

AS DIMENSÕES HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

MIRANDA, Claudia Furtado de – PUCPR¹
Claudia@colegiomedianeira.g12.br

Área Temática: Formação de Professores
Agencia Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O presente artigo faz parte da dissertação de mestrado da pesquisadora na área de formação de professores com o título: “Os Referenciais Epistemológicos da Prática na Formação Continuada dos Professores da 1ª Fase Do Ensino Fundamental”. O artigo destaca as dimensões políticas, sociais e educacionais na formação contemporânea dos professores, e também procura delinear, no contexto das transições societárias e epistemológicas, a relação entre o conhecimento científico e a verdade, a objetividade e a subjetividade que marcam as mudanças nos referenciais entre a ciência da modernidade e os referenciais epistemológicos do contexto atual. Este estudo baseia-se na análise de Boaventura Sousa Santos, de Edgar Morin e de António Nóvoa e suas respectivas leituras para a pesquisa acadêmica e educacional no tocante a formação de professores nos diversos espaços de constituição da pessoa, em especial, na Escola de Ensino Básico. A *epistemologia da prática* referendada nesta pesquisa defende a formação do professor por meio da reflexão crítica que emana do contexto social e político, priorizando e ultrapassando o contexto de sala de aula e possibilitando a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Isto significa que o conceito de epistemologia da prática (e seus pressupostos de investigação) não esvazia o conhecimento e a teoria. Neste sentido, percebe-se a importância dos estudos que valorizam as histórias de vida dos professores, da pesquisa colaborativa do corpo docente e das ações reflexivas no contexto educacional. Entretanto, para que isto ocorra é fundamental que as configurações de poder que determinam as possibilidades de autonomia do professorado também se transformem no contexto das instituições de ensino.

Palavras-chave: Formação continuada; epistemologia da prática; transições societárias e epistemológicas.

Introdução

Este artigo analisa a formação dos professores² inserida nos cenários das mudanças e permanências do atual contexto histórico. Este estudo é fundamental para a compreensão de

¹ Mestre em Educação na linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR. Título da Dissertação: “OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL. Defesa realizada em 13/06/2008.

² É importante explicar que o termo ‘educadores’ é usado aqui para designar os profissionais da área de educação e o termo ‘professores’ para dar referência a especificidade desta função no contexto educacional. Esta distinção é necessária

como os docentes constroem sua identidade e suas práticas pessoais e profissionais diante dos desafios educacionais que se incorporam aos diferentes segmentos da sociedade: relações de poder, configurações econômicas, ideológicas e sociais, novos referenciais de tempo e espaço etc.

Para tanto, esta pesquisa procura descrever as principais rupturas e permanências societárias e epistemológicas com a modernidade para compreender de que forma essas mudanças desinstalam os professores e, ao mesmo tempo, possibilitam a construção de novos referenciais de formação continuada. Neste sentido, o estudo da realidade histórica pode promover a formação de pessoas inseridas no seu tempo e comprometidas com a valorização da ética e da cidadania no processo de constituição da identidade e profissionalidade docente.

A complexidade da realidade atual e o contexto educacional

Diversos estudos sobre o tão afamado “contexto pós-moderno”³ procuram analisar e mesmo acompanhar as inúmeras e aceleradas transformações da realidade global. Muitos pesquisadores afirmam que vivemos um processo de transição cujas indagações e perplexidades “arremessam” os sujeitos deste tempo para uma realidade complexa e cada vez mais desafiadora.

Diante disso, a grande necessidade que emerge nos meios educacionais é o entendimento deste processo de transição histórica que tem esfacelado com os alicerces do mundo moderno e, principalmente, no modo como os seus sujeitos históricos passam a interagir com a realidade. Desta forma, o estudo e a compreensão da realidade histórica são fundamentais para a formação de professores e alunos dentro de uma perspectiva crítica.

O sentido do projeto educativo das universidades e escolas de ensino básico pode ter como objetivo a formação de pessoas críticas por meio da leitura constante da realidade histórica em todas as suas dimensões. Portanto, visa formar pessoas inseridas em seu tempo (relação de pertença a uma cultura, em um tempo e espaço local e global).

Nesta perspectiva, o contexto atual se estrutura em uma nova concepção de espaço-tempo configurada pela desterritorialização (diminuição das distâncias através da revolução

para fins didáticos, pois ser professor é ser educador em todas as dimensões do universo escolar, ao passo que ser educador – independente da função que este ocupe na área educacional – é ser um professor que lida cotidianamente com os diversos saberes escolares.

