) no meio acadêmico tem trazido prejuízos enormes à formação profissional, e particularmente, à formação de professores.

Para clarear a questão da formação como uma realidade complexa, cabe considerar algumas colocações de Alarcão (2003):

A sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida. As escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas. Sendo a informática, uma das novas competências, de imediato se coloca uma questão: a das diferenças ao acesso à informação e da necessidade de providenciar igualdade de oportunidades sob pena de desenvolvermos mais um fator de exclusão social: a info-exclusão. (ALARCÃO, 2003, p. 45).

Convém lembrar que o professor, em especial aquele que lida com Linguagens, precisa de uma formação que garanta também:

Resolvido o problema do acesso, permanece o desenvolvimento da capacidade de discernir entre a informação válida e inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua. Acrescente-se-lhe a competência para organizar o pensamento e a ação em função da informação, recebida ou procurada, e teremos, em princípio, uma pessoa preparada para viver na sociedade da informação. (ALARCÃO, 2003, p. 54).

Após essas colocações, Alarcão (2003) repensa a função e a formação docente:

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para transformá-las no **seu** conhecimento e no **seu** saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere. Esta era começou por se chamar a **sociedade da informação**, mas rapidamente se passou a chamar **sociedade da informação e do conhecimento** a que, mais recentemente, se acrescentou a designação de **sociedade da aprendizagem**. Reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem. E que a informação, sendo uma condição necessária para o conhecimento, não é condição suficiente. A informação, se não for organizada, não se constitui em conhecimento, não é saber, e não se traduz em poder. (ALARCÃO, 2003, p. 58).

Alarcão (2003) retoma a questão da competência apontada por Perrenoud (2001), todavia numa compreensão mais abrangente de competência, e afirma que o professor necessita adquirir *as novas competências exigidas pela sociedade da informação e da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem*, entendidas a partir de que:

O mundo atravessa uma situação de mudança sem paralelismo em outras situações históricas em que, pelo seu efeito transformador, sobressai a revolução industrial. Porém, o valor não está hoje na capacidade de seguir instruções dadas por outros para fazer funcionar as máquinas, mas sim na capacidade de transformar em conhecimento a informação a que, graças às máquinas, temos um rápido acesso. As novas máquinas são hoje apenas uma extensão do cérebro. O pensamento e a compreensão são os grandes fatores de desenvolvimento pessoal, social, institucional, nacional, internacional. (ALARCÃO, 2003, p. 86).

Para ela, a noção de competência inclui não só conhecimentos (fatos, métodos, conceitos e princípios), mas capacidades (*saber o que fazer e como*), experiência (*capacidade de aprender com o sucesso e com os erros*), contatos (*capacidades sociais, redes de contatos, influência*), valores (*vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades*) e poder (*físico e energia mental*). (Alarcão, 2003).

Alarcão (2003) afirma que as conceituações dela apontam para uma formação holística e integrada da pessoa, que não se consolida apenas na informação, nem sequer no conhecimento, *mas vai para além deles para atingir a sabedoria, característica que era tão querida aos nossos antepassados gregos*. (Alarcão, 2003).

Partindo deste princípio, tornam-se perceptíveis alguns dos discursos partilhados por Rios (1998) quando Alarcão (2003) reconhece que *o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e em conhecimentos sólidos*, ao que acrescenta:

Trata-se de uma grande conquista social, nas situações em que esse direito já foi conquistado, o que, infelizmente, não acontece de uma forma universal. Esta dimensão sócio-política tem de ser tida em conta. Nem políticos nem educadores podem ignorá-la, sob pena de se estarem a construir castelos na areia. O *empowerment* pessoal, ou seja, a construção do poder pelo cidadão, não se resume meramente na obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se na capacidade real para exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa. (ALARCÃO, 2003, p. 89).

Tais referenciais se fazem necessários, pois neste trabalho, pensa-se em adotar a idéia de uma formação para aquisição e exercício da cidadania docente, corroborando com a necessária aquisição de competência de Perrenoud (2001), revista por Alarcão (2003):

A noção de que a competência é a capacidade de utilizar os saberes para agir em situação, constituindo-se assim como uma mais-valia relativamente

aos saberes. Ter competência é saber mobilizar os saberes. A competência não existe, portanto, sem os conhecimentos. Como consequência lógica não se pode afirmar que as competências estão **contra** os conhecimentos, mas sim **com** os conhecimentos. Elas reorganizam-nos e explicitam a sua dinâmica e valor funcional. A abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar. Esta noção de competência não restringe as competências a ações práticas de natureza simples e linear como muitos também pensam. Resolver um problema complexo que se tornou objeto de investigação, por exemplo, não é de todo uma ação simples, embora tenha uma natureza prática e requeira a mobilização de múltiplos conhecimentos. (ALARCÃO, 2003, p. 98)

Alarcão (2003) aponta ainda que *o desenvolvimento destas múltiplas fontes de informação exige re-estruturações na relação do professor e do aluno com o saber disponível e com o uso que se faz desse saber.*

Ao que cabe retomar algumas idéias de Nóvoa (1992):

Se hoje em dia a ênfase é colocada no saber e na sua utilização em situação, é fundamental que os alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado. Mantendo-se o triângulo da atuação didática (professor, aluno, saber), o vértice do saber é como um botão que se abre numa variedade de fontes de informação. O professor continua a ter o papel de mediador, mas é uma mediação orquestrada e não linear. (ALARCÃO, 2003, p. 102).

Alarcão (2003) chama a nova sociedade de *sociedade que aprende e se desenvolve*, em que *ser aluno é ser aprendente.*

Para a autora, o modelo de formação que mais atenderia às necessidades do mundo moderno deveria partir de uma *abordagem pedagógica de caráter construtivista sócio-cultural*:

A aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos. Uma boa parte das competências hoje exigidas são dificilmente ensináveis. E contudo elas têm de ser desenvolvidas. Neste contexto, importa perguntar qual o lugar da aprendizagem dentro e fora da sala de aula e, mais à frente, reconceptualizar o papel do professor. A sala

de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento. Uma conceptualização da escolarização neste sentido implica a utilização de estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam a sua capacidade de auto e hetero-aprendizagem. E que, por isso mesmo, lhe conferem poder, o responsabilizam e autonomizam e, deste modo, contribuem para a tão desejada democratização. (ALARCÃO, 2003, p. 102).²

Desta forma, Alarcão (2003), de maneira sintética, coloca alguns pontos a serem considerados como atividades didáticas para a formação:

- a) uma tomada de consciência do que sabiam ou precisavam saber para realizar a atividade;
- b) pesquisa pessoal;
- c) um trabalho colaborativo entre eles;
- d) uma sistematização orientada;
- e) uma reflexão individual e partilhada sobre a tarefa realizada e os processos de realização e aprendizagem que lhe eram inerentes;
- f) O apoio do professor como uma das fontes de saber e de regulação da aprendizagem. (ALARCÃO, 2003, p. 102).

Acredita-se que a formação como resultado de um processo de intervenção pode conduzir a mudança de atitudes dos alunos em face da aprendizagem, afastando-os *de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia da autonomia*. (Alarcão, 2003).

Todavia, cabe ressaltar que um aspecto intrínseco ao processo de formação colaborativo, em que os professores-pesquisadores terão de ultrapassar, como o da *dificuldade inicial de envolver os alunos na reflexão, habituados como estão a reproduzirem o que o professor lhes transmite ‘pronto-a-vestir’*. (Alarcão, 2003).

A autora reforça algumas idéias de Nóvoa, a respeito de que *os professores precisam urgentemente de se recontextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais*, todavia, reiterando um posicionamento de formação na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987, in Alarcão, 2003):

² O pesquisador esclarece que as citações respeitam a ortografia do Português de Portugal, tais como aparecem no livro editado no Brasil, em 2003.

Uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. A proposta de formação do professor reflexivo, reconhece nela um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar a permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica. Reconhece, porém, a necessidade de proceder a novas formas de aprofundamento e de, como afirmei na introdução, acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente. (ALARCÃO, 2003, p 104).

Pode-se considerar que *os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente*. O que leva Alarcão a concordar, que para tal desenvolvimento, é necessária uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho.

A pesquisa-ação tem múltiplas definições, por isso Isabel Alarcão toma como referência a dos colaboradores de Lewin (Alarcão, 2003, p. 119), a quem se atribui o conceito de pesquisa-ação. Eles afirmam que a pesquisa-ação é:

Uma aplicação da metodologia científica à clarificação e à resolução dos problemas práticos. É também um processo de mudança pessoal e social planejada. Em ambos os sentidos, constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da colaboração no planeamento da ação e na avaliação dos resultados. (ALARCÃO, 2003, p. 120).

A definição de pesquisa-ação vai ao encontro dos objetivos de estudo, uma vez que busca um referencial de formação multidimensional auto-construído na prática e para a prática, de maneira reflexiva, num contexto coletivo:

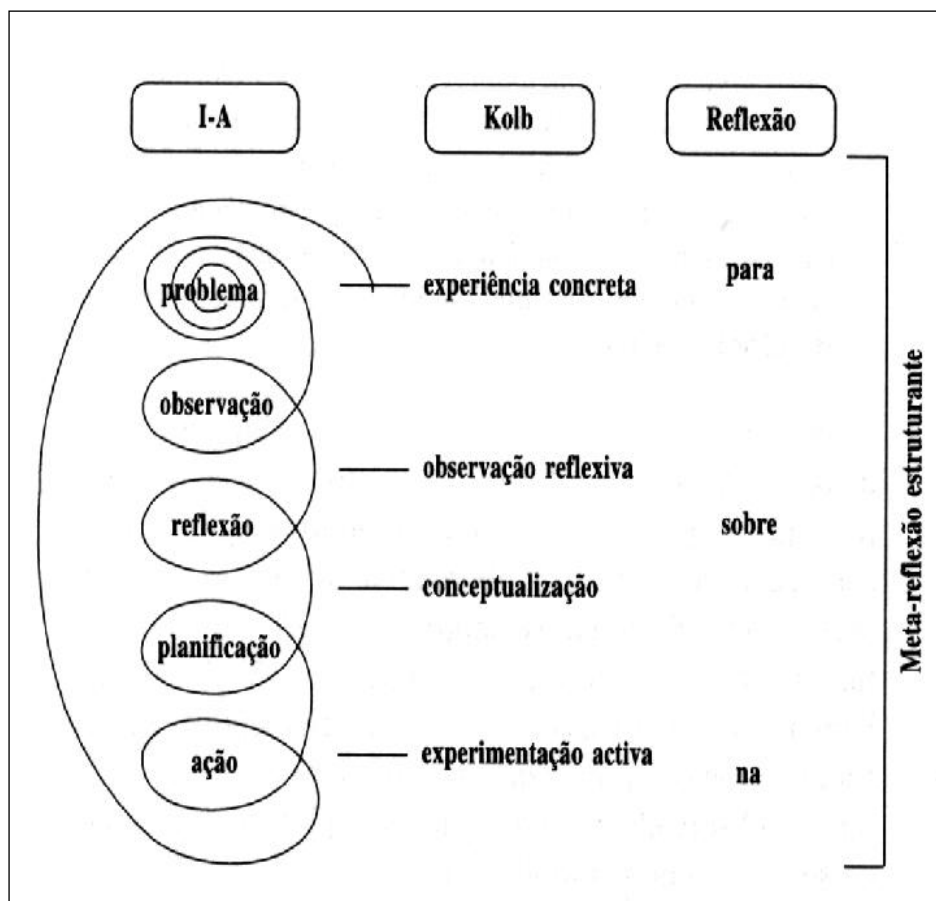
Nos últimos anos, tem-se realçado o valor formativo da pesquisa-ação e a formação em contexto de trabalho, pelo que muitas vezes se usa **o trinômio pesquisa-formação-ação**. Subjaz a esta abordagem a **idéia de que a experiência profissional, se sobre ela se refletir e conceptualizar,**

tem um enorme valor formativo. Aceita-se também que a compreensão da realidade, elemento que constitui o cerne da aprendizagem, é produto dos sujeitos enquanto observadores participantes implicados. Reconhece-se ainda que o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática quotidiana. (grifo do autor). (ALARCÃO, 2003, p. 121).

Percebe-se assim que os modelos que intentem lidar com formação continuada de educadores devem articular três construções teóricas que permitam compreender o papel e o valor da pesquisa-formação-ação, no desenvolvimento individual e coletivo dos professores. Deve-se pensar na possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem também da escola em que se insere o projeto, operacionalizando um modelo de formação, a partir de três construções teóricas:

- a) a pesquisa-ação;
- b) a aprendizagem experiencial;
- c) a abordagem reflexiva. (Alarcão, 2003).

Buscando esquematizar o processo de formação, por meio da reflexão, dentro das possibilidades da pesquisa-ação, Alarcão elabora um quadro com a *meta-reflexão estruturante*, concebendo uma aprendizagem em espiral:



Quadro 2: Metarreflexão estruturante. (Fonte: ALARCÃO, 2003, p 124).

Para Alarcão (2003), o uso da pesquisa-ação, como metodologia à formação docente, só se torna válido quando se considera a abordagem reflexiva e a aprendizagem experiencial, visto que a pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada. Ela se desenrola segundo ciclos de planificação (planejamento), ação, observação, reflexão. Como parte de um problema que se pretende solucionar, torna-se preciso caracterizá-lo primeiro. O diferencial é que Alarcão introduziu, na representação de seu conceito, o elemento *problema* e associou-lhe as dimensões: *observação e reflexão* para possibilitar-lhe a caracterização.

Em seus conceitos, considera a abordagem experiencial, a partir do modelo concebido por Kolb (1984, in Alarcão, 2003), lembrando que *a aprendizagem é um processo transformador da experiência no decorrer do qual se dá a construção do saber*. Este processo compreende quatro fases, ilustradas na figura:

- a) experiência concreta,
- b) observação reflexiva,
- c) conceptualizacao,
- d) experimentação ativa. (ALARCÃO, 2003).

Para Alarcão (2003), a essência do modelo é muito simples, todavia, o autor deste estudo, no intuito de proporcionar uma maior compreensão, a transcreve íntegra e literalmente:

Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceitualizada. Os conceitos que resultam deste processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico, desenvolvimentista. A relação deste processo de aprendizagem com o percurso da pesquisa-ação é óbvia. Tomando como ponto de partida os problemas emergentes da prática quotidiana dos professores como atores

envolvidos, e se efetivamente eles forem assumidos como problemas relativamente aos quais se quer dar resposta, impõe-se, como primeira tarefa, a compreensão do problema nos seus vários elementos. Este processo de desocultação da situação problemática, esta análise estruturada e enquadradora, decorre de um processo de observação e reflexão, necessário à adequada conceptualização da solução a planificar, que ocorre na fase seguinte. Compreendido o problema, urge planificar a solução de ataque e pô-la em execução para, em seguida, observar-se o que resulta da experiência, conceptualizarem resultados e problemas emergentes, planificar ou re-planificar, entrando assim num novo ciclo da espiral da pesquisa-ação. Se agora analisarmos o processo numa perspectiva reflexiva de carisma schöniano, poderemos nele encontrar as componentes da reflexão na ação e sobre a ação, a que acrescentei a da reflexão para a ação, tão importante na pesquisa-ação. A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação. A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente. (ALARCÃO, 2003, p. 133)

Alarcão entende por meta-reflexão o processo do qual fala Schön, quando este destaca a relevância da reflexão sobre a reflexão na ação:

Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas. (ALARCÃO, 2003, p. 134).

Concorda-se que a pesquisa-ação cria o hábito de se estudar para aprofundar ou para se encontrar uma solução a um problema intrínseco à prática docente ou ao universo social da escola. Tal atitude se revelaria numa competência técnica e ética, revelada por um *comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação*. (Rios, 1999).

Até este ponto, nota-se uma recorrente concepção epistemológica que subsidia a formação do professor como técnico, a qual se originou do positivismo, no

século XIX, quando tivera franca ascensão devido aos avanços científicos e tecnológicos.

Para o positivismo, a ciência empírica é a única fonte possível de conhecimento, portanto as proposições que não podem ser testadas empiricamente ou analisadas racionalmente são consideradas sem significado.

As marcas culturais dessa concepção de conhecimento insistem numa formação de profissionais para atenderem ao *novo* mercado de trabalho, transformando-se num veículo para a aplicação da ciência e da tecnologia em prol do progresso humano.

No modelo da Racionalidade Técnica, o conhecimento prático é construído através da relação entre os meios e os fins de uma profissão, ou seja, sabendo-se aonde se quer chegar (fins), o como chegar lá (meios) é uma questão apenas de escolher entre meios disponibilizados pela teoria científica, qual ou quais são mais apropriados. Depois é só aplicá-los e, então, resolver o problema em questão.

A atividade prática é vista como um instrumento - meios apropriados -para se atingir um fim - resolver problemas da prática - não importando como, para que ou para quem estes fins devem ser alcançados.

Nota-se que autores como Alarcão (2003), Nóvoa (1992), e Zeichner (1993) são consensuais em reconhecer a complexidade do ato de ensinar e, conseqüentemente, do ato de formar professores. Perante esta complexidade, existe alguma diversidade na forma como vários autores categorizam os modelos de formação.

Outra agravante ocorreria nos anos de 1980, quando os governos implantaram o chamariam de concepção construtivista, pois a proposta não era integrante dos processos de formação inicial docente, tampouco dos educadores em serviço, o final foi uma década perdida de educação, em que os educadores foram levados a entender o construtivismo como método.

Atualmente, as pesquisas na formação docente têm apontado para a prática educativa em suas dimensões: pedagógica, social, política e cultural, de professor reflexivo; todavia, tais colocações não levam em consideração a complexidade do

aprender, do ensinar, do formar-se continuamente num contexto complexo e de maneira complexa.

Até aqui se percebe a preocupação insistente em que todos os autores, como mais zelo ou menor cuidado acabam concordando com a existência de uma linha de raciocínio tecnicista, de criticá-los, ressaltando-se alguns como Nóvoa (1992) que enfatiza a dimensão humana, a identidade do professor, a importância da história de vida na singularidade da constituição docente, todos os demais assumem a excessiva na terminologia de competência.

2 EDUCAÇÃO DO EDUCADOR NO SÉCULO XXI:

A condição humana está totalmente ausente do nosso ensino, que a desintegra em fragmentos disjuntos. Os Desafios do Séc. XXI (1999, 2001, p. 13)

No capítulo anterior foram apontados alguns modelos e teorias sobre formação docente, uma vez que se pretende chegar à questão da formação continuada docente.

Neste capítulo pretende-se analisar a noção de competência, visto que o termo apresenta uma ascensão e influência nas reformas curriculares da educação básica, transplantado à área de formação inicial e continuada docente a partir do discurso da área gerencial.

A importância de se discutir o termo competência, se dá pelo seu caráter polissêmico, pois sua interpretação difere no mundo educacional do mundo empresarial, de onde surgiu.

A palavra competência é tida como uma ferramenta na gestão estrutural dos currículos, sem que exista uma harmonia entre o discurso, a saber: competências, habilidades e atitudes (C.H.A); e a prática, que prioriza o saber-fazer, sem o desenvolvimento das atitudes, em detrimento da construção humana integral que se persegue na educação básica, reforçando a visão tecnicista na formação docente, e da racionalidade técnica pouco refletida na formação continuada.

Shimizu (1996) não se opõe ao discurso das competências, apenas chama a atenção que a preocupação moderna de competência atualiza com um novo termo a educação tecnicista dos anos de 1970, o que ela conceitua de neotecnismo (SHIMIZU, 1996)

O termo competência é um dos pilares dos projetos de ensino no Brasil, posteriores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e dos pareceres e diretrizes dela resultantes. Ao mesmo tempo é um dos termos utilizados

nas falas referentes à empregabilidade e carreira profissional, oriundos do campo empresarial.

Na área empresarial o termo surge como premissa básica para o mundo do trabalho, como condição necessária para a adequação às mudanças nos processos de produção.

Já na educação o termo aparece mais vinculado a duas linhas, a primeira que o interpreta, partindo da visão das relações entre capital e trabalho e a segunda que se baseia nas propostas pedagógicas de ensino por projetos, de aprendizagem por desafios e solução de problemas.

Essas vertentes sobre competência se entrelaçam em alguns momentos, porém refletem muito mais uma diversidade de interpretações sobre um mesmo termo. Muito além do significado atribuído a um termo, importa a interpretação dada pelos interlocutores nos discursos sobre competência e as ações resultantes dela.

Desde os anos de 1990, o autor francês, Phillippe Perrenoud tem elaborado diversos trabalhos sobre a conceituação e a questão das competências. Em seus livros o conceito de competência aparece assim:

Faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. (PERRENOUD, 1997a, p. 12).

O conceito de competência tem sido muito discutido, na escola, nos ambientes de trabalho e na mídia. Esse questionamento também é partilhado por alguns autores que o relacionam com o modelo de qualificação que privilegia a especialização:

O silêncio e a fragmentação das tarefas saem de cena para dar espaço à comunicação e à interatividade, onde o *savoir-faire* e o ambiente subjetivo do indivíduo entram em cena. Aspectos antes desconsiderados, tais como os componentes cognitivos e os componentes sócio-afetivos passam a ser valorizados na formação e no exercício do trabalhador. Novos conhecimentos e

habilidades são exigidos, visto que a otimização das atividades utiliza novas formas de organização do processo produtivo e novas tecnologias. (SIMIONATO, 2003, p. 1)

Pretende-se aqui perseguir a abordagem multidimensional a respeito dos limites e das possibilidades de construção de saberes por parte da escola a partir da noção de limites. Todavia, preocupação no meio educativo tem sido a mudança do paradigma educacional, o qual está baseado em um modelo pedagógico de dependência, em que currículo é visto como um fim, tendo por meta o acúmulo de saberes, mas que utiliza metodologias transmissivas e com foco centrado no ensino.

Para exemplificar a polissemia a respeito do termo competência na educação, são adotadas diferentes definições até mesmo nos documentos dos órgãos governamentais de educação:

Modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos. Situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências. (Documento do ENEM, p. 8)

Conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (TANGUY, L. 1997, p. 3)

A pedagogia da competência assume duas dimensões: uma psicológica, em que a noção de competência é apropriada sob a ótica das teorias psicológicas da aprendizagem; outra sócio-econômica, pela qual essa noção adquire um significado no âmbito das relações sociais de produção. (RAMOS, M., 2001, p. 5)

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS, “capacidade de mobilizar, articular e colocarem ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do

trabalho. (DCN EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO)
(Parecer CNE-CEB 16/99 e Resolução CNE-CEB nº 04/99)

Como um adendo, convém diferenciar eficiência e eficácia, em que a primeira está relacionada ao processo, enquanto a eficácia está relacionada ao resultado. Do ponto de vista prático, as aulas consideradas boas são eficientes, mas só serão eficazes se produzirem aprendizagem.

Assim, o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) tem sido o caminho apontado por muitos, para a mudança deste paradigma, no discurso que percorre os meios escolares pela fórmula C.H.A:

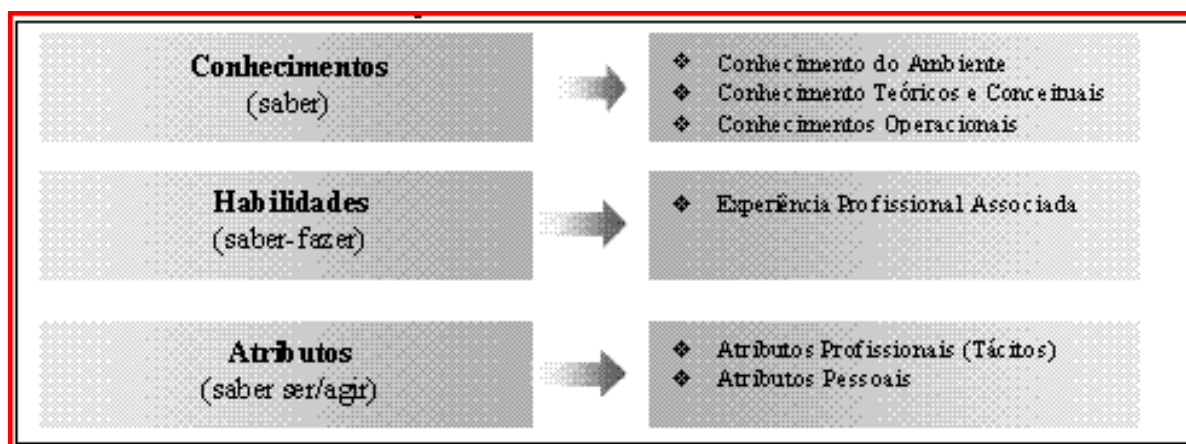


Fig. 03. A Fórmula de Competências da Escola: desmistificando as competências.

(Fonte: SIMIONATO, 2003, p. 1)

Após esta apresentação, resolve-se analisar a temática, por meio de uma leitura da fala de Perrenoud (2001), adotando como instrumento de pesquisa neste capítulo, não apenas o que fora escrito nos livros do autor, mas recorre-se a uma entrevista dada ao programa televisivo do Canal TV Cultura, em 19 de novembro de 2001. Esta escolha faz-se necessária, pois Perrenoud é considerado uma autoridade no assunto das temáticas relativas às competências e habilidades, sendo uma referência obrigatória em quase todos os concursos para educadores no país desde os anos de 1990.

A ocasião é propícia, pois a esse programa foram convidados diversos acadêmicos de diferentes áreas de formação e atuação, os quais puderam burilar

alguns aspectos do pensamento daquele autor, não contemplados em seus livros, mas dadas as especificidades da linguagem oral, torna-se possível ler pressupostos e subentendidos de algumas incongruências das falas sobre competência ainda não harmônico com o discurso de formação humana.

Para a análise pretendida neste capítulo, focalizam-se, em especial, os momentos em que Perrenoud (2001) procura responder às perguntas de Edgard de Assis Carvalho (2001), em face deste estudo se posicionar mais próximo aos estudos Morianos e da Complexidade, e cujas colocações foram oportunas sobre educação, quando interroga Perrenoud sobre os Sete Saberes de Morin (2000). Carvalho (2001) toma uma postura científica e tenta extrair de Perrenoud alguns subsídios comparativos à postura de Morin (2000), visto se preocupar com uma visão de educação como um processo mais amplo que o campo da competência como preparo para a relação entre o capital e o trabalho.

Para interpretar as reflexões discursivas, entendidas aqui como a transcrição da fala, utilizam-se aqui os pressupostos metodológicos de análise de discurso, mais precisamente na conceituação utilizada por Orlandi (2003), para quem discurso “... é efeito de sentidos entre locutores” (2003, p. 21).

A escolha pela análise de uma transcrição de uma entrevista deu-se por permitir que o autor revele com maior fluidez o seu ponto de vista, sem o filtro da revisão, que não permitiria apreender o pensamento não evidenciado no texto escrito de seus livros.

Para Orlandi (2003), o efeito do texto escrito e revisado, para a análise do texto oral, resulta da opacidade da linguagem, resultante de outra forma de simbolizar e da não neutralidade dos sujeitos envolvidos numa comunicação.

A análise de discurso considera que a comunicação está sujeita ao contexto social, a materialidade e, portanto, aos filtros políticos e culturais que formam os sujeitos envolvidos.

Para Orlandi “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (2003, p. 15).

Para reforçar a importância de se utilizar o ato de fala num contexto como instrumento de pesquisa, e para interpretar o que se capta pela linguagem, busca-se a colocação do teórico russo Mikhail Bakhtin (1997), quando diz que nenhum discurso é original, nem neutro:

Toda palavra é uma resposta à palavra do outro, todo discurso reflete e refrata outros discursos. É nesse terreno que se situa o caráter dialógico da linguagem e suas múltiplas possibilidades de criação e recriação. (BAKHTIN, 1997, p. 58)

Para Orlandi e Bakhtin para entender todo um texto, em especial o texto falado, deve-se fazer as leituras possíveis nas entrelinhas do discurso, os chamados pressupostos e subentendidos, os quais se construíram num contexto sócio-histórico, de um discurso, polissemias e múltiplas vozes. As afirmações de Perrenoud (2001) se constituem num discurso que marcam o Pensamento Educacional Brasileiro por sua concepção de competência.

Segue-se o início da entrevista, em 2001, com a apresentação de Heródoto Barbeiro:

Heródoto Barbeiro: Olá, boa noite. A educação de crianças e jovens é tida hoje como um grande desafio para qualquer nação do mundo. Para o Brasil, certamente, é o problema mais básico e que mais condiciona nossa perspectiva de futuro. O papel da escola, a relação entre professor e aluno, o que se aprende e como se aprende são questões que alimentam o debate em torno da revolução que se julga importante fazer no ensino.

A fala do entrevistador norteou o foco da discussão, colocando a educação como o centro das necessidades globais humanas, especificando as variáveis condicionantes para uma revolução no pensamento educacional brasileiro, sem enfatizar simplesmente o enfoque ao mundo do Trabalho.

O entrevistador prossegue, alinhando a problemática discursiva à prática a ser realizada pelos educadores no novo cenário:

... O **Roda Viva** de hoje é dedicado ao tema mais comentado atualmente no mundo da educação: **a busca de um novo jeito de ensinar**. Nosso convidado é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, um dos principais teóricos da pedagogia diferenciada. Doutor em sociologia e antropologia, professor da Universidade de Genebra [Suíça], **especializado em práticas pedagógicas**, ele coloca em seus livros que **o desenvolvimento de competências nos alunos é a chave da educação moderna**. Parte de sua obra já está publicada em português: ***Pedagogia diferenciada, Construir as competências desde a escola, Avaliação e Dez novas competências para ensinar***. Perrenoud afirma que a escola básica não deve ser uma preparação para estudos longos, deve ser uma preparação para a vida.

Na fala do apresentador há o entendimento de que as afirmações de Perrenoud, a respeito de competência, devam preparar para a vida.

O conhecimento precisa ser construído e usado como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele. Assim, o papel mais importante da escola não é transferir conteúdos, mas desenvolver competências. Para entrevistar o educador Philippe Perrenoud, nós convidamos a jornalista Ana Maria Sanches, especializada em educação; Terezinha Rios, doutora em educação, professora da PUC [Pontifícia Universidade Católica] de São Paulo; Iara Glória Areias, secretária de ensino fundamental do Ministério da Educação; o antropólogo Edgard de Assis Carvalho, da PUC de São Paulo; Guiomar Namó de Mello, diretora executiva da Fundação Victor Civita e membro do Conselho Nacional de Educação, e o educador Francisco Cordão, assessor educacional do Senac e presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O programa **Roda Viva**, como você sabe, é transmitido em rede nacional para todos os brasileiros e também para Brasília, em suma, para todo o nosso país. A entrevista de hoje foi gravada e, por esta razão, não será possível fazer perguntas como você faz normalmente nas edições no nosso programa **Roda Viva**. Professor Perrenoud, boa noite. (grifo nosso)

Neste trecho convém notar que inicialmente o apresentador fala de que o conhecimento (não a informação) deve ser construído. Depreende-se a alusão de que o entrevistador tem consciência da educação a partir dos referenciais construtivistas.

Todavia, a prática que se observa em sala de aula ainda está baseada na racionalidade técnica, na transferência de conteúdos, reforçado pelo discurso de competências.

Cabe recordar a origem do termo competência. Para essa vertente discursiva, a origem do termo é o meio empresarial. Sustenta que em função da globalização e das conseqüentes alterações no mundo do trabalho, necessitou-se de mão-de-obra com maior capacidade de mobilidade entre as diferentes atividades exigidas pela produção e comercialização de bens. Como resultado teria ocorrido uma mudança nos parâmetros de seleção e avaliação da mão-de-obra. No lugar de profissionais especializados nas funções de um posto de trabalho, buscar-se-iam profissionais com competência para resolverem problemas em diferentes situações. Evidencia-se assim o enquadramento do termo competência, e por extensão, para atender ao mesmo, o ensino por competência, dentro de um momento histórico de modificações no campo das relações de trabalho.

Segundo essa visão, a pedagogia das competências gerou ou possibilitou a criação de cursos definidos fortemente pelas necessidades do mercado, estabelecendo como competências necessidades específicas de determinados ramos do mercado, sem contextualizar essas necessidades com as atuais relações entre capital e trabalho.

Philippe Perrenoud: Boa noite.

Heródoto Barbeiro: Professor, inicialmente, eu gostaria de perguntar ao senhor o seguinte. Outro dia eu ouvi um professor fazendo uma reclamação, dizendo que não conseguia mais atrair a atenção dos seus alunos na sala de aula. Ele me dizia que, na opinião dele, o grande responsável era exatamente a televisão. Eu pergunto ao senhor se realmente a televisão é responsável por isso?

Cabe destacar a diferença que há entre informação e conhecimento, visto que muitos educadores ainda acreditam que o papel da escola seria de transmitir aos alunos aquilo que os professores aprenderam, armazenando informações, de possuírem uma boa memória, sem levarem em consideração que o conhecimento se refere a um saber construído pela reflexão, pela vivência. Assim, o papel da escola deveria ser o trabalhar as informações oriundas da televisão em discussões para a aquisição crítica do conhecimento destas.

Freire (1998) aponta que o transmissionismo seria o informar e ao mesmo tempo deformar a aprendizagem discente, bem como quando há a formação, há também a reforma de quem ensina e de quem aprende.

A televisão hoje concorre com a escola, pois as relações entre as pessoas são fortemente influenciadas pelas imagens e pelo espetáculo. *O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens*, argumenta Debord (2002). O consumo e a imagem ocupam o lugar que antes era do diálogo pessoal por meio da TV e os outros meios de comunicação de massa, publicidades de automóveis, marcas, e produz o isolamento e a separação social entre os seres humanos. Por exemplo, a questão da droga será tratada na TV (algumas telenovelas brasileiras mais recentes abordaram tal assunto), e não no seio familiar. Ocorre aí uma inversão da noção de valores. O espetáculo se constitui a realidade e a realidade o espetáculo.

A escola deveria utilizar a televisão e os outros meios de comunicação como um instrumento de reflexão e aprendizado.

Em continuidade à análise da entrevista, Perrenoud, o entrevistado, respondera:

Philippe Perrenoud: É um estereótipo comum a todas as sociedades acusar a televisão de distrair as crianças e de lhes ensinar a “zapear”. Na verdade, cria nelas o hábito de não se entediar com um programa ruim. Se a escola tem um programa ruim, lógico, vão “zapear”.

Percebe-se que os meios de comunicação, as mídias, ainda que com valores invertidos, conseguiram atingir e formar uma sociedade que se vê e age pela imagem e não apenas com a cultura da escrita e leitura.

Este estudo se opõe ao discurso das competências, por entender que há muito o que se pesquisar a este respeito. Não se percebe na abordagem por competências uma orientação que levem os educadores a ensinar agir, a ter uma postura mais refletida diante dos discursos televisivos.

Resta saber se esta dimensão de formação humana pela imagem tem sido tratada nos cursos de formação continuada de educadores de maneira a apontar-lhes práticas reflexivas para se articularem a esta nova realidade.

Pimenta (1997) afirma que a formação inicial tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, da própria sociedade, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco contribuindo para criar uma nova identidade do profissional docente.

Ao se analisar os contextos educativos, por meio de referenciais da complexidade Moriniana, percebem-se que o currículo escolar é mínimo e fragmentado, não oferece uma visão do todo, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os diferentes saberes, linguagens, ou seja, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram, não se complementam, dificultando a perspectiva da idéia de conjunto, de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade, de dialética e dialógica com o mundo (2001, p. 34).

Heródoto Barbeiro: Ana Maria, por favor, a sua pergunta.

Ana Maria Sanches: As suas formulações sobre as competências que o professor precisa construir para tornar-se um bom profissional estão bastante disseminadas entre os que pensam a educação no Brasil e empregam fortemente o espírito das diretrizes nacionais elaboradas pelo Ministério da Educação para formação de professores. **Não se põe em dúvida a lucidez dessas propostas.** No entanto, **as instituições formadoras de professores que temos no Brasil continuam a trabalhar sem levar em conta a prática real dos professores,** utilizando-se de **modelos de formação voltados para a continuidade e para a reprodução,** não para a mudança. Então, eu me pergunto: quais as competências que os formadores precisam ter para formar professores competentes? E qual o tipo de intervenção que os sistemas públicos podem adotar para que esses formadores de professores construam as competências necessárias para se tornarem formadores competentes? (grifo nosso).

As perguntas destacadas pela jornalista e educadora apontam que a formação inicial nas instituições com cursos de Licenciatura ainda apresentam como modelo a racionalidade técnica reprodutivista, indo além, ao questionar a formação dos formadores de educadores, o que atesta a necessidade de se ter com clareza o que se espera de um programa de formação continuada.

Philippe Perrenoud: Primeiramente, devo dizer que, nessa situação, direi coisas simplificadoras que talvez não se apliquem ao seu país, que não conheço. Mas sua pergunta é pertinente também na Europa. Temos os mesmos debates e as mesmas resistências. Uma parte da resposta talvez seja: as universidades e instituições de formação de

professores colocam todo o seu orgulho e identidade na formação de professores eficientes ou é questão de serviço elementar, para ter alunos ou para figurar no mercado? Um dos problemas é que alguns professores querem fazer outra coisa. Querem deixar essa formação profissional, porque, em muitos países, nas universidades, formar profissionais não é bem visto – exceto médicos e engenheiros. Mas, em ciências humanas, se houver opção, formam-se alunos de pós-graduação em pequenos grupos de estudos fundamentais sobre temas bem específicos. Mas professores para classes, isso parece bem menos nobre. Por isso é importante haver um debate interno nas universidades.

A fala de Perrenoud denota um problema bem brasileiro também, a cultura de desvalorização docente, em detrimento de uma maior profissionalização, bem como de um compromisso curricular das instituições formadoras com o conteudismo descontextualizado.

Perrenoud: ... Sobretudo em relação aos pesquisadores, para entenderem que, ao se formarem profissionais, se compreende melhor a realidade. Isso não é contrário à pesquisa, mas é um meio de fazer pesquisa, um meio para construir teoria, para se aproximar da realidade. A formação dos pesquisadores de hoje dá a impressão de que, quanto mais longe da realidade, no laboratório, cercados de instrumentos especializados, mais puros eles serão e mais capazes de compreender, portanto é um debate epistemológico.

Percebe-se que a qualidade docente se constrói numa dimensão da prática de pesquisa, visto que tais saberes são internalizados e se tornam um conhecimento tático.

Perrenoud: Perguntou-me também se, para formar professores, há outras competências, além de dar aulas num auditório. Depende do modelo de formação que adotem. Se for o que chamo de clínica, isso é, com situações específicas, estudos de caso, práticas, o formador deve ter grande capacidade de improvisação, de se adaptar ao que os alunos trazem num sistema de alternância. Portanto, não se pode fazer um planejamento próprio, não se diz: “Bem, hoje vou estudar tal capítulo do desenvolvimento cognitivo. Depois, na semana que vem, o capítulo seguinte...” É preciso improvisar. Isso angustia os professores. Não foram habituados a construir o saber a partir de situações específicas. Há, portanto, um desafio na formação do professor. Talvez o primeiro seja aderir a esse modelo de formação ou vencer resistências a ele. Depois, sentir-se confortável ao praticá-lo. Por exemplo, não estar sempre dizendo: “Isso não sei, é com outro especialista.” Gosto muito de uma cena do filme *Bonnie & Clyde - uma rajada de balas* [filme de 1967, dirigido por Arthur Penn] em que eles são perseguidos pela polícia e, na fronteira entre estados, a polícia estadual pára porque não pode persegui-los no estado vizinho. Só os federais podem fazê-lo. Talvez no Brasil seja assim. Em suma, os especialistas são como a polícia estadual. Se a questão foge a seu campo, eles dizem: “Não posso prosseguir. Consulte outra pessoa.” **Os que trabalham na prática trazem**

questões complexas, ao mesmo tempo psicológicas, sociológicas e didáticas. Precisam de pessoas que assumam o risco da polivalência, que assumam o risco da complexidade, que não digam: “Espere. Volto daqui um ano. Vou pesquisar e, aí, eu respondo.” Precisam de quem pense junto e vá além da pesquisa. A formação dos universitários prepara-os para o contrário, para serem muito prudentes, protegidos de qualquer erro. Daí o debate sobre a vocação da universidade. Será um lugar de formação ou um lugar de ensino, de transmissão? Não sei se respondi a sua pergunta. (grifo nosso).

Neste trecho da entrevista percebe-se uma quase defesa da complexidade, bem como uma crítica a hiperespecialização. Percebe-se na comparação com os trechos anteriores uma dicotomia do tema em questão. Como se a convivência humana, as relações e a própria maneira como se processa a construção de conhecimentos tanto de uma criança, de uma adolescente, e por fim de um adulto, fossem possíveis por uma fórmula homogênea.

Talvez a falta de clareza sobre competências para os educadores que estejam na prática, e da falta de uma visão multidimensional destas competências tenham conduzido a formação dos professores para a reiteração do conhecimento teórico e do método científico como instrumento de análise da prática e de construção de regras a serem aplicadas pelos professores.

Na visão da racionalidade técnica, o professor torna-se o executor de programas previamente elaborados por outros, os “especialistas”. As implicações políticas, normativas e éticas de tal abordagem são bem definidas por Zeichner (1993) ao considerar que as orientações voltadas para a formação do professor estão envolvidas por uma concepção de ensino em que esta, é tida como uma *ciência aplicada*.

Assim, aos futuros professores, os conhecimentos, conteúdos e habilidades necessários à sua formação docente são limitados e totalmente determinados antecipadamente por outros. Neste contexto, o futuro docente é considerado principalmente, como um recipiente passivo de tal conhecimento profissional e desempenha um pequeno papel na determinação de seu programa de preparação.

A racionalidade técnica, cujas raízes foram fincadas no positivismo, trouxe historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por

mudanças no contexto social, político e cultural, visto que, naquele modelo, os princípios básicos eram regimentados por conteúdos formais, cristalizados em grades, hoje matrizes curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação do professor. Eis o que se chama de *ranço da racionalidade técnica*.