³ O conceito de “pós-moderno” é polêmico porque muitos autores definem o atual contexto como um processo de transição histórica e não de rupturas totalizantes e definidas com a modernidade. No decorrer deste capítulo, procuro explicar a posição de alguns autores em relação a esta transição.

dos transportes e dos meios de comunicação), pela virtualidade computadorizada (imagem do espaço em tempo real), pelo imediatismo do mundo dos negócios e acesso às informações em todos os setores da sociedade.

As dinâmicas da revolução tecnológica (biotecnologia, infotecnologia etc) alteram as relações de produção e de trabalho, transformando também o contexto cultural no tocante à indústria do lazer, da informação, do prazer, da busca e escolha de experiências para serem vividas a partir de produtos criados e comercializados.

As mudanças na concepção de tempo e espaço estão paulatinamente constituindo novos referenciais de permanências, simultaneidades e transformações na relação entre passado, futuro e presente das novas gerações. Como exemplo, as fotos, os cenários, os mapas e os avanços da ciência eram antes partilhados pelas comunidades de forma que as mesmas pudessem compreender o registro da experiência dessas mudanças no cotidiano. Hoje, as transformações são tão abruptas, principalmente as tecnológicas, que a durabilidade das informações e dos objetos que cercam as pessoas é descartada antes mesmo da absorção dos seus significados no mundo da experiência, ou seja, do seu significado histórico, social e cultural. A volatilidade dessas mudanças é explicada por Dreifuss (1996) quando descreve as inovações da informática e da comunicação⁴:

A informática e a comunicação se destacam pela rapidez e pelo fascínio em que operacionalizam as 'idéias humanas'. As inovações científico-tecnológicas são consumidas na mesma intensidade em que os produtos se tornam descartáveis. Este fato sem dúvida realimenta o desenvolvimento do setor que mais cresce nas últimas décadas - a informática. Cerca de 50% dos produtos que compunham o nosso cotidiano não existiam há 25 anos atrás. Em 1994, 50% do faturamento do setor de telecomunicações deve-se a produtos e serviços que, somente dois anos antes não existiam [...]. Se estima que 50% que formarão nosso universo dentro de 10 anos ainda não foram inventados. (DREIFUSS, 1996, p. 25).

Desta maneira, vivemos num contexto de extrema desmaterialização econômica e cultural: curta duração dos produtos, moeda digital, diálogos virtuais, jogos eletrônicos e interativos, informações de acesso instantâneo e fragmentação cultural globalizada. Este movimento vertiginoso do "império mundializado" cristaliza a percepção do tempo ininterrupto justamente porque as máquinas não têm sono e os avanços tecnológicos

⁴ Nota-se que essas mudanças tornaram-se mais evidentes na segunda metade do século passado.

vislumbrados na informática, na robótica, na microeletrônica, nas telecomunicações e nos transportes comandam e fascinam pela rapidez e eficiência.

Estudos demonstram que o Brasil adapta-se a essa condição mundial tendo como cenário a grande população de despossuídos, a gradativa perda do controle estatal sobre as inúmeras demandas sociais, a urbanização galopante, a expansão do consumo de massa, o domínio da mídia na estruturação ideológica do regime neoliberal e a supressão dos direitos humanos. Neste novo contexto, o conhecimento é produzido buscando uma “cientificidade mercadológica”, por isso descartável, uma vez que seu processo de desconstrução é ininterrupto. O fragmento passa a ser uma característica do conhecimento que temos da realidade histórica na qual vivemos. Parece ser impossível compreender o “todo” se o que chega até nós pelos diversos sistemas de comunicação são fragmentos de informações descontextualizadas de suas origens, ou (re) elaboradas, comentadas e criticadas *a priori*.

Desse modo, analisar o mundo contemporâneo não é tarefa fácil, pois envolve, em primeiro lugar, uma historicização de sua estruturação no tempo e no espaço, bem como, das relações políticas e de poder que se (re)significam pela própria condição humana em relação à natureza, ao trabalho, ao conhecimento e, portanto, na relação do ser humano consigo mesmo e com os outros.

Num tempo de transições e de rupturas de ordem política, social, econômica, cultural, existencial e do conhecimento científico, os elementos de permanência não têm assegurado uma compreensão da realidade em que se vive. Assim vivemos uma ruptura paradigmática⁵ com a modernidade nas suas múltiplas dimensões, como comenta Frei Betto (1997): “Diria que não estamos vivendo uma época de mudanças. Estamos vivendo hoje, uma mudança de época”.

A vanguarda das ideologias socialistas e do capitalismo, com os pressupostos de redenção que inspiraram lutas em torno da propriedade, do papel e do poder do Estado, da identidade e dos projetos nacionais, do conflito de classes e da organização coletiva da sociedade (grêmios, sindicatos, partidos políticos) sofreram um colapso. Em outras palavras, as lutas por utopias sociais, coletivas e individuais entraram em crise.

⁵ A mudança paradigmática que o texto se refere está inserida em um contexto de transição (societária e científica) e não de rupturas generalizantes com a modernidade, até porque este é um assunto polêmico e em estudo na área acadêmica.

A crise das metanarrativas⁶ da modernidade também se anuncia na colonização do espaço público pelo privado. A confusão entre o público e o privado é uma característica deste tempo. É possível observar que esta linha tênue existe, inclusive, pela quebra das instituições que amparavam a sociedade civil na modernidade, e que impunham derradeiros conflitos de classes em torno das questões ligadas aos direitos do cidadão representados pelos sindicatos, grêmios, partidos políticos etc. Neste sentido o próprio poder, segundo Bauman (2001, p. 49):

[...] navega para longe da rua e do mercado, das assembléias e dos parlamentos, dos governos locais e nacionais, para além do alcance do controle dos cidadãos, para uma extra-territorialidade das redes eletrônicas [...]. Para o indivíduo, o espaço público não é mais que uma tela gigante em que as aflições são projetadas sem cessar, sem deixarem de ser privadas ou adquirirem novas qualidades coletivas no processo de ampliação: o espaço público é onde se faz a confissão dos segredos e intimidades privadas.

Em decorrência, alguns estudiosos preconizam que vivemos numa época sem metanarrativas, sem história⁷ e, portanto, sem projeto de vanguarda para o futuro. Já outros defendem que o contexto pós-moderno seja também uma metanarrativa porque ainda não se constituiu como tal.

Com efeito, muitas promessas da modernidade continuam sem realização ou o seu cumprimento resultou em problemas sérios para a humanidade, como explica Santos (2000, p.23 e 24) quando se refere à promessa da igualdade, da liberdade, da paz perpétua e da dominação da natureza.

⁶ Entende-se por metanarrativas, os ‘mega-relatos’ que cada época constrói em torno dos referenciais de verdade, conhecimento, utopia e de tempo histórico (relação entre passado, presente e futuro). A modernidade construiu suas metanarrativas em relação ao futuro da humanidade, apoiada na racionalidade e na ciência. Como explica Mariotti (2000): “As meganarrativas, também chamadas de mega-relatos, são um fenômeno típico da era moderna. Trata-se de discursos que partem do princípio de que existem verdades universais, que valem para qualquer pessoa em qualquer lugar e época. Elas seguem três orientações básicas da modernidade que, segundo Morin, são: ciência materialista, razão laica e inevitabilidade do processo histórico”. Assim, a resistência e a mudança têm como suporte o questionamento aos mega-relatos de uma época, afetando inclusive a forma de viver e as crenças das pessoas.

⁷ Em 1992, Fukuyama lançou o livro *The end of history and the last man*, editado no Brasil com o título “**O fim da história e o último homem**”, trad. Aulyde Soares Rodrigues, Rocco, Rio de Janeiro, 1992. O esforço principal de Fukuyama, que tem provocado grande repercussão, foi o de tentar elaborar uma linha de abordagem da história, indo de Platão a Nietzsche e passando por Kant e Hegel, a fim de revigorar a tese de que o capitalismo e a democracia burguesa constituem o coroamento da história da humanidade. Para ele, a humanidade teria atingido, no final do século XX, o ponto culminante de sua evolução com o triunfo da democracia liberal ocidental sobre todos os demais sistemas e ideologias concorrentes.

Alguns pesquisadores também têm se referido ao período contemporâneo como o tempo do não-tempo e o tempo do não-lugar, com “sistemas fora do chão”.⁸ De acordo com a análise de Toffler (2003), vivemos uma transição histórica avassaladora no que se refere às mudanças nas dimensões de tempo e de espaço. Estas mudanças perpassam por uma “erosão da memória coletiva”⁹ e por uma “amnésia de geração”, pois a rápida transformação da sociedade, que parece nunca mais se estabilizar, arranca do sujeito a sua própria referência pessoal de vida, deixando-o sem raízes no passado e sem projeto de futuro. Os fatos e os eventos definidores do século XX como a Segunda Guerra Mundial, a divisão do mundo entre o socialismo e o comunismo (Guerra Fria), a queda do Muro de Berlim (...) nem mesmo existiu para muitos jovens. Desta forma, tudo é fluxo, passageiro.