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para fornecerem um novo referencial teórico-metodológico e instrumental que proporcione ao professor uma nova postura teórico-prática, consequentemente, uma nova visão da prática docente.

O entrevistador passa a palavra ao Antropólogo Edgard de Assis Carvalho, cabendo lembrar que ambos, possuem formação em Sociologia e Antropologia:

Heródoto Barbeiro: Professor Edgar, por favor.

Edgard de Assis Carvalho: Boa noite, professor. É um prazer estar aqui com o senhor. Eu gostaria de fazer uma observação, talvez mais antropológica. Acho que, no fim do século passado, ou seja, no século XX, aconteceu uma série de publicações sobre o que fazer com a educação no futuro.

O trecho da pergunta remete a uma fala de Edgard Carvalho (1998) sobre a preocupação séria com educação, não apenas em termos de saberes, mas de construção humana:

Hans Jonas, em seu livro, *Para uma ética do futuro*, em que afirmou serem necessárias duas tarefas preliminares a ser levadas a cabo por todos os humanos que ainda investem energia libidinal na boa utopia de um mundo menos antropocêntrico e mais ecocêntrico: a maximização do conhecimento das conseqüências de todos os nossos agires, dada a agonia planetária que acomete a todos nós; a elaboração de uma forma de conhecimento do Bem, certamente transdisciplinar, que fosse capaz de conjugar saberes fatuais e saberes axiomáticos. Para isso, a fabricação do real teria que se pautar pela combinação do intelecto e da emoção, da beleza e da verdade, do necessário e do contingente, da harmonia e do caos (CARVALHO, 1998, p.1).

O trecho inserido tem por objetivo apontar como os autores e pesquisadores da Complexidade compreendem o mundo, a educação e o dever docente como uma

postura ética de compromisso com as gerações, em todas as suas dimensões humanas. Após esta incursão no trecho de Carvalho (1998), segue-se a pergunta ao entrevistado:

Edgard de Assis Carvalho: Há o seu livro *Dez competências para ensinar* e há um livro de Edgar Morin [filósofo, antropólogo e historiador francês - ver entrevista com Morin no **Roda Viva**] chamado *Sete saberes necessários à educação do futuro*. Então, nós vemos uma série de elencos: *Dez competências*, *Sete saberes* etc. Olhando as suas competências, organizar, administrar, conceder, e olhando os sete saberes propostos pelo professor Morin – seguidos de conhecimento, princípios de conhecimento pertinentes, o ensino da condição humana, identidade terrena, a ética do gênio—... Como o senhor, ele reconhece um projeto que não foi para frente, dada a resistência que houve na França por causa da implantação do projeto. Então, o que eu gostaria de perguntar ao senhor é o seguinte: o senhor acha que entre seu livro e os *Sete saberes necessários à educação do futuro*, há contradições, complementaridades ou antagonismos?

Percebe-se neste trecho que Carvalho (2001) considera às colocações antropológicas de que o gênero homo, a espécie sapiens é igualmente *faber*, porque fabrica instrumentos, *loquens* porque articula fantásticos jogos de linguagem, *ludens* porque se encanta com jogos e rituais, *symbolicus*, porque atribui significados ao mundo e acumulava e transmitia saberes. Assim, a pergunta procura uma possibilidade, tal como o leitor ou o ouvinte, de um diálogo ou de uma visão complementar entre os Setes Saberes e as Competências.

Neste estudo entende-se que as competências dariam conta dos dois primeiros pilares da Unesco (Aprender a saber e aprender a fazer) e os Sete Saberes visariam aos outros dois de maneira mais complexa: o aprender a conviver e aprender a ser. Todavia, os Quatro Pilares são nítidos, enquanto direcionamentos do educador ao aluno, mas torna-se necessário a construção de Pilares, Saberes para a formação inicial e continuada de educadores, o que se pretende iniciar a discussão neste trabalho.

Assim, preocupa a questão também da formação de , tal como se almeja com a proposta multidimensional. Todavia, a formação humana é uma promessa permeada por incertezas e as propostas também.

A respeito da escola e dos saberes, convém analisar a fala de Perrenoud:

Philippe Perrenoud: Não acho que haja contradições. Edgar Morin o fez para a Unesco [Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e

Cultura]. **Nenhum país se comprometeu a aplicar esses sete saberes.** Nem tentaram. Não podemos nem dizer que foi um fracasso. Nem se tentou. Mas ele enfatiza e penso que, antes de formar professores, é preciso responder à pergunta: **“Que escola queremos?” E, se essa escola deve aplicar os sete saberes em questão, é preciso formar professores capazes de desenvolvê-los,** não de ensinar coisas específicas em disciplinas. O debate sobre as propostas de Edgard Morin é, logicamente, **filosófico e ideológico.** São [propostas] **utópicas,** no atual sistema, mas necessárias. Em outras palavras, o que Edgar Morin nos diz é que é indispensável voltar a certo número de coisas, pequenas coisas – talvez sete, talvez dez, mas só o essencial –. Escola não é para se acumular saber a perder de vista sem saber por quê. É para ensinar as pessoas a viver, pensar, viver juntas, a compreender o que acontece, a conservar os pés no chão, a fazer história como atores, não como assunto.

Percebe-se a tentativa discursiva de se distanciar do tema Morin, quando afirma que Morin fizera os Sete Saberes para a Unesco. O entrevistado considera utopia a construção de uma humanidade, e na análise do discurso há uma ordem de que seja preciso formar, de cunho *ipsis litteris*, de colocar na forma o educador para trabalhar os Sete Saberes Morianos, bem diferentemente do que Morin pretendia com uma educação direcionada para uma nova humanidade, para uma hominescência, em termos de Serres. Implicitamente, como antropólogo e sociólogo, Perrenoud concorda com a utopia e desejaria talvez uma educação que não fosse unidimensional:

Perrenoud: ... Escola não é para se acumular saber a perder de vista sem saber por quê. É para ensinar as pessoas a viver, pensar, viver juntas, a compreender o que acontece, a conservar os pés no chão, a fazer história como atores, não como assunto.

Percebe-se no entrevistado uma vontade de assumir o papel da educação para a formação do ser integral, mas num discurso pessimista.

Este estudo, por outro lado, tem uma influência de Freire (1998), concordando com ele quando diz que o ser ainda não se concluiu e a educação carece de alegria e de esperança e também da utopia, entendida não como algo impossível, mas como algo que ainda não aconteceu.

Sobre o posicionamento discursivo de Perrenoud (2001), não seria também *filosófico e ideológico* o discurso importado da área empresarial para a Educação, o qual há décadas atravessa currículos sem que se tenha efetivamente uma melhoria,

mesmo do conteúdo, na qualidade da educação Brasileira, na formação docente? A resposta a isto, talvez seja o entendimento, salvo engano, de que o discurso de Perrenoud (2001) esteja atrelado ao discurso empresarial.

Perrenoud: É muito importante que tenhamos isso em mente o tempo todo e que não nos percamos em programas tão detalhados, em que já nem se saiba por que ir à escola. Mas, ao mesmo tempo, a escola não pode se contentar com sete saberes.

A fala retrata um lapso na consideração à questão do Currículo, mais precisamente, ao currículo oculto.

Segundo Cól (2009):

A primeira pessoa a utilizar a expressão currículo oculto foi Philip Jackson, um educador americano, em seu livro *Life in Classrooms* para referir-se às características estruturais da sala de aula que contribuíam para o processo de socialização. A origem da noção de currículo oculto é anterior, pois tem-se, em 1938, John Dewey referindo-se a uma aprendizagem colateral de atitudes que ocorre de modo simultâneo ao currículo explícito. (CÓLL, 2009, p. 3)

A idéia de que o currículo escolar é concretizado de duas maneiras, a explícita e formal, e a implícita e informal, não é recente.

Segundo Pérez-Gómez (2001), todas as discussões em torno do papel implícito e explícito da escolarização chegam a diferentes conclusões, mas todos concordam que as escolas não ensinam os alunos apenas a *ler, escrever, calcular, entre outros conteúdos*, mas que elas são também agentes de socialização e sendo um espaço social, tem um duplo currículo, o explícito e formal, e o oculto e informal.

O *currículo oculto* é geralmente associado às mensagens de natureza afetiva, como atitudes e valores, porém não é possível separar os efeitos destas mensagens das de natureza cognitiva. Logo, o *currículo oculto* está junto com as normas de comportamento social como as de concepções de conhecimentos, que são ligadas às experiências didáticas. Ele está oculto para o estudante, no qual há uma intenção oculta, que é conhecida por quem a ocultou (o professor, o sistema, etc.). Muitos

professores não são conscientes do *currículo oculto*. Eles estabelecem o contrato didático, o qual traduz os seus objetivos e não percebem que o *currículo oculto* é subjacente ao contrato didático. Ou seja, o *currículo oculto* pode ser utilizado na relação pedagógica sem que o professor perceba. Ele utiliza a sua experiência para transmitir o conteúdo da disciplina e esta experiência é uma forma de *currículo oculto*.

Assim, *currículo oculto* além de ser toda a característica de uma sala de aula que proporciona a socialização, é também a maneira como o professor ensina, toda a experiência que ele adquiriu ao longo de sua vida profissional, os quais interferem no jeito de ensinar e isso faz com que ele saiba a melhor maneira de ensinar.

O humano ao educar o outro traz não apenas aquela bagagem prevista no papel, no Currículo Formal e na Proposta de uma escola, mas também seu processo de sócio-histórico de humanização, o qual interfere no outro como diz Vygotsky (1991), em sua Teoria Interacionista, de maneira ontogenética, - no ser, filogenética – na imitação da espécie; microgenética – nos costumes, no grupo, e macrogenética – pela sociedade, pela visão de mundo.

Perrenoud: Ela deve traduzi-los em muitos objetos de saber, em muitos anos de programa e em muitas disciplinas.

Tal como a tradição histórica e cultural, compreende-se a educação como um processo fragmentado disciplinar, não abordando outras possibilidades como temas, eixos, consideração da educação como um processo sociedade-família-escola.

Em 1999, a convite da Unesco, Edgar Morin aceitou o desafio de expor suas ideias sobre a educação do futuro. O resultado foi a produção de um avançado texto sobre os saberes necessários à educação do próximo milênio.

Cabe lembrar aqui que um pouco antes, em 1996, a Unesco já havia realizado um esforço de repensar o papel da educação no contexto da mundialização das atividades humanas, por intermédio da Comissão Mundial para a Educação do Século 21, presidida por Jacques Delors (1999), que elaborou um amplo relatório propondo quatro pilares para servirem de base à educação do

próximo milênio - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Morin (2001), devido à sua visão integradora da totalidade, pensou os saberes na perspectiva da complexidade contemporânea, explorando novos ângulos, muitos dos quais ignorados pela pedagogia atual, para servirem de eixos norteadores à educação do próximo milênio.

Os saberes propostos por Morin (2001) que, como ele mesmo afirma, antecede qualquer guia ou compêndio do ensino, inserem-se na idéia de uma identidade terrena, em que o destino de cada pessoa joga-se e decide-se em escala internacional, cabendo à educação a missão ética de buscar e trabalhar uma solidariedade renovadora que seja capaz de dar novo alento à luta por um desenvolvimento humano sustentável. Portanto, não se trata de se criar novas ou muitas disciplinas.

Morin (2001) traz a recordação de que o ser humano é a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa na natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Desse modo, mais que competências, as quais compõem uma das múltiplas dimensões do humano, a de preparo para o mundo do trabalho, a visão Moriniana enfatiza a condição humana em sua totalidade, e esta deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Ele acredita que seja possível, a partir das disciplinas atuais, reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, pondo em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.

Ele retoma a questão do enraizamento e do desenvolvimento do ser humano, em que a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana.

Segundo Morin (2001), “conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele”.

Morin (2001) considera que há sete saberes fundamentais com os quais toda cultura e toda sociedade deveriam trabalhar, segundo suas especificidades.

Esses saberes são respectivamente as Cegueiras Paradigmáticas, o Conhecimento Pertinente, o Ensino da Condição Humana, o Ensino das Incertezas, a Identidade Terrena, o Ensino da Compreensão Humana e a Ética do Gênero Humano, como se seguem na resenha da Unesco (2000):

Os Sete Saberes querem apresentar problemas centrais e fundamentais que estão adormecidos ou esquecidos e que são imprescindíveis para se ensinar neste novo século. Os Sete Saberes indispensáveis enunciados por Morin – constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes.

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão: A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. A educação deve-se dedicar à identificação da origem de erros (mentais, intelectuais e da razão), ilusões e cegueiras paradigmáticas.

2. Os princípios do conhecimento pertinente: A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. Neste novo século, todo cidadão deve ter acesso às informações sobre o mundo e ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las. O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade (Complexus significa o que foi tecido junto)

3. Ensinar a condição humana: Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Este saber mostra como é possível, com base nas disciplinas atuais, reconhecer

a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura, na filosofia, e põe em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.

4) Ensinar a identidade terrena: Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevida da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária.

5) Enfrentar as incertezas: O surgimento do novo não poderia ser previsto, senão não seria novo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos. Torna-se importantíssimo ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.

6) Ensinar a compreensão: O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro.

7) A ética do gênero humano: A educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Não possuímos as chaves que abririam as portas de um futuro melhor. Não conhecemos o caminho traçado. Felizmente, o caminho se faz caminhando. (UNESCO, 2000).

Assim, seguem-se os tópicos de uma aproximação entre os Sete Saberes de Morin (2000) e a questão da formação permanente de docentes da educação básica que se persegue neste estudo:

1. O conhecimento

Mesmo que o ensino consista em ensinar conhecimentos, muitos educadores não possuem uma percepção clara do que significa a palavra “conhecimento”. O tema é estudado em disciplinas isoladas nos cursos de licenciaturas, nas disciplinas Filosofia e Epistemologia embora o problema interesse a todos, de crianças a cidadãos no sentido amplo.

2. O conhecimento pertinente

O conhecimento trabalhado na formação docente não é pertinente, pois contém uma grande quantidade de informações, sem que existam eixos, projetos que interliguem tais assuntos, disciplinas. Há a necessidade de ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes.

3. A condição humana

Mais que competências, a condição humana, ou seja, nossa identidade de ser humano. O auto-conhecimento pode começar quando a reflexão se objetiva em relação a si mesmo. As reflexões, os sermões imediatos em si não permitem o ato de internalizá-los.

4. A compreensão humana

Não há uma proposta de se ensinar a se compreender uns aos outros. Para compreendermos o outro, é preciso compreender a si mesmo. O exercício de autoconhecimento é uma necessidade interna. O ensino da compreensão torna-se, imperativos, ao se levar em consideração a idéia de que o mundo encontra-se devastado pela incompreensão e que o progresso humano, por menos que seja, não pode ser imaginado sem o progresso da compreensão.

5. A incerteza

Muitos educadores levam às salas de aulas as informações canônicas como autoridade última, sem o enfrentamento das incertezas. O que se ensina são as certezas, todavia o novo milênio traz apenas o incerto. A aquisição da incerteza é uma das maiores conquistas da consciência, porque a aventura humana, desde o seu começo, sempre foi desconhecida.

6. A era planetária

A questão da era planetária, denominada por muitos de “tempos modernos”. A compreensão desta época é difícil, pois há sempre um atraso da consciência no diz respeito ao acontecimento vivido. Não se pode entender todos os fatores: demográficos, econômicos, morais, pode-se ao menos não ter dele uma visão mutilada, abstrata, para não compreendê-lo como constituído unicamente por um instrumental técnico ou econômico, dado que o problema reside em confrontar com o destino planetário.

7. A Antropoética

Antropoética refere-se à ética em escala humana. Os humanos precisam lembrar que são seres humanos e também indivíduos; são também uma pequena parte da sociedade e ao mesmo tempo, o fragmento de uma espécie. A ética antropológica exige que se desenvolvam simultaneamente as autonomias pessoais, o ser individual, a responsabilidade e a participação no gênero humano.

Esses saberes são indispensáveis frente à racionalidade dos paradigmas dominantes que deixam de lado questões importantes para uma visão abrangente da realidade. Para Morin (2001), “é impressionante como a educação, que visa a transmitir conhecimentos, seja cega em relação ao conhecimento humano”. Ao invés de promover o conhecimento para a compreensão da totalidade, fragmenta-o, impedindo que o todo e as partes se comuniquem numa visão de conjunto.

Por outro lado, como diz Morin (2001), o destino planetário do gênero humano é ignorado pela educação. A educação precisa ao mesmo tempo trabalhar a unidade da espécie humana de forma integrada com a idéia de diversidade. O princípio da unidade/diversidade deve estar presente em todas as esferas.

Para tanto, torna-se necessário educar para os obstáculos à compreensão humana, combatendo o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo, que procuram colocar em posição secundária aspectos importantes para a vida das pessoas e das sociedades.

Tal como Perrenoud (2001) na entrevista, Morin corrobora que as questões pertinentes à educação são de natureza global, mas parece discordar do discurso de muitos programas, ou muitas disciplinas:

E suponho que existam mais ou menos os mesmos problemas que encontramos nos países europeus. Vocês têm um sistema de educação que se baseia em antigas disciplinas, que são separadas. O que é preciso mudar é reunir essas disciplinas e conceber as novas ciências que são muito mais de agrupamento de disciplinas, como a Ecologia, como a Cosmologia, como a ciência da Terra. Mas eu acho que é um sistema que precisa ser profundamente reformulado, tanto na América Latina quanto na Europa. (MORIN, Entrevista concedida em 02 de dezembro de 2002, USP)

O entrevistado mantém o discurso disciplinar, entendendo complexidade como uma maior quantidade de matérias, de especialização, indo exatamente na direção oposta do que preconizam os autores do Pensamento Complexo:

Perrenoud: Mesmo que Morin nos convide à concisão, à não-dispersão, **nenhum professor será capaz de ensinar por muitos anos seguindo a lista dos sete saberes**, pois eles requerem uma capacidade de interpretar e transpor que exigiria toda a cultura de Edgar Morin e dos filósofos, sociólogos, psicólogos para saber o que quer dizer, na realidade, essa identidade terrena. Seria preciso ser economista, historiador, antropólogo etc. Então, é preciso, de certo modo, ajudar o professor a se aprofundar no detalhe, pois não se pode trabalhar com coisas tão abstratas, ainda que fundamentais.

Os Sete Saberes não confrontam com a proposta de Competências, pelo contrário, completam a necessária formação humana que se requer no mundo moderno, bem como não se tratam de um código moral a ser seguido ou transmitido pelos educadores. Eles são temas, os quais a exemplo dos Temas Transversais da Educação podem transversalizar quaisquer currículos e propostas.

A respeito da quantidade informativa ou de acúmulo de conhecimento, percebe-se na sociedade moderna complexa, em que os cérebros humanos cada vez que assistem a uma programação televisiva, em especial aos telejornais, a respeito de um assunto, como por exemplo, uma enchente, em questão de segundos, os jornalistas apresentam mapas, gráficos, tabelas, fotos de satélites, trazem questões geográficas, apontam os mesmos erros históricos, apresentam uma comparação rápida de como a mesma notícia foi veiculada em outras línguas, realizam enquetes, debates, interagem com o telespectador por telefone, correio eletrônico e assim por diante. Disto pretende-se entender que a complexidade está cada vez mais se fazendo presente nas relações sócias e no cotidiano das sociedades modernas, desde o acordar ao adormecer, com a utilização de meios velozes de comunicação, bem como o mundo virtual para terem uma leitura complexa de um fato.

Para refletir um pouco mais sobre educação enquanto processo, recorde-se que no livro, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000), em especial no capítulo 3, *A condição humana*, Morin (2000) diz que:

O estudo da condição humana não depende apenas do ponto de vista das ciências humanas, da reflexão filosófica e das descrições literárias, mas depende também das ciências naturais renovadas e reunidas, que são: a Cosmologia, as ciências da Terra e a Ecologia (MORIN, 2000, p.35).

Mais adiante ele lembra que os humanos:

São os únicos seres vivos, na Terra, que dispõem de um aparelho neurocerebral hipercomplexo, e os únicos que dispõem de uma linguagem de dupla articulação para comunicar-se de indivíduo a indivíduo (MORIN, 2000, p.36).

Morin (2000) destaca que os humanos trazem dentro de si uma possibilidade multidimensional:

O mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo, e, ao mesmo tempo, deles estão separados por nosso pensamento, nossa consciência, nossa cultura. "Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele". (MORIN, 2000, p.37).

Um fator que talvez não seja ainda considerado pela educação é a noção do autor sobre o ser humano, quando revela sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural, porém o meio educacional enfatiza o preenchimento dos cantos biológicos, com decorar e adquirir informações.

Morin (2000) observa que paradoxalmente um fator importante para esta compreensão:

São as ciências humanas que, no momento atual, oferecem a mais fraca contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas e acrescenta que tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem (MORIN, 2000, p.41).

Percebe-se a preocupação de Perrenoud com a melhoria da qualidade do ensino e da formação docente, porém, infelizmente não deixa margens para um diálogo com diferentes propostas de educação, em especial para a realidade brasileira, multicultural, multiétnica. Seu discurso aponta um lado positivo em relação ao papel da escola ser mais pragmático, mas não há uma denotação, e sim conotações sobre o saber agir, aprender a ser, uma reflexão realizada em torno de uma educação como projeto de formação humana de longo prazo:

Perrenoud: Meu livro está mais perto da prática concreta de quem ensina. Não é menos utópico, pois tais competências podem ainda não estar presentes, talvez nem sejam assimiladas em 5 ou 50 anos, se é que ainda haverá escola daqui 50 anos.

Freire (1998) já dizia que qualquer projeto de formação humana deve ser pensado como um processo permeado pela incerteza, como um processo cultural levado por décadas, senão por séculos. Assim, percebe-se no discurso de Perrenoud uma preocupação mais hodierna, porém, tal como o autor revela, mesmo a proposta de competências deve ser trabalhada ao longo de anos, o que remete novamente a educação como um processo sócio-histórico, cultural e não de uma elaboração de uma lista de tópicos a serem seguidos em sua especialização.

Morin (2000) considera que a hiperespecialização impede de ver o global:

Que ela fragmenta em parcelas, bem como o essencial, que ela dilui. O autor destaca que os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. (MORIN, 2000, p. 13).

A proposta de Perrenoud parece reforçar o retalhamento das disciplinas, o que torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo. Portanto, “o desafio da globalidade é também um desafio da complexidade” (Morin, 2000, p.14). Por fim, Morin (2000) nos apresenta o grande desafio:

A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2000, p.20).

Morin (2001) afirma, no capítulo 2, do livro "A cabeça bem feita" (2001), que a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne:

Mais vale uma cabeça bem feita do que bem cheia e explica que uma cabeça bem feita é uma cabeça apta a organizar, ligar os conhecimentos e lhes dar sentido (MORIN, 2001, p.21).

A respeito do acúmulo de informações, em detrimento de uma construção de conhecimento afirma:

A acumulação estéril de conhecimentos é o que configura a cabeça bem cheia (MORIN, 2001, p.24).

Morin (2001) lembra que todo conhecimento:

Comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese e que nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiou a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese (MORIN, 2001, p.24).

Ele propõe princípios que permitem seguir a indicação de Pascal:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e todas elas mantidas por um elo natural e insensível, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes... (MORIN, 2001, p.25).

A respeito desta visão atual de competências, Morin destaca um aspecto histórico a ser refletido:

A segunda revolução científica do século XX, iniciada nos anos 60, contribui, atualmente, para formar uma cabeça bem feita, pois gerou desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar saberes até então fragmentados e que permitem articular as disciplinas de modo mais fecundo (MORIN, 2001, p.26).

Em continuidade à entrevista, o entrevistado começa a apresentar um discurso paradoxal ao início e aos poucos, direciona-o para uma dialogia com a complexidade, a ponto de admiti-la e reforçá-la:

Mas é uma utopia tão necessária quanto a dele no sentido de definir aonde chegar e o que um professor deveria normalmente saber, não para ensinar, mas para fazer aprender. Não para transmitir o saber, mas sim para construir competências e uma identidade, uma relação com o mundo, com o saber. É arriscado reduzi-las a dez ou cinquenta, **pois há muitas outras dimensões.** Mas insistimos nessas listas infinitas que é importante voltar ao essencial. **Nisso estou próximo de Morin. Conservar a visão do todo, não se perder nos detalhes.**

Neste trecho há a aceitação da utopia, da preocupação não apenas com as competências com as quais a educação, e em especial os educadores irão trabalhá-las, bem como sugere a palavra outras dimensões.

Morin (2001) pensa a educação como:

Educação é uma palavra forte: a utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano; esses próprios meios (MORIN, 2001, p.10),

O Autor também faz ressalvas ao termo formação, em que a visão complexa exprime o tecer juntos, interligar saberes, áreas, temas, de modo a conduzir o aprendiz a uma autonomia:

A formação, com suas conotações de moldagem e conformação tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito. O ensino, arte ou ação de transmitir conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, assume um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo. O autor tem em mente um ensino educativo e aponta que a missão do ensino educativo é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição, nos ajude a viver e favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre (MORIN, 2001, p.11).

A este respeito, Perrenoud, em seu discurso, deixar escapar seu entendimento sobre o papel da escola:

Perrenoud: Não se vai à escola por cem razões, mas por três ou quatro razões, que são bastante suficientes.

Note-se que apesar de especialista em educação, e do discurso anterior de preparação para vida e para o mundo, o entrevistado assume e por corolário reforça o discurso da sociedade no senso comum de quem, quer aluno, pai ou professor, vai à escola sem consciência do que de fato seria o papel formativo dela, numa expressão reducionista.

Ao trabalho de Perrenoud talvez devesse abarcar a instituição em seu papel maior perante a sociedade global, buscando além das listas de competências se iniciar a reflexão sobre a educação a partir de algumas dimensões humanas.

Tal como diria Carvalho (2002), quando nos anos de 1970, surgiram as primeiras noções de unidade e diversidade, do *homo sapiens sapiens*, “a cultura passou a ser entendida como um conjunto complexo de saberes, por vezes

contraditório, por outras harmônico, de regras, normas, valores, mitos, sonhos”, que primatas, humanos preferencialmente, acionam ao se defrontarem com os desafios do ecossistema circundante:

Semelhantes e diferentes, universais e particulares, produzimos diferenças locais que não devem ser entendidas como ilhas incomunicáveis de um arquipélago, mas como um continente de objetos complexos, manifestações de algo mais profundo e universal, construído num longo processo evolutivo não linear, que envolveu sempre perdas, ganhos, avanços e recuos. Longe de serem consideradas como uma dualidade intransponível, é preciso acionar os operadores da recursividade e da dialógica e enxergar a natureza na cultura e vice-versa. Somos naturais porque inscritos numa complexa ordem biológica; somos culturais porque capazes de elaborar estratégias de sobrevivência e adaptação, a curto, médio e longo prazos, onde quer que nos encontremos. Em resumo, e a idéia é de Edgar Morin, somos 100% natureza, 100% cultura, ou melhor dizendo, somos seres vivos uniduais, carregamos conosco uma trajetória biológica milenar, ao mesmo tempo que somos portadores de um vasto acervo cultural constituído pela memória coletiva da espécie. (CARVALHO, p. 24, 2002).

Assim, para este estudo como poderia a educação mera e simplesmente se esquivar das demais dimensões humanas, em especial de que ainda somos *Sapiens sapiens demens, somos sábios e loucos, unos e múltiplos, duplos* (Carvalho, p. 5, 2002). Os educadores teriam essa consciência? Eles saberiam contemplar de maneira sistêmica as dimensões humanas e conduzir a articular delas no processo educacional? Haveria maneiras de apenas traçar um plano de competências e ter este humano integral que se preconiza nas Diretrizes Educacionais?

A UNESCO, ao promover os quatro pilares da educação para o século XXI em torno de quatro formas de aprendizagem, a saber, conhecer, fazer, viver junto e ser, estava certamente imbuída da idéia de que a humanidade, a Terra-Pátria, não pode ser concebida como um meio de obter lucros e vantagens para poucos, mas como um fim a ser construído por todos e para todos. Na verdade, trata-se de um aprendizado complexo, a ser exercitado não apenas nas escolas, mas na vida em geral. Um amplo processo participativo, restaurador do homem genérico, que envolve princípios, valores, utopias e, certamente, um contrato planetário, social e natural, no qual animais e homens, natureza e cultura não se separem mais. Traduzir esses pilares para a sala de aula não é tarefa fácil, dadas as condições em

que o ensino se encontra, debatendo-se entre uma utopia democrática, a escola para todos, e uma realidade meritocrática, a escola para alguns. Além disso, a fragmentação disciplinar empenhada em transmitir conteúdos e gerar competências, esquece-se que a formação do sujeito responsável requer como ponto de partida a religação dos saberes, cabeças bem-feitas como pretendia Montaigne. (CARVALHO, 2002, p. 32).

Talvez não se devesse esquecer de que a sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor. Esta formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Ainda que se o problema esteja na polissemia do termo competência, preferir-se-ia outra abordagem do termo competência, mais próxima às questões relativas à área do desenvolvimento curricular através de projetos ou resolução de problemas, mas com a complementariedade das dimensões ou multidimensionalidade. Essa é uma das vertentes de discurso presente nas diretrizes do MEC na época da implementação da reforma do ensino profissional, entre 1997 e 2002. Perante essa ótica o termo competência está associada aos esquemas mentais, como esclarece Berger Filho, secretário da educação na época da reforma:

... entende-se por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências, geram habilidades, ou seja, um saber fazer. (BERGER, 2008, p. 01)

O termo competência aqui está associado às propostas construtivistas de educação e a uma mudança do papel da educação escolar que deixaria de se ocupar quase exclusivamente com a transmissão de conhecimento para buscar a articulação que permita o emprego de saberes adquiridos e construídos:

Estamos falando, então, de uma outra escola, menos voltada para o interior do próprio sistema de ensino, diferente daquela na qual cada objeto de ensino esteja referido apenas ao momento seguinte da escolarização; menos centrada no acúmulo de informações para consumo no próprio sistema escolar; menos orientada para uma falsa erudição enciclopédica; menos referida ao tempo futuro. Falamos de uma escola integradora, cuja referência é o que está fora de seus muros, em que a produção interna integra-se à produção da prática social e ao desenvolvimento pessoal; que reconhece a multiplicidade de agentes e fontes de informação e se apropria deles integrando-os ao seu fazer; que tem como centro da sua produção a construção das condições de busca, identificação, seleção, articulação e produção de conhecimentos para agir no e sobre o mundo; que integre os tempos, apropriando-se do passado para articular o futuro no presente. A construção destes esquemas de mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer é a construção de competências. (BERGER, 2008, p. 01)

Essa insistência em competências já não está centrada na relação capital trabalho e também não associa diretamente a necessidade de competências as mudanças atuais do mercado. Busca sua filiação nas correntes educacionais que almejam a formação integral, que ao mesmo tempo percebe a importância das relações sociais na configuração do mundo e busca a formação plural:

A educação escolar é parte importante na construção de identidades únicas, que reconheçam e respeitem a diferença, que façam da diversidade o motor do seu desenvolvimento e a base para a cooperação na construção de uma sociedade solidária, na perspectiva de uma cultura da justiça e da paz. (BERGER, 2008, p. 01)

Pimenta (2005) coloca que a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Heródoto Barbeiro: Professora Guiomar.

Guiomar Namó de Mello: Professor, é uma grande satisfação estar aqui conversando com o senhor, porque os seus livros e as suas reflexões da educação têm sido muito inspiradores para vários educadores e instituições

brasileiras. Inclusive, o Conselho Nacional de Educação terminou de aprovar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores – isso foi feito pelo Conselho e não pelo Ministério –. Durante o processo em que nós estivemos discutindo a proposta de formação de professores, que é muito focada nas competências, em formar professores por meio de um conjunto de competências e não apenas de cursos expositivos na universidade, nós sentimos uma resistência muito grande do setor educacional, sobretudo do setor universitário, em relação ao termo competência. Creio que, talvez, isso se deva ao fato de que no Brasil a palavra competência sempre lembra a palavra *skills* [habilidade]. Em inglês, ela é associada ao adestramento sem reflexão. E, por mais que se explique, por mais que se diga – creio até que seria um privilégio se o senhor pudesse tomar ciência do conteúdo desse documento –, ele é bastante claro ao estabelecer o conceito de competência. Aliás, ele cita literalmente os seus trabalhos. Mas sempre se vê uma resistência, sobretudo das pessoas que se proclamam mais à esquerda, politicamente, que dizem que o conceito de competência é uma imposição norte-americana, que é um conceito que só está voltado para o mercado, que só pensa em termos de adestramento. Acho que é uma boa oportunidade, talvez, para o senhor mesmo, pessoalmente, esclarecer esse equívoco. Nós temos procurado esclarecer isso e muitas vezes não temos sido muito felizes nesse debate.

Percebe-se de fato como no âmago humano, a rejeição a essa educação fragmentada deva ser considerado como um sintoma, em que a resistência se torna um alerta para a necessidade de se mudar a forma de pensar a formação humana, a formação educacional básica e por fim a educação dos educadores.

Talvez entendê-la como um processo de uma sociedade resiliente (Freire, 1998) e rever a Cultura profissional marcada, ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. Guiomar Mello não aborda as lições de Freire sobre a práxis necessária ao fazer docente, sendo esta práxis intencionalmente desenvolvida para a transformação da natureza e do homem. No entanto, esta práxis requer do docente um posicionamento crítico da realidade e do contexto nela inserido.

Giroux (1997) nos faz trazer para a discussão a necessidade de se ter o professor como um intelectual, crítico e transformador. Segundo este teórico, tendo o professor estas características, se reconhece como sujeito capaz de promover mudanças, pois, além de manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola, também trabalha para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos também críticos e transformadores. Esta preocupação é muito pertinente à formação docente, e passa

especificamente pelo campo dos saberes, bem como para a necessidade de uma formação continuada multidimensional.

Philippe Perrenoud: Conheço a crítica, pois é feita em todos os países e tem fundamento. **É importante marcar a diferença entre o conceito de competência que a escola quer desenvolver e o uso desse conceito pelas empresas atualmente.** É preciso diferenciar. **Há um lado negativo da evolução do mercado de trabalho, do mundo econômico em que a noção de “competência” tomou o lugar da noção da “qualificação”,** individualizou o tratamento das pessoas, criou desigualdades, criou a precariedade, criou flexibilidade em prejuízo do trabalhador. É a realidade. Pode-se, então, usar o conceito de competência, de gestão de recursos humanos contra as pessoas. Ao mesmo tempo, até no mundo da empresa, o reconhecimento do conceito de competência é o reconhecimento da complexidade do trabalho até nos trabalhos menos qualificados, da inteligência no trabalho de todos os trabalhadores, mesmo dos que controlam portões e estacionamento, dos que servem na lanchonete. Todos fazem escolhas, todos devem fazer julgamentos, todos constroem algo, todos avaliam situações que não estão nos manuais, não-padronizadas, todos se arriscam a pensar mesmo em algo simples, ao contrário do que se pensa. Portanto devemos reconhecer que a competência no trabalho é uma forma de valorização do sujeito que pensa. Primeiro, não é um *savoir-faire* (saber-fazer) de baixo nível. A inteligência humana está presente nas competências e a escola segue o mesmo objetivo nisso. Ela não é responsável pelas relações de força que se travam no mundo. A escola não pode mudar o capitalismo e a sociedade. Ela faz parte da sociedade. Não se deve responsabilizá-la, mas não se pode pedir que ela aumente o problema. Daí, é crucial que competências desenvolvidas na escola não sejam habilidades para funções de trabalho ou locais particulares, mas que sejam competências de alto nível. Não concebo competência como uma habilidade específica, mas como a capacidade de analisar uma situação, de compreender de onde vem essa situação, qual é o problema, quais são as soluções, que estratégia adotar, onde há recursos, com quem contar, quais são os riscos, quais são as vantagens. Competência é, portanto, pensar em situações complexas. Pesquisadores têm competências mesmo em situações abstratas. A maioria das pessoas enfrenta situações em que deve decidir, antecipar, assumir riscos. O título de um dos meus livros ainda não traduzidos aqui é *Agir em emergências e decidir na certeza*. Essa é a realidade do mundo fora de um escritório. É preciso assumir riscos, agir cada vez mais depressa, mesmo sem ter todas as informações. A competência é uma função psicológica superior. Não é o contrário do saber: é usá-lo para tomar decisões. A evolução do mundo do trabalho valoriza também a inteligência, é contra o taylorismo [fracionamento das atividades de trabalho por especializações com o objetivo de atingir maior produtividade. Essa idéia era a base dos pensamentos do engenheiro norte-americano Frederick Taylor, que em 1911 publicou a obra *Os princípios da administração científica*], contra a fragmentação das tarefas, isto é, a evolução do mundo econômico é muito ambígua. Ela reconhece a importância do indivíduo, de sua criatividade, mas ao mesmo tempo se serve delas para explorar uma parte dos trabalhadores. É uma contradição a ser discutida. (grifo nosso).

Este trecho reforça a confusão em torno da competência apontada no meio educacional e da competência do mundo empresarial. Prefere-se a cautela com o

abuso do termo competência. O próprio Perrenoud insiste que não se deve resumí-la ao adestramento, convém lembrar o conceito de práxis Freireano que o concebe como uma prática que se faz pela a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

Torna-se necessária uma análise teórico-crítica do mundo da Modernidade Líquida (Bauman, 1998, 1999, 2001), o mundo da barbárie, da miséria, da fome, do capitalismo leve, fluído, do triste fim da humanidade, de desesperos jamais vistos na história da humanidade, para se inferir então alguns desafios e formas de resistências que a educação crítica, de maneira crítica, tem de necessariamente enfrentar nesse novo mundo.

Iara Glória Areias Prado: Então, dentro dessa linha, poderíamos dizer que a competência não é nem a habilidade nem o saber-fazer? Quer dizer, como que é esse conceito? Para os professores que estão lendo os seus livros, poderia ficar claro? Como poderia ser definido o que é a competência? Ela não é habilidade. Não é saber fazer. Então, ela é o quê para o professor? Agora, o grande problema dos professores é que eles precisam ensinar e desenvolver competências. O que é a competência, de uma forma simples, para um professor que está lendo na sala de aula o seu livro?

Philippe Perrenoud: Deve-se dizer aos professores e responsáveis pela educação que o conceito de competência não é claro e não é simples. Não há um consenso, não apenas ideológico, mas conceitual e teórico. Que não digam: “Todos sabem o que é competência, menos eu”. Na realidade, ninguém sabe exatamente o que é. Cada conversa leva uma pessoa a mudar. Para mim, a competência não é necessariamente sempre de alto nível, ela também pode ser um *savoir faire*. Há vários... Theodor Herzl [(1860-1904), jornalista austríaco, fundador do sionismo político, movimento que defende a autodeterminação ente judeus e a formulação de um Estado judaico], por exemplo, a divide em três níveis: um, dois e três. E poderíamos dizer cinco, seis e sete. São graus de complexidade de situações a enfrentar. É normal que nenhum autor as defina do mesmo modo. Até o mesmo autor pode variar sua definição de uma página a outra. Em parte, isso é normal, pois é o que se passa. Saber o que é mais difícil, como o espírito humano dita nossas ações, como chegamos a tomar decisões, a pensar a realidade, a fazer escolhas. Depois, guiar e regular essas escolhas. Portanto, é toda a complexidade do espírito humano que está em questão. Uma palavra não basta para descrever tudo isso. Competência é uma palavra muito abrangente para descrever um conjunto de funções cognitivas. As obras de Guy Le Boterf [educador francês] talvez possam ajudá-los mais, são mais claras e acessíveis. Ele diz que a competência tem duas partes. De um lado, ela usa um certo número de capacidades específicas, que são os recursos, mas são recursos internos, e não da internet ou outros. São recursos aprendidos e disponíveis na memória, mas que, sozinhos, não resolvem problema nenhum. É preciso saber utilizá-los. É o que já se chamou de transferência de recursos, hoje é chamado mobilização de recursos cognitivos. De transferência passou para mobilização, que é mais geral. É o conceito de conhecimento para recursos cognitivos, porque também há atitudes, princípios éticos e capacidades

particulares. O conjunto das coisas guardadas na memória, a competência de juntá-las, a capacidade de colocá-las em sinergia, de usá-las juntas para resolver um determinado problema. Finalmente, é bem simples de entender. As pessoas fazem isso sempre. Não tenho dinheiro para chegar ao fim do mês. A que renuncio? O que vou fazer? Isto? Aquilo? Penso e decido. Isso é uma competência. A dificuldade não está em imaginar a competência, mas em destrinchar o funcionamento cognitivo. Como professor, não se pode apenas designá-la objetivamente. É preciso trabalhá-la gradualmente, inventariar os recursos necessários e, depois, organizar a mobilização. O problema da escola foi que, durante muito tempo, por dez anos, acreditou-se que se podia acumular recursos, isto é, o saber em história, física, química, biologia e que um dia se aprenderia a mobilizá-los, talvez no trabalho, na vida etc. Hoje, sabemos que não se aprende a mobilizá-los sozinho. Esse é também um objetivo educacional a ser rapidamente introduzido no trabalho escolar diário. Projetos, situações problemáticas, contradições, enigmas, todo tipo de coisa que faça funcionar as competências, não só acumular recursos, como um esquilo acumula avelãs para o inverno. É, portanto, muito importante associar constantemente esses dois elementos: o saber e o modo de utilizá-lo.

No trecho a seguir há a apresentação do conceito de competência de Terezinha Rios, a qual também se faz presente na lista de muitos concursos e cursos preparatórios de educadores.

Heródoto Barbeiro: Professora Terezinha Rios.