Toffler (2003) também destaca que estas mudanças não ocorrem ao mesmo tempo e da mesma maneira nas diferentes regiões do mundo. Em partes do mundo onde as mudanças são mais lentas, o processo de esquecimento das gerações também é mais lento e as memórias são mais duradouras. O fato é que os modos como as mudanças ocorrem dão aos acontecimentos novos significados, transformando também a maneira de vê-los. Talvez seja por isto que hoje as transições vividas pelos educadores sejam tão avassaladoras no seu imaginário de projeto para o futuro. E este projeto envolve utopias que permeiam princípios éticos, de solidariedade e de concepção de educação.

Nesta perspectiva, o desafio diante destes dilemas contemporâneos e educacionais está justamente na formação dos educadores. É fundamental destacar que somos educadores formados no projeto da modernidade e com certeza percebemos as mudanças de maneira bem diferenciada das gerações atuais.

Como educadores formados pelas metanarrativas da modernidade, concebemos as mudanças como processo (causas e efeitos/ passado-presente e futuro) e, por isto, temos necessidade de contextualizar historicamente o que percebemos da realidade que nos cerca, diferentemente das novas gerações que concebem o tempo como passagem, fluxo e com a primazia no presente. Entretanto, o contexto da nossa formação teve ênfase na

⁸ No livro “Modernidade – Mundo”, Jean Chesneaux (1996) afirma que nas grandes metrópoles e regiões de intensa concentração industrial, o espaço deixou de ser organizado em relação à diversidade das distâncias para obedecer a uma lógica técnica e econômica. O ambiente real ligado às características naturais, sociais ou culturais de determinada região, não representam nada para os chamados "sistemas fora do chão". Daí a referência que vivemos em um tempo do não tempo e um tempo do não lugar.

⁹TOFFLER, Alvin e Heidi. **A Geração do Agora**. Folha de São Paulo, São Paulo, 14/12/2003. Neste artigo, Alvin Toffler e sua esposa Heidi comentam sobre as gerações formadas no contexto pós-moderno e usam as expressões “erosão da memória coletiva” e “amnésia de geração” para se referir a desconstrução das memórias coletivas e históricas.

separação/disjunção das diversas áreas do saber científico. Este fato certamente aumenta o desafio de educar e ensinar as novas gerações para saber lidar com problemas cada vez mais planetários e interdependentes (MORIN, 1998).

Frei Betto (1997) explica que a geração de educadores em exercício foi educada pela literatura e pela narrativa, o que possibilitou uma constante historicização dos fatos, ou seja, do tempo histórico. Conseqüentemente, a perspectiva da construção de um projeto social envolve as dimensões de tempo presente, passado e futuro, não numa perspectiva linear, mas de envolvimento com o próprio presente.

De certa forma, a televisão, os jogos eletrônicos, os computadores (...) rompem com a historicidade do tempo e introduzem a linearidade e a circularidade. Eis aí a geração do “aqui e agora”, do “tudo ou nada”, “do vale quanto pesa”. Uma geração que eterniza a juventude e que possui modelos e referências frágeis de pessoa e de sociedade diante da dimensão ética, de alteridade, de autonomia e de criatividade. Uma geração que vive cada vez mais uma língua digital capaz de personalizar culturas a gostos individuais. Daí a dificuldade da escola, dos educadores e da família em reconstruir os princípios educacionais sem deixar de ser o referencial formativo destes jovens.

Todo esse contexto desestabiliza os educadores (e, em especial, os professores) de suas crenças, modelos, lutas e perspectivas pessoais e históricas. Os projetos educacionais estão instalados no presente e buscam alternativas de conhecimento pessoal e profissional de cada pessoa e, principalmente, da construção de metodologias de ação que dêem voz aos professores e alunos. Por isso, a projeção da utopia educacional não pode ser concebida como um fim em si, mas, ao contrário, de constante reconstrução dos processos de formação dos educadores e alunos.