Terezinha Rios: Boa noite, professor. Eu acredito, como os outros que antecederam minha fala, que é muitíssimo importante a sua presença e a sua palavra estar sendo confrontada com aquilo que os professores, os educadores, vêm lendo sobre o seu trabalho e no seu trabalho. Eu quero estar pensando mesmo no uso, na utilização dessa expressão, do conceito de competência. **Eu tenho utilizado esse conceito no singular**, pensando a competência numa prática pedagógica competente, num professor competente, e, **portanto, chamando de competência um conjunto de qualidades, de saberes, de fazeres e de valores que seriam exigidos de um professor para ele ter uma prática bem-sucedida e atingir os objetivos**. Na verdade, nós começamos a conversa da competência aqui, especialmente com o trabalho da professora Guiomar Namó de Mello – seu livro se chama *Ensino, educação de primeiro grau - da competência técnica ao compromisso político*–. Ali, a partir desse trabalho, surgiu uma discussão muito grande sobre a questão da competência. Chegávamos até a dizer que, na verdade, **o compromisso era uma dimensão do trabalho que se queria competente, portanto havia dimensões na competência. Uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão ética e estética também, todas elas se juntavam. Portanto, eu gostaria de ouvi-lo mais nessa questão, sobre competência ou competências**. As competências não seriam – e, às vezes, a gente ouve os professores falarem em substituições para capacidade– habilidades, saberes etc?

Infere-se na fala de Terezinha Rios uma pista sobre os possíveis Pilares para a Formação inicial e continuada docente, quando concebe a palavra competência no

singular, e de maneira mais cautelosa e próxima a este estudo, aponta dimensões, as quais ela demarca quatro: a **técnica** (referência ao saber, ao domínio de conteúdo), a **estética** (referência à sensibilidade, à visão metodológica, o fazer, daí a competência), a **política** (referência à convivência com a diversidade, ao multicultural, aos saberes multiétnicos) e **ética** (referência ao compromisso enquanto ser humano para com os demais, a alteridade para com as gerações futuras, o ser educador).

A partir dessa colocação de Terezinha Rios este estudo percebe a noção de competência como uma dimensão, ao que se prefere doravante a noção dimensional e multidimensional a ser abordado mais adiante.

Após as colocações de Rios decide-se interromper a análise, visto ter-se bastantes subsídios para a proposta deste estudo.

Após a leitura dos trechos, este trabalho segue abandonando o discurso da racionalidade técnica, adota a noção de competência com ressalvas, na tentativa de se elaborar um referencial que contemple as Competências Perrenonianas e os Saberes Morianos, mas também do enfoque dimensional.

No livro os Sete Saberes (2000), no capítulo 4, Aprender a viver, o Morin (2000), cita que:

Durkheim dizia, magnificamente, que o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida. (MORIN, 2000, p 47)

Morin preconiza que na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento e o conhecimento em sapiência (p.47).

O autor ainda declara que:

Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos (MORIN, 2000, p.50).

Ao lado da visão multidimensional, como se poderia lidar com a disciplinarização existente em todos os níveis de ensino:

Edgard de Assis Carvalho: Eu vou retomar um filósofo no qual eu acho que nós compartilhamos a mesma admiração, que é Montaigne. Vou retomar essa frase, que já foi dita pelos colegas, sobre a cabeça bem feita e a cabeça bem cheia. Na sua tradução, inclusive, na cabeça bem feita, o tradutor esqueceu do *bien*. Há uma diferença entre *bien* feita e *bien* cheia. Bem, eu gostaria de saber se nós estamos entendendo da mesma maneira? A cabeça bem cheia é a cabeça do saber acumulado, do saber empilhado e, portanto, o saber da fragmentação. É claro que o Montaigne, como bom humanista, preferia a cabeça bem feita, ou seja, cabeça que, mais do que acumular, religa o saber. Ou seja, ela está naquilo que a gente entende pela palavra complexidade ou complexos. Quer dizer, o religar. Muito bem. Inúmeras ciências estão praticando essas intenções, eu diria: ecologia, ciência da terra, cronobiologia, cosmologia, ciência da complexidade. Muito bem. Isso exige, evidentemente, uma reforma no pensamento, uma reforma que acabe de vez com a distinção entre natureza e cultura, entre as ciências da natureza e as ciências da cultura, entre homem e natureza. Para romper isso, eu suponho até que se precise educar os educadores. A frase não é minha. A frase é uma velha frase do Marx, que está nas *Teses sobre Feuerbach*. Ele diz que, para reformar a educação, é preciso antes de mais nada educar os educadores. Então, dentro da sua proposta, o senhor emprega a cabeça bem feita e a cabeça bem cheia. Como o senhor vê essa questão, de um lado, da disciplinarização, que existe do ensino fundamental à universidade e, do outro lado, a visão interdisciplinar, transdisciplinar que aos poucos vem contaminando as instituições de ensino? Acho que até a burocracia estatal entende mal essa questão. E como é que o senhor vê isso dentro da sua proposta de competências? Em resumo, as competências são transdisciplinares ou elas reforçam a fragmentação do conhecimento?

Philippe Perrenoud: Essa é uma pergunta difícil, porque a maioria das situações mobiliza mais de uma disciplina no sentido de disciplina acadêmica. Até mesmo o professor de filosofia ou de química precisa de competências outras que a de filosofia ou química para dar aula, avaliar, fazer um relatório pedagógico. Nenhuma profissão é puramente disciplinar e nenhuma situação real, nem mesmo a pesquisa... Um diretor de laboratório de pesquisas especializadas faz contratos, negocia, anima uma organização, faz mil coisas diferentes, ainda que o âmago de sua identidade seja a de professor de geologia ou de microbiologia. Portanto, na verdade, o trabalho cruza fronteiras disciplinares. Não quer dizer que se deva suprimi-las. No desenvolvimento do saber há uma divisão de trabalho útil. **A formação dos professores apresenta esse problema. Quando se quer formar especialistas de uma disciplina, pode-se formá-los na disciplina, pois vão reproduzi-las.** De certo modo, vão se tornar especializados em certa matéria e muito ignorantes sobre o resto do mundo. Isso vale tanto para profissionais de ciências humanas quanto de profissões técnicas. Um engenheiro hoje precisa de ciências humanas. Precisa de muitas disciplinas. Um médico não pode se contentar com a fisiologia e a biologia. Precisa da psicologia, sociologia, até da psicanálise. A cada vez que se formam profissionais é preciso mobilizar várias disciplinas. Não se trata de desprezo pelas disciplinas, nem de dizer “parem de pesquisar em sua área.” Há uma bela expressão de um psicólogo francês, um educador chamado Pierre Gillet [1897-1966], que diz: “Nos programas profissionais é

preciso dar as competências o direito de gerência sobre os conhecimentos.” No fundo, significa juntar o necessário para resolver um problema do cotidiano numa profissão. Mas a criação dos conhecimentos pode muito bem continuar a se desenvolver em divisões disciplinares. Não é indispensável se fechar nessas divisões. Portanto, seria interessante efetuar tentativas de pesquisa pluri ou interdisciplinares, mas não orientadas para a formação, e sim para os limites do setor e a recomposição da divisão dos trabalhos científicos. (grifo nosso).

As respostas de Perrenoud desconsideram uma fala de Morin (2000) em que o modelo atual leva a *negligenciar a formação integral e não prepara os alunos para mais tarde enfrentarem o imprevisto e a mudança*. Note-se, na parte grifada, a afirmativa de que os professores são reprodutores. É notória a maneira como Perrenoud detesta a ilusão, a utopia e o imprevisto, mas se ilude com o princípio da certeza.

Na busca de uma resposta, Morin (2000) mostra a necessidade de se apontar um referencial multidimensional:

Literatura, poesia, cinema, psicologia, filosofia deveriam convergir para tornarem-se escolas da compreensão e acrescenta que a ética da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada. O aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez e que a aptidão reflexiva do espírito humano, que o torna capaz de considerar-se a si mesmo, deveria ser encorajada e estimulada em todos (p.51).

Segue o fechamento da entrevista, a qual tivera um percurso marcado por tensão nas falas, nas gesticulação de Perrenoud, perceptíveis na gravação em vídeo:

Heródoto Barbeiro: Nosso programa está chegando ao fim e eu gostaria de fazer uma pergunta de encerramento para o senhor. O senhor utilizou muitas vezes a palavra “uma escola que prepare para a vida”. A vida hoje está muito direcionada para o consumir, para o comprar, para a acumulação do lucro. Eu perguntaria ao senhor o seguinte: isso não nos leva a uma ameaça do fim da utopia do prazer do conhecimento para uma escola voltada imediatamente para as coisas materiais e próximas?

Philippe Perrenoud: Mas, para mim, a vida não é uma coisa material. Somos uma espécie pensante. Somos uma espécie essencialmente espiritual, até mesmo filosófica. Creio que não há risco real de a espécie humana ser inteiramente materialista. E, de fato, o fim das ideologias é um mito. Continuamos nas ideologias, na espiritualidade, por vezes no “integrismo”. Creio que o materialismo é uma parte e uma fase. Preparar

para a vida não é preparar para a vida material, mas para a vida social, espiritual, relacional, amorosa. Para todas as dimensões da existência. Então, efetivamente, reduzir-se essa ambição à preparação para o consumo, para o trabalho ou à tecnologia, empobreceremos o conceito da vida humana. E isso é grave.

Para uma contraposição, fazem-se necessárias algumas citações de Morin sobre a educação que defende neste estudo. Para ele, torna-se impostergável uma reforma radical do modelo de ensino nas universidades e escolas, salientando a necessidade de acabar com a 'hiperespecialização'. Tem-se a necessidade de reformar radicalmente o atual modelo de ensino nas universidades e escolas secundárias. Por quê? Porque atualmente o conhecimento está desintegrado em fragmentos disjuntos no interior das disciplinas, que não estão interligadas entre si e entre as quais não existe diálogo. Lamenta, igualmente, que a condição humana esteja totalmente ausente do ensino: Perguntas como 'o que significa ser humano? Não são ensinadas.

Edgar Morin critica, por exemplo, que nas escolas e universidades *não exista um ensino sobre o próprio saber*, ou seja, *sobre os enganos, ilusões e erros que partem do próprio conhecimento*, defendendo a necessidade de criar *cursos de conhecimento sobre o próprio conhecimento* (2000).

Por outro lado, acredita que a excessiva especialização no ensino e nas profissões produz *um conhecimento incapaz de gerar uma visão global da realidade*, uma inteligência cega (2000).

Para Morin, *conhecer apenas fragmentos desagregados da realidade faz de nós cegos e impede-nos de enfrentar e compreender problemas fundamentais do nosso mundo enquanto humanos e cidadãos, e isto é uma ameaça para a nossa sobrevivência* (2000).

Está demonstrado que a capacidade de tratar bem os problemas gerais favorece a resolução de problemas específicos, garante Morin (2000), lembrando que a maioria dos grandes cientistas do século XX, como Einstein ou Eisenberg, *além de especialistas, tinham uma grande cultura filosófica e literária. Um bom cientista é alguém que procura ideias de outros campos do conhecimento para fecundar a sua disciplina*, afirma, sublinhando que *todos os grandes descobrimentos se fazem nas fronteiras das disciplinas*.

Garante também que *apesar de em muitas universidades norte-americanas existir maior flexibilidade no que toca ao modelo ensino, nos Estados Unidos existe o mesmo problema que na Europa* (2000).

O mundo dos intelectuais, escritores ou universitários que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e glória (MORIN, 2000, p. 97)

Heródoto Barbeiro: *Monsieur Philippe Perrenoud, merci beaucoup.* Quero agradecer também a presença dos nossos convidados aqui no programa **Roda Viva** e, especialmente, ao professor Philippe Perrenoud, que é um educador e sociólogo, como você acompanhou ao longo de todo nosso programa. O **Roda Viva** volta na próxima segunda-feira, às 10h30 da noite, sempre com a sua participação e interatividade nos assuntos abertos ao debate democrático, que é uma característica aqui da Rede Cultura. Boa semana, boa noite e obrigado.

Cabe lembrar que ao lado da fala de competências, há um imperativo em concursos para seleção de docentes da educação básica, que são as 10 competências do educador, segundo Perrenoud:

As competências a serem desenvolvidos na formação dos professores competências de referência, tais como:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000)

A Pedagogia das Competências pode ser entendida como um tipo de compreensão sobre a formação, o homem e a sociedade, surgida associada ao processo de reestruturação capitalista, como um discurso hegemônico.

Esta pedagogia pauta-se num conjunto de formulações, cuja função é a orientação de práticas voltadas para o desenvolvimento de capacidades humanas necessárias ao exercício profissional.

Assim, a Pedagogia das Competências constitui-se numa abordagem que busca promover a reorganização e o estreitamento do vínculo entre educação profissional e sistema produtivo, conforme os princípios que definem as atuais demandas de força de trabalho das empresas organizadas sob a égide dos conceitos de produção flexível e integrada.

A questão da construção da competência em educação vem sofrendo um amplo questionamento por parte dos educadores: o debate sobre competências reaviva o debate sobre cabeças bem feitas ou cabeças bem cheias.

O contexto norteador à sociedade contemporânea que apresenta o duplo desafio: educar para a competência e a competência para educar, em detrimento de sua função primeira, humanizar.

A problemática das competências emergiu no campo do trabalho, podendo encontrar-se as principais contribuições teóricas sobre a questão em revistas de campos disciplinares, tais como a psicologia e a sociologia do trabalho, por um lado, e da gestão e formação profissional, por outro.

Já no final da década de 1990 é que se assiste a esta *ascensão* da noção de competência no campo da educação escolar, ocupando um lugar de destaque na atual «reorganização curricular» do ensino básico.

É no campo da educação escolar que, a noção de competência tem vindo a adquirir uma grande centralidade, não tendo passado de meras experiências (e pontuais) as tentativas de introduzi-las em contextos empresariais.

Ao se analisar algumas das produções Perrenoud sobre a questão (1999, 2000 e 2001), pode-se verificar que a “abordagem por competências” surge como uma dimensão instrumental para a mudança da escola, para romper com a lógica disciplinar instituída, combater o insucesso escolar, promover a igualdade de oportunidades e formar cidadãos autônomos e livres.

O Paradoxal é que isto se faz presente no quadro de um paradigma construtivista fundado no início do século XX, pelo movimento da educação nova e continuado pela pedagogia institucional em França, a partir dos anos 60.

A maioria das reformas curriculares que foi buscar a sua inspiração àquelas perspectivas pedagógicas, podendo concluir-se que a atual *reorganização curricular*, bem como as propostas de Perrenoud é a *abordagem por competências*, concebida simultaneamente como instrumento e como referente teórico.

O campo da educação escolar, apesar da crise de legitimidade que o vem caracterizando há cerca de três décadas, possui um enorme potencial de progressão no sentido do cumprimento do ambicioso conjunto de objetivos que desde cedo o constituíram.

Os princípios proclamados por aqueles movimentos e retomados por Perrenoud apontam nessa direção, nomeadamente as que se referem ao modo de desenvolvimento dos currículos (apostando numa perspectiva transdisciplinar), à articulação entre a educação escolar e os contextos de trabalho mais vastos.

Ao se depender dessa profunda transformação na forma de conceber e praticar a educação escolar da noção de competência(s) é, não só uma ação redutora, mas fundamentalmente mistificadora, até pelo modo como aquela noção tem vindo a ser construída e recepcionada no mundo das empresas e no campo da gestão há várias décadas.

Como refere Wittorski (1998):

Os trabalhos realizados sobre a noção de competência centram-se frequentemente e, sobretudo, na avaliação das competências com o objetivo de classificá-las, falando-se hoje na necessidade de os indivíduos possuírem portfólios de competências (inovação americana dos anos 80), estandardizados, com o objetivo de afirmação individual nos mercados de trabalho, questão esta que parece ser central nas publicações da Comissão Europeia sobre a educação. (WITTORSKI, 1998, p. 135)

Percebe-se que há pelo menos dois modos distintos de abordar a problemática das competências. A mudança que ocorreu no campo da avaliação foi administrativa, mantendo a escola tal como se encontrava. A noção de competência arrisca-se a ter mudanças também:

O ofício do educador não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma). (PERRENOUD, 2000, p.14)

Assim, este estudo se constrói na necessidade de analisar a educação continuada de docentes, com mais ênfase de fundamentação na perspectiva da complexidade.

As transformações ocorridas no perfil do (a) professor (a), no decorrer do seu processo de formação continuada, no que se refere à centralidade da noção de competência na prática educativa, como parte de um processo de mudanças no mundo do trabalho, de um movimento mais amplo de mundialização do capital, relacionando as mudanças na base produtiva com aquelas trazidas pelo neoliberalismo, pela globalização e pelas inovações tecnológicas.

O discurso em torno da competência, ao passo que homogeneiza os profissionais, absorvendo e reproduzindo na fala e na prática o que é moderno, também possibilita a construção de um contra – discurso, de uma resistência a esta concepção. Aponta que a resistência dos (as) professores (as), a esta noção, é uma resistência ideológica, na medida em que combate a forma específica como se coloca no mundo do capital e, por conseguinte, na formação continuada do (a) professor (a), enquanto priorização do saber – fazer, em detrimento do saber, bem como de sua relação unidirecional com o “mundo dos empregos”.

É crescente a utilização, nos discursos educacionais, de afirmações que defendem que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências, e não à transmissão de conhecimentos. Essa utilização parece estar atrelada à visão de Perrenoud (1999), ao enfatizar que os currículos voltados para a construção de competências devem promover uma limitação “drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos” (p. 10), dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no âmbito escolar, pela mobilização em situações complexas. Ou seja, não se poderiam formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em

que esse conhecimento seja mobilizado. A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares.

Dessa forma, as propostas curriculares pautadas em tal visão não poderiam se limitar a ensinar conhecimentos inúteis à ação. A construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações.

Os currículos por competências, na visão de Perrenoud (1999), devem construir uma relação com o saber menos pautada em uma hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação.

É preciso formular questões a respeito das próprias categorias empregadas, para organizar o nosso pensamento e ação em instituições culturais como a escola, indagando sobre quais implicações pedagógicas, e até mesmo ideológicas, a utilização da noção de competência pode favorecer.

2.1 Educação continuada de educadores no século XXI:

Após a apresentação dos referenciais para formação inicial e continuada docente no primeiro capítulo, e da discussão a respeito do discurso de competência, em detrimento da educação enquanto processo de formação humana, nesta etapa há uma leitura sobre o papel da educação frente às novas exigências do mundo globalizado, configurando-a como uma mercadoria, direcionada pela razão dos modelos produtivos, em detrimento de uma preocupação com a humanização dos discursos governamentais e institucionais.

2.1.1 Educação e humanização

A sociedade atual exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor.

A formação docente se constitui num processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Pimenta (1997) coloca que a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Todavia, ainda há um ranço cultural da racionalidade técnica que cria um modelo paradoxal, em que o discurso aponta para formação integral e a prática, dada a ênfase burocrática, efetiva-se na reiteração do conteudismo.

A literatura que discute a interação entre teoria e prática é vasta. No entanto, apesar dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que na realidade, a questão se encontra ainda, num estágio muito incipiente de concretude da práxis desejada. Eis um dos motivos que fortaleceu o interesse em se desenvolver este estudo.

Segundo Giroux (1988), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Segundo este autor:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (GIROUX, 1998, p. 23)

No que diz respeito à formação permanente de docentes para educação básica no século XXI, deveria ser um norteador para duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação de educadores deveria contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa "Terra-Pátria", mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena (Morin, 2000).

Morin (2000) deixa claro que não há uma receita, uma chave para este futuro melhor, nem mesmo um caminho traçado, porém, ele alerta que é possível explicitar as finalidades da educação: a busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena.

2.2 As macrotendências da educação na modernidade líquida

Ao se analisar a sociedade moderna, percebe-se seu processo de mudança em que as novas tecnologias são as principais responsáveis. Santos (2000) lembra que alguns autores identificam este novo paradigma de sociedade que se baseia num bem precioso, a informação, e outros o conhecimento, atribuindo-lhes várias designações, entre elas a sociedade da informação e do conhecimento. (Santos, 255-268).

Santos (2000) lembra que esta sociedade poderá ser responsável por grandes diferenças sociais, tendo em conta o seu grau de exigência. Como é uma sociedade que vive do poder da informação, tendo como base as novas tecnologias ela poderá ser muito discriminatória, quer entre países, quer internamente, entre

empresas, entre pessoas. Até algum tempo atrás, o saber ler e interpretar textos, bem como efetuar cálculos matemáticos simples, era obrigatório para se viver em harmonia e bem-estar na sociedade, este novo cenário mudou e as necessidades de qualificações profissionais e acadêmicas aumentaram consideravelmente.

Assim, Santos (2000) aponta que há alguns caminhos possíveis para orientação da sociedade do terceiro milênio, e para a educação, o que Santos (2001) chama de megatendências na educação, em que ele defende o enfoque uma globalização mais humanista e universal da educação.

Megatendências (“megatrends”), termo originalmente empregado por Naisbitt (Santos, 2000), designa comportamentos, estilos e desempenhos que, em futuro próximo ou distante, irão predominar em larga escala e influenciarão, decisivamente, os ambientes naturais e sociais nos quais se concretizam.

Ao utilizar o termo megatendências, este estudo não pretende descrever os cenários futuros do mundo, indica apenas alguns aspectos emergentes com que as pessoas e as sociedades terão de lidar de acordo com as concepções dos autores citados acima.

Ao tratar das megatendências, não se quer aqui projetar um modelo das sociedades futuristas. Buscou-se identificar tópicos idealmente construídos (a partir da intensa observação da sociedade americana) que, no futuro, estariam interferindo na vida de todos os indivíduos sobre o Planeta, e mais especificamente para este estudo, visando a entender os limites e as possibilidades de se traçar um perfil de dimensões ou multidimensionalidade para formação continuada docente.

Santos (2000) diz que são dez as megatendências de Naisbitt (2000):

As dez megatendências poderiam ser divididas em dois grupos. As ativas-causais: sociedade industrial para sociedade de informação (1); tecnologia forçada para alta tecnologia (2); economia nacional para mundial (3). As reativas-causais: da centralização para a descentralização (5); da ajuda institucional para a auto-ajuda (6); da democracia representativa para a participativa (7). A de número 4 (de curto para longo prazo) e a 10 (do “isto ou aquilo” para a opção múltipla) são meros desdobramentos das ativas-causais (corolários ou conseqüências necessárias). A de número 8 (das hierarquias para a comunicação lateral intensiva) e a de número 9 (do Norte para Sul), desdobramentos das reativas-causais. De outra forma, 1, 2, 3, 4 e 10, objetos entre si; 5, 6, 7, 8 e 9, homens entre eles). (SANTOS, p. 290)

Santos (2000) deixa entender, que algumas das megatendências (reativas-causais) constituem uma tentativa de volta da comunidade americana a valores pretéritos e não uma coisa propriamente nova (assim, uma megacontratendência). Poder-se-ia dizer que os homens não estão passando, com as épocas,

Santos (2000) relata que dentro dessas macrotendências, as pessoas têm de ser capazes de se adaptarem a diversos meios, desenvolvendo uma atitude flexível, com conhecimentos generalistas, capazes de se formarem ao longo da vida de acordo com as suas necessidades e que dominem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Assim, a sociedade exige da escola pessoas com uma formação ampla, especializada, com um espírito empreendedor e criativo, com o domínio de uma ou várias línguas estrangeiras, com grandes capacidades de resolução de problemas.

Por outro lado, Santos (2000) a globalização como uma homogeneização de cultura, com dois traços distintos e antagônicos: oportunidades e perversões, além da falta de discussão dos modismos educacionais brasileiros, os quais conduzem à aceitação de ações sem a reflexão das consequências, tal como se poderá ver mais adiante, no que se convencionou em chamar de macrotendências na educação, um reflexo rápido da concepção de aprendizagem por competências.

Essas macrotendências são leituras possíveis decorrentes do perfil que se traça para a sociedade moderna, em que há o discurso da globalização, o aparecimento da mínima atuação do Estado, da inversão rápida de valores, aumento dos meios de produção, da terceirização e privatizações, do novo perfil de mercado de trabalho, contínua modernização produtiva (inovações tecnológicas permanentes e surgimento de novos processos de organização do trabalho e gerência), abertura dos mercados internos à concorrência internacional, modernização administrativa do Estado e de outras instituições sociais, contínua modernização dos processos de produção, veiculação e acesso aos conhecimentos: TV, rádio, jornais, informática.

O processo de globalização leva o indivíduo e o coletivo a uma mudança rápida na troca de valores, de angústias e incertezas, de uma postura que lida simultaneamente com a crise e a enxerga também como uma oportunidade, uma busca pelo prazer imediato, em se procura querer ter mais do que se necessita, numa ambiguidade entre o discurso individual e coletivo, resultantes num aumento das contradições entre o que se preconiza como bom e o que se efetiva eticamente.

Para entender essas macrotendências como mais uma concepção errônea de aprendizagem no meio educativo e em suas práticas, verificou-se as apresentações de empresas de treinamentos educacionais, para se depreender e se sintetizar tais colocações.

Tem-se como amostra, as informações extraídas de uma apresentação intitulada “As macrotências da educação”, sítio da consultora Hoper.

Para analisá-las, dividiu-se em tópicos temáticos, como seguem:

O primeiro item aborda “**As Mudanças no Pensamento Global**”, em que na prática não há menção a tentativa de homogeneização cultural, econômica.

A relação entre passado e futuro, não há comentários sobre a história humana que conduziu a sociedade até o que se tem hoje, sem traços distintivos para importância da preservação cultural da memória. Depreende-se que a tendência é de esvaziamento da herança cultural, pelo hoje.

Há uma tendência de evolução na substituição dos “Testes de QI” aos mapas cognitivos, as múltiplas acepções.

A relação professor aluno, em que a “professorinha dedicada”, deve evoluir para o patamar de educadores profissionais.

Quanto ao **modelo de ensino-aprendizagem**, há, ao menos no limiar da propaganda, uma crítica ao modelo técnico da retransmissão de informações à construção de competências, conforme foi visto, um neotecnicismo bem mais elaborado às necessidades do mundo globalizado.

No novo perfil, defender-se que o conteudismo deve ser substituído pela tutoria.

No que diz respeito a **tendências e perspectivas**, percebe-se que *o conceito de ensino para o desenvolvimento de competências vem se sobrepondo ao antigo conceito do ensino para a acumulação de conhecimentos, com as mudanças de paradigmas vigentes:*

De professor para educador.

Do foco no ensinar para o foco no aprender.

Do modelo docenciocêntrico para o modelo alunocêntrico.

Uma necessidade dual de orientação, em detrimento de sabedoria, maestria, para a pesquisa desenfreada e sem reflexão, à economia educativa de espaços e convivência, em nome de um autodidatismo, como se os humanos de fato aprendessem isolados da convivência.

O **professor reflexivo** é tomado pelo perfil de educador investigador mais experiente de sua equipe de investigação: a classe.

Propaga-se como indispensável que a educação deva **liderar aprendizagens**, significando servir aos demais membros da equipe menos experientes, ajudando-os a tornarem-se progressivamente mais responsáveis pela própria aprendizagem, até que possam dar conta dessa responsabilidade de forma completamente autônoma.

O requisito básico para alguém poder ajudar outra pessoa a "aprender a aprender" é **ser um especialista na arte e na ciência de aprender**. A área de "expertise" do profissional de educação é, portanto, aprender e não ensinar.

No que diz respeito a **objetividade na educação**:

Os educadores devem ser “doutores” em retórica. Há um abismo entre a teoria que se prega e o que se consegue efetivar na prática. Atualmente, quase 70% das 36 mil escolas particulares que existem no país se dizem construtivistas. No entanto, deve existir no máximo uma dúzia de escolas realmente construtivistas no Brasil.

Se uma escola divide sua estrutura curricular em disciplinas estanques, ministrando por dia quatro a cinco aulas expositivas, de diferentes disciplinas (português, matemática, física, química, biologia, etc), com 50 minutos de duração cada uma, cabe perguntar se pode se intitular construtivista.

A respeito da **tendência em torno da inovação**:

Inovação no que ensinar? Inovação no como ensinar? Inovação na estrutura da Escola? Estrutura da Escola

O tema entende que a educação, direito e dever do Estado devam mesmo assumir a lógica de que se trata de uma mercadoria e não um bem:

Escolas públicas e privadas passarão a ser administradas como empresas.

Sobre o item a **gestão profissional** exige:

Trabalhar com Objetivos, Metas e Métricas de Acompanhamento.

Metas de desempenho de alunos e professores.

Meta de retenção de alunos.

Meta de captação de novos alunos.

Metas de satisfação de alunos, professores e funcionários.

O tópico: **gestão da sala de aula**, a tendência apresenta uma série de itens:

Note-se o quantitativo, em detrimento da qualidade sonhada.

Criação de métricas para avaliar o desempenho do docente.

Uso de materiais instrucionais;

Handbook com roteiro completo da aula;

Objetivos e metas relativos ao resultado da aprendizagem pré-definidos e monitorados;

Provas elaboradas e corrigidas por colegiado;

A aula tradicional ainda é uma atividade sem base científica;

Educação baseada em evidências.

Poucos utilizam **o ensino baseado em evidência**, talvez seja uma sorte dos humanos que os médicos acreditam em medicina baseada em evidência.

Há em todas as fontes pesquisadas, um forte apelo em torno de falas de construção de competências, sem que se elucide o que de fato isto significa, além da oferta, em especial, de consultorias e assessorias no “**método construtivista**”.

Os melhores professores não são os formados em pedagogia ou licenciaturas;

Mudanças na Estrutura dos Cursos e das Aulas;

Apoio da Tecnologia da Informação, desde o PPT até o site do professor;

Currículo por competências, PBL (aprendizagem baseada em problemas), currículo em “espiral”;

“Teática ou “Praoria”;

Problematização do conteúdo;

Momento de Transição

A síntese dessas apresentações traz à memória a imagem de Chaplin apertando porcas e parafusos.

A vida não faz provas como a escola, ela nos coloca frente a problemas e precisa do seu repertório para resolvê-los. A escola nunca lidou com isso e nunca colocou o aluno frente a essas situações, para as quais ele necessitasse articular seus conhecimentos, os quais tivesse adquirido para construir uma resposta. A escola partia do princípio de que bastava ela passar o conhecimento que já estava formando o cidadão.

Vive-se em um momento em que as informações são tantas e mudam a cada momento e, com a facilidade que se tem para acessar os conhecimentos, há de fazer a pergunta se a função da escola é passar esses conhecimentos ou, exatamente, trabalhar na articulação dos conhecimentos.

Sobre o tópico: **mudanças na estrutura dos cursos e das aulas:**

As Ciências Cognitivas e as Neurociências chegam à sala de aula.

Talvez os humanos aprendizes tenham aulas em que se ensinem sobre nitroglicerina com competência suficiente, para destruírem o mundo, muitas habilidades, para usarem as teorias de propagação em massa, e finalmente a decência da atitude:

As aulas devem contemplar momentos para ouvir, momentos para ler, momentos para falar (debates e conversas, e momentos para escrever (sintetizar).

- Contextualização.
- Aplicação imediata.
- Questões Polêmicas.
- Extensão ou Profundidade.
- Ensinar pouco, para aprender muito. Tempo para amadurecer as idéias.
- Visão Sistêmica.
- Avaliação freqüente com momento para reflexão.
- Melhoria dos materiais instrucionais.

Novas Competências:

- Fim do monopólio das aulas expositivas e início de um aprendizado baseado em projetos reais, contextualizados com o cotidiano do aluno.
- Soluções de Problemas
- Pensamento Crítico
- Interatividade, equipe e liderança.
- Capacidade de resolver conflitos e manter relações.
- Tomada de Decisão
- Capacidade de expressão e comunicação.

A Escola deve estar preparada para:

- Aprender a pensar
- Aprender a observar
- Aprender a pesquisar
- Aprender a selecionar
- Aprender a criticar

- Aprender a contextualizar
- Aprender a priorizar
- Aprender a otimizar
- Aprender a inovar
- Aprender a associar

No tópico: **bases do novo paradigma educacional:**

- O conhecimento se constrói mediante a necessidade. A capacidade para construí-lo adequadamente é que precisa ser desenvolvida pela escola.
- O tripé da Educação de Vanguarda é: AUTODIDATISMO, TUTORIA E INTERAÇÃO.
- Superar a dissonância temporal: “O professor se formou no passado, para ensinar no presente, sobre algo que será usado no futuro”.
- Escola aberta à interação com a comunidade.
- A escola precisa ser responsável. Tanto escola como professores precisam ser cobrados em termos de resultados de aprendizagem.
- A ênfase passa da Repetição para a Articulação do Conhecimento.

No tópico: **didática empreendedora:**

"Comece pelo fim". A resolução do problema é a ponte que se constrói para chegar a esse fim. Primeiro, a idealização de uma casa; depois, a problematização de como fazê-la e, por fim, os conhecimentos necessários para construir a casa,

Iniciar a relação ensino/aprendizagem com elementos teóricos e práticos ao mesmo tempo – Teática;

Aprende-se aplicando. Quem aprende para aplicar depois, vai descobrir depois que não aprendeu nada.

O item: **nova didática:**

Didática a partir da Associação de Idéias e da Criatividade:

Referencial Teórico.

Pesquisa exaustiva (com elementos conceituais e fatuísticos).

Conversas com quem faz acontecer no tema.

Integração (análise/síntese + associação de idéias com criação de soluções originais).

Sobre a temática: **futuro da educação:**

Da ênfase no Conteúdo para a ênfase no Contexto.

Mudança do foco no Ensino para o foco no Aprendizado.

Migração do modelo Docenciocêntrico para o modelo Alunocêntrico.

Não se prepara mais para uma profissão, mas se prepara dando bases sólidas para o aluno mudar de profissão quantas vezes quiser.

Como se sabe se uma prova é ruim, mal elaborada?

Se for possível colar de algum livro ou das anotações de aula, é porque a prova não privilegia toda a estrutura cognitiva, mas apenas o processo mnemônico, portanto, não é uma boa avaliação.

A capacidade de inovação constante é o melhor instrumento de marketing e de competitividade que uma instituição de ensino pode ter.

Conhecimento não é acúmulo de informações, mas sim, competência para a ação.

A categoria: **a contextualização do ensino**

Ensinar: fazer a ponte entre o que o estudante sabe e o que vai aprender

O aluno aprende quando o novo é apresentado dentro de um contexto que pertence ao seu mundo

Metade dos estudantes americanos não aprende matemática, se não for contextualizada. 100% nossos livros não contextualizam

O ensinado deve ser uma resposta a um problema previamente entendido pelo aluno. Não se ensina nada sem dizer para que serve.

A categoria sobre **as ferramentas de ensino-aprendizagem da modernidade:**

Experimentos/laboratórios / pesquisas de campo / projetos

Uso de simulações e jogos (por computador)

Vídeos têm muitos usos

Para ensinar (mais óbvio, não é o melhor)

Para ilustrar, via exemplos (vulcão)

Para demonstrar (desossar truta)

Para contextualizar e motivar (Telecurso)

Método dos Estudos de caso de Harvard

Aula virtual paralela ao presencial (ou como alternativa)

Mapas cognitivos (para ressaltar a lógica)

Estamos usando a riqueza destes recursos?

A estruturação do ensino: do artesanato à industrialização

Será que pensarão que tanto aluno como professores são humanos e não máquinas? Será que os educadores conseguirão manter tantos alunos em sala com todas essas mídias e tecnologias a espera deles na sociedade para a diversão? Pede-se demais ao professor, como se este fosse o mágico ou escolhesse ser o cordeiro imolado.

- A ciência cresce pela cumulatividade dos conhecimentos. Um avanço leva ao próximo
- Os gurus de plantão querem cada professor reinvente a pedagogia em cada aula → isso é negar seu status de ciência.
- Preparar aulas é buscar idéias, fontes, exemplos, metáforas e exercícios.
- É difícil, o professor precisa ser ajudado
- No Acelera Brasil, os alunos mais fracos aprendem dois anos em um → método faz diferença (Quem será o professor deles?)

A categoria sobre a **industrialização da aula**:

A divisão de trabalho chega ao ensino:

- Quais os melhores livros? Professor não é autor
- Qual a melhor estrutura lógica para o ensino?
- Como fazer o melhor PowerPoint?
- Os melhores exemplos, metáforas, exercícios?
- Como formular provas inteligentes?
- Como avaliar, para fazer o aluno crescer?

→ Ninguém pode ser bom em tudo → cada um deve fazer o que faz melhor

→ Sala de aula: elo mais nobre da cadeia produtiva

Ensinar ou aprender?

Como podemos dizer que ensinamos, se ninguém aprendeu? (D. W. Carraher)

Torna-se possível entender a mistura de modelos, paradigmas, mas com um claro fechamento de interesse mercantil à educação.

Talvez seja mesmo o momento de se repensar a formação do ser humano mais humano, de um educador gente, comprometido em criar as gerações futuras mais gentes (Freire, 1998). Ou se tenha de reencantar, mesmo, a educação após esta visão burocrática taylorista, fayolista.

Percebe-se a importância de que sejam pesquisadas e desenvolvidas novas propostas integradas, de educação inicial, desde os primeiros anos de licenciaturas, até a formação permanente em serviço de docentes para educação básica, a partir de referenciais complexos e transdisciplinares.

3 EDUCAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES: DA RACIONALIDADE TÉCNICA À COMPLEXIDADE TRANSFORMATIVA

O Homem é um ser inacabado, inconcluso...
O Homem se sabe inacabado, tem a consciência da sua inconclusão.
Aí se encontram as raízes da Educação.
Paulo Freire

A partir desta etapa pretende-se apresentar o referencial do Pensamento Complexo como uma proposta de formação permanente de docentes da Educação Básica em serviço.

3.1 O paradigma da complexidade na educação continuada de educadores

O termo latino *complexus* significa “o que é tecido junto”. É o cerne da epistemologia da complexidade, proposta pelo pensador contemporâneo francês Edgar Morin.

O Pensamento Complexo teve sua formação na própria história de vida de Morin nas ciências humanas, sofreu influência do marxismo e dedicou-se ao estudo de temas como política, sociologia, filosofia e cinema. Morin sempre se pronunciou contra qualquer espécie de injustiça, segregação e ditadura. Combatente voluntário da Resistência Francesa de 1942 a 1944 foi expulso do Partido Comunista em 1951 ao criticar o dogmatismo stalinista.

Pensador crítico, reflexivo, dedica-se ao estudo da complexidade, termo que apropriou da cibernética e incorporou à sua obra desde a década de 1960.

Em suas reflexões sobre ciência e filosofia, Morin se contrapõe ao pensamento reducionista, linear e simplificador. Destaca as relações e dependências multidimensionais de todos os saberes, tais como a biologia, a antropologia, a sociologia e a física, e ainda coloca o pensamento mítico-simbólico-mágico ao lado do racional-lógico-científico.

Morin entende a complexidade como um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Trata-se de um pensamento que integra os diferentes modos de pensar, opondo-se aos mecanismos reducionistas, simplificadores e disjuntivos. Esse pensamento considera todas as influências recebidas, internas e externas, e ainda enfrenta a incerteza e a contradição, sem deixar de conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes. Enfatiza o problema e não a questão que tem uma solução linear. Como o homem, um ser complexo, o pensamento de Morin também se apresenta desta forma:

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que impõem a todo o pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo. (MORIN, 1980, p. 14)

Trata-se de um pensamento que lida com incertezas as verdades científicas, considerando a diversidade e a incompatibilidade de idéias, crenças e percepções, integrando-as à sua complementaridade:

A consciência nunca tem a certeza de transpor a ambigüidade e a incerteza. (MORIN, 1973, p.134).

Morin (1973) refere-se ao princípio da incerteza tal como formulado por Werner Heisenberg, físico, um dos precursores da mecânica quântica. Esse princípio baseia-se na falibilidade lógica, no surgimento da contradição presente na realidade física e na indeterminabilidade da verdade científica.

A base da epistemologia da complexidade advém de três teorias surgidas na década de 1940: a teoria da informação, a cibernética e a teoria dos sistemas, cujos impactos e aplicações práticas, no entanto, só se manifestariam mais tarde, nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

A *teoria da informação* se ocupa essencialmente de analisar problemas relativos à transmissão de sinais no processo comunicacional.

A *cibernética* é a ciência que estuda as comunicações e o sistema de controle dos organismos vivos e máquinas em geral. Compreende a idéia de retroação, que substitui a causalidade linear pela curva causal. Trata-se de uma teoria das máquinas autônomas, em que a causa atua sobre o efeito, que por sua vez age sobre a causa.

A *teoria dos sistemas* afirma que “o todo é mais que a soma das partes”, indicando a existência de qualidades emergentes que surgem da organização do todo e que podem retroagir sobre as partes; mas “o todo é também menos que a soma das partes”, pois as partes têm qualidades que são inibidas pela organização global.

No conceito de sistema, como compreendido por Morin (2000), está presente a idéia de rede relacional: os objetos dão lugar aos sistemas e as unidades simples dão lugar às unidades complexas, levando em consideração fenômenos como tempo e espaço.

A complexidade do pensamento se opõe ao tradicional ao dirigir-se ao paradoxo do uno e do múltiplo e à convivência com a ambivalência. Cabe ao homem, por meio do conhecimento, interpretar os aspectos ambíguos da realidade, sem desconsiderar sua multidimensionalidade: unidades complexas são multidimensionais. Somos seres triplos ou trinitários, considerando a inseparabilidade das três naturezas humanas: somos indivíduos, pertencemos à espécie *Homo sapiens* e somos seres sociais. Todos esses termos e cada um, individualmente, são ao mesmo tempo meio e fim.

Como afirma Morin (2000, p. 55):

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. (MORIN, 2000, p. 55).

A complexidade incorpora as noções de ordem, desordem e organização, presentes em todos os sistemas. Ordem-desordem é uma relação inseparável que tende a estabelecer a organização. É um processo fundamental para a evolução do

universo e é norteador da relação dialógica e ao mesmo tempo una, complementar, concorrente e antagônica:

- Una (isto é, indistinta na sua origem genésica e no seu caos formador);
- Complementar: tudo que é físico, dos átomos aos astros, das bactérias aos seres humanos, precisa da desordem para organizar-se; tudo o que é organizado ou organizador trabalha, nas e pelas suas transformações, também para a desordem (aumento de entropia);
- Concorrente: sob outro ponto de vista, a desordem, por um lado, e a ordem/organização, por outro, são dois processos concorrentes, isto é, que correm ao mesmo tempo, o da dispersão generalizada e o do desenvolvimento em arquipélago da organização;
- Antagônica: a desordem destrói a ordem organizacional (desorganização, desintegração, dispersão, morte dos seres vivos, equilíbrio térmico) e a organização recalca, dissipa e anula as desordens. (MORIN, 1977, p. 80).

O Pensamento Complexo pauta-se por três princípios que se inter-relacionam: o dialógico, o recursivo e o hologramático.

O *princípio dialógico* consiste em manter a unidade de noções antagônicas, ou seja, unir o que aparentemente deveria estar separado, o que é indissociável, com o objetivo de criar processos organizadores e, portanto, complexos.

O *princípio recursivo* é o que nega a determinação linear que promove a criação de novos sistemas e pode ser entendido como processos em circuitos, de modo que os efeitos retroagem sobre as causas desencadeadoras. É mais que um circuito e que uma retroação reguladora, presentes na cibernética. É um processo organizador necessário e múltiplo que envolve tanto a percepção como o pensamento.

O *princípio hologramático* apresenta o paradoxo dos sistemas em que a parte está no todo assim como o todo está na parte. É a totalidade do patrimônio genético que está presente em cada célula. Concebe a imagem física do holograma, que concentra em si todos os pontos e é projetada no espaço em três dimensões. Sua projeção remete-nos à imagem do objeto hologramático com sensações de relevo e de cor. O rompimento de uma imagem hologramática não apresenta imagens mutiladas ou fragmentadas, mas imagens completas multiplicadas.

Morin (1982, p. 141) cria o termo *unitas multiplex*, em que integra termos antagonistas para elucidar a noção de complexidade:

Ao mesmo tempo, deve-se considerar o sistema não só como uma unidade global (o que equivale pura e simplesmente a substituir a unidade elementar simples do reducionismo por uma macrounidade simples), mas como *unitas multiplex*: também aqui estão necessariamente associados termos antagonistas. O todo é efetivamente uma macrounidade, mas as partes não estão fundidas ou confundidas nele: elas têm uma dupla identidade própria que permanece (portanto, não redutível ao todo) e uma identidade comum, a da sua cidadania sistêmica.

A complexidade questiona a fragmentação e o esfacelamento do conhecimento, em que o pensamento linear, oriundo do século XIX, em se que se colocava o desenvolvimento da especialização como supremacia da ciência, contrapondo-se ao saber generalista e globalizante.

A complexidade parte da noção de *totalidade* e incorpora a solidariedade, colocando, lado a lado, razão e subjetividade humana. A solidariedade, presente na complexidade, coloca-se na educação por meio da transdisciplinaridade, considerando aspectos como princípio da incerteza, perspectiva dialética e dialógica e dimensão espiritual do humano. Para atingir a transdisciplinaridade, é necessário o rompimento com idéias preconcebidas ou reducionistas.

A complexidade propõe uma educação emancipadora, porque favorece a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, ao passo que concepções reducionistas, revestidas de pensamentos lineares e fragmentados, valorizam o consenso de uma pedagogia que, visando a harmonia e a unidade, acaba por estimular a domesticação e a acomodação.

Morin (2000) articula dialogicamente o significado da expressão que cunhou, “a vida vive de contradições”, que para compreender a vida em todas as suas possibilidades e limitações, precisa-se justapor conceitos contraditórios, de modo dialógico. Essa visão compreende a complexidade do real, remetendo-se a um pensamento que aceita as ambivalências, o uso de contradições e as incertezas em todas as dimensões.

Assim, este estudo pretende destacar uma proposta de formação continuada de educadores à luz do Pensamento Complexo, mais especificamente, na questão da multidimensionalidade, centrada no trabalho prático-pedagógico do educador.

A tese que se defende não é a eliminação da modalidade cursos como meio de aperfeiçoamento dos educadores. Defende-se o ponto de vista de que tais programas tendo ou não a forma de cursos, necessitam criar uma articulação forte com as situações-problemas vivenciadas pelos educadores a ponto de criar situações de aprendizagem. Este é o elemento essencial, já que o objetivo dos programas de formação de educadores deve estar direcionado para a melhoria da qualidade da educação, mas também para melhoria de humanos.

Décadas se passaram e hoje se abandonam inclusive muitas terminologias que remontam aos anos de hegemonia da visão tecnicista da educação. Há muito a se discutir sobre a dimensão metodológica dos processos de formação e de aperfeiçoamento dos educadores que compõem a rede pública de ensino. Tomados na sua forma de cursos, com carga horária pré-estabelecida para diferentes profissionais da educação, os modelos de formação em serviço que ainda vigoram, tendem a reproduzir o mesmo arcabouço tecnicista, por não revisitar criticamente seus fundamentos. Não raro, os conteúdos são definidos de antemão e à universidade ou empresa de consultoria e assessoramente cabe um papel de mero executor de cursos, enquanto ao educador resta o papel de assimilador de informações.

Pretende-se assim, dirigir esforços rumo à multirreferencialidade, à complexidade e, por fim, à multidimensionalidade da educação continuada de educadores.

3.2 Multirreferencialidade: a abordagem com vários olhares na formação do professor-educador

Cabe lembrar que ao lado das demais concepções há a abordagem multirreferencial no âmbito da educação. Seus pressupostos teóricos, segundo J. Ardoino (1998), retratam o surgimento dessa abordagem no seio da educação, ligando-se ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade no processo educativo.

O autor vai percebê-lo como uma função social global que perpassa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, que interessa tanto ao

psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo, ao historiador etc., sempre na perspectiva de ampliação dos olhares para o contexto educacional, tendo presente à apreensão da sua realidade de forma complexa.

3.3 A complexidade como instrumento de transformação do pensamento educacional

Desta etapa em diante pretende-se definir a multidimensionalidade, bem como apontar as práticas desenvolvidas na formação permanente ou continuada de docentes da educação básica na Costa da Mata Atlântica, em que foram trabalhados os limites e possibilidades de construção de um educador complexo-reflexivo, a partir da internalização das dimensões humanas, físicas, motoras, emocionais, psíquicas, mentais, volitiva, consciência e espiritual para se tentar, ainda que experimentalmente, traçar uma leitura de uma proposta antropológica.

Esta proposta se desenvolveu por meio de um projeto de pesquisa-ação, em que o autor realizou um levantamento juntos aos educadores participantes de suas maiores necessidades enquanto educadores, de seus desafios, de dificuldades metodológicas.

Após a discussão com a equipe de coordenação, foram mapeadas as principais necessidades da rede, o perfil dos educadores, das escolas e de seus alunos.

Seguiu-se o levantamento das histórias de vida e da socialização do grupo até a construção das equipes de apoio. A proposta seria integrar a equipe técnica, administrativa, pedagógica e o educador de apoio, de modo a resgatar a autoestima, bem como de fazê-los internalizar o programa interdisciplinar, transitando desde a música, a física aplicada, a neurociência, para comporem suas práticas nas Oficinas de Formação Permanente em Serviço na Multidimensionalidade.

O autor da proposta contava com a experiência docente desde a educação infantil à pós-graduação, em especial, de trabalhar com formação de professores no âmbito da docência básica, nas instituições de ensino superior da área Metropolitana da Costa da Mata Atlântica, antiga Baixada Santista. Inicialmente, suscitou uma

reflexão sobre a prática docente dos educadores formados e dos alunos que atuariam ou viessem a atuar na educação básica.

3.3.1 Formação permanente, continuada ou em exercício?

O paradigma da complexidade se reflete na *formação continua, continuada ou em serviço*, que acompanha a necessidade de o professor buscar qualificação ao longo de sua vida profissional. Esta proposta aparece no Brasil por volta dos anos noventa do século XX, em especial com as obras de Nóvoa (1991), de Schön (1992).

Essa temática tem sido objeto de intenso debate entre os educadores que se preocupam com a profissionalização e a formação inicial e contínua dos professores. A convergência da defesa desses autores encontra-se focalizada no processo de oferecer aos professores no *lócus* da escola ou da universidade a possibilidade de discutir e encontrar, coletiva e individualmente, os caminhos para transformar a prática pedagógica.

A formação contínua, continuada ou em serviço ao longo da carreira, demanda o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudanças. Este movimento precisa contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão.

Analisar essa prática educativa não é um processo tão simples, direcionando a uma incursão sobre o agir das práticas pedagógicas, indagando de que forma são construídas as concepções do conhecimento no ensino aprendizagem e de que maneira poder-se-ia introduzir a discussão, e até mesmo a prática do pensamento complexo na educação.

Graças a um convite para uma Capacitação de toda a equipe docente, pessoal técnico-administrativo e educadores de apoio, foi possível realizar esta pesquisa.

3.4 A Multidimensionalidade da prática de educação permanente de docentes

As perguntas iniciais que foram levantadas nas discussões sobre o que seria necessário ofertar aos professores, surgiram das dúvidas enumeradas e a partir dos temores dos próprios educadores:

1. Há como o educador atual engajar-se num trabalho interdisciplinar sendo sua formação fragmentada?
2. Como ser protagonista de uma reforma sem os subsídios que fundamentam tal proposta, visto que ainda não foram incorporados às políticas educacionais?
3. Como tornar-se consciente de seus próprios processos de constituição de uma identidade docente para posteriormente direcioná-los aos educandos?
4. Teriam os formadores dos formadores a vivência, a prática de saberes complexos e integrados para nortear o trabalho coletivo dos educadores que já desempenham suas funções educativas há alguns anos?
5. Como articular as diferentes práticas oriundas de formações e concepções diversas?
6. Existem as condições para o educador entender como o aluno aprende, se não lhe foi reservado espaço para perceber como ocorre sua própria aprendizagem?
7. Que condições terá para *trocar* com outras disciplinas se ainda não dominou o conteúdo específico da sua?
8. Como vencer o ranço tão presente do modelo educacional que enxerga a aprendizagem como acumulação de conteúdos na prática do educador se o próprio recebe este molde em sua formação superior?
9. Como lidar com a desmotivação docente-discente que percebem as práticas curriculares como reprodutoras de conteúdos e objetivos descontextualizados, bem distantes da realidade dos alunos?
10. O que dificulta os alunos-docentes a desconstruir e reconstruir conhecimentos dados como verdadeiros?
11. Poderá entender, esperar, dizer, criar e imaginar se não foi educado para isto?
12. Buscará a transformação social se ainda não iniciou o processo de transformação pessoal?

A partir dessas orientações discutidas com a equipe de coordenação geral das instituições, percebeu-se que a formação de docentes para atuar no novo paradigma requereria um espaço-tempo para a consolidação de um processo de educação permanente para abordarem uma visão crítica, reflexiva e transformadora.

A prática pedagógica em todas às áreas de conhecimento tem sido desafiada pela necessidade de buscar o paradigma da complexidade na tentativa de superar a visão dualista e reducionista que ainda perdura na prática pedagógica de muitos professores que atuam nas escolas de educação básica.

A nova visão propõe a rearticulação entre as partes, o que provoca a necessidade de re-ligação (MORIN, 2000) entre espírito e corpo, homem e mundo, ciência e fé, sujeito e objeto, razão e emoção, espírito e matéria, entre outras dualidades.

É importante ressaltar que as práticas educativas não são práticas separadas, divididas, que contemplam a redução, simplistas. Tal pensamento, como já foi feito referência acima, é defendido pelas abordagens tradicionais (cartesiano, positivista, behaviorista, tecnicismo, e outras), que fragmentam *a aparente complexidade dos fenômenos*.

Morin traça argumentos a cerca da reforma do ensino concebida como reforma do pensamento que não pode ser iniciada só na escola primaria, mas também levará em conta a escola secundária. As bases para as interrogações no ensino primário devem ser suscitadas igualmente como interrogações do adulto: “Quem somos, de onde viemos, para onde vamos?”. Estas são as interrogações do ser humano, a ser visualizada em sua dupla natureza, biológica e cultural. Por meio dela, pode-se revelar o aspecto físico e químico da organização biológica e inserir o ser humano no cosmo e descobrir as dimensões psicológicas, sociais e históricas da realidade humana.

Desde o início, ciências e disciplinas estariam ligadas, ramificadas umas com as outras e o ensino poderia representar uma ponte entre os conhecimentos parciais e um conhecimento em movimento do global.

Após as entrevistas com chefes de secretarias, do diagnóstico das necessidades, decidiu-se por uma jornada de oficinas.

Segundo Aguirre (1992):

... a oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico. Está orientada à promoção constante da comunicação com a realidade social e para ser um grupo de trabalho altamente participativo no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica. (AGUIRRE, 1992, p. 21)

A partir dessa perspectiva, reforçou-se a noção espaço interdisciplinar ao trabalho também com esta afirmação de Aguirre (1992):

Refiro-me à oficina como tempo-espaço para a vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como “o” lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos. (...) Agrada-me a expressão que explica a oficina como o lugar de manufatura e de “mentefatura”. Na oficina, através do jogo recíproco dos participantes nas tarefas, confluem o pensamento e a ação. Em síntese, a oficina se converte no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção de objetos, acontecimentos e conhecimentos.”(p.3) As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular , etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas”. (AGUIRRE, 1992, p. 22).

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos:

aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção, coletiva e conclusão/compromisso. (AGUIRRE, 1992, p. 23).

Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A primeira oficina iniciou-se em 2008, nessa perspectiva, com professores e professoras, promotores comunitários e outros agentes de educação não formal.

A meta era elaborar organizar o currículo de maneira interdisciplinar, por meio de um conjunto de atividades, práticas que levassem os educadores não apenas a reprodução, mas a um exercício contínuo de metadisciplinaridade, até internalizarem a prática multidimensional.

Muitos educadores criticavam treinamentos, palestras por receberem um pacote, como se fosse uma panacéia não centrada no trabalho do educador, caracterizando-se como uma atuação externa e marginal à realidade por ele vivida.

Os educadores relataram que buscavam uma articulação forte com as situações-problemas vivenciadas por eles, no intuito de criarem situações de aprendizagem.

Observando alguns dias de aula, foi possível entender a fragmentação. Numa escola, entrava a primeira professora do dia, de **Língua Portuguesa**, e no seu ritual, a chamada, número por número, repetindo quando não respondiam. Depois o conteúdo linear na lousa, sobre **“orações subordinadas”**, alguns momentos para explanação repetitiva do que já estava escrito. Soa o sinal, outro professor de **Geografia** entra, lança-se a cadeira, em tom áspero faz a chamada, enche a lousa com lições sobre os recursos da **“Bacia Amazônica”**, uma explicação e linearmente mais exercícios de casa. Após esta aula, a professora **Língua Inglesa**, a qual deixava explícito que iria passar na lousa a **“Gramática”**, revisão dos verbos **“to be” e “to do”** que não esperassem dela aprender inglês, pois ela tinha de dar o conteúdo. Novamente a chamada, soa o sinal para o intervalo. Os alunos saem como se tivessem recebido a carta de liberdade da prisão.

Após o intervalo, a aula de **História**, com um professor dono de um vozeirão com muitos jornais em posse, distribuiria aos alunos para a aula sobre **“Globalização”**. Mais uma chamada a partir dos números, controle da indisciplina pós-intervalo, uma pequena conversa e o sinal soa. Entra a professora de

Matemática, com ar autoritário, despeja o conteúdo de “**fórmulas e equações**” próprias para o cérebro de um adulto, mas ao olhar para classe percebe-se naqueles humanos crescidos a tenra idade. Novamente a chamada numérica, soa o sinal. Entra a professora de **Arte**, com ar de cansada, despeja o conteúdo a “**Arte Rupestre**”, pede que os alunos reproduzam os exemplos.

Após estes eventos repetitivos, relatou-se aos educadores, não no interesse punitivo, mas reflexivo, como observador externo.

Pediu-se que elaborassem a tarefa a seguir:

EXERCÍCIO DE AUTODESENVOLVIMENTO

1. Visão de futuro: Como você gostaria de conduzir sua vida? Imagine que, no seu aniversário de 70, 80 ou 90 anos, o jornal que você leu por muitos anos vai homenageá-lo com um artigo descrevendo sua existência, sua carreira destinada à educação, a diferença que você fez ou não no mundo para os jovens que compartilharam com você alguns momentos na vida, as suas realizações e todas as etapas construídas. Como você gostaria que fosse esse artigo?

2. Visão de presente: Como está sua vida, sua carreira, suas realizações, neste momento atual?

Neste momento, que valores básicos você está exercitando e em que atividades?

Qual foi o último projeto ou ação significativa que você teve direcionado ao seu alunado e pares?

3. Visão do passado: Quando e quais foram os grandes desafios que você superou no pessoal ou no profissional?

Que Características pessoais foram alavancadas para esses sucessos?

Que características, habilidades, qualidades você gostaria de preservar por toda a existência?

Que Características e limites você precisa abandonar para que seu futuro seja o descrito no artigo do item 1?

4. Visão de futuro próximo: O artigo do item 1 expressa a forma pela qual você gostaria de viver. Chegar lá significa traçar objetivos intermediários e trabalhar com eles. Objetivos são saltos qualitativos e, como tais, têm de doer um pouco. Devem ser compatíveis com nossos valores, mas tratados com seriedade e disciplina. Pense em três objetivos que você quer realizar nos próximos cinco anos.

Quais os fatores que poderão restringir a concretização e como reduzir estas forças?

Qual o objetivo mais significativo para você neste momento?

Qual o primeiro passo que você pode dar na direção dele? Faça-o agora.

- Adaptação do exercício de Autodesenvolvimento proposto pela Consultoria de RH, especializada em Cultura e criatividade Organizacional Tereza Vianna, in Manual de Treinamento e Desenvolvimento, organizado por Gustavo Boog, 1995.

Este exercício tentou conduzir os educadores a um momento de reflexão sobre a própria vida e o seu papel enquanto educador, visto que o número crescente de educadores que abandonam a carreira ou se afastam por licenças psiquiátricas tem aumentado, em face da falta de sentido à carreira e ao papel de educador.

Buscou-se neste momento relembrar Morin (2001), transportando para a sala o mesmo exercício adaptado, visto que a sala de aula seria o lugar da verdadeira cultural geral, estabelecendo o diálogo entre a vida docente-discente, como também da cultura das humanidades e a cultura científica, não apenas levando em conta uma reflexão sobre o conhecimento adquirido e o futuro das ciências, mas também considerando a literatura como escola e a experiência de vida parte deste processo multidimensional.

Indagou-se a partir daí, sobre a necessidade de reforma do pensamento como uma palavra chave em mente: autoformação cidadã, heteroformação de cidadãos para a ecocidadania.

Neste momento, muitos professores desabafaram com a questão da violência nas escolas, do desinteresse dos pais no acompanhamento de seus filhos, da falta de motivação discente-docente, pois se sentiam como se estivessem num cenário, obrigados a serem atores de uma peça repetitiva e obrigatória.

Após estas colocações foram apresentadas as pesquisas da Unesco, em que os principais índices de violência e indisciplina nas escolas se devem ao desinteresse pela própria vida, ou seja, a falta de um Projeto de Vida.

Este exercício propiciaria esta reflexão, sobre o a importância de se trabalhar a dimensão do projeto de vida dos docentes, dos discentes e da equipe de apoio.

Assim, para se pensar em criar seres capazes de enfrentar os problemas de seu tempo, precisa-se também investir na formação humana. Consiste em dar aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio uma cultura, que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram.

Após as reflexões do projeto de vida dos humanos envolvidos, discutiu-se o traçado do projeto de vida do próprio processo de formação permanente:

Elementos emergentes das pesquisas em formação
QUEM? • Os pesquisadores e os professores-pesquisadores. • Os responsáveis por formação, os consultores. • Qualquer sujeito se formando por produção de saber. Agrupamento principal: em rede.
O QUE? • As práticas instituídas de formação formal (vertente diurna da vida): formações escolares, profissionais, populares. • As práticas não-instituídas de formação experiencial (vertente noturna da vida): auto-, alo-, eco- formações das práticas pessoais, sociais e ecológica.
COMO? • Metodologias interativas de pesquisa com traços de união: pesquisa-ação-desenvolvimento-orientado... com emergência de uma pesquisa-formação. • Epistemologia transdisciplinar de um saber sistêmico e dialético.
POR QUE? • Objetivo de compreensão teórica • Objetivo praxiológico de engenharia e de estratégia de formação • Objetivo emancipatório de conscientização.

Figura 4: Elementos Emergentes da pesquisa em formação. Fonte: INEP/2007.

Após a discussão com coordenadores e educadores envolvidos, pensou-se em como definir esta pesquisa-formação a partir dos questionamentos acima, e decidiu-se pelo eixo metodológico da **ação – reflexão – ação**, o aprender fazendo.

Veio a **segunda oficina**, mas o grande desafio, pois novas perguntas seriam lançadas: *como apontar um caminho que fugisse ao tradicional e que comprovasse as contribuições do pensamento complexo e da interdisciplinaridade aos educadores? Como elaborariam uma proposta coletiva, sem prejuízo dos conteúdos já estabelecidos? De que maneira os educadores articulariam os Quatro Pilares, o saber, o fazer, o conviver e o ser? Como poderia esta proposta ser interdisciplinar? De que maneira trabalhariam os temas transversais?*

Morin mais uma vez seria a orientação. Após uma visita à maiêutica, ou seja, ao invés de transferir a resposta sobre um tema como: hoje vai chover? Conduzir o educando à internalização da própria pergunta, indicando pistas, levando-o próximo da resposta. Conduzi-lo ao mesmo tempo ao meio em que se produz o fenômeno, à peripatética, no caso, ao passeio ao lugar/tempo lá fora, e por fim; à ironia Socrática, em que se avalia o aluno, mediante a exposição do aprendiz sobre o que aprendera, sem a necessidade de provas escritas.

Após este momento, deu-se a introdução ao Pensamento Complexo, em que os educadores relacionariam os subsídios das teorias Psicogenéticas integradas aos Sete Saberes aos Quatro Pilares, começando como a tarefa de **situar o homem**:

Todos os educadores daquela turma escolheram um assunto que fosse ligado ao homem. Eles decidiram pelo **Homem da Idade Média**, este passaria a ser o eixo temático, em torno do qual **organizariam o currículo** daquela escola, sem prejuízo dos conteúdos que tanto temiam não darem conta em nome de um **projeto interdisciplinar**.

Assim, a professora de Arte, decidiu apresentar os **saberes do Homem da Arte Gótica da Idade Média**, fazendo painéis e pinturas que transformariam a escola num Castelo da Idade Média. Durante a aula, entre movimentos, danças, pinturas, risadas, surgiam muitas conversas paralelas ou **temas transversais** sobre quais seriam as cores preferidas daquelas pessoas naquela época e por quê? Seria o início do trabalho a partir de **aprendizagens significativas**, de **situações problemas**. A professora foi sabatinada com perguntas que relacionavam aquela época com o homem atual, sua evolução. Decidiram **pesquisar** os subsídios nas ferramentas de pesquisa da rede mundial de computadores.

Na sequência da discussão, a professora de Língua Portuguesa apresentaria os saberes da **Língua Portuguesa da Idade Média**, apontando o nascimento da Língua, na região da Galícia, os vocábulos do galego-português. O **fazer** concretizou-se quando combinou com os alunos que eles cantariam **As Cantigas da Idade Média**, tal como eram realizadas naquela época. Surgiram perguntas sobre a evolução da língua, a diferença do Português do Brasil e dos demais países falantes da Língua Portuguesa, as variedades linguísticas, a questão do preconceito

lingüístico, e uma pesquisa na internet, para elaboração de um glossário das variantes caipira, mineira, baiana, sulista, paulista.

Na aula de História, o professor decidiu elaborar uma **dramatização**, apontando “**A Vida e os Costumes do Homem da Idade Média**”, em que os alunos tiveram de pesquisar, os rituais da vassalagem, de cortesia, bem como do vestuário, de como comiam até a questão do sistema feudal, as oficinas da idade média. Durante as simulações em sala, os alunos, num clima de descontração, perguntaram ao professor, como era a sexualidade, o namoro daquela época, se já existiam as camisinhas. O professor desenvolveu alguns comentários sobre o **tema saúde**, explicando que alguns utilizavam a tripa de carneiro, que era lavada e costurada para essa finalidade e depois reutilizada. Alguns alunos apontaram que tinham lido na internet que já no Egito, as mulheres utilizavam própolis como método anticoncepcional. Note-se o processo dialético e dialógico.

A aula de Geografia, o professor decidiu falar sobre os **Saberes da Cartografia da Idade Média**, em que seus alunos discutiram os temas de pluralidade cultural, além de um **debate** sobre quem teria de fato descoberto a América, visto que alguns alunos pesquisaram que teria sido um navegador Islandês, Eric Leifsson, depois Américo Vespúcio, até que o professor acalmaria os ânimos, trabalhando em **Libras** e cantando a **música** da descoberta do Brasil:

Dom Manuel o Venturoso
era rei de Portugal
Escolheu para ir às Índias
Pedro Álvares Cabral
Navegou até que um dia
nova terra ele avistou
e dela tomou posse
para o rei de Portugal
Ai, ai, era 22 de abril
que Cabral aqui ancorando
descobriu o meu Brasil

Frei Henrique de Coimbra
duas missas celebrou
e Pero Vaz de Caminha,
uma carta ao rei mandou
Para contar da nova terra
descoberta por Cabral
e que dela tomou posse
para o Rei de Portugal
Ai, ai era 22 de abril
que Cabral aqui ancorando
descobriu o meu Brasil.

Note-se nesta parte a dimensão musical, linguagem verbal e não-verbal na prática do docente.

A professora de Língua Inglesa trouxe para a sala a **história em quadrinhos** de um texto que marca o início da Literatura Inglesa, “Beowulf”, seguindo-se de uma oficina de pequenas mensagens que eram produzidas em anagramas da época. A seguir a professor passaria o *filme* “Beowulf” em recortes para que os alunos completassem o texto, com as principais cenas, etapas do texto, em português. Interessava a ela a coesão e a coerência, a intertextualidade, o diálogo entre culturas e textos. A educadora relacionou o filme aos épicos portugueses, como “Os Lusíadas”, fazendo-s perceberem a relação e atualidade de tudo. Um aluno ficara encarregado de transformar o texto “Os Lusíadas” em **slides** a partir das pinturas góticas realizadas pelos colegas.

Naquele dia, o professor de matemática faltou, assim, os alunos teriam aula com a coordenadora, professora de Ciências, a qual aproveitou para falar sobre o **Nascimento da Alquimia à Química**. Decidiram realizar pesquisas sobre os primeiros experimentos de alquimia, bem como a leitura filosófica do assunto, percorrendo matemática, álgebra e geometria, a culminar numa dramatização dos **laboratórios da Idade Média**.

Percebe-se até aqui o Currículo organizado por um eixo temático, e as disciplinas articuladas interdisciplinarmente, transversalizadas por atividades multidimensionais.

Na **terceira oficina**, discutiu-se a nova etapa do desafio, sobre o que seria transdisciplinaridade? Como a alcançariam em uma escola de médio e grande porte?

Após as apresentações dos autores teóricos, os educadores apontaram para a quase ausência de pesquisadores e escritores que transponham didaticamente algumas teorias na prática, que explicitem direcionamentos para o exercício de suas discussões.

Algum tempo depois, os educadores decidiram transformar o conhecimento construído pelos alunos numa exposição: O Homem Idade Média ao Mundo Moderno.

A escola fora preparada para uma exposição de três dias, em que na sexta-feira, haveria a apresentação das cantigas, danças, jogos, brinquedos e brincadeiras e ao término daquele dia uma apresentação musical.

No sábado, os alunos dariam aulas aos pais e aos convidados sobre etiquetas, comidas, costumes como se estivessem num túnel do tempo, em jograis e teatro interativo.

Cabe destacar a criatividade quando bem direcionada apresenta o melhor do ser humano, visto que desde maquetes com jogos de montar (legos) até o uso de sucatas transformaram a atividade em um mosaico polifônico.

No domingo houve um arremate das peças, de maneira a arrecadar dinheiro para a última tarefa da escola. Os alunos elaboraram jogos de luzes, utilizaram o *datashow*, simultaneamente à música, à apresentação teatral, em que eles mostraram, como se fosse uma abertura de olimpíada, a evolução do homem da Idade da Pedra à Era do Computador.

Note-se o conhecimento ultrapassando os conteúdos escolares, os muros, numa prática transdisciplinar em benefício à comunidade.

Com a arrecadação os alunos elaboraram cestas básicas e distribuíram às principais famílias necessitadas do entorno. Percebe-se aqui a consolidação do saber, do fazer, mas principalmente do conviver e do ser, a cidadania ética.

Na **quarta oficina** era preciso trabalhar a reflexividade ingênua para elevá-la a uma reflexão humanizadora complexa. Tornava-se necessário trabalhar as dimensões do educador:

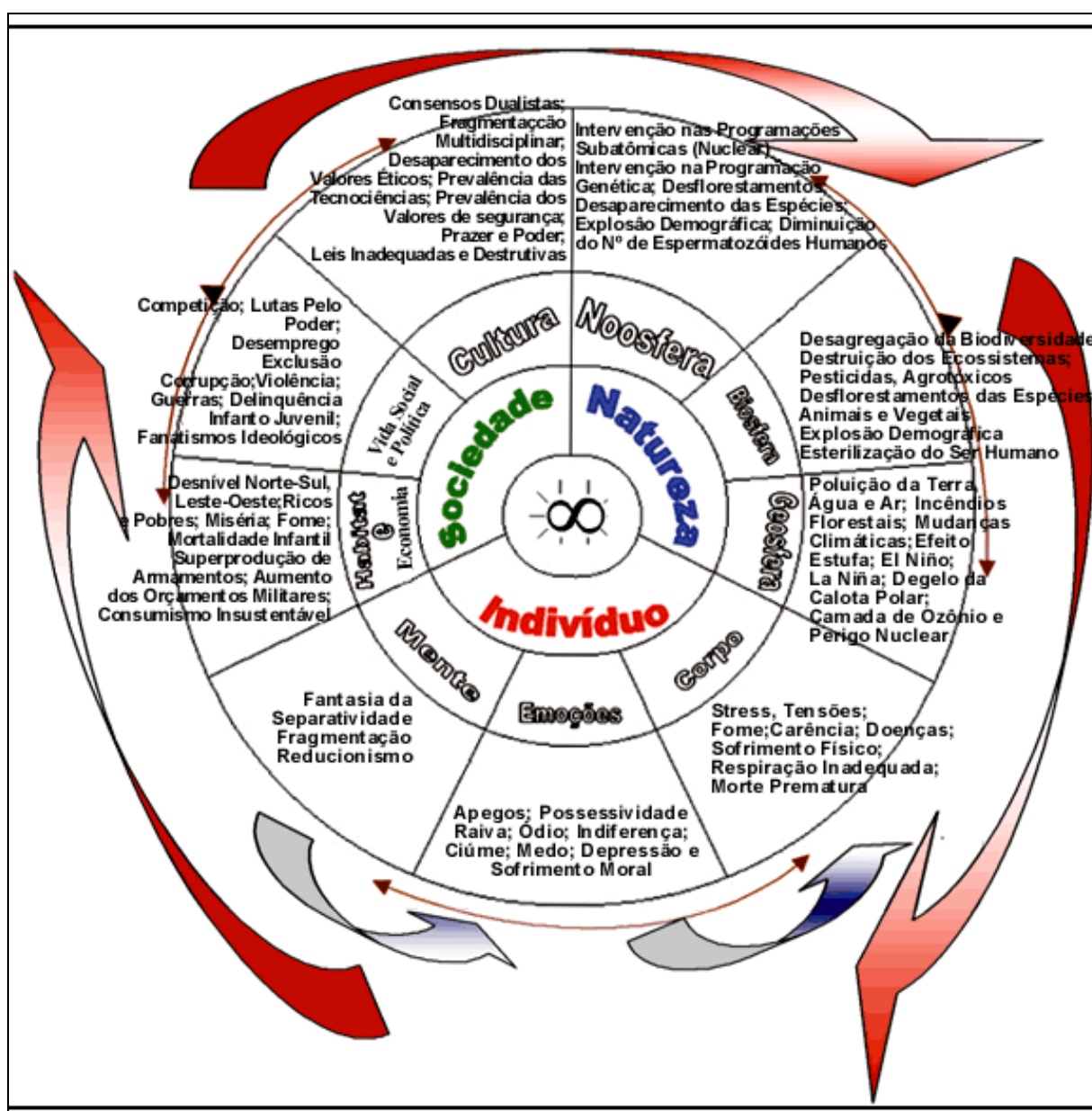


Fig. 5: Sociedade/indivíduo/espécie. Fonte: INEP/2007.

Após as atividades introdutórias era preciso ter uma cartografia das dimensões, das tarefas docentes, situados nas esferas indivíduo, sociedade e espécie.

a) Dimensão Biológica

Nesta etapa, coube lembrar uma fala de Serres: *treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo sem qualquer dificuldade ou impedimento. O que nos distingue das máquinas é unicamente nossa carne divina; a inteligência humana se distingue da artificial apenas pelo corpo.* (SERRES, 2004, p. 18).

Assim, os educadores foram levados entender sua dimensão biológica, a partir dos estudos da Teoria de Paul Mclean sobre o cérebro triádico, e entender que o humano, o professor e o aluno, são simultaneamente animais instintivos, agressivos; emocionais e intelectuais. Portanto, não haveria como querer exigir de sim mesmo e dos discentes uma postura centrada na intelectualidade o tempo todo, visto que não se é a dimensão mental consciente a todo momento.

Era preciso entender os cuidados para com o próprio corpo, a higiene, a saúde, a alimentação, o cuidado ao corpo de seus alunos e dos demais seres vivos.

b) A Dimensão Identitária

Nesta etapa da oficina, refletiu-se sobre a **história de vida docente**.

Pensou-se como metodologia proporcionaria uma aproximação com as histórias de cada sujeito, fazendo-os refletirem sobre os processos de formação aos quais passaram, podendo analisar os saberes da docência através da memória. Como afirma Bosi (1994, p. 55):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho é trabalho (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Outro aspecto importante para o uso deste método, é que por meio das autobiografias, em que o sujeito ao escrever e relatar as suas experiências, revendo-as como significativas ou não, possibilita o sujeito ver-se e rever-se na sua trajetória como indivíduo reconstruindo o papel de professor e sua prática.

Para Catani (1997, p. 41): “escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração, lógica e de reflexividade”, de forma mais acabada do que na expressão oral”. A autobiografia é um dos elementos que compõe um conjunto diversificado de produções sobre si, representando uma das “mais nobres modalidades da escritura identitária”.

Neste sentido, a análise de relatos autobiográficos permitirá segundo a autora, que os próprios sujeitos envolvidos percebam-se nos relatos, pois ao falarem de si mesmos, possibilita-se a reflexão sobre as experiências vivenciadas, analisar a trajetória da sua profissionalização, os seus objetivos como profissionais durante a formação permanente em serviço.

Segundo Catani (1997, p. 45), entende-se por identidade profissional o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento da docência, enfatizado pela busca constante dos valores e assimilação da cultura de formação. Sua identidade pode ser observada a partir de sua conduta, dos seus discursos ou do conjunto de percepções ou representações experimentado pelo docente no seu fazer didático-pedagógico. Sua identidade é um reflexo de seu processo evolutivo e de sua consciência.

Assim, a identidade docente, por sua vez, é construída de maneira crescente e recursiva mediante processos de auto-reflexão e de auto-organização constante, onde o produto é, ao mesmo tempo, causa e causante daquilo que produz. Biologicamente falando, não dá para separar desenvolvimento humano do desenvolvimento profissional, já que o SER e o FAZER estão absolutamente co-implicados na corporeidade humana.

Para trabalhar a questão do “Quem Sou?” elaborou-se um roteiro de perguntas em que os professores escreveriam e depois deveriam relatá-los oralmente para o grupo:

Como foi seu primeiro contato com a escrita?

Como foi seu primeiro dia de aula?

Como foi seu percurso escolar?

Quais foram seus professores marcantes?

Como foi sua inserção na profissão?

Quais são os professores que ainda atravessam sua prática?

Esta dinâmica gerou muita comoção, pois o objetivo dela era buscar a constituição do eu docente, a partir de suas histórias de vida, levando-os a se conscientizarem da polifonia de práticas, saberes e falas docentes que circulam na cabeça de um educador.

Como reflexo desta oficina, os educadores solicitaram que seus alunos elaborassem um **diário** de suas vidas para reflexão periódica de suas vidas.

c) A Dimensão Espécie

Nesta etapa, solicitou-se que os educadores escolhessem três bichos, com os quais mais se identificavam, quase todos escolheram, nesta ordem: cachorro, gato, águia e que dessem a eles três qualidades.

Foi dito a eles então, que as qualidades dadas ao primeiro animal, seriam como eles eram de fato. Ao segundo, como eles eram enxergados pelo outro na sociedade, e ao terceiro; como eram, mas não revelavam às demais pessoas.

Assim, levou-se os educadores a pensar na dimensão animal, nossa proximidade com os demais seres do planeta, bem como os nossos instintos enquanto espécie.

Os professores levaram a dinâmica aos alunos, e após muitas risadas, refletiram sobre: **o quanto de animal mora em você?** Qual a autoimagem que possuo? Qual a percepção que tenho do outro sobre mim? Quais os obstáculos internos que me impedem de prosseguir?

d) A dimensão social:

Foi pedido aos professores que anotassem as seguintes palavras e preenchessem com as sensações que viessem à mente:

- 1) Mar;
- 2) Parede;
- 3) Fogo;
- 4) Carro.

Depois de algum tempo foi dito a eles que tudo o que escreveram para o mar tinha relação com a vida, o que eles esperavam da vida?

A respeito da parede, seria como eles lidavam com os obstáculos, com a morte de pessoas, com o fim das coisas?

Quanto ao fogo, que relacionassem, às paixões, como estava o amor na vida?

Por último, o carro, relacionando com os instintos, com a dimensão sexual, dos prazeres na vida?

Houve muitas risadas no momento de se falar sobre a sexualidade, mas foi o momento propício para os questionamentos sobre:

De onde vim, onde estou, para onde vou?

Além disto, relacionou-se a vida a humana e as atividades instintivas, com momentos de exercícios respiratórios, meditação curta, relaxamento ao som de música para apreensão consciente das funções fisiológicas (respiração, digestão, batimento cardíaco); das faculdades sensitivas (tato, olfato, audição, paladar, visão); das atividades de locomoção, de descanso (sono) e da fala; da de reprodução da espécie (sexualidade).

Num outro momento, houve a oficina de dança, “O Baile dos Mascarados”, em que se entregou aos professores papéis, tiras e colas, para que todos fizessem uma máscara igual, quando todos colocaram o molde que era idêntico, houve um silêncio, momento em que se discutiu a questão da identidade e quanto era importante a diferença.

Pediu-se depois que fizessem a máscara dos sonhos, e assim todos começaram a dançar ao som da música, assumindo a nova identidade.

Momentos depois, pediu-se a eles que formassem pares a partir de algum ponto de semelhança ou diferença.

Os educadores levaram, com algumas adaptações à realidade dos alunos, as práticas para as salas e relataram o quanto **a dimensão do auto-conhecimento do ser**, do ser professor e do aluno, interfere na relação interpessoal e na dimensão emocional.

Na **quinta oficina**, discutiu-se as dimensões da profissão educador.

Após o debate sobre a herança tecnicista, ficaram evidentes as quatro dimensões mínimas para o educador profissional:

- a) Técnica: domínio do conteúdo da matéria,
- b) Estética: sensibilidade para lidar com novas metodologias;
- c) Política: lidar com a diversidade humana, com a diversidade de pensamentos, com a postura interdisciplinar;
- d) Ética: ser educador, ter compromisso com o destino da raça humana, em toda a sua multidimensionalidade. (Adaptação de Rios, 1999)

Durante esta oficina foram apresentadas as principais teorias, correntes, os “Quatro Pilares”, “Os Sete Saberes” até o Pensamento Complexo de maneira a se discutir a elaboração de temas, propostas, portfólios de atividades práticas significativas, projetos transdisciplinares, no que dizem a integração de conteúdos e duração.

e) A dimensão midiática e tecnológica

No decorrer desta **sexta oficina**, ocorreu a explanação a partir de um mapa mental sobre a cibercultura, para levar os educadores ao questionamento sobre os meios de comunicação, sobre o uso da tecnologia no mundo contemporâneo.

Os educadores foram levados a ler, por exemplo, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, “O lixo”, depois encená-la, gravá-la, criar um blog, enumerar atividades de *chats*, *fóruns*, pesquisas a outros sítios, de maneira que os

educadores percorressem sem medos, *softwares*, televisão, computador, rádio de maneira integrada.

Muitos nem sequer sabiam ligar as máquinas ou mostravam-se muito tímidos diante do que seus alunos utilizam corriqueiramente.

f) Dimensão energética

Na **sétima oficina** um especialista em psicomotricidade apresentou exercícios, jogos cooperativos, que iam desde atividades circenses ao Tai-chi-chuan para levá-los do riso ao choro, da desconcentração, à concentração, visando a internalizarem a dimensão energética que carecia de equilíbrio, sinergia.

g) Dimensão afetivo-emocional

Na **oitava oficina**, decidiu-se pela leitura e prática de algumas afirmações de Maturana sobre as emoções.

Para ele, as emoções, complexas reações neurais, afetam todo o sistema operativo do pensamento tendo nos sentimentos suas qualidades constitutivas.

Afirma Maturana (2001, p.29) que são as emoções quem guiam o fluir do comportamento humano e lhe dão seu caráter de ação, isto é, as diferentes emoções que se distinguem no cotidiano, correspondem a distintos domínios de ações relacionais. Diz ainda, que os seres são biologicamente, constitutivamente amorosos, e é este o fundamento humano; ficam doentes quando se interfere com o amor em qualquer idade e é ele, o primeiro remédio para qualquer enfermidade (Idem, p.39). Ao se aceitar a idéia de que é a emoção define o caráter da relação é ela também quem define as relações de trabalho.

No trabalho relacionam-se sob a emoção da obrigação, da responsabilidade, da competência, às vezes da vaidade, da competição, outras do afeto; são

comprimidos por um conjunto de emoções. Nas relações sociais, relacionam-se basicamente na confiança e o respeito mútuo (segurança e risco).

A emoção fundamenta, que constitui as relações sociais é mesmo o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro em coexistência com alguém (comigo). A cooperação ocorre nas relações sociais e não nas relações de dominação e sujeição. (idem p.60).

Nesta etapa foram desenvolvidas atividades para **a arte do cuidar**, tal como transformar duas pessoas num casal a ter de cuidar de um ovo, nascer o pintinho, até que ele se torne maior, para que os “pais” relatem a vivência.

Além disto, houve um trabalho com atividades com músicas, desde o clássico ao popular, enquanto era realizado um levantamento das disciplinas que mais detestavam. Curiosamente, as referidas disciplinas associavam-se mais à postura dos docentes que propriamente a matéria em si. Nesse momento foram apresentados os estudos da Inteligência Emocional e suas contribuições à aprendizagem.

O ponto marcante foi quando se pediu aos professores que escrevessem num papel seus sete sonhos, sete coisas que eles não poderiam morrer sem realizá-los. Foi projetado um filme, chamado “Salmo 151”, da série “O toque de um anjo”, que levou a grande maioria à comoção, em face da profundidade metafórica do filme, bem como do trabalho de sensibilização prévia com os educadores.

Perceberam que a dimensão afetivo-emocional seria o ponto frágil e forte dos humanos e como articulariam textos, falas e posturas para a condução de seus alunos à proposta.

h) A dimensão volitiva

Nesta dimensão foram apresentados exercícios cansativos de construção de castelos com baralhos, de tricôs, crochês, de modo que todos faziam tarefas concentradas, longas e repetitivas. Num dado momento, um oficiante destruiu as tarefas, sem que os professores pudessem interferir, visando a levá-los a pensar

sobre a força de vontade, a necessidade de se reconstruir após derrotas e problemas, enfim, a dimensão resiliente. Foram abordadas as questões de motivação, até a auto-motivação, por meio da revalorização contínua de seus projetos de vida, em meio à busca de sucesso e felicidade. Por último, solicitou-se um levantamento de seus pontos fortes, tais como valores virtudes, no propósito de identificar e torná-los conscientes de suas qualidades.

Tal prática objetivava ao trabalho com os pontos fortes dos alunos, numa direção oposta, quase profética de se insistir no apontamento de seus defeitos.

i) A dimensão mental

Nesta etapa foram estudadas as Inteligências múltiplas, para que os educadores tivessem a noção diferencial entre memória e aprendizagem, informação e construção de conhecimento, bem como a internalização destes.

Foram elaboradas atividades que conduziam ao conflito mental, com jogos de paradoxos, tal como a dinâmica do Abrigo Subterrâneo, para a percepção de que o consenso nem sempre é possível, mas a importância da dialética e dialógica na mediação de conflitos.

A música opera analogicamente metaforizando as experiências do ser. Ela desencadeia a emergência de processos cognitivos ao sugerir, evocar imagens, provocar sensações, emoções, estados psíquicos e afetivos no interior do sujeito ouvinte.

Elaborou-se uma atividade que os orientais chamam-na de *Koans*, desafios sem solução para acalmar a mente, visando a apontar o quanto muitos educadores debatem, por vezes, coisas inúteis, beirando a agressão das palavras, as atitudes físicas, por descontrolo de seus processos oscilantes entre sua dimensão instintiva, emocional e mental.

j) A dimensão da consciência

A **nona oficina** enfocou a discussão sobre a temática da consciência.

Schön identifica nos bons profissionais uma brilhante combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita o professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente metacognitivo, em que o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente. Os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas no dia-a-dia.

Numa abordagem sistêmica do homem, a dimensão volitiva é que pode conduzir aquilo que chamam de alma, a orientar, a dialogar entre as demais para dirigir a existência humana.

Foram dispostas num jogo de quebra-cabeça, e distribuídas peças aos educadores para que montassem o painel. Ao término do processo surgiria a imagem de um humano, em que cada peça era uma das seguintes dimensões:

A dimensão corpórea do homem (homo somaticus)

A dimensão da vida humana (homo vivens)

A dimensão cognoscitiva do homem (homo sapiens)

A dimensão volitiva, vontade, liberdade e amor (homo volens)

A dimensão da linguagem (homo loquens)

A dimensão social e política do homem (homo socialis)

A dimensão cultural do homem (homo culturalis)

A dimensão do trabalho e da técnica (homo faber)

A dimensão do jogo e divertimento (homo ludens)

A dimensão religiosa do homem (homo religiosus)

Pensou-se assim, na dificuldade de se enxergar a totalidade, a sentir as partes de um todo. A este trabalho seguiram-se as explicações sobre

internalização, bem como a importância das metáforas, das parábolas no processo de conscientização.

j) A dimensão integrativa: a ética

A **décima oficina** buscou a reflexão sobre a prática da auto-ética, pressupondo a observação de prioridades que Morin chamou de “idéias-guia”. Ele entende que a ética não se reduz ao aspecto político, do mesmo modo que este não se reduz à ética; no entanto, a dialógica que compreende a indissociabilidade e o antagonismo intrínsecos aos dois termos poderá estar a serviço da humanidade.

Para Morin (1998), as idéias-guia prioritárias são:

- 1- Ética da religação, que inclui o que associa, une e solidariza, opondo-se ao que disjunta, reduz e fragmenta;
- 2- Ética do debate, que pressupõe a argumentação e a polêmica, mas rejeita os meios ilícitos, os insultos e os julgamentos de autoridade;
- 3- Ética da compreensão, que permite o conhecimento do sujeito como tal, fraterniza as relações e procura re-humanizar o conhecimento político;
- 4- Ética da magnanimidade, que se contrapõe à vingança, à punição, à barbárie e à qualquer forma de preconceito, promovendo a clemência e a generosidade;
- 5- Incitação às boas vontades para a salvação dos seres humanos e do Planeta, incluindo o apelo a todos os sujeitos, sejam eles *sapiens* ou *demens*;
- 6- Ética da resistência, necessária e fundamental aos tempos de barbárie, como arma para se chegar ao futuro. (MORIN, 1998)

Uma ética revestida de complexidade é aquela capaz de ver e compreender o outro como um ser amado em sua dimensão humana, que pressupõem o entender e o sentir, o prosaico e o poético, as idéias e os sentimentos.

Depreende-se que seria impossível se fazer o que não se pensa e o que não se sente. O ser humano é um sujeito relacional, vive em comunidade e é dependente; por isso, aceitar o outro e compreendê-lo de forma amorosa é uma condição ontológica, essencial para a sua existência.

Mais uma vez recorremos a Morin, que ressalta a importância do amor para a vida (1998b, p.67):

Mas isso não é o suficiente. Se o mal que sofremos e fazemos sofrer reside na incompreensão do outro, na autojustificação, na mentira a si próprio (*self deception*), então o caminho da ética — e é aí que introduzirei a sabedoria — reside no esforço da compreensão e não da condenação, no auto-exame que comporta a autocrítica e que se esforça em reconhecer a mentira para si próprio.

Para a internalização da questão ética, decidiu-se por um jogo cooperativo para que vivenciassem a existência e a necessidade do outro. Os educadores foram dispostos a partir de números pares, formando um quadrado, como por exemplo, quarenta educadores, dez de cada lado. Eles tinham apenas uma folha de jornal que seria seu barco, o centro do quadrado, o oceano. A tarefa seria trocarem de lados, em grupo, sem arrastarem os jornais, sem andarem em círculos, além dos desafios seguintes:

- 1 – Um dos participantes de cada esquadra deverá representar um cego;
- 2 – Um dos participantes de cada esquadra deverá ser o capitão;
- 3 – Cada barco da frota é representado por uma folha do jornal;
- 4 – Cada pessoa da frota deve se movimentar para o lado oposto, sem fazer círculos, muito menos dobrando as folhas de jornal;
- 5 – Todos os navios deverão chegar ao final.

Durante o processo, percebe-se o quanto há a tradição de se competir, de querer chegar primeiro, as falhas na comunicação em detrimento da negociação e mediação de conflitos, quando a tarefa exigia apenas a troca de um lado para outro, representando que no oceano, no mundo há espaço para todas as concepções e que a cooperação levaria todos aos mesmos objetivos. Apesar de o orientador pedir a atenção, o humano deixa de perceber o outro, mesmo na atividade que pertence ao grupo.

Dinâmica do gênio Preservado

1º Momento: Certo professor, querendo provar o quanto pode ser falho o raciocínio humano, propôs a classe a seguinte situação: “baseados nas circunstâncias que mencionarei a seguir, que conselho dariam a uma certa senhora grávida do quinto filho? O marido sofre sífilis; ela, de tuberculose. Seu primeiro filho nasceu cego. O segundo, morreu. O terceiro nasceu surdo, e o quarto é tuberculoso. Ela está pensando seriamente em abortar a quinta gravidez. Que caminho aconselhariam a tomar?” Com base nos fatos que foram apresentados, a maioria concordou em que o aborto seria a melhor alternativa.

Após o debate sobre texto, foram acrescentadas as provocações para que discutissem os temas éticos sobre DST, métodos contraceptivos, sobre a legalização do aborto, de controle de natalidade, o que fazer em casos de má formação do feto causada pelo uso de drogas.

Colocou-se o final do texto: **Meus parabéns, vocês acabaram de assassinar o maior compositor de música de todos os tempos: Ludwig Van Beethoven.**

Depreendeu-se a partir da tarefa o treino de valores, dos exercícios de alteridade, o exercício de colocar-se no lugar do outro.

Assim, a formação contínua envolveu diferentes cenários que influenciaram o redirecionamento das dimensões: o pessoal, o social e o profissional.

Na busca de alertar os professores, Garcia (1999, p.25) distingue quatro fases no aprender a ser professor:

A primeira fase designada como *pré-treino* acontece no período da escolarização básica e se caracteriza como o momento em que o aluno aprende a ser professor. Neste período de sua formação, toma como exemplo a prática de seus próprios professores.

A segunda é denominada como *fase de formação inicial* corresponde às situações formais de capacitação docente, como as graduações que envolvem as licenciaturas.

A terceira é a *fase de iniciação*, que equivale aos primeiros anos de exercício profissional. Neste período, os professores aprendem com a sua própria prática.

A quarta é denominada como *fase de formação permanente*. Ela corresponde à formação durante o decorrer de toda a vida dos professores.

I) A dimensão transcendental

Morin compreende a dimensão espiritual como uma defesa do ser humano contra a morte, que o apavora, e não como busca de perfeição para atingir, como prêmio, a vida eterna.

A religiosidade é parte da natureza humana, em que o sagrado e o profano, convivem, se complementam, fazem parte dos humanos, da estrutura arquetípica.

Apesar da dificuldade, a dimensão transcendental pode se acomodar intrinsecamente ao processo educativo, em que as linguagens televisivas e midiáticas fossem repensadas para a construção de uma dimensão humana.

O sujeito, na visão moriniana de complexidade, é aquele capaz de se auto-organizar e de estabelecer relações com o outro, transformando-se continuamente. É nessa relação de alteridade que ele encontra a autotranscendência, superando-se, interferindo e modificando o seu meio numa auto-eco-organização a partir de sua dimensão ética, que não é imposta cultural ou universalmente a cada indivíduo, mas reflete as suas escolhas, percepções, valores e ideais.

Boff explica a espiritualidade humana, considerando o sentido antropológico presente no termo:

Quando nos referimos aqui à espiritualidade entendemos o termo num sentido antropológico e menos num sentido especificamente religioso. Significa a capacidade que o ser humano, homem e mulher, tem de dialogar com o seu eu profundo e entrar em harmonia com os apelos que vêm de sua interioridade. Essa compreensão pode ser realizada por professantes de algum credo religioso como por agnósticos e descrentes. Cada um se

encontra com sua estrutura de desejo, com um horizonte utópico, com o masculino e feminino dentro de si, com o universo de sua interioridade. O processo de personalização supõe uma integração desta dimensão que confere serenidade e paz à vida humana. (BOFF, 1994, p. 33)

Morin aponta a fé como o mais intenso fenômeno psicocultural, podendo operar a cura ou a morte.

O autor comenta que os feitiços, pragas e maldições podem matar, assim como os milagres podem curar. Cérebro e espírito são, então, uma dupla subordinação cuja unidualidade complexa considera seus caracteres próprios e simultâneos, sabendo-se que não se pode reduzir cada um dos dois termos e que, apesar disso, ambos são unidades complexas; há entre eles dependência e uma relação circular e ainda a insuperabilidade da contradição característica da unidade.

Edgard de Assis Carvalho assim se expressou:

Aqui a gente precisava ter mesmo a noção do que é essa visão espiritual, porque dimensão espiritual não necessariamente pode supor um ser divino, mas ela pode pressupor uma idéia de transcendência, que não necessariamente se identifica com a divindade. (...) A dimensão espiritual no paradigma da complexidade, acho que é esse outro lado. Ela é o poético, ela é o mítico, o mágico, o imaginário que todos nós temos. (Petraglia, 2003, p. 106)

Ao se aceitar a idéia de que os seres humanos são criaturas espirituais, também tem de se admitir que a educação está relacionada com a espiritualidade.

Morin expressa a idéia de que a compreensão do funcionamento global do ser humano pode ir além do entendimento bioquímico, psíquico e social.

Parece existir um aspecto fundamental relacionado tanto ao entendimento da saúde e da doença como da evolução da consciência humana – o aspecto espiritual. E o espiritual aqui não está relacionado a nenhuma instituição religiosa ou como uma faceta da vida social, mas como um aspecto diferenciado, inerente a todo ser

humano vinculado à nossa própria essência, ao propósito da existência e às perspectivas de nosso devenir, o vir-a-ser.

Para o fechamento da última dimensão, na **décima oficina** optou-se pela dinâmica palavra de crianças, em que há uma leitura de fundo, imitando uma voz superior, de um anjo ou algo transcendente, ou mesmo a criança interior. No texto essa criança pede a atenção do ouvinte, dialogando com suas lembranças mais profundas da infância até a fase adulta. A partir desse momento, cada participante recebe com uma carta com um, dos quarenta e cinco valores que a dinâmica aponta. Quando lidas no grupo apresentam uma explicação cômica e simples na voz de uma criança sobre os principais conflitos, dimensões e valores humanos, visando a reiterar todo o processo das demais oficinas, de modo a refletir todo o caminhar complexo dos encontros mensais, das mudanças ocorridas nas práticas docentes, e na percepção dos relatos dos alunos.

Assim, percebeu-se que os momentos de educação permanente pertenceriam a esta dimensão transcendental, em sua esfera quase ritualística, de buscar algo superior em si mesmo.

Todas essas abordagens passaram por momentos de reflexão, propondo não só ao formando, mas como também ao formador, incorporarem conhecimentos oriundos dessa ação-reflexão. Freire evidencia que,

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próximo discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a própria prática (FREIRE, 1998, 89).

As oficinas foram realizadas com a consciência do que aponta Zabala (1998), em que a complexibilidade do entendimento, uma vez que, intercalado ao espaço onde ocorre o processo, existem múltiplas variáveis que interferem nessa reflexão, e que muitas delas são difíceis de serem percebidas, como é o caso dos valores e hábitos pedagógicos:

Entender tudo isso significa perceber que o professor diante de todos esses processos de mudança nunca está pronto, mas em permanente construção.

A Prática de Ensino representa um rico elemento para iniciar-se a compor a formação profissional baseando-se num processo ação-reflexão.

Como aprendizado à tese percebeu-se que na busca de religar saberes separados e dispersos os educadores engajaram-se num trabalho interdisciplinar, superando a fragmentação do saber, percorrendo as trilhas da transdisciplinaridade.

O processo de inclusão do educador como protagonista da reforma desfez o fechamento dos conhecimentos em disciplinas estanques, permitindo não uma mudança no sistema, mas ao menos na unidade escolar.

A busca por um método para lidar com a complexidade conduziu os educadores a conscientização deles próprios, bem como de seus alunos, num reconhecimento de que existe multiplicidade na unidade e vice-versa.

A necessidade de construção de suas próprias práticas e saberes levaria o grupo a uma auto-organização, tendo sempre em mente a urgência do que era essencial.

Para uma articulação de diferentes saberes, práticas e dimensões, teve de haver a admissão em se lidar com a incerteza, a aleatoriedade, a imprevisibilidade e as contradições.

Um grande desafio ainda a ser vencido, que dificulta os alunos-docentes a desconstruir e reconstruir conhecimentos dados como verdadeiros, seria a cultura de busca pela circularidade entre a análise (a disjunção) e a síntese (a religação).

O fator de rápida compreensão foi chegar às suas conclusões e diagnósticos, tendo em conta o contexto e a relação entre o local e o global.

As práticas dialéticas e dialógicas apontaram a necessidade de se aprender a lidar com o auto-engano, os esquecimentos seletivos, a autojustificação e a auto-indulgência.

A construção de atividades que forneciam subsídios, as respostas aos problemas comuns dos educadores serviam como elemento motivador na tentativa de se ultrapassar o reducionismo, buscando a autonomia, a individualidade, a idéia de sujeito e a consciência humana.

Os educadores passam a valorizar a própria profissão, quando tomam consciência da possibilidade transformadora da sociedade a partir de sua transformação pessoal.

Entendeu-se que a formação de professores não se dá de forma isolada. Exige ações compartilhadas, articuladas à realidade social. A teoria é importante à construção de saberes oriundos da própria prática, passam a caracterizar uma busca constante de alternativas que facilitam a aprendizagem e constroem uma base, em que o trabalho com a complexidade e a visão multidimensional podem proporcionar o início de uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, L. P. Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1992

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Formação reflexiva de professores. Estratégia de supervisão. Porto, Portugal: Porto, 1996.

_____. O professor reflexivo numa escola reflexiva. São Paulo: Cortês, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. Etnografia da Prática Escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In: Análise de Teses e Dissertações – texto Grupo de Trabalho Formação de Professores. São Paulo: ANPEd, 2002.

_____. Memória educativa de formação de professores do ensino superior: o fazer e sobretudo criação. In: Análise de Teses e Dissertações – texto Grupo de Trabalho Formação de Professores. São Paulo: ANPEd, 2002.

ARAUJO, R. M. de L. Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J. G. (Coord.) Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos: Editora da UFScar, 1998, p. 24-41.

ASSMANN, H. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAKTHIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, R. A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: Barbosa, J. G. (Coord.) Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos: Editora da UFScar, 1998.

BARBOSA, J. G. (Coord.) Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos: Editora da UFScar, 1998.

_____. A formação em profundidade do educador pesquisador. In: Barbosa, J. G. Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: Editora da UFScar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. O Mal-Estar da Pós-Modernidade. Trad. Mauro Gama & Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998 [original 1997].

_____. Modernidade e Ambivalência. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999 [original 1991].

_____. Modernidade Líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001 [original 2000].

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. Neurociências Desvendando o Sistema Nervoso. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia do ensino superior: análise das características e do significado e sua existência na formação do professor de terceiro grau. Tese de Doutorado. SP: USP, 1992.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005a

_____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). Docência na universidade. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005b.

_____. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BERGER Filho, R. Currículo e Competências. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSC-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/curriculo_e_competencias.pdf>. Acesso em set. 2008.

BOFF, Leonardo. Ecologia, mundialização, espiritualidade. São Paulo: Ática, 1993.

BORBA, S. C. Aspecto do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. G. Reflexões em torno da abordagem MULTIRREFERENCIAL. SÃO CARLOS: EDITORA DA UFScar, 1998, P. 11-19.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia: 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A memória no outono. In: Psicologia USP, vol.9, n.2, 1999, obtido no site www.scielo.com.br em 20.09.2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N. 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação Plena. Brasília, 08 de maio de 2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores da Educação. Brasília: 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. CNE/18 Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Brasília: 2002

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. CNE/492. Diretrizes de formação de professores. Brasília: 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. CNE/CP 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. CNE/CP 9. Estágios Curriculares. Brasília: 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. CNE/CP 2. Carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da duração Básica em nível superior. Brasília: 2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais, 2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO - Parecer CNE-CEB 16/99 e Resolução CNE-CEB nº 04/99. Brasília: 1999.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Bárbara e SOUSA, Cynthia Pereira De. A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e Pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

BURNAHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade, três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em aberto, n.º 58, 1994, p. 3-13.

CANDAU, Vera. Magistério: construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPRA, Fritjof. As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARVALHO, E. A. Enigmas da cultura, São Paulo, Cortez, 2003

_____ e Mendonça, Terezinha (org). Ensaio de Complexidade 2. Porto Alegre, Sulina, 2003.

_____ e ALMEIDA, Maria da Conceição de; COELHO, Nelly Novaes; FIEDLER-FERRARA, Nelson; MORIN, Edgar Ética, Solidariedade e Complexidade. São Paulo: Palas Athena, 1998.

_____. Educação para o século XXI. In: Jornal Tribuna do Norte. Caderno Viver – Polifônicas Idéias. Natal, 12 de agosto de 2000. p. 6.

_____. A ética do sujeito responsável - Ética, Solidariedade e Complexidade. São Paulo: Palas Athena, 1998.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. A Linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1999.

CATANI, Denise Bárbara et al. Docência, memória e gênero. São Paulo, Escrituras: 1997.

CATANI, Denice. Um lugar de produção e a produção de um lugar: História e historiografia da Educação Brasileira nos anos 80 e 90 – A produção divulgada no G.T. História da Educação. SP: ANPED, 2000.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Relação pedagógica e a formação do professor, uma tentativa de intervenção. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1988.

CÓLL, César. O construtivismo na sala de aula. Disponível em:

www.cempem.fae.unicamp.br acessado em 20.08.2009

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DEBORD, GUY. A sociedade do espetáculo – Comentários sobre a sociedade do espetáculo. RJ: Editora Contraponto, 2000.

DELORS, J. Educação: Um Tesouro a Descobrir. UNESCO, MEC: Cortez Editora, São Paulo, 1999.

DEWEY, John, (1936). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 2ª ed. CAMPINAS, Ed. Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRÓES, Teresinha. Multirreferencialidade, subjetividade, Salvador: UFBA, 1998.

FULLAN, M. et al., (2000). *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed.

GARCIA, Regina Leite, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, (2003). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto, 1999.

_____. *A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor*. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____. *Investigación sobre Formación del Profesorado: El Conocimiento sobre Aprender a Enseñar*. Em L. Nieto e V. Jiménez (Coord.), *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal* (pp. 3-35). Badajoz: Universidade de Extremadura, 1995

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986. p.548-249.

_____. *A escola crítica e a política cultural*. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.

GÓMEZ, A. P. *O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (p. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación u el desarrollo profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao, Barcelona, 1994.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. *No Jardim das Letras, o pomo da discórdia*. In: *Projeto Memória De Leitura da UNICAMP*, Campinas: 1998.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998

LOWEN, A 1990. A Espiritualidade do Corpo: Bioenergética para a Beleza e a Harmonia. Editora Cultrix, São Paulo.

LYOTARD, Jean-François, (2002). A condição pós-moderna. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000. Caxambu (MG). 1 CD-ROM.

_____, (2002). Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 113-143.

MACEDO, S. R. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais. In: Barbosa, J. G. (Org.) *Reflexões em torno da multirreferencialidade*. São Carlos: UFScar, 1999.

MACHADO, J. N., (2002). Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather (orgs.). *Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, p. 137-155.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In KLEIMAN, A. B. *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. Em sala de aula de terceiro grau, ainda se aprende. Tese de Livre Docência. SP: USP, 1991.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEDINA, A. La formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro en el aula. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, 2001.

_____. O pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re) visão Radical*. Cadernos Posgrad – UNISANTOS. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Daniel Augusto. Avaliação do professor universitário pelo aluno: possibilidades e limites. Tese de Doutorado. SP: USP, 1986.

MORAES, Maria C. Educar na biologia do amor e da solidariedade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. O paradigma perdido: a natureza humana. 4. ed. Portugal, Publicações Europa-América, 1973.

_____. 1977. O método I – A natureza da natureza. 2. ed. Portugal, Publicações Europa-América.

_____. 1980. O método II – A vida da vida. 2. ed. Publicações Europa-América.

_____. 1982. *Ciência com consciência*. Portugal, Publicações Europa-América.

_____. 1998a. A ética do sujeito responsável. In: CARVALHO, E. de A., ALMEIDA, M. da C. de, COELHO, N. N., FIEDLER-FERRARA, N. & MORIN, E. *Ética, solidariedade e complexidade*. São Paulo, Palas Athena.

_____. 1998b. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

_____. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina, 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

_____. A realização dos saberes. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. Jean-Louis Le Moigne. A inteligência da complexidade. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

_____. Ética, Cultura e Educação. Alfredo Pena-Veiga, Cleide R. S. de Almeida e Izabel Petrágia (orgs.). São Paulo: Cortez. 2003.

_____. O método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. O método 4. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. O método 6: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Barasab et Al. Educação e Transdisciplinaridade. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. – Brasília: UNESCO (2000).

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. Porto, Portugal: Porto, 1991.

_____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios & procedimentos, Campinas, Pontes Editores, 5ª edição, 2003.

PEROSA, Graziela Serroni. Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983 – 1994). Dissertação de Mestrado. SP: USP, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa (coord). 1992. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001. 320 p.

PERRENOUD, Philippe, (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

_____, (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

_____. Novas competências para ensinar. São Paulo: Artmed, 1997a.

_____. Pedagogia diferenciada das intenções à ação. São Paulo: Artmed, 1997b.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____ et al. (org.). Estudos de Complexidade. São Paulo: Xamã, 2006.

PIMENTA, Selma. (org). Didática e formação de professores: percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal, São Paulo, ed. Cortez, 1997.

PRIGOGINE, I. O fim das certezas. Tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira, (2001). *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez.

REY, Bernard, (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 1999, 8ª ed. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

_____. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 158 p.

ROPÉ, Françoise, (2002). Dos saberes às competências: o caso do francês. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e competências*: o uso de tais noções na empresa e na escola. Campinas: Papirus, p. 69-102.

_____, (orgs.) (2002). *Saberes e competências*: o uso de tais noções na empresa e na escola. Campinas: Papirus.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres, (1998). *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, Ana Cristina Sousa dos; Magalhães, Luís Mauro; Figueiredo, Nilma; Santos, Akiko, *Transdisciplinaridade na UFRRJ*, Disponível na Internet site:

www.ufrj.br/leptrans, 2003.

SANTOS, Boaventura. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANVITO, Wilson Luiz. O cérebro e suas vertentes. São Paulo: Roca, 1991.

_____. Um discurso sobre as ciências. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERRES, Michel. Hominescência. O começo de uma nova humanidade. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Variações sobre o corpo. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Os cinco sentidos. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

SHIMIZU, Celisa Malaman. A competência docente como elemento de qualidade: do tecnicismo da década de 70 ao neo-tecnicismo dos anos 90. Dissertação de Mestrado. SP: PUC-SP, 1996.

SIMIONATO, Margareth F. Desmistificando Competências. São Paulo: Centro de Referência Educacional, SE, 2003 (paper, out/2003).

TANGUY, Lucie. Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VYGOTSKY, L.S.A Formação social da mente. Trad. José Cipólio Neto et al. São Paulo: 1991.

WILSON, Edward O. *A Unidade do Conhecimento. – Consiliência*. Seria a ciência capaz de explicar tudo? Trad. Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

WITTORSKI, R. De la fabrication des compétences. Em R. Wittorski. La compétence au travail. Paris: Education Permanente, 1998.

ZABALZA, Miguel. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, A.. A prática Educativa – Como Ensinar; Tradução de Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed (1998).

_____. Enfoque globalizador e pensamento complexo - Uma proposta para o currículo escolar. Tradução de Ernani Rosa. -Porto Alegre: ARTMED Editora, (2002).

ZEICHNER, Kenneth. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.

_____. Alternative Paradigms of Teacher Education. Journal of Teacher Education, 34(3), 3-9, 1999

_____. Novos Caminhos para o Practium: Uma Perspectiva para os Anos 90. Em A. Nóvoa (Coord.), Os Professores e a sua Formação (pp. 115-138). Lisboa: Publicações D. Quixote, 2000.

ANEXO 1: ENTREVISTA DE PHILLIPPE PERRENOUD NO PROGRAMA RODA VIDA NA ÍNTEGRA

Heródoto Barbeiro: Olá, boa noite. A educação de crianças e jovens é tida hoje como um grande desafio para qualquer nação do mundo. Para o Brasil, certamente, é o problema mais básico e que mais condiciona nossa perspectiva de futuro. O papel da escola, a relação entre professor e aluno, o que se aprende e como se aprende são questões que alimentam o debate em torno da revolução que se julga importante fazer no ensino. O **Roda Viva** de hoje é dedicado ao tema mais comentado atualmente no mundo da educação: a busca de um novo jeito de ensinar. Nosso convidado é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, um dos principais teóricos da pedagogia diferenciada. Doutor em sociologia e antropologia, professor da Universidade de Genebra [Suíça], especializado em práticas pedagógicas, ele coloca em seus livros que o desenvolvimento de competências nos alunos é a chave da educação moderna. Parte de sua obra já está publicada em português: *Pedagogia diferenciada, Construir as competências desde a escola, Avaliação e Dez novas competências para ensinar*. Perrenoud afirma que a escola básica não deve ser uma preparação para estudos longos, deve ser uma preparação para a vida. O conhecimento precisa ser construído e usado como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele. Assim, o papel mais importante da escola não é transferir conteúdos, mas desenvolver competências. Para entrevistar o educador Philippe Perrenoud, nós convidamos a jornalista Ana Maria Sanches, especializada em educação; Terezinha Rios, doutora em educação, professora da PUC [Pontifícia Universidade Católica] de São Paulo; Iara Glória Areias, secretária de ensino fundamental do Ministério da Educação; o antropólogo Edgard de Assis Carvalho, da PUC de São Paulo; Guiomar Namó de Mello, diretora executiva da Fundação Victor Civita e membro do Conselho Nacional de Educação, e o educador Francisco Cordão, assessor educacional do Senac e presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O programa **Roda Viva**, como você sabe, é transmitido em rede nacional para todos os brasileiros e também para Brasília, em suma, para todo o nosso país. A entrevista de hoje foi gravada e, por esta razão, não será possível fazer perguntas como você faz normalmente nas edições no nosso programa **Roda Viva**. Professor Perrenoud, boa noite.

Philippe Perrenoud: Boa noite.

Heródoto Barbeiro: Professor, inicialmente, eu gostaria de perguntar ao senhor o seguinte. Outro dia eu ouvi um professor fazendo uma reclamação, dizendo que não conseguia mais atrair a atenção dos seus alunos na sala de aula. Ele me dizia que, na opinião dele, o grande responsável era exatamente a televisão. Eu pergunto ao senhor se realmente a televisão é responsável por isso?

Philippe Perrenoud: É um estereótipo comum a todas as sociedades acusar a televisão de distrair as crianças e de lhes ensinar a “zapear”. Na verdade, cria nelas o hábito de não se entediar com um programa ruim. Se a escola tem um programa ruim, lógico, vão “zapear”.

Heródoto Barbeiro: Ana Maria, por favor, a sua pergunta.

Ana Maria Sanches: As suas formulações sobre as competências que o professor precisa construir para tornar-se um bom profissional estão bastante disseminadas entre os que pensam a educação no Brasil e empregam fortemente o espírito das diretrizes nacionais elaboradas pelo Ministério da Educação para formação de professores. Não se põe em dúvida a lucidez dessas propostas. No entanto, as instituições formadoras de professores que temos no Brasil continuam a trabalhar sem levar em conta a prática real dos professores, utilizando-se de modelos de formação voltados para a continuidade e para a reprodução, não para a mudança. Então, eu me pergunto: quais as competências que os formadores precisam ter para formar professores competentes? E qual o tipo de intervenção que os sistemas públicos podem adotar para que esses formadores de professores construam as competências necessárias para se tornarem formadores competentes?

Philippe Perrenoud: Primeiramente, devo dizer que, nessa situação, direi coisas simplificadoras que talvez não se apliquem ao seu país, que não conheço. Mas sua pergunta é pertinente também na Europa. Temos os mesmos debates e as mesmas resistências. Uma parte da resposta talvez seja: as universidades e instituições de formação de professores colocam todo o seu orgulho e identidade na formação de professores eficientes ou é questão de serviço elementar, para ter alunos ou para figurar no mercado? Um dos problemas é que alguns professores querem fazer outra coisa. Querem deixar essa formação profissional, porque, em muitos países, nas universidades, formar profissionais não é bem visto – exceto médicos e engenheiros. Mas, em ciências humanas, se houver opção, formam-se alunos de pós-graduação em pequenos grupos de estudos fundamentais sobre temas bem específicos. Mas professores para classes, isso parece bem menos nobre. Por isso é importante haver um debate interno nas universidades. Sobretudo em relação aos pesquisadores, para entenderem que, ao se formarem profissionais, se compreende melhor a realidade. Isso não é contrário à pesquisa, mas é um meio de fazer pesquisa, um meio para construir teoria, para se aproximar da realidade. A formação dos pesquisadores de hoje dá a impressão de que, quanto mais longe da realidade, no laboratório, cercados de instrumentos especializados, mais puros eles serão e mais capazes de compreender, portanto é um debate epistemológico. Perguntou-me também se, para formar professores, há outras competências, além de dar aulas num auditório. Depende do modelo de formação que adotem. Se for o que chamo de clínica, isso é, com situações específicas, estudos de caso, práticas, o formador deve ter grande capacidade de improvisação, de se adaptar ao que os alunos trazem num sistema de alternância. Portanto, não se pode fazer um planejamento próprio, não se diz: “Bem, hoje vou estudar tal capítulo do desenvolvimento cognitivo. Depois, na semana que vem, o capítulo seguinte...” É preciso improvisar. Isso angustia os professores. Não foram habituados a construir o saber a partir de situações específicas. Há, portanto, um desafio na formação do professor. Talvez o primeiro seja aderir a esse modelo de formação ou vencer resistências a ele. Depois, sentir-se confortável ao praticá-lo. Por exemplo, não estar sempre dizendo: “Isso não sei, é com outro especialista.” Gosto muito de uma cena do filme *Bonnie & Clyde - uma rajada de balas* [filme de 1967, dirigido por Arthur Penn] em que eles são perseguidos pela polícia e, na fronteira entre estados, a polícia estadual pára porque não pode persegui-los no estado vizinho.

Só os federais podem fazê-lo. Talvez no Brasil seja assim. Em suma, os especialistas são como a polícia estadual. Se a questão foge a seu campo, eles dizem: “Não posso prosseguir. Consulte outra pessoa.” Os que trabalham na prática trazem questões complexas, ao mesmo tempo psicológicas, sociológicas e didáticas. Precisam de pessoas que assumam o risco da polivalência, que assumam o risco da complexidade, que não digam: “Espere. Volto daqui um ano. Vou pesquisar e, aí, eu respondo.” Precisam de quem pense junto e vá além da pesquisa. A formação dos universitários prepara-os para o contrário, para serem muito prudentes, protegidos de qualquer erro. Daí o debate sobre a vocação da universidade. Será um lugar de formação ou um lugar de ensino, de transmissão? Não sei se respondi a sua pergunta.

Heródoto Barbeiro: Professor Edgar, por favor.

Edgard de Assis Carvalho: Boa noite, professor. É um prazer estar aqui com o senhor. Eu gostaria de fazer uma observação, talvez mais antropológica. Acho que, no fim do século passado, ou seja, no século XX, aconteceu uma série de publicações sobre o que fazer com a educação no futuro. Há o seu livro *Dez competências para ensinar* e há um livro de Edgar Morin [filósofo, antropólogo e historiador francês -] chamado *Sete saberes necessários à educação do futuro*. Então, nós vemos uma série de elencos: *Dez competências*, *Sete saberes* etc. Olhando as suas competências, organizar, administrar, conceder, e olhando os sete saberes propostos pelo professor Morin – seguidos de conhecimento, princípios de conhecimento pertinentes, o ensino da condição humana, identidade terrena, a ética do gênio—... Como o senhor, ele reconhece um projeto que não foi para frente, dada a resistência que houve na França por causa da implantação do projeto. Então, o que eu gostaria de perguntar ao senhor é o seguinte: o senhor acha que entre seu livro e os *Sete saberes necessários à educação do futuro*, há contradições, complementaridades ou antagonismos?

Philippe Perrenoud: Não acho que haja contradições. Edgar Morin o fez para a Unesco [Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura]. Nenhum país se comprometeu a aplicar esses sete saberes. Nem tentaram. Não podemos nem dizer que foi um fracasso. Nem se tentou. Mas ele enfatiza e penso que, antes de formar professores, é preciso responder à pergunta: “Que escola queremos?” E, se essa escola deve aplicar os sete saberes em questão, é preciso formar professores capazes de desenvolvê-los, não de ensinar coisas específicas em disciplinas. O debate sobre as propostas de Edgar Morin é, logicamente, filosófico e ideológico. São [propostas] utópicas, no atual sistema, mas necessárias. Em outras palavras, o que Edgar Morin nos diz é que é indispensável voltar a certo número de coisas, pequenas coisas – talvez sete, talvez dez, mas só o essencial –. Escola não é para se acumular saber a perder de vista sem saber por quê. É para ensinar as pessoas a viver, pensar, viver juntas, a compreender o que acontece, a conservar os pés no chão, a fazer história como atores, não como assunto. É muito importante que tenhamos isso em mente o tempo todo e que não nos percamos em programas tão detalhados, em que já nem se saiba por que ir à escola. Mas, ao mesmo tempo, a escola não pode se contentar com sete saberes. Ela deve traduzi-los em muitos objetos de saber, em muitos anos de programa e em muitas disciplinas.

Mesmo que Morin nos convide à concisão, à não-dispersão, nenhum professor será capaz de ensinar por muitos anos seguindo a lista dos sete saberes, pois eles requerem uma capacidade de interpretar e transpor que exigiria toda a cultura de Edgar Morin e dos filósofos, sociólogos, psicólogos para saber o que quer dizer, na realidade, essa identidade terrena. Seria preciso ser economista, historiador, antropólogo etc. Então, é preciso, de certo modo, ajudar o professor a se aprofundar no detalhe, pois não se pode trabalhar com coisas tão abstratas, ainda que fundamentais. Meu livro está mais perto da prática concreta de quem ensina. Não é menos utópico, pois tais competências podem ainda não estar presentes, talvez nem sejam assimiladas em 5 ou 50 anos, se é que ainda haverá escola daqui 50 anos. Mas é uma utopia tão necessária quanto a dele no sentido de definir aonde chegar e o que um professor deveria normalmente saber, não para ensinar, mas para fazer aprender. Não para transmitir o saber, mas sim para construir competências e uma identidade, uma relação com o mundo, com o saber. É arriscado reduzi-las a dez ou cinquenta, pois há muitas outras dimensões. Mas insistimos nessas listas infinitas que é importante voltar ao essencial. Nisso estou próximo de Morin. Conservar a visão do todo, não se perder nos detalhes. Não se vai à escola por cem razões, mas por três ou quatro razões, que são bastante suficientes.

Heródoto Barbeiro: Professora Guiomar.

Guiomar Namó de Mello: Professor, é uma grande satisfação estar aqui conversando com o senhor, porque os seus livros e as suas reflexões da educação têm sido muito inspiradores para vários educadores e instituições brasileiras. Inclusive, o Conselho Nacional de Educação terminou de aprovar as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores – isso foi feito pelo Conselho e não pelo Ministério –. Durante o processo em que nós estivemos discutindo a proposta de formação de professores, que é muito focada nas competências, em formar professores por meio de um conjunto de competências e não apenas de cursos expositivos na universidade, nós sentimos uma resistência muito grande do setor educacional, sobretudo do setor universitário, em relação ao termo competência. Creio que, talvez, isso se deva ao fato de que no Brasil a palavra competência sempre lembra a palavra *skills* [habilidade]. Em inglês, ela é associada ao adestramento sem reflexão. E, por mais que se explique, por mais que se diga – creio até que seria um privilégio se o senhor pudesse tomar ciência do conteúdo desse documento –, ele é bastante claro ao estabelecer o conceito de competência. Aliás, ele cita literalmente os seus trabalhos. Mas sempre se vê uma resistência, sobretudo das pessoas que se proclamam mais à esquerda, politicamente, que dizem que o conceito de competência é uma imposição norte-americana, que é um conceito que só está voltado para o mercado, que só pensa em termos de adestramento. Acho que é uma boa oportunidade, talvez, para o senhor mesmo, pessoalmente, esclarecer esse equívoco. Nós temos procurado esclarecer isso e muitas vezes não temos sido muito felizes nesse debate.

Philippe Perrenoud: Conheço a crítica, pois é feita em todos os países e tem fundamento. É importante marcar a diferença entre o conceito de competência que a escola quer desenvolver e o uso desse conceito pelas empresas atualmente. É preciso diferenciar. Há um lado negativo da evolução do mercado de trabalho, do mundo econômico em que a noção de “competência” tomou o

lugar da noção da “qualificação”, individualizou o tratamento das pessoas, criou desigualdades, criou a precariedade, criou flexibilidade em prejuízo do trabalhador. É a realidade. Pode-se, então, usar o conceito de competência, de gestão de recursos humanos contra as pessoas. Ao mesmo tempo, até no mundo da empresa, o reconhecimento do conceito de competência é o reconhecimento da complexidade do trabalho até nos trabalhos menos qualificados, da inteligência no trabalho de todos os trabalhadores, mesmo dos que controlam portões e estacionamento, dos que servem na lanchonete. Todos fazem escolhas, todos devem fazer julgamentos, todos constroem algo, todos avaliam situações que não estão nos manuais, não-padronizadas, todos se arriscam a pensar mesmo em algo simples, ao contrário do que se pensa. Portanto devemos reconhecer que a competência no trabalho é uma forma de valorização do sujeito que pensa. Primeiro, não é um *savoir-faire* (saber-fazer) de baixo nível. A inteligência humana está presente nas competências e a escola segue o mesmo objetivo nisso. Ela não é responsável pelas relações de força que se travam no mundo. A escola não pode mudar o capitalismo e a sociedade. Ela faz parte da sociedade. Não se deve responsabilizá-la, mas não se pode pedir que ela aumente o problema. Daí, é crucial que competências desenvolvidas na escola não sejam habilidades para funções de trabalho ou locais particulares, mas que sejam competências de alto nível. Não concebo competência como uma habilidade específica, mas como a capacidade de analisar uma situação, de compreender de onde vem essa situação, qual é o problema, quais são as soluções, que estratégia adotar, onde há recursos, com quem contar, quais são os riscos, quais são as vantagens. Competência é, portanto, pensar em situações complexas. Pesquisadores têm competências mesmo em situações abstratas. A maioria das pessoas enfrenta situações em que deve decidir, antecipar, assumir riscos. O título de um dos meus livros ainda não traduzidos aqui é *Agir em emergências e decidir na certeza*. Essa é a realidade do mundo fora de um escritório. É preciso assumir riscos, agir cada vez mais depressa, mesmo sem ter todas as informações. A competência é uma função psicológica superior. Não é o contrário do saber: é usá-lo para tomar decisões. A evolução do mundo do trabalho valoriza também a inteligência, é contra o taylorismo [fracionamento das atividades de trabalho por especializações com o objetivo de atingir maior produtividade. Essa idéia era a base dos pensamentos do engenheiro norte-americano Frederick Taylor, que em 1911 publicou a obra *Os princípios da administração científica*], contra a fragmentação das tarefas, isto é, a evolução do mundo econômico é muito ambígua. Ela reconhece a importância do indivíduo, de sua criatividade, mas ao mesmo tempo se serve delas para explorar uma parte dos trabalhadores. É uma contradição a ser discutida.

Iara Glória Areias Prado: Então, dentro dessa linha, poderíamos dizer que a competência não é nem a habilidade nem o saber-fazer? Quer dizer, como que é esse conceito? Para os professores que estão lendo os seus livros, poderia ficar claro? Como poderia ser definido o que é a competência? Ela não é habilidade. Não é saber fazer. Então, ela é o quê para o professor? Agora, o grande problema dos professores é que eles precisam ensinar e desenvolver competências. O que é a competência, de uma forma simples, para um professor que está lendo na sala de aula o seu livro?

Philippe Perrenoud: Deve-se dizer aos professores e responsáveis pela educação que o conceito de

competência não é claro e não é simples. Não há um consenso, não apenas ideológico, mas conceitual e teórico. Que não digam: “Todos sabem o que é competência, menos eu”. Na realidade, ninguém sabe exatamente o que é. Cada conversa leva uma pessoa a mudar. Para mim, a competência não é necessariamente sempre de alto nível, ela também pode ser um *savoir faire*. Há vários... Theodor Herzl [(1860-1904), jornalista austríaco, fundador do sionismo político, movimento que defende a autodeterminação ente judeus e a formulação de um Estado judaico], por exemplo, a divide em três níveis: um, dois e três. E poderíamos dizer cinco, seis e sete. São graus de complexidade de situações a enfrentar. É normal que nenhum autor as defina do mesmo modo. Até o mesmo autor pode variar sua definição de uma página a outra. Em parte, isso é normal, pois é o que se passa. Saber o que é mais difícil, como o espírito humano dita nossas ações, como chegamos a tomar decisões, a pensar a realidade, a fazer escolhas. Depois, guiar e regular essas escolhas. Portanto, é toda a complexidade do espírito humano que está em questão. Uma palavra não basta para descrever tudo isso. Competência é uma palavra muito abrangente para descrever um conjunto de funções cognitivas. As obras de Guy Le Boterf [educador francês] talvez possam ajudá-los mais, são mais claras e acessíveis. Ele diz que a competência tem duas partes. De um lado, ela usa um certo número de capacidades específicas, que são os recursos, mas são recursos internos, e não da internet ou outros. São recursos aprendidos e disponíveis na memória, mas que, sozinhos, não resolvem problema nenhum. É preciso saber utilizá-los. É o que já se chamou de transferência de recursos, hoje é chamado mobilização de recursos cognitivos. De transferência passou para mobilização, que é mais geral. É o conceito de conhecimento para recursos cognitivos, porque também há atitudes, princípios éticos e capacidades particulares. O conjunto das coisas guardadas na memória, a competência de juntá-las, a capacidade de colocá-las em sinergia, de usá-las juntas para resolver um determinado problema. Finalmente, é bem simples de entender. As pessoas fazem isso sempre. Não tenho dinheiro para chegar ao fim do mês. A que renuncio? O que vou fazer? Isto? Aquilo? Penso e decido. Isso é uma competência. A dificuldade não está em imaginar a competência, mas em destrinchar o funcionamento cognitivo. Como professor, não se pode apenas designá-la objetivamente. É preciso trabalhá-la gradualmente, inventariar os recursos necessários e, depois, organizar a mobilização. O problema da escola foi que, durante muito tempo, por dez anos, acreditou-se que se podia acumular recursos, isto é, o saber em história, física, química, biologia e que um dia se aprenderia a mobilizá-los, talvez no trabalho, na vida etc. Hoje, sabemos que não se aprende a mobilizá-los sozinho. Esse é também um objetivo educacional a ser rapidamente introduzido no trabalho escolar diário. Projetos, situações problemáticas, contradições, enigmas, todo tipo de coisa que faça funcionarem as competências, não só acumular recursos, como um esquilo acumula avelãs para o inverno. É, portanto, muito importante associar constantemente esses dois elementos: o saber e o modo de utilizá-lo.

Heródoto Barbeiro: Professora Terezinha Rios.

Terezinha Rios: Boa noite, professor. Eu acredito, como os outros que antecederam minha fala, que é muitíssimo importante a sua presença e a sua palavra estar sendo confrontada com aquilo que os professores, os educadores, vêm lendo sobre o seu trabalho e no seu trabalho. Eu quero estar

pensando mesmo no uso, na utilização dessa expressão, do conceito de competência. Eu tenho utilizado esse conceito no singular, pensando a competência numa prática pedagógica competente, num professor competente, e, portanto, chamando de competência um conjunto de qualidades, de saberes, de fazeres e de valores que seriam exigidos de um professor para ele ter uma prática bem-sucedida e atingir os objetivos. Na verdade, nós começamos a conversa da competência aqui, especialmente com o trabalho da professora Guiomar Namó de Mello – seu livro se chama *Ensino, educação de primeiro grau - da competência técnica ao compromisso político*–. Ali, a partir desse trabalho, surgiu uma discussão muito grande sobre a questão da competência. Chegávamos até a dizer que, na verdade, o compromisso era uma dimensão do trabalho que se queria competente, portanto havia dimensões na competência. Uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão ética e estética também, todas elas se juntavam. Portanto, eu gostaria de ouvi-lo mais nessa questão, sobre competência ou competências. As competências não seriam – e, às vezes, a gente ouve os professores falarem em substituições para capacidade– habilidades, saberes etc?

Philippe Perrenoud: Para mim é no plural necessariamente. Pode-se, claro, designar competência no singular como forma de qualificação global. Mas, pelo perfil, pelos professores, nem todos sabem fazer as mesmas coisas. É indispensável analisar e detalhar. Alguns sabem muito bem mobilizar e interessar um grupo, mas são incapazes de corrigir os erros dos alunos. Outros se dão bem com os pais, mas são tediosos em classe. Para mim, dez ou cinquenta, um número importante, mas não mil. É uma porção, algumas dezenas, que não existem necessariamente aos pares. Alguns possuem e outros não. Cada professor tem um perfil com relação às competências. É muito importante não esquematizar, colocando de um lado os competentes e de outro os incompetentes: todos têm certas competências e a todos faltam certas outras. Mas as competências não bastam para fazer um bom professor. Essa linguagem não pretende ser totalitária pelo fato de que nem tudo deve ser descrito como competência. Ter ética não é uma competência, respeitar as pessoas tampouco, mas são igualmente importantes, ou seja, bem concretamente, no referencial da formação do professor, como em outras profissões e para os alunos, é indispensável que os objetivos da educação não sejam todos escritos na linguagem das competências. Seria muito limitador. Ao se trabalhar o saber, o respeito ao ambiente, o respeito às diferenças... É claro que as competências são necessárias para realizar essas atitudes, mas não são competências em si. São valores, relações com o mundo, relacionamentos. É muito importante não por tudo no mesmo rótulo, pois seria um desvio tecnocrata tanto na escola quanto na formação dos professores sobre valores, de acordo com visões de mundo. Nada se ganha ao chamar, assim, coisas de outra ordem, com filosofia e objetivos ideológicos mais fortes. Mas é importante também não as separar totalmente, pois, por exemplo, é importante respeitar a qualidade ética, respeitar a vida privada das famílias e das crianças, algo que não se faz nas escolas, em nenhum lugar. Isso requer certa habilidade para saber quais são os limites. Quais os limites do segredo profissional? Como saber quando fazer certas perguntas, saber certas coisas para fazer seu trabalho? Quando isso se transforma em fofoca, em maledicência, em algo que prejudica pessoas sem ser útil ao trabalho? Os médicos têm esse problema. Os psicólogos também o têm. Portanto, é importante, para ser ético, ter uma boa capacidade de análise, pois ser ético é sempre um dilema. Se as regras fossem simples, todos as respeitariam. Na maioria das vezes, o ensino é uma

violência imposta. É uma obrigação, uma invasão da intimidade das pessoas. É necessário – ou não poderia existir –, mas onde está o limite? A competência é necessária para se exercer dimensão ética, mas não se reduz à competência. É uma ferramenta para se realizarem coisas difíceis. Quanto às capacidades, há um debate teórico a fazer. É difícil. Para mim, a diferença é que uma capacidade, como analisar, não remete a contexto nenhum em particular, talvez não haja... Um médico sabe analisar, um radiologista sabe analisar, um geólogo sabe analisar, um economista, um palhaço, um pintor. É o mesmo trabalho do espírito? Não, é certo. O fato de um verbo estar no dicionário não implica que haja só uma competência por trás desse verbo. Saber observar não é algo idêntico em todas as profissões e áreas. As competências remetem a situações, à famílias delas, à universos de ações concretas. Um dos problemas, atualmente, no que se refere a competências e programas é que se acredita ganhar, em síntese, aumentando o nível de abstração. Nesses programas encontram-se: saber comunicar, adaptar-se, argumentar, escutar... Escutar quem? Saber argumentar para quê? Saber mudar em que contexto, mudar hábitos alimentares ou mudar de sociedade? Não é o mesmo. Portanto, não é útil reunir todas essas situações concretas em palavras abstratas. É um desvio da abordagem por competências. No fundo, é voltar ao que a escola adora: a abstração. É juntar o que, na verdade, não deve estar junto. Os peritos desenvolvem competências especializadas. O bom analista de radiografias pode ser péssimo analista da situação de sua família. Não há transferência automática. É preciso se ligar a um campo de trabalho, a um universo de saber, a parceiros, a uma instituição, e não fugir para alguma palavra que indique ação, pensando que se indicou competência. Mas há capacidades que devem ser trabalhadas dessa forma. A capacidade de dissociar e de sintetizar são coisas interessantes, porém não tratam a fundo as competências.

Heródoto Barbeiro: Professor Perrenoud, eu ouvi muito o senhor falar agora no primeiro tempo, no primeiro bloco, sobre competências e me lembrei que as empresas, quando procuram contratar as pessoas, querem saber quais as competências que elas têm. Eu gostaria de perguntar ao senhor o seguinte: a proposta do senhor é a pedagogia da época da globalização?

Philippe Perrenoud: É possível. Sempre se está na pedagogia de uma época e nem sempre se sabe o que se faz. É bem verdade que existe um risco de conluio entre duas correntes muito independentes. De certo modo, acho importante dizer que a visão da educação como preparação para o trabalho, para a vida e para a resolução de problemas é antiga. Como corrente da escola ativa e da escola aberta, data do século XIX. Não estávamos na globalização. Não estávamos na gestão de competências nas empresas. Pensava-se simplesmente em humanismo. As pessoas deviam ir à escola para entender o mundo, para saber fazer coisas, não só no trabalho. Hoje, fomos pegos, realmente, por uma economia que usa recursos humanos para produzir lucros e produzir bens. Esse é um conceito muito discutível. Somos bem ambivalentes em relação a isso, pois vivemos dessa economia e, ao mesmo tempo, a denunciemos. Efetivamente, existe o risco de a escola e seus programas se dobrarem à globalização, à crescente flexibilidade dos mercados, portanto aos modos de produção. Talvez não se deva, pois, opor um conceito ao outro. Mas se deve opor duas visões da missão da escola e continuar a batalhar por uma escola que não exista para adaptar gente à economia, mas sim preparar para a vida, o que é bem diferente. Não sei se respondi a sua pergunta.

Heródoto Barbeiro: Professor Francisco Cordão.

Francisco Cordão: Professor Perrenoud, boa noite. É um prazer muito grande estar debatendo sobre a questão da competência, até porque os seus livros nos ajudaram e muito a entender melhor esse conceito, que o senhor mesmo diz que não é muito claro. Quer dizer, o conceito de competências, ele vem recebendo diferentes significados. No Conselho Nacional da Educação, quando nós estávamos discutindo a estruturação curricular dos cursos de educação profissional, centrado na noção de competência, nós definimos, caracterizamos um conceito para a competência e procuramos entender a competência como a capacidade individual de articular e mobilizar valores, habilidades, conhecimentos e colocá-los em prática para resolver os requerimentos da vida profissional. Nós gostaríamos de que o senhor comentasse um pouco essa definição do Conselho Nacional da Educação de competência à luz das questões relativas à estruturação curricular e também sobre a avaliação dessa aprendizagem, no contexto das escolas profissionais, para desenvolver competências com essa capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, valores e habilidades, colocá-los em ação, resolver os desafios de maneira eficiente.

Philippe Perrenoud: Eu compartilho a sua definição. Podemos discutir o vocabulário empregado na sua pergunta, mas, efetivamente, articular, mobilizar, pôr em sinergia, orquestrar, integrar, todos esses termos têm significados próximos e diferentes. E são todos úteis. Todos designam uma alquimia estranha, o conjunto das operações cognitivas com que juntamos o que aprendemos em separado, em momentos diferentes de nossa vida, mas que é útil e pertinente para uma solução aqui e agora. A formação profissional é privilegiada nesse sentido, pois tem referência precisa nas situações de trabalho. Essas são múltiplas, mesmo numa só profissão, e mutáveis. Ainda assim, conhecem-se bem as tarefas e problemas que enfrentam os que trabalham em certa categoria. É possível identificar muito bem um número limitado de situações e construir um referencial. É nesse campo que se encontram menos problemas em questão de competências. Eles existem: não se perder em detalhes, hierarquizar, fazer famílias adequadas... E é muito importante não ir muito depressa. O que impressiona, em certos sistemas educacionais da Europa e da América do Norte, é que há uma certa precipitação em passar de um programa orientado para o conhecimento a um programa orientado para as competências, como se fosse importante mudar de paradigma em dois anos. No entanto, o importante é que todos percorram o caminho intelectual para entender a diferença, porque é preciso reorientar os programas e, até certo ponto, participar da construção de referenciais. Nas escolas profissionais é mais fácil. Fala-se da mesma profissão, pratica-se a mesma profissão, fala-se em nome dos colegas, mas é preciso, ainda que haja condições de troca, de harmonização... Na França, fala-se de conferência de consenso, por exemplo, ou seja, uma espécie de assembléia de profissionais que expõem sua representação da realidade do trabalho hoje e amanhã. Isso não existe em todo lugar, em todas as profissões. É um dispositivo de transposição didática a partir de práticas profissionais que não são simples, mas possíveis dentro de uma profissão. Supõe-se que se dedique algum tempo a observar o trabalho, a analisar as práticas reais e transpô-las em competências. Mais eficiente seria confiar o trabalho a peritos bem pagos, munidos de uma procuração, que voltariam três ou seis meses depois com um texto magnífico que ninguém iria

compreender. É muito importante que a análise de competência seja feita por muitos formadores, por muitos profissionais, haver dois anos de debates contraditórios, ideológicos, mas também técnicos e metodológicos. E penso que iremos bem depressa, pois estamos na fase de elaboração do referencial, aquela que cria um sentido, um consenso e que permitirá que se leve a sério esse referencial. Se esse referencial não emanar de peritos, mesmo que seja coerente e bem feito, ninguém o habilitará, nem o compreenderá. O que mais preocupa está na educação fundamental. Qual é o equivalente? Pode-se reunir em conferências eletricitas, engenheiros agrônomos, dentistas e vendedores de carros. Mas que conferência se deveria convocar para as competências da vida? É a sociedade inteira. Isso quer dizer que, antes de se estabilizarem os programas em termos de competências, é importante organizar um debate social sobre as finalidades da escola e sobre as situações da vida, e não somente do trabalho que as pessoas vão enfrentar. Vão ter que mudar de país, mudar de profissão? Muitos dirão: "O que é a participação política hoje?" Todos entendem um programa como o **Roda Viva**? Que competências isso exige: lingüística, intelectual, competência de abstração, capacidade de concentração, capacidade de se deslocar mentalmente para se interessar por coisas fora da vida cotidiana? Há um enorme trabalho de análise das situações reais nas quais as pessoas são colocadas e me horroriza ver a velocidade com que os sistemas educativos mudam e saltam essa etapa. Como se o essencial fosse criar novos programas. Mas o essencial é a representação do que é importante na escola. E isso não estamos mudando.

Guiomar Namó de Mello: Gostaria muito de continuar falando em formação de professor, mas existe uma outra questão no Brasil sobre a qual eu gostaria de ouvir os seus comentários. Nós estamos tentando mudar um paradigma curricular neste país, exatamente na direção de ter cabeças bem feitas e não cabeças-feitas. Para utilizar uma expressão muito feliz que o senhor o tem, ou seja, pensando que a escola tem que preparar para a vida, para a convivência, para ter um projeto de vida, para saber gerenciar a sua própria saúde, os recursos naturais etc. No entanto, nós temos uma espécie de espada de Dâmoques na cabeça dos educadores, que se chama exame vestibular, que corresponde ao *baccalauréat* francês de certa maneira. Corresponderia, eventualmente, aos exames que são feitos na Inglaterra e em outros países da Europa. Trata-se de uma visão bastante quantitativa do conhecimento, em que o conhecimento cobrado é a acumulação de um conjunto de fatos e de conceitos. Pouco se cobra em relação à aplicação. Até hoje, no Brasil, é isso que a universidade tem cobrado dos alunos para admiti-los. Sobretudo, nós vemos que, no Brasil... que o ensino médio, que é o final da escola básica está aumentando intensamente. Cada vez mais jovens estão chegando. São jovens que precisam, eventualmente, de um projeto de vida, de continuar trabalhando para poder fazer a universidade, porque não podem arcar com os custos do ensino superior. Essa é uma questão bastante premente entre os educadores. Toda vez que a gente diz que a escola tem que preparar para a vida, os professores e diretores de escola dizem: "Mas o exame vestibular não quer o aluno preparado para a vida. Exame vestibular quer alunos que saibam exatamente determinadas coisas." Como é isso na Europa? Como essa visão da escola que prepara para a vida se confronta com exames acadêmicos e com demandas acadêmicas do sistema educacional?

Philippe Perrenoud: Não é muito diferente [risos]. Vivemos um período de sonhar com uma alternativa, mas ela não se realizou ainda. Em parte por razões históricas, quase todo o sistema educacional é construído a partir de cima. Primeiro, as universidades. Depois, as escolas secundárias e, só no final, a escola primária. Todo o sistema educativo, em toda parte, é uma imensa propedêutica de preparação aos estudos longos. Ainda não saímos dessa lógica. As universidades dizem: "Queremos alunos com isso em lingüística, matemática etc. Do contrário, não conseguimos elaborar um programa de primeiro e segundo ciclos universitários." As escolas de segundo grau dizem para a escola média: "Queremos quem estudou álgebra, história e gramática." E a escola média diz para a escola primária: "Queremos alunos que, aos doze anos, saibam..." Essa lógica vem de cima. E esse "de cima" não é a vida, são os estudos superiores. É fácil analisar, se bem que não sabemos o suficiente. É muito difícil combater. O ensino universitário é uma importante alavanca social, que considera mais importante alunos preparados para estudar que preparados para a vida. É preciso equilibrar essas forças centradas em saberes abstratos, em preparo para estudos longos, com outras considerações, outros argumentos. Hoje, talvez, um dos argumentos importantes seja considerar que não é mais inteligente haver uma pequena elite em todas as sociedades. Algo como 20% com longos estudos, na elite, e o resto de pessoas que estudou um mínimo para saber produzir, votar, ser conformista. Hoje precisamos de muitas pessoas bem qualificadas em todas as profissões, em todos os campos sociais. Precisamos preparar muitos para situações complexas, não só uma minoria. Alguns sistemas educacionais ainda não entenderam esse fato. Ainda funcionam segundo uma lógica extremamente seletiva. Países que querem ganhar medalhas nos Jogos Olímpicos entenderam há muito que devem ter muitos atletas. Precisam ter milhares, dezenas de milhares, milhões de atletas para ganharem muitas medalhas. Porque dessa grande quantidade sairá, depois, a elite. Em educação fazemos o contrário. Seleccionamos o mais depressa possível a elite de amanhã e elaboramos o currículo para esse fim. No entanto, devíamos dizer: "Até 15 anos, formaremos pessoas para a vida. Elas vão entender a sociedade, compreender o trabalho, entender a natureza, fenômenos naturais e humanos. Se quiserem ser médicos, geólogos ou farmacêuticos, aprenderão isso mais tarde com muita facilidade." [Michel de] Montaigne já dizia: "Mais vale uma cabeça bem feita que uma cabeça bem cheia". É preciso lembrar que ele dizia isso para os professores, não só para os alunos. Mas por que ele dizia isso? Em uma de suas teses, que data de vários séculos, ele argumentava que as pessoas que adquiriam uma cultura geral e uma compreensão do mundo podiam aprender depressa uma porção de coisas. Era indispensável incluir logo no currículo matérias muito difíceis, como frações ou álgebra, que poderiam ser aprendidas mais tarde e mais facilmente. Mas elas são ensinadas cedo para que, na universidade, sequer já tenham sido assimiladas. Poder-se-ia muito bem, por exemplo, abordar as equações diferenciais ou termos matemáticos muito complexos na universidade, mas isso criaria um problema delicado, pois a pedagogia universitária é muito ineficiente. Precisa-se de muitos anos para que as pessoas aprendam, pois não individualiza o ensino, não faz avaliação formativa, trabalha com grupos enormes, interessa-se relativamente pouco pelo trabalho individual do aluno. Conta-se com o sistema educacional para fazer parte do trabalho. Se quiséssemos formar juristas ou químicos em três anos, com programas mais densos, seria possível, mas precisaríamos mudar a universidade.

Ana Maria Sanchez: A Guiomar acaba de falar numa dificuldade, num limite, que é a postura das universidades. Eu vou tocar num outro assunto muito delicado no Brasil, que é a resistência dos professores, pelo menos de boa parte deles. Eu li, há alguns dias, um capítulo que o senhor escreveu de um livro que o Heródoto não mostrou, que se chama *Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências*. E, nesse capítulo, o senhor faz uma abordagem bem mais psicológica do que nos seus outros trabalhos sobre a mudança de hábitos dos professores. Se a gente levar rigorosamente em conta tudo que está posto ali, acho que podemos ficar até um pouco paralisados com relação às mudanças pretendidas, tantas são as coisas que se deve levar em conta. É delicado o assunto e tal. Por outro lado, o professor é um profissional como qualquer outro, de quem nós deveríamos poder exigir um trabalho bem feito, um trabalho de boa qualidade. Ainda mais em países como o Brasil, em que uma boa parte da população tem na escola a única oportunidade de adquirir as competências necessárias para conseguir trabalhar e viver dignamente. A escola é muito importante. Então, eu lhe pergunto, qual é o limite disso? Quanto é possível admitir o direito de o professor dizer “sou assim mesmo, não posso me refazer”, como está, aliás, lá no seu escrito, diante do direito que a sociedade tem a uma educação de boa qualidade?

Philippe Perrenoud: Talvez eu não faça amigos no Brasil nem entre meus colegas universitários [risos]. Claro, como todas as profissões, a de professor deve dar conta da qualidade de seu trabalho, pois não somos professores por conta própria, nem na escola maternal nem na universidade. Trabalhamos muito a organização, temos um contrato e devemos trabalhar bem, talvez até melhor. Ninguém pode dizer: “Faço o que quero, não presto contas para ninguém. Sou professor...” A menos que abra uma escola, tenha alunos e uma renda. Alguns o fizeram. Os maiores inovadores trabalharam à margem do sistema educativo. Não eram funcionários, não tinham salário garantido no fim do mês. Se somos assalariados, aceitamos as regras do jogo, o que não quer dizer aceitar qualquer coisa. Um problema do serviço público em geral, e do professorado, é prestar contas sem se submeter a absurdos controles burocráticos. Nem a obrigações impossíveis. Todos os sistemas educacionais têm uma grande dificuldade: achar modos de prestar contas que tenham credibilidade, sejam sérios, mas não passíveis de obrigações de procedimentos, nem de obrigações de resultados, obrigações de procedimentos, quer dizer: “Usei bons meios de ensino, bons meios de avaliação, segui o programa, cheguei no horário, não bati em alunos, sou irrepreensível.” Isso não basta. Ao mesmo tempo, as obrigações de resultados consistem em, no fim do ano, todos os alunos saberem ler, fazer subtrações, redigir uma dissertação filosófica. Isso também não é possível, pois depende do público. Então, proponho há alguns anos que se institua um conceito mais complexo, que me parece mais plausível, que é pedir ao professor uma obrigação de competências. Não para fazer milagres, nem instruir todos os alunos sem condições para tal, mas para conseguir o melhor resultado dentro da situação. Pode ser bem diferente se no campo, na cidade, numa favela ou bairro isso choque. Não se tem o mesmo trabalho. Não se enfrentam os mesmos obstáculos. Não se conseguem, portanto, os mesmos resultados. Mas se pode esperar de cada um, numa determinada situação, que se mobilize toda a sua inteligência profissional, todo o seu saber para fazer o melhor possível. E, de uma certa maneira, para que não caia no fatalismo com esses alunos: “Não dá para fazer nada...” Quer dizer, valores, princípios educativos, uma avaliação, um certo número de competências são necessários

para fazer a diferença, para ensinar a alunos que não aprendem sozinhos. Portanto é isto que se deve pedir ao professor: não resultados de fim de ano, notas, avaliações dos alunos, mas disposição para ser avaliado em suas competências. Ele sabe fazer uma avaliação formativa? Sabe planejar um programa? Sabe animar um grupo? Sabe interpretar os erros ou resistências ao saber de certos alunos? Sabe dialogar com as famílias? Tudo isso faz parte dessa profissão e diria, até, com rispidez: se ele não fizer isso, é melhor escolher outra profissão.

Heródoto Barbeiro: lara, por favor.

Iara Glória Areias Prado: Boa noite a todos. Eu gostaria de agradecer à TV Cultura por ter tido essa brilhante idéia de convidar o professor Perrenoud para estar aqui conosco. Talvez nem todos saibam, mas o professor Perrenoud hoje é uma bibliografia obrigatória. Não para os alunos que estão sentados na universidade fazendo a sua formação inicial, hoje, o professor Perrenoud é bibliografia necessária e imprescindível e apaixonante dos professores que estão em sala de aula, das equipes pedagógicas, das secretarias de educação que tentam e que estão batalhando na resolução do principal problema do Brasil, neste exato momento, que é a questão da qualidade de ensino. No Ministério da Educação, nós temos uma equipe bastante grande, parcerias inúmeras, quase 250 mil professores que trabalham, pelo Brasil afora, numa rede nacional de formação de professores junto às escolas. Somos todos educadores e temos em comum alguns princípios psicopedagógicos eu diria. Enfim, todos nós buscamos uma escola que propicie que nossos alunos dêem conta do mundo em que eles vivem e viverão, vivem hoje e viverão. Para que eles possam enfrentar as mudanças que são, sem dúvida nenhuma, infinitamente mais rápidas do que eram 10 anos atrás. Portanto, nós temos consciência de que nós trabalhamos com um jovem cidadão que terá que enfrentar o mundo em 2010, 2020. E que mundo será esse? Nós também concebemos esse homem, esse ser, esse homem pequenininho que será o cidadão daqui a 10 anos como um ser histórico, portanto com um poder de transformação de si e do mundo. Entendemos a educação como um processo intencional, diretivo e coletivo de trabalho que visa, ao lado de outros processos, sem dúvida nenhuma, à transformação social. Para sermos coerentes com todos esses princípios que unificam essa equipe do Ministério da Educação do Brasil, nós temos como objetivos educacionais propostos no referencial curricular – que não é obrigatório para todo país, mas que é um referencial– contribuir para a formação de um ser humano autônomo, criativo, com valores próprios, com uma sólida base de conhecimentos e capaz de participar ativamente de uma sociedade democrática e pluralista. É um objetivo bastante ambicioso e é isso que está presente em todos os referenciais curriculares não-obrigatórios, embora presente em praticamente 80% dos estados brasileiros. Então, a primeira questão, tendo em vista esses objetivos educacionais: qual deve ser – é uma pergunta simples, mas fundamental para quem está em sala de aula—... qual deve ser a nossa tarefa como professor junto aos nossos alunos? Não estou falando de competências, mas qual é a tarefa que pode nos levar a cumprir essa questão, com esses princípios psicopedagógicos com os quais nós trabalhamos? E, pegando um gancho do professor Heródoto, que é professor e que na apresentação levantou a questão dos professores que hoje reclamam da formação, a televisão pode ser um meio de conhecimento para os alunos, talvez mais do que o próprio professor? Eu gostaria de levantar uma

questão relativa à formação. Até pouco tempo atrás, todos nós nos sentíamos extremamente confortáveis com a formação que nós recebíamos na universidade, ou seja, se nós tivéssemos o conhecimento dos conceitos, do conteúdo e dos métodos que faziam parte da nossa disciplina, isso era suficiente. Ora, com essas mudanças do mundo, com computador, com a mídia, com a televisão, com o rádio, com a internet, isso não é mais suficiente. E isso cria um desconforto para nós, professores. Muito bem. Nós entramos e fazemos uma formação inicial, digamos, até os 18, 20 poucos anos, nos profissionalizamos por mais 40 anos. Nós sabemos que a nossa função social de professor é uma função de interesse da sociedade. Nós sabemos, portanto, que nós temos que estarmos o tempo inteiro atualizados. Muito bem. A segunda pergunta é: de que forma se faz essa ligação entre a formação inicial – não só mais como transmissão de conhecimentos, porque ela não é suficiente –, e a formação continuada que passa a ser inerente à competências profissionais hoje dos professores? E qual o papel da universidade? No Brasil os sistemas têm assumido a formação continuada, mas será que eles dão conta? A universidade teria um papel na questão da formação inicial. Sem dúvida nenhuma é de responsabilidade dela. Mas e na formação continuada, ao longo dos 30, 35 anos de trabalho que os professores desenvolvem até se aposentarem? Então, são essas duas questões que eu coloco para debate com o professor Perrenoud.

Philippe Perrenoud: Perguntas bem pequenas. Primeiro, gostaria de dizer que estou contente que muitos dos meus livros tenham sido traduzidos e que sirvam ao Ministério e a outros. Mas, ao mesmo tempo, me aterroriza que venham a ser oficiais ou obrigatórios. A democracia é, antes de tudo, contradição e debate e, bem, defendo minhas idéias claramente. Não somos obrigados a estar de acordo. É preciso debater. Essas coisas são complexas, o que autoriza as divergências. Uma das dificuldades é que, às vezes, escondem conservadorismos e a divergência intelectual pode esconder outra coisa. Podemos não concordar sobre as competências, não concordar sobre o modo de formação, pois é assim que se avança. Quero dizer que é uma sorte que não possa impor muita coisa aos estados a partir do governo federal. Isso a obrigaria a convencer, a explicar, a formar e a fazer avançar mais representação que regulamento. Nem todos os ministérios têm essa sorte. Alguns acreditam que com um texto mudam o mundo. A prática e o fracasso de todas as reformas escolares em um século mostram que não é assim. É preciso convencer, dar tempo ao tempo. Quanto à primeira pergunta, se tudo for bem, o professor deve seguir o programa, conhecimento ou competências, trabalhar normalmente, sem tomar iniciativas muito audaciosas, sem se distanciar, mas agindo com inteligência, levando em conta os alunos, a situação, os acontecimentos. Em muitos casos, é preciso fazer escolhas bem mais dramáticas. Não se consegue completar nem metade do programa. Condições de trabalho, nível e número de alunos impedem isso. Talvez se deva voltar aos sete saberes de Edgard Morin. O que me surpreende - e não é bom sinal do nível das competências - é que alguns professores, de boa vontade, de boa fé, ensinam gramática a alunos que não sabem ler. Ensinam subtração e divisão a quem não conhece os números. Fazem coisas absurdas, porque estão aprisionados no trilho do programa e no trilho da diretriz. Em situações diferentes, mais complexas e difíceis, é preciso voltar ao essencial. Por que ensinar a história do século XVII para crianças que não diferenciam entre ontem e amanhã? Entre realidade e hipótese? Eu diria, então, que a tarefa maior do professor - e sempre volto a isso - é aprender a pensar por si, a ser autônomo

intelectualmente, a saber compreender o mundo, a se compreender, a esclarecer sua relação com o mundo. Todo o resto virá por acréscimo. Se não houver esse mínimo... É preciso trabalhar esse ponto. A relação com o saber, a relação com o mundo, a capacidade de se identificar como pessoa, de ter projetos, de cooperar e, ao mesmo tempo, manter sua individualidade. Se isso não for adquirido, o resto não serve para nada. Talvez a maior capacidade de um professor seja a de enterrar coisas secundárias quando as essenciais não estiverem adquiridas. Seria óbvio, mas a experiência mostra que não é assim. Penso que os ministérios também têm a responsabilidade de dar o direito de os estados não aplicarem o programa se o julgarem absurdo, não é aplicável às pessoas em processo de alfabetização, em processo de construir sua identidade, de se tornar educadores e alfabetizadores. É uma resposta parcial e discutível, claro. Quanto à formação dos professores, às vezes critico as universidades. Não quero dizer que a formação deva ser feita fora delas. A tentação é, às vezes, voltar à formação profissional não-universitária, com a vantagem de se concentrar mais na profissão e de ser menos atrapalhado pela herança da tradição acadêmica. Mas, se quisermos formar profissionais efetivos, hoje, é indispensável formá-los em um nível acadêmico elevado. Por isso seria preferível mudar a universidade a mandar os alunos para outro lugar. Talvez, na questão da seleção, se possa aplicar esse programa que fazemos em Genebra. Refletimos bastante sobre isso. Se só há lugar para a metade dos candidatos, como escolher? Tradicionalmente se fazem exames, testes de conhecimentos e se privilegiam os mais instruídos. Escolhemos privilegiar os candidatos mais próximos do modelo do profissional reflexivo. Ou seja, os mais capazes de aprender num método de clínica, de aprender com a experiência, verbalizar, indagar, observar, fazer a ponte entre o saber e a experiência. Pode-se perfeitamente adaptar a pedagogia universitária a um tipo de formação e de público lentamente, mas não sem debates e sem estragos. Mas é possível. Não penso que se deva abandonar a universidade. A formação continuada deve ser feita completamente fora? A universidade deve ultrapassar a idéia de que sua função é ensinar e que a vida fará o resto. Penso que a universidade deve participar do resto e é indispensável que o Estado e a municipalidade mantenham parte da formação continuada, que ocorre nas reformas, nas emergências, nas políticas educacionais. Universidades são máquinas que não podem se adaptar a reforma de hoje. Preparam as reformas de 2005. É preciso haver forças de formação mais flexíveis, mais próximas da autoridade escolar, dos sindicatos, dos atores. Mas também se pode implicar nas universidades o dispositivo de formação continuada, estabelecer uma sinergia entre todas as forças, todas as iniciativas, todos os poderes. Tudo deve ser mantido. O pior seria depender de um só, de uma só obra, de um só pensamento, quando há necessidades tão diferentes.

Heródoto Barbeiro: Eu gostaria de passar então a palavra para o professor Francisco Cordão, para que fizesse a pergunta para o professor Perrenoud.

Francisco Cordão: Professor Perrenoud, quando nós estávamos discutindo, no Conselho Nacional de Educação, essas novas diretrizes para a educação profissional, nós definimos essas diretrizes centradas no conceito, na noção de competência. Vários críticos, especialmente da universidade, dos meios sindicais - retomando um pouco a questão da resistência falada pela professora Ana Maria -, vários desses críticos consideraram que a abordagem por competência teria uma conotação

marcadamente empresarial e utilitarista. Contrária a tradição da escola que entende como sendo a escola o *locus* [lugar] do conhecimento e não da *praxis* [prática]. Gostaria de saber, sobre a sua experiência nos países que adotaram o modelo de educação centrado na lógica do desenvolvimento da competência. Como que o senhor tem verificado esses países: há uma tendência mais clara de subordinação às exigências do mercado de trabalho ou é o contrário, constituem uma alternativa de mudança da realidade do mundo do trabalho?

Philippe Perrenoud: No campo da formação profissional não creio que a abordagem por competências seja nova. Talvez o nome tenha ganhado importância, mas sempre se tentou analisar as tarefas e, portanto, os recursos necessários para o trabalho. Não me parece haver aí uma revolução. E, no sentido profissional, ser utilitário é o mínimo. Espera-se que um veterinário saiba curar seu canário. Ele é pago para isso. É sua utilidade. No campo profissional, a utilidade não é vulgar. Não deve ser rejeitada. É um serviço e as profissões prestam serviços a quem paga. Não vejo por que a crítica da utilidade ao profissional. Já no campo da escola, da educação fundamental, o debate é bem mais difícil. Na concepção tradicional, a cultura deve ser gratuita, não deve servir a trabalhos utilitários, instrumentais ou de baixo nível. Mas deve haver um mal entendido sobre o vocabulário. É útil compreender o mundo. É útil saber porque vivemos. É útil saber porque poluição, porque congestionamentos. É um modo de se situar, de se dar um sentido de construir alternativas. O que é útil saber? Entendo que nas escolas se tem um desvio utilitarista. Isso é, saber que só estariam ligados a utilidades bem definidas, muito práticas. Como intelectuais, temos dificuldades em aceitar a idéia de que, na espécie humana, o saber é fundamentalmente pragmático. Aprendemos as coisas para controlar o mundo. Controlar o mundo pode passar por desvios consideráveis. Passa pela filosofia, passa pela álgebra, passa pelo direito, passa por modelos teóricos. Kurt Lewin [(1890-1947), psicólogo alemão] o fundador da psicologia social, dizia que: “Nada é tão útil quanto uma boa teoria.” Ele não era um utilitarista idiota. Entendera que o saber permite dominar o mundo e pode ser útil, não necessariamente amanhã. É tão útil saber ler o editorial do jornal como os classificados de imóveis. É preciso, pois, desprender-se da idéia de que o utilitarismo é reservado a tarefas inferiores, como fazer faxina, cozinhar, encomendar algo pela Internet. Não porque não tenham valor. Não se deve desprezá-las, pois, se não pudéssemos fazer coisas práticas todo dia, não seríamos livres para pensar no sentido da existência. Ao mesmo tempo, é útil saber pensar no sentido da vida, no sentido da mudança, no sentido da cidade. Não se deve reservar utilidades a tarefas práticas. Designam nossa relação com o mundo. Há muito pouca gente no mundo capaz de saber por saber. E satisfeito por saber. Esse é um grande problema do fracasso escolar e da profissão de aluno. É difícil quando não se trabalha mais na escola com os herdeiros, aqueles alunos com boa relação com o saber, de família. Devemos explicar aos demais que é importante saber as coisas. E por quê? Para sabê-las. Mas para fazer o que com elas? Nada, só para saber. Bem, esse é um grande equívoco e afasta muita gente da cultura escolar. Mas não significa que é preciso aprender o francês ou uma outra língua só para ser um bom turista. Nem estudar o vocabulário para fazer palavras cruzadas. Mas há sempre uma relação com as práticas sociais. Há sempre uma relação com uma condição humana, com um modo de existir no mundo. Não vejo porque seria menos nobre colocar o saber no mundo e não guardado, como num relicário.

Heródoto Barbeiro: Professora Terezinha.

Terezinha Rios: Eu quero caminhar nessa direção da sua resposta. Saber cozinhar, saber ler para quê? O senhor dizia. “para dominar o mundo”, é exatamente a intenção do homem ao se relacionar com o mundo e com os outros. Mas acho que resta, do ponto de vista da filosofia, uma pergunta. Saber para dominar o mundo para quê? Nesse ponto, acho que entra mesmo uma perspectiva ética para ser feliz, para saber mesmo esse sentido da existência. Então, volto à escola. Não está escrito nos objetivos que se colocam na escola esta palavra: felicidade. Dizemos que queremos formar o cidadão, queremos formar o sujeito criativo, mas não dizemos que queremos formar o sujeito feliz. Eu acho que isso tem a ver com a resistência dos professores, às vezes. A competência se diz em relação as condições, não é? Mas, condições para o exercício de uma prática, o que não é apenas requerer competências do professor, mas condições no entorno desse professor. Por isso mesmo gostaria de fazer uma pergunta provocativa, no sentido de que o seu trabalho tem sido chamado de um referencial. Quase que a gente poderia dizer que está na moda trabalhar com a idéia de competências. Então, voltando à filosofia, o que interessa ao professor não é a novidade. O que está na moda é novidade. É o que é original, Eu acho que a escola é desafiada para voltar às suas origens, E nem são origens da escola, mas da organização e até mesmo do mundo, para os sujeitos poderem conseguir a felicidade. Não romanticamente, “a la Hollywood”, mas porque sabem, porque dominam determinados conteúdos, porque podem agir. Então, eu gostaria de ouvi-lo sobre o risco da novidade relacionada a essa questão das competências que o senhor traz?

Philippe Perrenoud: Há sempre um risco em se estar na moda. É muito esnobe não estar na moda [risos]. Se a abordagem por competências responde a um problema real, se há um verdadeiro progresso, tudo bem. Se muitos têm falado disso, é porque, no fundo, chega o momento em que se começa a duvidar do sistema educacional que há, pois ele não provou que prepara as pessoas para a vida. Vivemos num planeta devastado por conflitos e guerras civis, poluído, mas que teria meios para fazer todos felizes. No entanto, faz o contrário. É uma sociedade instruída. Se fosse nos séculos XV ou XVII, poderíamos dizer: “São camponeses, não sabem nada. Nem foram à escola.” Hoje, ao menos nos países desenvolvidos, em quase todo lugar, todos vão à escola. E isso não cria um planeta feliz, equilibrado e harmonioso. Portanto, é preciso perguntar o que fizemos na escola. Hesito em atribuir à escola, como sendo uma de suas missões, fazer as pessoas felizes, pois há um livro de ficção científica chamado *Uma felicidade insustentável*, de Ira Levin [originalmente *The perfect day* (1970) – em português *Este mundo perfeito* –, livro do autor de *O bebê de Rosemary*, *As mulheres perfeitas* (Stepford wives) e *Os meninos do Brasil*. A exemplo da distopia de Aldous Huxley, *Admirável mundo novo*, em que a droga soma, contribui para o controle social, Levin cria um mundo apaziguado por três tipos de droga], que mostra que o mundo, com pessoas felizes, será o melhor dos mundos. É só lhes dar drogas para isso, não precisa de escola. Quando se é lúcido, não se pode ser completamente feliz. Em compensação, pode-se ser livre, crítico, um sujeito ativo, fazer projetos. Isso me parece uma definição de felicidade, mas não de felicidade tranqüila, mas, sim, egoísta. Hoje, é muito difícil ser completamente feliz no mundo. Para mim, a missão da escola é ensinar a pensar, a se situar, a escolher entre ser feliz de olhos fechados ou infeliz de olhos abertos. Essa é uma escolha

das pessoas. O essencial é torná-las capazes de escolher. A infelicidade ou a felicidade é assunto delas.

Edgard de Assis Carvalho: Eu vou retomar um filósofo no qual eu acho que nós compartilhamos a mesma admiração, que é Montaigne. Vou retomar essa frase, que já foi dita pelos colegas, sobre a cabeça bem feita e a cabeça bem cheia. Na sua tradução, inclusive, na cabeça bem feita, o tradutor esqueceu do *bien*. Há uma diferença entre *bien* feita e *bien* cheia. Bem, eu gostaria de saber se nós estamos entendendo da mesma maneira? A cabeça bem cheia é a cabeça do saber acumulado, do saber empilhado e, portanto, o saber da fragmentação. É claro que o Montaigne, como bom humanista, preferia a cabeça bem feita, ou seja, cabeça que, mais do que acumular, religa o saber. Ou seja, ela está naquilo que a gente entende pela palavra complexidade ou complexos. Quer dizer, o religar. Muito bem. Inúmeras ciências estão praticando essas intenções, eu diria: ecologia, ciência da terra, cronobiologia, cosmologia, ciência da complexidade. Muito bem. Isso exige, evidentemente, uma reforma no pensamento, uma reforma que acabe de vez com a distinção entre natureza e cultura, entre as ciências da natureza e as ciências da cultura, entre homem e natureza. Para romper isso, eu suponho até que se precise educar os educadores. A frase não é minha. A frase é uma velha frase do Marx, que está nas *Teses sobre Feuerbach*. Ele diz que, para reformar a educação, é preciso antes de mais nada educar os educadores. Então, dentro da sua proposta, o senhor emprega a cabeça bem feita e a cabeça bem cheia. Como o senhor vê essa questão, de um lado, da disciplinalização, que existe do ensino fundamental à universidade e, do outro lado, a visão interdisciplinar, transdisciplinar que aos poucos vem contaminando as instituições de ensino? Acho que até a burocracia estatal entende mal essa questão. E como é que o senhor vê isso dentro da sua proposta de competências? Em resumo, as competências são transdisciplinares ou elas reforçam a fragmentação do conhecimento?

Philippe Perrenoud: Essa é uma pergunta difícil, porque a maioria das situações mobiliza mais de uma disciplina no sentido de disciplina acadêmica. Até mesmo o professor de filosofia ou de química precisa de competências outras que a de filosofia ou química para dar aula, avaliar, fazer um relatório pedagógico. Nenhuma profissão é puramente disciplinar e nenhuma situação real, nem mesmo a pesquisa... Um diretor de laboratório de pesquisas especializadas faz contratos, negocia, anima uma organização, faz mil coisas diferentes, ainda que o âmago de sua identidade seja a de professor de geologia ou de microbiologia. Portanto, na verdade, o trabalho cruza fronteiras disciplinares. Não quer dizer que se deva suprimi-las. No desenvolvimento do saber há uma divisão de trabalho útil. A formação dos professores apresenta esse problema. Quando se quer formar especialistas de uma disciplina, pode-se formá-los na disciplina, pois vão reproduzi-las. De certo modo, vão se tornar especializados em certa matéria e muito ignorantes sobre o resto do mundo. Isso vale tanto para profissionais de ciências humanas quanto de profissões técnicas. Um engenheiro hoje precisa de ciências humanas. Precisa de muitas disciplinas. Um médico não pode se contentar com a fisiologia e a biologia. Precisa da psicologia, sociologia, até da psicanálise. A cada vez que se formam profissionais é preciso mobilizar várias disciplinas. Não se trata de desprezo pelas disciplinas, nem de dizer “parem de pesquisar em sua área.” Há uma bela expressão de um psicólogo francês, um

educador chamado Pierre Gillet [1897-1966], que diz: “Nos programas profissionais é preciso dar as competências o direito de gerência sobre os conhecimentos.” No fundo, significa juntar o necessário para resolver um problema do cotidiano numa profissão. Mas a criação dos conhecimentos pode muito bem continuar a se desenvolver em divisões disciplinares. Não é indispensável se fechar nessas divisões. Portanto, seria interessante efetuar tentativas de pesquisa pluri ou interdisciplinares, mas não orientadas para a formação, e sim para os limites do setor e a recomposição da divisão dos trabalhos científicos.

Heródoto Barbeiro: Nosso programa está chegando ao fim e eu gostaria de fazer uma pergunta de encerramento para o senhor. O senhor utilizou muitas vezes a palavra “uma escola que prepare para a vida”. A vida hoje está muito direcionada para o consumir, para o comprar, para a acumulação do lucro. Eu perguntaria ao senhor o seguinte: isso não nos leva a uma ameaça do fim da utopia do prazer do conhecimento para uma escola voltada imediatamente para as coisas materiais e próximas?

Philippe Perrenoud: Mas, para mim, a vida não é uma coisa material. Somos uma espécie pensante. Somos uma espécie essencialmente espiritual, até mesmo filosófica. Creio que não há risco real de a espécie humana ser inteiramente materialista. E, de fato, o fim das ideologias é um mito. Continuamos nas ideologias, na espiritualidade, por vezes no “integrismo”. Creio que o materialismo é uma parte e uma fase. Preparar para a vida não é preparar para a vida material, mas para a vida social, espiritual, relacional, amorosa. Para todas as dimensões da existência. Então, efetivamente, reduzir-se essa ambição à preparação para o consumo, para o trabalho ou à tecnologia, empobreceremos o conceito da vida humana. E isso é grave.

Heródoto Barbeiro: *Monsieur Philippe Perrenoud, merci beaucoup.* Quero agradecer também a presença dos nossos convidados aqui no programa **Roda Viva** e, especialmente, ao professor Philippe Perrenoud, que é um educador e sociólogo, como você acompanhou ao longo de todo nosso programa. O **Roda Viva** volta na próxima segunda-feira, às 10h30 da noite, sempre com a sua participação e interatividade nos assuntos abertos ao debate democrático, que é uma característica aqui da Rede Cultura. Boa semana, boa noite e obrigado.

ANEXO II: EDGAR MORIN

18/12/2000: Um dos principais expoentes do pensamento mundial, Edgar Morin defende a desfragmentação do conhecimento e a união entre a ciência e o humanismo

Heródoto Barbeiro: Olá, boa noite. Ele diz que o sistema de educação não produz apenas conhecimento e elucidação. Produz também ignorância e cegueira. A educação dominante troca o todo pela parte, separa os objetos do conhecimento de seu contexto, fragmentando o mundo, fracionando os problemas e impedindo as pessoas que tenham uma compreensão melhor da realidade. São idéias do filósofo, sociólogo, antropólogo e historiador francês, Edgar Morin, que o **Roda Viva** entrevista esta noite. Nascido em Paris, onde cresceu e estudou e construiu uma rica carreira acadêmica, Edgar Morin, um dos mais importantes e polêmicos intelectuais europeus, é diretor do Centro Nacional de Pesquisa Científica de Paris, é também fundador do Centro de Estudos Transdisciplinares da Escola de Altos Estudos Sociais de Paris, presidente da Agência Europeia para a Cultura junto à Unesco, em Paris, e presidente da Associação para o Pensamento Complexo. Em sua obra, que já passa de meia centena de livros, Edgar Morin insiste que a reforma do pensamento é uma necessidade-chave da sociedade. É a reforma do pensamento que permitiria o pleno emprego da inteligência, de forma que os cidadãos possam realmente entender e enfrentar os problemas contemporâneos. É a idéia de um pensamento não-fragmentado. A idéia de que o homem, ao analisar a vida e o mundo, perceba tudo o que está a sua volta e assim construa um entendimento melhor e mais abrangente a respeito dos problemas da humanidade. Para entrevistar Edgar Morin, nós convidamos Carlos Haag, o editor do caderno de cultura do jornal *Valor* [*Valor Econômico*]; o médico psicoterapeuta Humberto Mariotti, coordenador do grupo de complexidade e pensamento sistêmico da Associação Palas Athena, de São Paulo; a crítica literária Nely Novaes Coelho, do suplemento de Cultura do jornal *O Estado de S. Paulo* e professora de pós-graduação em literatura portuguesa e brasileira da USP; a jornalista Neide Duarte, do programa *Caminhos e Parcerias*, da TV Cultura, de São Paulo; o sociólogo Danilo Miranda, diretor regional do Sesc/SP; o jornalista Manoel da Costa Pinto, editor da revista *Cult* e o antropólogo Edgard de Assis Carvalho, da PUC/SP. Como o programa está sendo gravado, não será possível a participação dos telespectadores. Dr. Morin, boa noite.

Edgar Morin: Boa noite.

Heródoto Barbeiro: Dr. Morin, eu gostaria que, inicialmente, o senhor fizesse um comentário a respeito de um artigo que o senhor escreveu na imprensa francesa - provavelmente no jornal *Le Monde* - em que o senhor saudava uma série de manifestações que aconteceram em Seattle, nos Estados Unidos, quando os países ricos lá se reuniram. E o senhor dizia que, nesta manifestação, a reação ao globalismo não se faz com parte dos políticos, não se faz com sindicatos, mas se faz com as ONGs, as organizações não-governamentais. Eu gostaria que o senhor nos dissesse qual a

importância, nesse mundo global, das organizações não-governamentais. São elas que vão representar o cidadão, na opinião do senhor?

Edgar Morin: Eu acho que muitas organizações não-governamentais são, por assim dizer, a vanguarda de uma cidadania terrestre. Porque a tomada de consciência dos problemas universais é algo que se impõe, sobretudo, porque há uma tendência no mundo que leva cada nação, cada província a se fechar em seus próprios pontos de vista. As organizações não-governamentais como a Anistia Internacional, que defende os direitos humanos, seja qual for o regime do país, organizações como a Greenpeace, defensoras da biosfera em todo lugar, organizações como a Survival International, defensoras dos povos menores ameaçados em todo lugar, não só na Amazônia, mas na Ásia e outras regiões, associações de mulheres, associações diversas desempenham um papel extremamente útil. Não sou contra partidos políticos ou sindicatos, mas hoje existem formas de ação espontânea que revelaram sua eficiência, particularmente, em Seattle. Acho que o que aconteceu em Seattle é que, com relação ao desenfreno, digamos, o desenfreno desta economia guiada por multinacionais e que tende a homogeneizar o mundo tende a desagradar não somente à natureza, mas também às culturas locais e regionais, a resposta não podia ser apenas local, de reclusão. Era preciso que as diversas culturas ameaçadas se encontrassem e se unissem. E, para mim, Seattle foi interessante, pois, pela primeira vez, entendeu-se que um problema mundial pedia uma resposta mundial. É claro, os que se reuniram tanto na conferência oficial tinham divergências profundas entre asiáticos, europeus e americanos, como os que estavam na reunião não-oficial não tinham exatamente os mesmos pontos de vista. De fato, é muito difícil conciliar os interesses dos africanos, dos agricultores americanos, dos... franceses, que criam cabras e fazem queijo Roquefort, mas eles compreenderam que deviam, juntos, defender as culturas. Na minha opinião, a ligação entre o regional e o mundial é importante. O mundo não pode ser algo que comporte uma civilização homogênea para todos. E na minha opinião é, ao mesmo tempo, uma defesa da qualidade de vida. A qualidade de vida é ameaçada por... Vimos isto com doença da vaca louca, que significa que um certo alimento feito com resíduos de ossadas é uma doença que contamina e provocou esse mal. Temos o mesmo problema em outros campos. E acho que a defesa conjunta da vida... porque a política é uma coisa importante, mas, digamos, para a sobrevivência. Quando há fome, pobreza, é preciso ajudar os seres humanos a sobreviver. Mas não basta sobreviver, é preciso viver. São duas coisas diferentes. Viver é poder gozar a vida. Gozar a vida não é apenas gozar da liberdade, do amor, da amizade, das festas, jogos, mas também gozar da comida, do bom vinho, das caipirinhas [risos]. Mas, na minha opinião, sabemos que, doravante, a defesa da qualidade de vida é também ligada à defesa das culturas e, ao mesmo tempo, à idéia de uma globalização, não apenas econômica, e sim de outra globalização.

Danilo Miranda: Professor **Morin**, nós podemos falar vários temas, que eu sei da sua versatilidade de lidar com várias questões, mas ficando nessa questão da centralização das ações humanas ou da preocupação da organização do mundo inteiro em torno do econômico, o senhor acha que nós não estamos experimentando, no contexto atual, um certo desequilíbrio entre as várias dimensões do humano? Nós temos - o senhor mesmo menciona com bastante intensidade - essa consideração de

que o *Homo sapiens* só... O homem da inteligência não é só o *Homo sapiens* [homem sábio], indissolivelmente. Ele é o *Homo demens* [homem louco], o *Homo faber*, que trabalha; o que brinca [*Homo ludens*]; o *Homo economicus* [homem econômico], o *Homo poeticus* [homem poético], o *Homo* mitológico, etc [Um dos temas abordados por Morin em *Os sete saberes necessários à Educação do futuro* (UNESCO, 1999) é o de que o homem não deve ser definido apenas em sua racionalidade, mas em toda sua complexidade, por trazer em si caracteres antagonistas como *sapiens/demens*, *faber/ludens*, *empiricus/imaginarius*, *economicus/consumans*, *prosaicus/poeticus*] .Essa preponderância dos valores de produção, consumo, acumulação não estaria colocando esse *Homo economicus* no centro desse projeto de existência de cada um de nós, de sorte a sufocar, estrangular e a coagir a expressão dos valores éticos, culturais e de solidariedade?

Edgar Morin: De fato, este é o grande perigo, um dos grandes perigos da nossa época, porque a economia, o cálculo econômico... A economia é baseada em cálculos e tudo que foge ao cálculo é eliminado do pensamento econômico. Isto faz com que, infelizmente ou felizmente... o que foge ao cálculo é a emoção, a vida, o sentimento, a natureza humana. Então, temos um conhecimento abstrato. O conhecimento da sociedade não pode ser somente baseado no cálculo. Os problemas sociais não podem ser reduzidos a cálculos. Não podemos dizer que só o desenvolvimento da economia resolve todos os demais problemas humanos. E temos de reagir contra esta idéia simplista e redutora. Acho que você teve razão de mostrar e apontar que tudo isso diz respeito à definição do ser humano. Por muito tempo, acreditou-se que o ser humano era chamado o *Homo sapiens*, isto é, o homem racional, e o *Homo faber*, o homem que fabrica ferramentas. Bem, de fato, somos *Homo faber*. Eu também sou, através da caneta ou do computador. *Homo sapiens*, a racionalidade, é excelente. Só que é sabido que a racionalidade só abstrata deixa de ser racional. Você sabe que não há pensamento racional sem emoção. Até mesmo o matemático tem paixão pela matemática, ou seja, não podemos pensar... A razão fria são unicamente os computadores. Eles é que têm a razão fria. Não têm sentimentos, nem vida. Se os deixássemos governar a humanidade seria um perigo. Portanto, somos seres capazes de emoções e de loucuras também. E, no fundo, a dificuldade da vida é navegar, não é? Nunca perder a racionalidade, mas, também, nunca perder o sentimento, sobretudo o amor. Do mesmo modo, como você disse, somos homens de economia. É claro, temos interesses econômicos, mas somos *Homo ludens* [homem lúdico] também. Gostamos de jogo. Não são só os jogos infantis. Os adultos adoram jogar. E não só jogar baralho ou ir ver uma partida de futebol. O jogo faz parte da vida. Do mesmo modo, a prosa. De fato, ela faz parte da vida porque são as coisas obrigatórias e necessárias que fazemos, mas que não nos interessam. Mas o importante eu disse há pouco: a prosa serve para sobreviver. Mas a poesia é viver, é o próprio desabrochar. É a comunicação, a comunhão. Se tivermos essa definição aberta do ser humano, levaremos em conta toda a dimensão humana. Mas se ela for fechada e econômica, a perderemos.

[...] Professor, um outro tema que o senhor toca muito, a respeito do *Homo sapiens*, é a relação dele com a ciência. Nós vimos agora nessa semana, alguns dias atrás, fizeram uma experiência, no cruzamento do DNA de uma aranha com o DNA de uma cobra - de uma cabra, perdão - para fazer um tipo de... outra espécie, que possa ser utilizada economicamente. Algumas pessoas vêem nisso

uma possibilidade boa para o futuro, ou seja, de que a gente possa usar esse conhecimento científico de manipulação de DNA para ajudar o homem. Mas, o senhor vê alguns perigos nesse trabalho da ciência. Como o senhor vê essa experiência e quais são os perigos que podem nos aguardar com coisas como essa?

Edgar Morin: Eu acho que as possibilidades ambivalentes do conhecimento e do conhecimento científico são possibilidades que hoje em dia explodem cada vez mais. Vimos que a ciência física permite a utilização de energia nuclear, mas também a fabricação de bombas atômicas. E hoje entramos em um domínio em que podemos controlar e manipular os genes. E acho que é um problema extremamente ambivalente. Por exemplo, se podemos utilizar, trabalhar genes humanos, substituir genes deficientes que geram doenças como a Síndrome de Down [a Síndrome de Down trata-se de uma aberração cromossômica, e não de uma mutação gênica, como pode ficar subentendido na oração. **Morin** pode ter se referido ao distúrbio genético de uma mutação cromossômica, causado pelo aumento do número de genes], é ótimo. Do mesmo modo, eu diria que coisas que a Inglaterra e os Estados Unidos autorizam, como criar culturas de origem [culturas celulares], a partir das quais serão desenvolvidos órgãos como fígado, baço, coração, que possam substituir... por que não? Mas o perigo reside no fato de que hoje a biologia, que era uma ciência desinteressada, uma ciência de laboratório... E fazem com que esses laboratórios e essa ciência entrem em uma comunicação muito forte com a indústria. Uma indústria que procura, evidentemente, um lucro. Cria-se uma indústria genética que visa a seu interesse. Isso abre caminho a todas as manipulações. Veja, hoje... e isto existe há algum tempo, o problema dos organismos geneticamente modificados. Hoje, há uma grande parte de milho e de soja feita com plantas modificadas. Ora, podemos pensar que é útil, pois essa alteração genética permite evitar os pesticidas, mas há um outro perigo. Alguns genes podem se difundir e modificar profundamente o ecossistema. Se pensarmos que, por causa do desenvolvimento técnico e industrial, há uma degradação geral da biosfera do meio vivo, temos de ser muito cautelosos. Não sou contra o princípio de modificação. Sou contra os perigos e é preciso tomar precauções. Acho que, na França, fazem bem em proibir essas... culturas. Aliás, averiguou-se o perigo em outro plano. Empresas enormes se apossam de algo que não era propriedade de ninguém e que é a vida. Aconteceu até que a Monsanto, aquela grande empresa, durante um tempo, quis vender genes que continham, quero dizer, grãos que continham um gene chamado *Terminator* [tecnologia de restrição no uso genético, tachada de exterminadora pelos oponentes dos transgênicos, que torna estéreis as sementes de segunda geração das plantas cultivadas, a não ser que o produtor compre uma substância, vendida pela empresa que comercializa as sementes transgênicas], que permitia... impedia a reprodução dos grãos das novas plantas, ou seja, eles se tornavam proprietários da reprodução. Ora, eu acho que — e hoje é um problema mundial — um problema que requer uma ação mundial. Acho muito perigoso permitir a apropriação da vida, em geral, e da vida humana, em especial. Nós temos um futuro extraordinário, isto é, tonificante ou reconfortante. Qual é o futuro terrificante? É podermos selecionar, a partir do conhecimento genético, crianças sob encomenda, com olhos azuis, cabelos pretos, toda uma série de caracteres. Bem, isto ainda não é tão grave assim. Mas suponhamos que um Estado, um governo, como já houve no passado... a eugenia, que eliminava as pessoas diferentes, possa normalizar a

fabricação dos seres humanos. E sabem que, na história humana, todos os grandes gênios eram anormais, loucos. Nas sociedades arcaicas, os xamãs, com poder de adivinhação, nós os consideramos loucos, mas, na verdade, tinham sábios conhecimentos. Todos os grandes artistas, Van Gogh, que ficou louco, Nietzsche também... não podemos dizer se eram normais ou loucos. Acho a normalização da vida humana um grande perigo. A humanidade está diante de um problema terrível. Porque... por outro lado, o que conforta é que podemos, através de um certo controle dos genes, impedir o envelhecimento. Poderemos, no futuro. Podemos, através dos órgãos de cultura, substituir os nossos. Podemos, portanto, imaginar que os seres humanos poderão viver 150 ou 200 anos mantendo a juventude, sem senilidade. Esta é a nova perspectiva. Mas, por outro lado, e todos esses poderes? E chego a pensar que hoje não há nenhum empenho nem em um país nem, é claro, no planeta que leve à consciência da necessidade de regulamentar e controlar o desenvolvimento desenfreado da ciência, da tecnologia e da indústria.

Neide Duarte: Professor, o senhor já veio várias vezes ao Brasil, o que para a gente é uma grande alegria, mas eu gostaria de saber o que o senhor enxerga no nosso país, se o senhor busca alguma coisa especial no nosso país ou se o senhor vem encontrando alguma coisa especial no Brasil, que chama sua atenção?

Edgar Morin: Sabe, não procurei e não procuro algo especial. Eu encontrei. E encontrei no Brasil. Meus primeiros encontros no Brasil foram para mim... eu diria um encanto. Por quê? Porque você sabe que as nacionalidades são muito fechadas na Europa e, no fundo, encontro no Brasil... encontrei uma civilização mestiça, vinda de contribuições diversas. Não é só de negros e portugueses e, infelizmente não o bastante, de índios, mas para onde vieram outras etnias, outros povos da Europa e da Ásia, como os japoneses. Achei que, justamente, criava-se alguma coisa que já era o primeiro esboço das virtudes da mestiçagem. A mestiçagem é criativa. E encontrei no Brasil essa civilização. Encontrei, é claro, um país de uma grande diversidade, mas um país que me encantava porque o que caracterizava, por exemplo, Rio e São Paulo era diferente do que caracterizava Natal e Belém. Eu sempre vi esta diversidade. E também é um país onde encontrei, pessoalmente, uma acolhida mais agradável ainda por não se limitar à minha pessoa, mas pelas idéias que defendo. Há um entendimento das minhas idéias... no Brasil. Portanto, evidentemente, fiz muitas amizades, amizades muito queridas e profundas. E, se me permite, considero o Brasil uma segunda pátria, se ele quiser me acolher.

Nelly Novaes Coelho: Eu começo dizendo que é um privilégio poder estar falando pessoalmente com uma personalidade com quem eu convivo há quase quarenta anos pelo espírito. Agradeço, então, tudo quanto a sua sabedoria nos trouxe. E escolhi, para esse nosso primeiro contato, uma frase sua publicada recentemente, onde eu vejo que sintetizou o núcleo do seu pensamento e da problemática que hoje nós enfrentamos. Apocalipse ou gênese, eu vou ler rapidamente, que é para o telespectador também se situar no seu pensamento. Diz você: "Uma cultura cyber, cibernética, está em vias de se expandir, mesmo que só possa ser alcançada por alguns privilegiados. Trata-se de uma revolução radical, que marca o surgimento da sociedade pós-industrial e que implica o

nascimento de um novo pensamento. A cultura cyber é, simultaneamente, destruição e gênese." E termina com uma pergunta: "Essa cultura se unirá com o mito fundador da árvore do conhecimento?" Então, é neste momento que nós estamos e eu gostaria de ouvir a sua opinião, se é um momento de destruição ou de gênese.

Edgar Morin: Em primeiro lugar, posso dizer que, muitas vezes, os momentos de gênese ou metamorfose são momentos que comportam destruição. A gênese de uma borboleta começa na crisálida, com a autodestruição da lagarta que entrou nessa crisálida, e essa autodestruição é inseparável da autocriação do ser totalmente novo, que, no entanto, é o mesmo, mas que terá asas e poderá voar. Então, tomemos o caso desta cybercultura em que estamos no começo e cujos desenvolvimentos ainda não podemos avaliar. Há apenas dois ou três anos não podíamos imaginar até que ponto a economia, o mercado iriam se apoderar dessa cibercultura. No começo era uma cultura de intercâmbio, comunicação intelectual, audiovisual. Portanto, é algo que está aparecendo e que talvez tente monopolizar as outras culturas às vezes até a serviço de outras culturas... eu não sei. Vejam o caso do livro. Vemos que hoje livros podem ser colocados na Internet e a partir daí, as pessoas podem, é claro, ter o livro em casa. Isto é ótimo. Mas será que os livros como tais, as editoras que os editam não correm riscos de ameaça? Temos de ser muito vigilantes com relação às vantagens que isso pode trazer e às ameaças que isso pode acarretar. Estamos, mais uma vez, em um processo ambivalente, como os processos técnicos que dependem de suas utilizações. As positivas são mais relevantes que as negativas? Isto ainda não o sabemos. Também acho que temos de acompanhar de perto, mas faço votos de que... E, aliás, não acredito que essa cultura será uma cultura que vai... que pode destruir a escrita, já que ela mesma comporta muita escrita. Acho que será... poderá ser um meio de comunicação, já é um meio de comunicação entre as pessoas e, é claro, pode ser um meio de utilização das mesmas potências anônimas e dominantes que ameaçam o mundo de hoje.

Edgard de Assis Carvalho: **Edgar**, você é considerado, melhor do que ninguém, um pensador inclassificável. Muitas vezes o chamam de sociólogo, antropólogo, filósofo. Às vezes, te chamam simplesmente de pensador. Acho que define um pouco melhor esta ambivalência em que você se situa. Há uma frase de um de seus livros em que você diz o seguinte: a simplicidade é a barbárie do pensamento e a complexidade é a civilização das idéias. Se não me engano, é uma epígrafe de um dos *Ciência com consciência*. Como é que você vê esta civilização das idéias no século XXI, quer dizer, este século que está sendo apregoado como a sociedade do conhecimento, que será dominada pela robótica, pela nanotecnologia, pela bioengenharia? Como é que essa civilização das idéias pode se disseminar e proliferar no século XXI?

Edgar Morin: Em primeiro lugar, devemos ter uma concepção complexa das idéias. Consideramos as idéias instrumentos conceituais para conhecer o mundo. Isto é verdade. Temos idéias que são usadas por nosso conhecimento. Mas é preciso ver também que existem idéias, grandes idéias que, alimentadas por nossos espíritos e pelos de uma comunidade, adquirem uma força autônoma e se autonomizam relativamente. É claro que se autonomizam na medida... relativamente, como eu disse,

pois as alimentamos com a fé. É como os deuses. Os deuses para um religioso. O deus do religioso existe, fala com ele, lhe pede coisas. Espera dele favores. As idéias... as idéias existem, já que podemos morrer por uma idéia, matar por uma idéia, viver por uma idéia. Então as idéias adquirem um poder sobre nós. Então o que eu acho é que o reconhecimento dessa complexidade nos mostra que temos de tentar não ser esmagados por nossas idéias e ter um diálogo com elas, pois não podemos abrir mão delas, mas temos de criticar as idéias onipotentes com outras idéias que têm de ser críticas e reflexivas. Em outras palavras, poder, hoje, fugir do controle de todas as forças que nossos espíritos forjaram e que nos desarmam. Isto vale para a tecnologia. Os espíritos humanos criaram a tecnologia. E hoje é ela que nos ameaça e que, em muitos casos, provém de nós. A complexidade começa a reencontrar um diálogo entre o ser e sua idéia, entre nós e nossa tecnologia. É claro que... Eu dizia... nessa fórmula que as idéias simples são mortais. Por quê? Porque, hoje, considerando a complexidade de nosso mundo e de nossos problemas, se pensarmos em resolver com um idéia simples, por exemplo, a economia resolverá tudo ou a educação resolverá tudo. Isto não leva a nada, pois sabemos bem que, antes, é preciso entender como se relacionam os diferentes problemas, como se determinam entre si. Antes, devemos ter uma visão não-fragmentada e não-separada do mundo. É bem o sentido da minha frase que foi citada há pouco. Portanto, acho que o pensamento complexo é vital para evitar a cegueira que, na época atual, pode ser muito perigosa para a humanidade.

Heródoto Barbeiro: Nós vamos fazer um pequeno intervalo aqui no **Roda Viva**. Hoje, nós estamos conversando aqui com o filósofo **Edgar Morin**. Daqui a pouco nós voltamos, até já.

[intervalo]

Heródoto Barbeiro: Nós voltamos com o nosso **Roda Viva**. Hoje nós estamos entrevistando o filósofo, sociólogo, antropólogo e historiador francês **Edgar Morin**. Lembramos que neste programa você não pode fazer pergunta, como normalmente você faz aqui no **Roda Viva**, porque ele está gravado. **Morin**, agora há pouco, durante a primeira parte do programa, vários entrevistadores aqui perguntaram para o senhor a respeito do futuro, do século XXI, de como é que esse século deverá se organizar, tanto no plano material quanto no plano das idéias. Eu tenho, também, uma pergunta nessa direção ao senhor. Quando um jovem nos perguntar como é que o universo se construiu, que resposta eu devo dar a ele? Devo dizer a ele que foi construído por Deus? O senhor acredita em Deus?

Edgar Morin: Não posso acreditar em uma divindade exterior ao mundo e que o cria como um objeto. Mas acho que há uma força criadora dentro do mundo. É um pouco o que pensava no século XVII o filósofo Espinosa, que rejeitou a idéia de um Deus externo, mas que dizia haver uma força criativa divina. Essa força criativa manifestou-se no universo. Este universo nasceu do nada, não sabemos, e comportou muitas destruições e criações. E, mesmo em nosso planeta, houve a criação de espécies muito diversas. E depois, na humanidade, houve grandes criadores, como Mozart e Beethoven. Bem, em outras palavras, não posso negar que a força criadora acontece aqui e acolá. Não posso chamar

isso de "Deus". Agora, posso passar à pergunta sobre o futuro. Primeiro, não podemos ser profetizados. Depois, eu diria que o futuro é muito incerto, pois forças de destruição terríveis ameaçam a humanidade. Mas há também forças de evolução enormes, das quais falei há pouco. Mas o que acho que podemos dizer é que será preciso uma grande explicação entre a humanidade, a ciência, a tecnologia e a economia. Por quê? Eu vou repetir. Nós temos apenas o poder das manipulações biológicas das quais falamos. Nós teremos o desenvolvimento de computadores sempre mais inteligentes. Eles não terão a inteligência humana, mas farão operações que não fazem hoje. E teremos o desenvolvimento do que chamamos hoje a nanotecnologia. Isto é, pequenos robôs-anões, e esses robôs-anões terão a capacidade de se multiplicar. Os computadores, talvez, tenham a capacidade de se duplicar e se multiplicar também. E, na vida... vocês sabem, a propriedade da vida é poder se reproduzir. Então, se tivermos esses robôs, essa tecnologia, essas coisas que se multiplicam, estaremos diante de um poder terrível. Estaremos ameaçados. O problema do controle da tecnologia, da ciência, pela humanidade, isto é, através da ética e da política, é algo que doravante parece-me totalmente vital para nosso século. Quando isto irá acontecer? Eu não sei. Mas é o problema do futuro.

Manoel da Costa Pinto: Professor **Morin**, o senhor falou a propósito das ONGs, de uma cidadania terrestre, da idéia de uma cidadania terrestre. Ao mesmo tempo, o senhor é fundador, membro fundador da Academia da Latinidade, que reúne povos e culturas de línguas latinas. Essa Academia da Latinidade não seria um tipo de organização cultural que vai contra a idéia de uma mundialização de interesses e... a academia não seria o espaço de criação de uma identidade local e não de uma identidade universal?

Edgar Morin: Acredito nas identidades múltiplas e concêntricas. Por exemplo, sou defensor da idéia européia. Ela não significa para mim o desaparecimento das nações, da França nem do Estado. Significa que os problemas mais importantes já fogem à possibilidade de controle dos Estados e que urge criar algo mais amplo para tais problemas. Assim como, no plano mundial, há problemas fundamentais, como o da biosfera, da economia, dos armamentos, que devem ser controlados. Então, dito isto, faço parte também, é verdade, dessa Academia da Latinidade e me sinto muito solidário, como mediterrâneo, com ascendentes de diversos países mediterrâneos, com tudo que é... qualquer lugar onde se falem as línguas latinas. Eu sou até um militante. Sou um militante, digamos, do que vulgarmente podemos chamar de sul. Por quê? Porque no sul, muitas vezes, tido como atrasado em relação ao norte, pois o norte desenvolveu a tecnologia, a ciência... E acho que o sul deve usar a tecnologia do norte. Mas o norte acabou esquecendo o que eu dizia há pouco, a qualidade de vida. E no sul há culturas que defendem isso, uma arte de viver. Creio que as culturas latinas, por mais diferentes que sejam, têm algo em comum. Uma mensagem que é também válida para o norte. Isto é, não se trata apenas de desenvolver quantidade. É preciso desenvolver qualidade. Por isso, acho muito bom que se desenvolva uma latinosfera, se ousar dizer, pois está se desenvolvendo uma anglosfera no mundo. E essas duas esferas, é claro, têm pontos divergentes, como, por exemplo, há um risco de hegemonia da anglosfera, mas a latinosfera deve se defender. E há coisas comuns, pois são comuns à humanidade. Em outras palavras, vejo a necessidade de unir

tudo que... em todo lugar onde houver uma língua latina e culturas com cunho latino. Mas não deve ser união de negação de outras uniões e fazer uma superunião em nível superior.

Humberto Mariotti: Edgar, num dos seus primeiros livros publicados no Brasil, que apareceu com o título de *Para sair do século XXI*, você fala bastante de uma coisa que a gente percebe no cotidiano e você chama isso de componente alucinatório da percepção. Quer dizer, entre o que a gente vê e o mundo real há uma distância e a mídia, em especial, revela muito essa distância. Você, que conhece bem o Brasil, e seu conhecimento do Brasil não é restrito ao Rio e a São Paulo, talvez tenha se dado conta de que, no Brasil, esta distância alucinatória entre o que a gente vê e o que o mundo é, tal como revelado pela mídia, está atingindo realmente situações surrealistas. O que você acha disso?

Edgar Morin: Meu conhecimento não é tão profundo e complexo como você supõe. Mas é importante não só insistir sobre o fato de que nós, enquanto indivíduos, podemos achar que percebemos quando, na realidade, temos um erro de percepção, o que me aconteceu e acontece muitas vezes. Mas pensar que todo conhecimento é uma tradução, uma reconstrução através das palavras, é uma retradução. Mas a mídia... a arte da mídia é uma arte em que uma realidade pode parecer objetiva. Montagem, enquadramento, uma série de técnicas nos mostram, de fato, uma suposta realidade que, é claro, é trabalhada e manipulada. Então, o verdadeiro problema, eu acho, é... creio que também seja um problema de ensino. Lamento que no ensino, sobretudo nas séries menores, em que as crianças gostam muito de TV, não lhes mostrem como isso funciona, como certos procedimentos de montagem podem causar uma falsa impressão. Vou dar um exemplo elementar. Quando, em um filme vemos um tigre perseguido uma corça... Muito bem, na realidade, existe um plano do tigre, um plano da corça, o tigre correndo, a corça. E o espectador tem a impressão de que vê o tigre perseguindo a corça quando, na realidade, não é nada disso. Portanto, pode-se fabricar realidades. E a trucagem existe, infelizmente. Existiu na União Soviética, onde os dirigentes executados desapareciam. Existe um pouco menos, mas temos procedimentos hoje... Você viu aquele filme americano cujo nome não lembro - *Forrest Gump* - em que vemos o herói apertando a mão do presidente Kennedy. Hoje, pode-se fabricar uma impressão de realidade com meios ilusórios. E acho que as crianças, os cidadãos precisam de uma educação aprofundada para serem capazes de ter essas reflexões críticas.

Neide Duarte: Professor, quando o senhor citou os índios brasileiros, na hora que o senhor falou da mestiçagem do nosso povo, eu gostaria de saber se o senhor acredita que os índios brasileiros vivem, de alguma forma, essa integração de que o senhor fala. E eu gostaria também dissesse como seria possível se a gente pudesse incorporar, ainda mais na nossa cultura, a cultura de nosso índios.

Edgar Morin: Sim, é um problema que acredito seja também... trágico porque... uma integração não deve significar a desintegração da própria cultura. Bem... darei exemplos que conheço, no caso de índios do norte do Canadá, pois são casos que conheço bem. São os índios Crees, de quem uma empresa... uma empresa de exploração de energia hidráulica, a Hydro-Québec, comprou um território, pagou o território para construir uma central elétrica... uma barragem. A princípio, os índios

receberam o dinheiro e se tornaram sedentários. Mas sabe o que aconteceu? Criou-se um lago artificial com emanções de mercúrio, de modo que os peixes não eram mais comestíveis. O lago cortou a estrada dos caribus [ou renas, cervídeos de grande porte que vive, em manadas, nas terras frias das altas latitudes], o objeto da caça deles... para sua alimentação. Nas cidades, no começo, as mulheres ficaram felizes. Havia o conforto, geladeiras e... tudo mais. Mas muito rapidamente tornaram-se obesas, pois a nova alimentação não lhes convinha. Crianças bebendo cerveja e se embriagando, jovens se acidentando, embriagados, ou seja, eis uma integração que é uma desintegração. Com relação ao Brasil, há casos em que se trata do desejo de exploração, seja mineira, seja outra, que faz com que não sejam respeitados os territórios e os índios sejam expulsos. Acho que, primeiro, temos de respeitar os territórios e, se possível, restituir os que foram tomados. Este é um ponto. O segundo problema é muito importante. Porque... repito: integrar sem desintegrar. Muitos índios entraram na civilização brasileira e depois perderam suas raízes. Como salvar uma cultura? É muito difícil no caso de povos pequenos. Darei novamente o exemplo dos índios da América do Norte e particularmente do Canadá, que, de certa forma, existe no Brasil. Todos esses pequenos povos dispersos se uniram. E essa união lhes permite, primeiro, criar um tipo de nação indígena global, embora no começo falassem línguas diferentes, e também melhor se defender. E aqui também, no Brasil, há representantes dos diferentes grupos e, a partir dessa associação, acho que podemos deixar os grupos indígenas entrar no circuito de regalias da civilização brasileira, mas respeitando sua cultura, suas tradições e seu conhecimento. A tragédia que se deu em vários países... Na África, por exemplo, acharam que levariam o conhecimento através da alfabetização. Mas, na realidade, não lutaram apenas contra o analfabetismo. Lutaram contra os chamados analfabetos, isto é, pessoas que tinham uma cultura oral, de milhares e milhares de anos, uma cultura de conhecimentos, de sabedoria sobre plantas e animais. No Brasil, sabemos que, sobretudo na Amazônia, os índios têm conhecimentos múltiplos. Hoje há universidades em que se estuda a etnofarmacologia, como em João Pessoa, nas quais começa-se a usar esses conhecimentos. O guaraná, por exemplo, vem da cultura indígena. É um processo que deve ser feito pela união dos índios e por uma colaboração entre os brasileiros e a opinião pública. A opinião pública deve desempenhar um papel muito importante. A opinião pública brasileira se interessa por problemas importantes como o Nordeste, como as favelas, a pobreza urbana. Mas é preciso também se interessar pelas minorias, porque uma democracia precisa de diversidade. A riqueza do Brasil é o encontro de culturas diversas. O processo talvez termine com índios aprendendo a língua portuguesa, entrando nas escolas, mas o processo tem de ser lento. Dentro dele, eles mesmos vão escolher a cultura brasileira mantendo como recordação, ritual, uso folclórico, a sua própria cultura. Ainda mais porque muitos já perderam sua religião por serem forçados à conversão ao cristianismo.

Danilo Miranda: Professor **Morin**, eu gostaria que o senhor falasse um pouco da sua trajetória de formação, ou seja, o fato de o senhor ter tido uma experiência muito interessante no sentido de ter buscado muitas informações nas artes, se interessado por cinema, por literatura, pela música e ao mesmo tempo ter procurado, naturalmente, uma formação com bases no ensino regular, que é necessário também. E um pouco, digamos, esse paralelismo, essas duas fontes, digamos, de

informação necessária para se transformar em conhecimento. E ao lado disso, uma reflexão também, sobre o fato de que, nos últimos anos, muitos pensadores, entre eles o sociólogo Joffre Dumazedier [1915-2002], francês, Domenico de Masi, que esteve conosco aqui também em um **Roda Viva** alguns anos atrás, têm apontado a redução do tempo de trabalho e o aumento do período de lazer e tempo livre. Muitos vêem nesse tempo livre o provável aliado para o desenvolvimento cultural, social das pessoas e advogam mesmo a necessidade de estabelecer políticas públicas culturais que possam atender também a esse lado. E eu perguntaria que modificações o senhor tem observado no trabalho, no tempo livre, que podem de alguma forma afetar a vida social, cultural das pessoas, inclusive considerando isto também na sua experiência pessoal.

Edgar Morin: Bem, com relação à minha experiência pessoal, devo dizer que os grandes impactos de minha adolescência foram as descobertas de alguns livros que me marcaram, comoveram e me revelaram verdades que estavam em meu inconsciente. Foi a descoberta da música através de... sei lá... a nona sinfonia [sinfonia n. 9, a última composta por Beethoven] de Beethoven [Ludwig van Beethoven, 1770-1827, compositor erudito alemão da transição do Classicismo para o Romantismo. É considerado o músico mais influente do século XIX e um dos maiores músicos da história da humanidade]. Foi a descoberta da pintura. Ou seja, são descobertas que felizmente fiz sozinho. E acho que essa cultura me marcou. Particularmente, através dos romances, dos ensaios, foi uma cultura... fundamental. Quando entrei na universidade, minha idéia não foi escolher um curso visando à carreira, mas satisfazer uma curiosidade referente à humanidade e à sociedade humana. Eu tinha ouvido falar de Marx [Karl Marx, 1818-1883, economista alemão, criador do materialismo histórico-dialético e da utopia comunista] e achava que o marxismo era uma forma de conceber a realidade humana não como ciência isolada, como psicologia, sociologia, história, religião etc, mas como algo que pudesse abranger o todo. Então eu me inscrevi em ciências políticas, economia, sociologia, filosofia, história. Evidentemente, era muito, mas aproveitei para fazer também inúmeras leituras e comecei a me instruir em ciências sociais. Depois, a curiosidade, ou até mesmo a necessidade, levou-me além das ciências sociais. Meu primeiro livro importante, *O homem e a morte*, é um estudo de sociologia histórico e psicológico das atitudes humanas frente à morte. Isto me levou a sondar as crenças das sociedades arcaicas, das religiões etc... E tive de questionar o que era a morte do ponto de vista biológico. Os homens, bem como os outros animais, morrem. Portanto, eu fui levado a ver o que nos diz a biologia sobre a morte. E, na época, eu me servi da biologia contemporânea, que era anterior à revolução biológica dos anos 50 e 60. Todavia, quando voltei, eu fora convidado por um Instituto de Biologia, em 1970, na Califórnia, e estudei biologia. E percebi que... a vida... a vida é... biólogos e físicos haviam colocado um problema. Eles diziam que, segundo a termodinâmica, esta ciência física, qualquer organização tende à degradação. Ela trabalha, produz calor, o calor é a degradação da energia, no fim, tudo se degrada e se desintegra. Muitos questionavam por que o ser vivo que, é claro, acaba se desintegrando, morre, mas por que ele podia se desenvolver e justamente... em resistência à morte. Isso me levou a novas investigações e o que me ajudou muito foi a fórmula do antigo pensador Heráclito, de 2500 anos atrás, que dizia: "viver de morte, morrer de viver". O que significa que a vida? Luta contra a morte usando a morte de suas células para se regenerar. Naquele momento, a idéia da regeneração me pareceu importantíssima em todos os

campos. Por exemplo, no amor, Alberoni [Francesco Alberoni (1929-), sociólogo e escritor italiano] disse: "Nada é mais belo que o amor que nasce. Pois, com o tempo, ele tende a esmorecer". Mas acho que certos amores podem se regenerar, isto é, permanecer nascentes por muito tempo, manter as virtudes nascentes. Tudo isso me levou a muitas investigações. E pensei o seguinte, pensei que, hoje, ser culto é poder unir as duas culturas. Por quê? Porque a nossa cultura, a tradicional, humanista, a da filosofia, das artes, das letras, é uma cultura fundamental, pois, sobretudo em literatura e filosofia, são discutidos problemas fundamentais. A literatura francesa, desde Montaigne [Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), político, filósofo e escritor humanista da Renascença, pioneiro na elaboração de ensaios, os quais o tornaram célebre. Atuou como mediador nas guerras de religião que, à época, opunham católicos e protestantes na França], La Bruyère, Rousseau [Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778, um dos mais importantes pensadores do século XVIII], traz os mesmos problemas. O que é o homem? A sociedade? O que devemos fazer? Onde está a justiça? No caso, as ciências tratam de forma separada, seccionada, muitos problemas. Mas nos dão informações muito importantes para esses problemas fundamentais. O que é o universo? Hoje, se não soubermos o que a cosmologia nos traz e que o universo é mais gigantesco do que achávamos, não somos cultos. Se não soubermos o que é a vida, como ela nasceu, apesar de nossa incerteza, o que foi a evolução biológica... Nós precisamos... ou seja, os humanistas têm um moinho, mas ele precisa de grãos. E quem traz o grão são as ciências. A intercomunicação da cultura científica com a humanista é, portanto, importante. Muitos dizem que hoje isto é impossível. Mas eu acho que sim, e mostro a possibilidade. Como um indivíduo qualquer e comum, sem talento especial, eu mesmo faço isso. Mas outros exemplos me mostram que é possível. Este é meu ponto de vista quanto à formação. Agora, esta questão do lazer... é muito importante porque nas sociedades tradicionais a alternância é o cotidiano e, depois, a festa. Nas sociedades arcaicas, a festa é um grande momento de transgressão, gastos, jogos e delírio. Então, em nossas sociedades modernas acreditou-se em fazer uma separação. O trabalho e depois o lazer. Ora, o lazer é a possibilidade de festa, não é? Felizmente! Mas é um espaço vazio. Então, como as pessoas preenchem esse espaço? Algumas estão cansadas e descansam, outras fazem serviços caseiros, ou seja, alguns serviços domésticos, como cuidar do jardim. Outras viajam nos fins de semana e assim por diante. O lazer, portanto, é uma possibilidade de cultura. O que falta é o incentivo para desenvolver tal cultura. O que falta talvez sejam universidades permanentes, em que qualquer um possa lecionar. Hoje o que irá se desenvolver é a TV cultural, e isto é o tipo de coisa útil. Mas, por outro lado, percebemos também a necessidade de festa, em nossa civilização, que leva grupos de jovens, de forma quase clandestina, a viver momentos de êxtase com drogas alucinógenas. Há uma necessidade de festa, de vida, de poesia de vida. Este é um ponto de vista. O segundo - e eu noto isto na França - é que existe, por exemplo, um processo lento da democratização da música. Antigamente a chamada grande música era um privilégio das castas superiores. E muitos iam a concertos por esnobismo e se entediavam. Mas hoje vemos cada vez mais uma juventude musicalmente culta. Mas não penso apenas na cultura da grande música que se tornou universal, mas também em músicas regionais, folclóricas, e que têm muito sucesso. Como o flamenco português, o samba... Temos tudo isso. Acho que também é um esforço permanente para oferecer cultura. Ela não pode ser imposta. Não devemos impô-la, mas

oferecer possibilidades. Oferecer as possibilidades à juventude. Saint-Exupéry [Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), aviador e escritor francês cujo livro mais conhecido é *O pequeno príncipe*] disse em um de seus livros [*Terra dos homens*], ao ver as crianças refugiadas da guerra espanhola, transportadas em um trem: "entre essas crianças, há tantos pequenos Mozart assassinados" [Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), compositor erudito austríaco, foi uma criança-prodígio, começou a compor com 5 anos, e é considerado por muitos o maior gênio musical da história da humanidade]. Tantas crianças com tantas possibilidades, tão ricas e não podemos explorá-las. São jogadas no trabalho, no cotidiano e na burocracia. O verdadeiro problema é este. E atualmente o quanto o lazer tem de se expandir, já que cabe às máquinas os trabalhos pesados e, inclusive, o controle! Hoje esse espaço não deve mais ser chamado lazer, mas sim o espaço da vida vivida.

Carlos Haag: Professor, o senhor estava justamente falando a respeito da morte. Hoje em dia nós ligamos a televisão e podemos assistir à morte com grandes diferenças. Mortes em massa, com praticamente grande diferença. Mas ao mesmo tempo o homem tem uma certa necessidade de se comover com tragédias, como foi essa agora do submarino [nuclear] russo. Qual é a nossa relação, diante, agora, da mídia, qual é a relação do homem com a morte? Hoje?

Edgar Morin: Qual a relação do homem com a morte hoje? Desculpe, não ouvi bem o começo, por causa do fone... mas eu... Sabe, é uma questão... Antes devo dizer que a relação humana com a morte é uma dupla relação. Quanto mais individualismo, individualização, mais o indivíduo teme a morte ou tem horror a ela. Ele tem horror à morte porque ele sabe que é a perda do seu "eu", de seu jogo, de seu ser. Mas quando um indivíduo está em uma comunidade, quando se sente participante de um núcleo coletivo, é capaz de dar a vida por essa coletividade. É capaz de se sacrificar. Bem... então nos tempos de hoje, em nossas civilizações é a época do desenvolvimento do individualismo, isto é, da atomização dos indivíduos. E contra esta... atomização, pois há a decadência dos vínculos tradicionais, a grande família, a aldeia, o bairro. Nesta atomização, há como uma reação em busca do outro, dos amigos, confraternizações. Mas a atomização cria a angústia da morte. E acho que essa angústia da morte pode corroer os indivíduos e ser extremamente nociva para a própria civilização. Mas não posso dizer que devemos ou podemos extinguir a angústia da morte. Creio que a condição humana consiste em aceitar o fato de que temos de morrer, mas não devemos nos deixar intoxicar por essa angústia. Existe uma resposta à morte e que não é absolutamente uma forma de suprimi-la. Mas essa resposta existe no título de um romance de Guy de Maupassant [1850-1893], o escritor francês, chamado *Forte como a morte*. E o que é forte como a morte? É o amor, é claro. É o amor pelo próximo, por uma causa, o amor pela... É tudo que nos dá... o que nos faz viver. E é a única resposta à morte. Em nossa sociedade, é claro, podemos achar nas religiões, houve um renascimento do espiritismo porque, é claro, podemos pensar que há... vivemos sob a forma de fantasmas, como nas... como era a crença nas sociedades arcaicas. Por exemplo, há tudo que se refere à NDE, a Near Death Experiment, ou seja, a pessoas tidas como mortas e que foram... quase que ressuscitadas. Então alguns acham que, como tais pessoas contam que se desprenderam do corpo, atravessaram um subterrâneo e foram em direção à luz, que é uma indicação de que podemos ter outra vida após a morte. Ou seja, há inevitavelmente a ressurreição de crenças que pregam a vida

além da morte. E as grandes religiões o dizem. O cristianismo diz. Mas para alguém que dificilmente acredita nisso, como eu, acho que a resposta é conviver com a morte sem se deixar esmagar por essa possibilidade da morte. Posso citar uma recordação pessoal. Eu tive... o problema quando adolescente. Eu tinha 20 anos, foi durante a ocupação da França, eu queria entrar para a resistência, mas tinha medo de arriscar a vida. Eu pensei: tenho 20 anos, não vivi e vou morrer? Mas, refletindo melhor, eu pensei: se eu não entrar para a resistência, sobreviverei, sim, mas não terei vivido. Para aceitar, para viver, é preciso correr o risco da morte. E em certas circunstâncias não podemos não correr esse risco. Se não houver a oportunidade não devemos fazê-lo. Quero dizer que a morte é um problema permanente. O ser humano não pode eliminá-lo, mas não deve se deixar dominar por ele.

[intervalo]

Heródoto Barbeiro: Nós voltamos com nosso convidado de hoje aqui de hoje, que é o sociólogo, filósofo e antropólogo francês **Edgar Morin**. Ele também representa a Agência Européia para a Cultura junto à Unesco, em Paris, e a Associação para o Pensamento Complexo. Dr. **Morin**, ainda no capítulo das provocações ao senhor e sabendo que o senhor, na sua juventude, fez parte do Partido Comunista francês e dizendo, agora, numa época de pós-industrial, eu gostaria que o senhor nos dissesse qual é a utopia que vai substituir o socialismo? Na opinião do senhor, o socialismo morreu com a queda do Muro de Berlim ou são coisas absolutamente dissociáveis uma da outra?

Edgar Morin: Bem... Antes de mais nada é preciso lembrar que a palavra socialismo encobriu mercadorias extremamente diferentes. Foram chamados de socialismo o regime da União Soviética e o da China maoísta. Chamam de socialista o Partido Social-Democrata Alemão ou o Partido Socialista Francês. Como sabe, não há muita coisa em comum entre eles a não ser, é claro, um fundador comum, que foi Marx. Mas sabemos que o marxismo da União Soviética não tinha muito a ver com o pensamento de Karl Marx. A palavra socialismo pouco importa. O que podemos dizer é que a fórmula chamada socialista da União Soviética morreu e não poderá ressurgir. E o socialismo dos países ocidentais envelheceu muito e esgotou um pouco a sua fertilidade. Sua fertilidade era o chamado *welfare state*, ou seja, um Estado com muita segurança e garantias para o trabalhador. Então, dito isto, não sei se a palavra vai encobrir outra coisa, mas você tem razão de dizer que não podemos viver sem objetivos. Então, a palavra utopia... Para mim, há duas utopias, que chamarei de utopia positiva e negativa. O que é a utopia negativa? É a utopia que promete um mundo perfeito, em que todos se reconciliam. Um mundo sem conflitos, um mundo de harmonia. Ora, esse mundo é impossível e o desejo de realizá-lo é atroz. No fundo, o sistema stalinista quis suprimir as diferenças, mas não conseguiu suprimir nada. Aliás, um amigo russo me disse: conseguimos realizar a utopia do socialismo de quartel. A utopia negativa é a idéia de perfeição. Não há perfeição na terra. Mas se não há o mundo admirável de Aldous Huxley [referência ao livro *Admirável mundo novo*, publicado por Huxley no início da década de 1930, uma das mais famosas "anti-utopias" (distopia) da cultura ocidental], o mundo perfeito, podemos esperar por um mundo melhor. Então, há utopias positivas. O que é uma utopia positiva? É uma utopia que diz que algo pode se realizar, mas que, atualmente,

parece impossível. Por exemplo, a paz na Terra. Na minha opinião, é totalmente possível. Temos meios técnicos e materiais para realizar isso. Só que os conflitos se multiplicam. Ou seja, não pudemos superar tais conflitos. Mas, assim como países como a França, entregues a guerras feudais, superaram tais conflitos através da união da nação, o mundo também poderia superar. A utopia é um mundo sem fome. É uma utopia positiva. Temos meios técnicos para produzir alimentos para todos. Um mundo no qual se tente reduzir as desigualdades. Mas, é claro, é uma utopia positiva. É algo factível. O que falta é o estado de desenvolvimento da consciência do pensamento que permite a realização. É que existem forças extremamente negativas. Quando damos, por exemplo, ajuda alimentar a um país que sofre de inanição, essa ajuda é desviada pela corrupção e pela burocracia. Portanto, o grande problema que fica é: por que será que não podemos realizar o que sintetizou muito bem o tema da República francesa: liberdade, igualdade, fraternidade? Primeiro, temos de entender que tal tema é complexo. Pois só com a liberdade mata-se a igualdade e não se gera a fraternidade. Impondo a igualdade, mata-se a liberdade e não se gera a fraternidade. A fraternidade deve vir dos cidadãos, deve vir dos indivíduos, mas é preciso achar um meio de unir igualdade... liberdade, igualdade, fraternidade. Há épocas em que a fraternidade é mais importante, como hoje. E a fraternidade pode diminuir a desigualdade. Mas onde falta a liberdade é preciso estabelecê-la. Tudo isso é complexo e não pode ser feito ao mesmo tempo. Há possibilidades de futuro, mas elas não são irreversíveis. Não temos mais essa idéia de que o progresso era inevitável e necessário. E sabemos que, se houver progresso será a obra da vontade dos seres humanos, de sua consciência e, sobretudo, todo progresso deve ser regenerado. Não há progresso irreversível. Por exemplo, na Europa, no fim do século 19, a tortura foi abolida. Na mesma Europa, 100 anos depois, houve tortura na Alemanha, na União Soviética, a tortura exercida pelos franceses na Argélia. Nenhum progresso é irreversível. É preciso regenerar. Retomo esta palavra-chave do meu pensamento. Tudo que não é... tudo que não se regenera é condenado.

Edgard de Assis Carvalho: Edgar, eu vou continuar nesse terreno da utopia. Bom, em 1968 você publicou, com dois grandes amigos seus, Cornelius Castoriadis [1922-1997, filósofo e psicanalista francês de origem grega que, nos anos 1940, criou o grupo político "Socialismo ou barbárie"], infelizmente morto, e Claude Lefort [(1924-), filósofo segundo o qual a democracia é um "lugar vazio", sempre por construir] um livro chamado *Mai 68: a brecha*, que foi lido por muitos de nós, aqui no Brasil, como uma forma de resistência a essa ditadura militar que estava aqui instalada, que se instalou no país entre 64 e 79. Bom, essa idéia de brecha, que você dizia tão claramente nesse livro, ela continua viva no seu pensamento, eu suponho isso. Será que foi por isso que você aceitou esse desafio que o governo francês lhe propôs, de repensar a educação do futuro e colocar à disposição, numa edição brasileira, inclusive, já, esses sete saberes para a educação do futuro? Ou seja, seria pela educação do futuro que essa brecha poderia se explicitar, no sentido de juntar de uma vez por todas a reforma do pensamento com a reforma da democracia?

Edgar Morin: Devo dizer que... esta idéia de brecha mostrava a meus amigos e a mim que, nessa sociedade que parecia tão segura de si, tão feita para durar, havia algo minado. É como uma brecha

sob a linha de flutuação de um navio de guerra. E acho que nossa sociedade tem muitas brechas. Mas o que me importava e era importante é a idéia da não-aceitação, isto é, a idéia de que aspirações trazidas pelos adolescentes podiam ser expressas. Eu penso o seguinte: no fundo, sempre relacionei a esperança à resistência. Quando eu fiz parte da resistência contra o nazismo havia a esperança de me sair bem, embora fosse pouco provável. Depois... porque fui um comunista de guerra, pois, na época, eu achava que só havia duas forças: o fascismo e o comunismo. Mas depois, quando percebi meu erro, eu era resistente ao comunista stalinista, fiquei feliz com a queda do império que coincidiu com a do muro de Berlim. Mas hoje há uma outra resistência, mais difícil e mais sombria. É que entre as duas barbáries que se uniram, a barbárie dos tempos remotos - morte, assassinatos, massacres, ódio, desprezo, que grassava por toda parte - e a barbárie fria, gelada, técnica, que nossa civilização produziu. Portanto, somos condenados a resistir. Mas, voltando à educação, fiquei cada vez mais impressionado com a necessidade de reforma do pensamento. Pois, com relação ao pensamento que nos é transmitido... e que ensina a separar, precisamos de um pensamento que saiba juntar. Mas não basta dizer isso. É preciso criar ferramentas conceituais, métodos. E foi o que eu quis fazer em meus livros. Uma vez que eu soube que era preciso retomar o pensamento, pensei automaticamente na reforma de ensino. E aí, foi obra do destino, isto é, o ministro da Educação, Claude Allegre, me propôs a presidência de um comitê científico para algo mais modesto, o de rever o conteúdo do ensino colegial. Fiz o trabalho sem me iludir. Não surtiu nenhum resultado concreto. Mas, para mim, foi muito produtivo. Pude organizar minhas idéias pela primeira vez em um livro. Em *A cabeça bem feita* desenvolvi o relatório que enviei ao ministro. Mas, sobretudo depois, graças à Unesco, entendi melhor o que podia ser feito. São *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. A educação deve ter um papel importante. Mas sei muito bem, pois passei por Marx. E Marx disse: quem vai educar os educadores? É evidente que eles tem de ser educados pela vida que levam, pela sociedade, pelos alunos e por eles mesmos. Eles devem se auto-reeducar. É preciso criar experiências-piloto, colégios e universidades pilotos. E depois, dou os objetivos que creio necessários. Pois, em os sete saberes... são os sete pontos negros, os sete buracos negros, que são absolutamente indispensáveis ao conhecimento e que nosso ensino não dá. Então, é claro, sim, já que o programa tem difusão internacional graças à Unesco, em idiomas diferentes, haverá brechas. Já existem países, em Portugal, na Colômbia, onde instâncias ministeriais estão interessadas... Talvez, graças a essas brechas, poderemos empreender uma corrida de ritmo bem forte contra as forças da cegueira que, infelizmente, ainda predominam.

Humberto Mariotti: Você sempre destaca a complexidade e a diversidade daqui do Brasil. E acredito que tem motivos para isso. Mas a gente sabe também que, no momento, a globalização neoliberal ou mundialização, como se chama na França, está promovendo uma uniformização da mente coletiva, que tem sido chamado de "mcdonaldização" da sociedade [risos]. Isso, evidentemente, corresponde a uma tentativa de abolir as diferenças e é uma forma de autoritarismo e tem sido chamado também, de novo, de autoritarismo. Numa sociedade tão diversificada e tão grande quanto a brasileira, até que ponto você acha que essa "mcdonaldização", vamos dizer assim, vai ser bem sucedida?

Edgar Morin: Acho que... a "mcdonaldização", a acepção literal da palavra, da alimentação, não terá êxito. É claro que vejo o exemplo da França, há McDonald's em todo lugar, as crianças adoram ir lá, e não só as crianças, mas há também não somente a diversidade da gastronomia francesa como também há, cada vez mais, cafés onde se tomam vinhos de qualidade. Há o retorno ao reconhecimento dos produtos de qualidade. Há os progressos da agricultura biológica - portanto, alimentos biológicos. Há uma luta entre as forças de homogeneização e a resistência que vem. E, do ponto de vista da alimentação, no Brasil, há aspectos positivos. E a diversidade interessante de cozinha que existe, não só a cozinha regional - como a de Minas, que eu adoro - apesar de meio pesada, mas enfim... me agrada muito. A cozinha do mar, baseada em frutos do mar, e cozinhas que vieram de fora... a japonesa, que entrou na cozinha do Brasil. Mas pensando mais alto, sabe que uma corrente muito forte provoca contracorrentes. Resta saber se serão fortes ou suficientes para impedir essas correntes excessivas e controlá-las. Este é o desafio do futuro. Acho que devemos ter uma idéia... complexa de... eu diria... do mundo. Diria até... da unidade humana. Quando pensamos no que é humano, temos de pensar em unidade e diversidade. Somos seres com coisas em comum do ponto de vista cerebral, genético, sentimental e há uma grande diversidade individual e cultural. E sempre a riqueza... a diversidade foi a riqueza. A riqueza de uma sociedade e da humanidade é essa diversidade. Qualquer destruição da diversidade é algo extremamente grave. Mas é preciso dizer também que novas diversidades nascem com a mestiçagem. A mestiçagem não é, em nada, homogeneização. É uma forma criativa nova também nas artes. Hoje temos na World Music mestiçagens que podem ser belíssimas e outras péssimas. Portanto, o verdadeiro problema é aquilo que homogeniza, aquilo que mecaniza, que torna abstrato, aquilo que cronometra e tudo aquilo que maltrata os seres humanos. Então, o que acontece? Eu acho que, no plano econômico, houve por um tempo a ilusão de que havia uma alternativa. Havia a economia capitalista, a de mercado, o liberalismo econômico, mas, do outro lado, uma economia dita socialista. Ora, esse tipo de economia burocrática e autoritária mostrou sua incapacidade e finalmente se autodestruuiu. Infelizmente para a Rússia ela logo foi substituída pelos Chicago Boys [referência à Escola de Chicago. Entre os intelectuais que compõem essa escola de pensamento econômico que, defendendo o livre mercado, criou o neoliberalismo, estão Milton Friedman e George Stigler, que foram laureados com o Nobel de Economia], que acreditavam dar a receita de liberdade econômica e não criaram o mercado. Desenvolveram a máfia, porque, um mercado... um mercado é a concorrência. Um mercado deve ter regras, leis, juristas. Não basta dar liberdade. É preciso ter regras. O que falta ao mercado internacional são as regras. Temos de criar regras para ele. Então, infelizmente, o outro modelo não existe. É isso que tem de ser feito. A terceira via, o desenvolvimento de uma economia pluralista, na qual o mercado teria seu papel, é claro, mas o mercado internacional seria controlado e surgiriam nos países formas de desenvolvimento econômico mutualistas, cooperativas, associativas e outras. Evidentemente, estamos apenas começando. Por isso, é muito importante que nas diversas nações se manifestem movimentos de resistência, não através do fechamento em si mesmas, mas da convergência para a outra globalização. Mas quero dizer que há uma globalização que começou desde a conquista da América com Bartolomeu de Las Casas [1474-1566, frade dominicano considerado o primeiro sacerdote ordenado das Américas]. Esse padre dizia que os índios eram

seres humanos como os espanhóis, o que os teólogos negavam. Continuou com Montaigne, com a democracia, com os direitos humanos. E hoje continua com a idéia das ONGs. É esta segunda globalização que vai permitir salvaguardar a diversidade cultural. Estamos no começo de uma luta difícilíssima. E é preciso muita vontade para que ela aconteça.

Neide Duarte: Professor, eu gostaria de saber para quem o senhor escreve os seus livros. Quais são as pessoas que o senhor gostaria que lessem seus livros e descobrissem o seu pensamento?

Edgar Morin: Bem... Em primeiro lugar, posso dizer como Nietzsche... ele dizia: "Escrevo para todos e para ninguém". Isto é, ele não sabia a quem ele se dirigia. Posso acrescentar que escrevo para todos e escrevo também para mim mesmo. Isto é, para melhor aclarar minhas idéias, desenvolvê-las melhor. Mas eu acrescentaria algo que é mais importante. Eu percebo que meus livros atingem aqueles que já tinham dentro de si: a virtualidade de pensar aquilo que penso. Em outras palavras, não atinjo especialistas... ou melhor, atinjo pessoas das áreas literária ou científica, outras que são pessoas cultas... Infelizmente, meus livros têm uma difusão limitada. Um livro... a difusão de idéias através de livros é como a difusão de grãos a partir de uma árvore. O vento os leva e não sabemos onde irão crescer. Mas eles crescem bem onde há pessoas que sentem que expresso suas verdades interiores. Acho isso maravilhoso, porque eu mesmo no fundo descobri minhas verdades através de escritores. Portanto, eu gostaria de que essas pessoas com idades, sexos diferentes e de países diferentes fiquem realmente muito comovidas e que essa espécie de comunidade se instaure. Quando leitoras ou leitores me escreveram dizendo: "Graças ao senhor, assumi minhas contradições, quando eu achava péssimo tê-las." Fico muito feliz. Portanto, digamos que... eu me dirijo a todos, mas sei que muitos desses não serão receptivos por sofrerem talvez a influência das normas culturais dominantes.

Danilo Miranda: Professor, o senhor tem dado mostras freqüentes de um certo fascínio pelo Brasil, pela mistura brasileira, pelas características, pela diversidade, enfim, pela nossa multiculturalidade, de uma maneira bastante intensa. Mas, numa entrevista recente, o senhor menciona que isso é considerado realmente... mas, de alguma forma, tem um pequeno problema, que seria um certo complexo de inferioridade cultural, que o senhor observa no país. A que o senhor atribui, como o senhor analisa, quais são as fontes, que tipo de dados o senhor mencionaria a propósito disso e quais seriam as condições necessárias para a superação disso?

Edgar Morin: Acho que, por muito tempo, a elite cultural brasileira nutria-se culturalmente primeiro na cultura francesa, depois, na anglo-saxônica ou, então, conhecia a literatura européia, as coisas européias. E, talvez, enquanto representante de um país novo, subestimava a sua própria capacidade. Acho que na origem existe isso. Aliás, verifiquei isto também na Argentina, que também é um país civilizado como o Brasil. Por muito tempo, acreditaram que os escritores argentinos que ficaram famosos devem sua fama a Paris. Havia uma edição feita na Gallimard [grande e tradicional editora francesa] por Roger Caillois que vivia na Argentina e traduziu Jorge Luis Borges. E só então Borges ficou famoso. E, no Brasil, Jorge Amado foi traduzido na França. Era preciso passar por

intermédio de um país europeu, de um reconhecimento europeu. Acho que essa síndrome marcou muitas culturas latino-americanas e, além do mais, é totalmente injustificada. Porque há uma criatividade nova na mistura de realismo e imaginação existente nessas literaturas. Há uma beleza poética, uma arte florescente. Então, acho que... é preciso... é preciso ter confiança em si, sem vaidade, nem orgulho, e perder essa síndrome de inferioridade que não se justifica.

Nelly Novaes Coelho: Minha pergunta é uma questão que se liga, mais ou menos, à resposta dada ao **Edgar**. É a sua atração recente pela educação e, principalmente, pela literatura. Quer dizer, dentro de uma obra onde a pesquisa se desenvolveu, basicamente, na área das ciências exatas e humanas - biologia, cosmologia - recentemente a sua atenção tem se voltado para a literatura. Inclusive, há um livro recente seu, que é *Sabedoria [Amor, poesia, sabedoria]*, ligado a poesia e amor. Quer dizer, qual o papel que está, agora, desempenhando a literatura no seu pensamento?

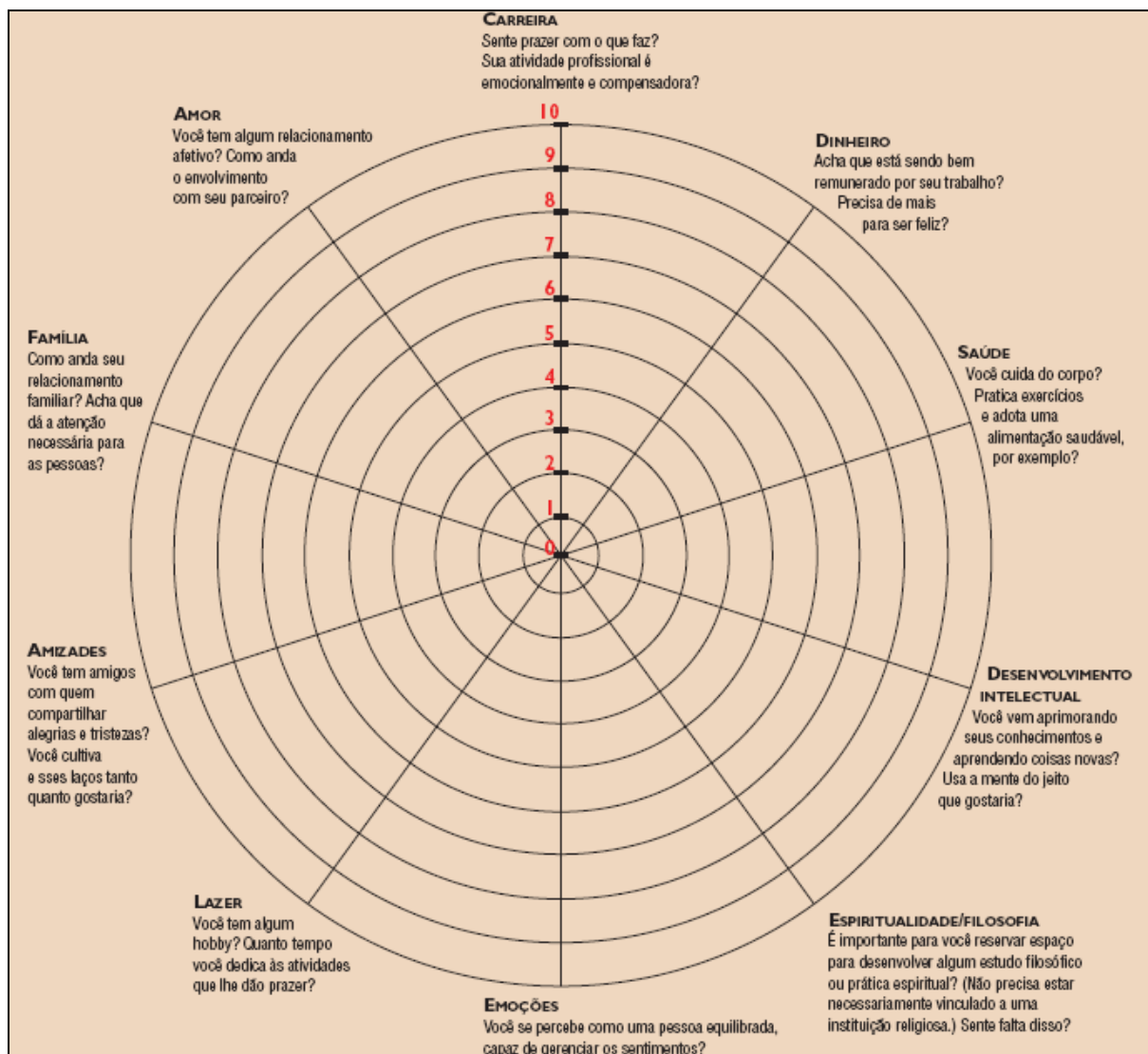
Edgar Morin: É, foi com o tempo que eu percebi o que eu já sabia e que estava adormecido em minha mente. É que a Literatura é uma escola de vida, uma escola do entendimento humano, e, eu diria, a escola da complexidade humana. Os romances... levemos em conta os romances históricos do século passado (XIX), bem como os de nossa época. Eles têm essa superioridade sobre as ciências humanas por nos mostrarem seres que são sujeitos... sujeitos que sentem, pensam e vivem. Enquanto as ciências humanas destroem o sujeito, a individualidade. Vemos indivíduos em seu meio, seu ambiente. Às vezes, na história, como em *Guerra e Paz*, de Tolstói [Liev Nikolaievich Tolstói (1828-1910), um dos principais escritores russos], adquirimos um conhecimento do mundo. E aprendemos que esses seres são complexos, pois possuem vários aspectos. E talvez seja esta a grande contribuição de Dostoiévski [Fiódor Mikhailovich Dostoiévski (1821-1881), escritor russo]: ter mostrado a complexidade da alma humana. Proust [Marcel Proust (1871-1922), escritor francês que ficou conhecido pela obra *Em busca do tempo perdido*, composta de uma série de livros], também, mostrou que podíamos ter... essa frase de Proust que, durante cinco anos, acha que ama e adora uma mulher e aí percebe que não gostava e que não era seu tipo. E acho que a poesia é uma escola para a qualidade poética da vida, que me parece algo tão importante. E a escola do entendimento, porque quando temos nos jornais notícias do dia-a-dia, quando lemos notícias criminais, para nós, criminosos são criminosos e os rejeitamos. Mas ao vermos esses personagens nos romances, como o Raskolnikóv [protagonista de *Crime e Castigo*, é um estudante miserável que mora em São Petersburgo, num pequeno quarto alugado, e um dia mata sua avarenta senhoria], em *Crime e Castigo*, de Dostoiévski, nos damos conta de que é algo complexo e que esse indivíduo pode se redimir se encontrar as pessoas que o ajudem. Portanto, acho que é a escola do entendimento, da vida é algo muito importante e, aliada às outras... chamadas ciências humanas. Na minha opinião, é um erro limitar a literatura unicamente a estruturas narrativas, à semiologia, técnicas. Hoje, nos colégios franceses ensina-se uma obra só através de um trecho que é dissecado como uma radiografia que mostra apenas o esqueleto. É preciso reabilitar a literatura. E é preciso acabar com esse conflito dizendo: educação literária contra a científica ou esta contra... Uma é necessária à outra. E depois... e eu redescubro... Talvez seja isso, voltamos aos amores da juventude. Releio romances de que gostei quando adolescente e redescubro neles virtudes sempre novas. E o prazer

da releitura é uma das mais belas alegrias da vida. E acho que todos deviam poder ter esse prazer.

[...]: Eu fico muito contente com essa sua nova via.

Heródoto Barbeiro: Professor **Morin**, *merci beaucoup* [muito obrigado]! Nós estamos chegando, então, aqui, ao fim do programa **Roda Viva**. Vamos agradecer então ao professor **Morin** pela sua entrevista, àqueles que participaram conosco aqui da nossa bancada, e dizer que o **Roda Viva** volta na próxima semana, na próxima segunda-feira a partir das 22h30. Muito obrigado pela sua atenção, pela sua audiência, uma boa semana e boa noite.

ANEXO III: MAPA MULTIDIMENSIONAL



Atividade pretexto para a discussão multidimensional. Fonte: revista Saúde/2008.

ANEXO IV: Cuidar do Ser

Cuidar do Ser é despertar para a nossa verdadeira natureza e iniciar a exploração dos nossos infinitos recursos interiores

Cuidar do Ser é conspirar por uma transformação social ampla – fruto de uma transformação do espírito e não de um novo sistema ou partido político.

Cuidar do Ser é experienciar a emocionante e inefável percepção da nossa unicidade com toda forma de vida.

Cuidar do Ser é ser o arquiteto consciente de seu próprio destino e dar um significado humano à luta sobre-humana.

Cuidar do Ser é abrir-se para uma dimensão transcendente da consciência, a união do intelecto com a mente intuitiva, capaz de perceber os condicionamentos do inconsciente coletivo.

Cuidar do Ser é entregar-se ao *daimon* que nos impele para a busca do inefável. É exercer um esforço consciente para elevar à um novo patamar o grande edifício da vida humana. É exercer sua parte na tarefa coletiva de elevar a humanidade à uma consciência mais ampla.

Cuidar do Ser é superar o estágio da busca pela sobrevivência - chamado por muitos de “normal” – para o estágio da busca de transcendência do pensamento ordinário coletivo.

Cuidar do Ser é fazer parte de uma minoria criativa voltada para o mundo interior da Psique. É aceitar parecer ser um “estranho” e continuar num avanço constante para a criação de uma vida ainda incipiente.

Cuidar do Ser é exercer a capacidade de abraçar a grande insatisfação, diferente de todas as insatisfações anteriores. É ser capaz de sentir a aproximação de uma sublevação, um despertar do nosso condicionamento cultural.

Cuidar do Ser é acreditar no rompimento do transe da alienação e do conformismo coletivo. É conspirar pelo “motim das novas gerações”, uma forma de rebelião positiva manifestada num protesto criativo.

Cuidar do Ser é buscar pela compreensão para algumas falhas da consciência, pela restauração do equilíbrio rompido pela unilateralidade, uma reconciliação de opostos gritantes.

Cuidar do Ser é buscar pela dimensão espiritual que transcende os cacoetes da Religião Organizada, os hábitos e crenças políticas. É contestar todo processo de desumanização e de despersonalização, que impede a manifestação da dimensão da profundidade das vidas humanas, que acaba por induzir à um estado de anestesia normótica, que por sua vez, gera toda forma de violência.

Cuidar do Ser é conspirar pela unidade, pela empatia, por uma consciência mais profunda. É rebelar-se contra os padrões impostos e sustentar o desejo de que mais e mais pessoas sejam abertas para a dimensão do ser que nos faz ser... Um estado de consciência capaz de elevar a humanidade além das garras do medo e do isolamento.

Cuidar do Ser é conspirar pelo aniquilamento da esterilidade da cultura de massa imposta pela mídia “global” dominante. É conspirar por uma revolução invisível cujas câmeras sensacionalistas da televisão e da imprensa escrita não podem registrar.

Cuidar do Ser é ter profundas convicções sem ser fanático, ser amoroso sem ser sentimental, ser imaginativo sem ser irrealista, disciplinado sem ser submisso. É substituir estreitas lealdades por uma preocupação ampla, crítica e amorosa, é agir localmente pensando globalmente.

Cuidar do Ser é buscar pelo *homo novus*, um tipo de ser humano holisticamente novo. É não se conformar com a estagnação, mas sim, *ousar* por mudanças.

Cuidar do Ser é se manter consciente de que somos invisivelmente ligados, que existem dimensões que transcendem tempo e espaço, que as vidas tem um significado individual, que graças divinas e revelações são reais e que é possível evoluir em níveis de compreensão cada vez mais altos.

Cuidar do Ser é vivenciar essa estranha inquietude que impregna nossa atmosfera psíquica – capaz de levar o *homo novus* a um estado de consciência alterado. É buscar por pessoas especiais e nutritivas, que não podem ser encontradas nas prateleiras do mais moderno dos shoppings centers.

Cuidar do Ser é estar consciente da própria consciência e *despertar* do sonambulismo coletivo. É oferecer razões válidas de vida e esperança para as gerações vindouras. É fermentar nos indivíduos a conspiração para uma mudança consciencial. É um grito de alerta para a cegueira da opinião coletiva dominante. É ajudar a detectar os sutis véus que encobrem a visão e propiciar o ambiente fértil para a “abertura dos olhos que vêm por traz dos olhos que pensam ver”.

Cuidar do Ser é vivenciar de bom grado uma *ilusionectomy* capaz de erradicar o vírus do transe cultural que faz com que não sejamos capazes de perceber o fato de que o mundo de atividades convencionais e interpretações da realidade socialmente aceitas não oferece recompensas, apenas, tédio e imenso vazio.

Cuidar do Ser é libertar-se da futilidade das crenças baseadas no desejo e no apego. É abandonar o ceticismo inapropriado e o dualismo. É exercer a confiança na possibilidade de mudança e um senso de que a ligação entre tudo na vida é essencial para a transformação pessoal e conseqüentemente, social.