Não se trata de idolatrar o passado com saudosismos e nem de desprezar as mudanças do presente. Não se trata também dos educadores permanecerem ingênuos e sem inserção crítica às mudanças deste tempo. É fato que novas formas de aprender estão sendo engendradas pela imagem dinâmica e pelo som, mais do que pela escrita e pela fala. Essa época tem construído novos processos de alfabetização e de constituição das pessoas e, por isso, os educadores necessitam ter como base de sua formação em serviço, a possibilidade de ler e estudar sobre o contexto histórico em que estão inseridos. A reflexão sobre o presente em dialogismo com o passado e com o futuro possibilita a reconstrução dos horizontes educacionais baseados na justiça, na liberdade, na ética e na democracia.

O paradigma educacional no contexto de transições societárias e epistemológicas

A criatividade e a criticidade são as principais marcas do conhecimento e dos seus sujeitos de interação. Não existe um modelo para a criação e reflexão sobre a ciência e a realidade em que vivemos. A construção do conhecimento por si só carrega a dúvida porque não elimina o inesperado e as certezas passageiras. Nesta direção, como pensar a educação nos meios acadêmicos cercados por métodos e modismos que aprisionam as diferentes possibilidades de criação e inovação?

Durante muito tempo, os métodos únicos e fechados foram redutores das soluções para os problemas pedagógicos e se configuravam como modelos pelo atestado de cientificidade. Com efeito, uma concepção de educação permeia a visão que se tem de mundo, de vida, de pessoa, de conhecimento e de utopia. Todos os professores se formam continuamente diante destas perspectivas e dilemas em relação às suas concepções e práticas enquanto sujeitos-educadores. É neste contexto que os alunos também são “formados”, “educados” e se relacionam com a sociedade.

A complexidade da realidade atual enfatiza a necessidade política de reconstrução do conceito de emancipação humana no contexto educacional. A educação, nessa perspectiva, procura emancipar o ser humano (educadores e alunos) do imobilismo em relação à realidade em que vive; e, principalmente, propõe educar/ensinar para a autonomia intelectual e reflexiva da práxis. Neste sentido, emancipar significa formar cidadãos críticos e ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário para todos. Eis aqui a importância da Escola e de seus educadores, como indica Paulo Freire (1983, p. 40): “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

No entanto, a Escola atual tem cometido equívocos, principalmente por não conseguir afastar-se de uma educação conservadora e bancária, parafraseando Paulo Freire. Hoje, esta assemelha-se cada vez mais a um mercado de consumo, cuja mercadoria principal é o conhecimento, muitas vezes dissociado da realidade e estéril em criticidade. Assim, o conhecimento educacional perde o seu caráter transformador e emancipatório, pois se desvincula do seu caráter formativo e humano. Este tipo de formação e de conhecimento na Escola tende a matar nos educadores/educandos a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade.

Nesta perspectiva, Arendt (1988) destaca que a crise na educação perpassa a autoridade e a responsabilidade pelos jovens e, conseqüentemente, pelo mundo. De certa

forma, essa responsabilidade pelo mundo se configura em autoridade. Nas palavras de Arendt (1988, p.238):

[...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo.

A crise do paradigma da modernidade é percebida pela ausência de responsabilização pelo mundo (desigualdade social, desmatamentos, falta de liberdade etc). Esta crise afeta a educação porque os referenciais sociais, políticos, culturais que inspiravam os princípios éticos e de solidariedade estão se esfacelando. Por esses motivos, e outros que ainda serão abordados, o conceito de paradigma tem sido muito explorado, principalmente no tocante à transição paradigmática da sociedade atual.

Para Boaventura Sousa Santos (2000), as nossas sociedades e nossas culturas são intervalares, com ritmos e dimensões desiguais, principalmente no campo epistemológico e societal. No tocante à transição societal, as mudanças são menos visíveis, embora hoje já estejam evidentes os esfacelamentos das bases da modernidade (evidenciados no início deste artigo). Para este mesmo autor, os marcos da regulação e da emancipação característicos da Modernidade entraram em crise devido aos excessos, à rigidez e à inflexibilidade dos seus princípios e fundamentos (mudanças na base da ciência, do direito e do poder). Já no campo epistemológico, o pesquisador analisa as duas rupturas no campo da ciência em relação ao senso comum.

A primeira ruptura foi promovida pela ciência moderna em relação ao senso comum. As bases da crítica que sustentavam os princípios da emancipação foram enclausurados pelos princípios da regulação definidos pela ordem, ou seja, “[...] o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade” (SANTOS, 2000, p.29). Desta forma, o conhecimento-emancipação da modernidade, ao negligenciar a crítica e a autocrítica, foi dominado pelo conhecimento-regulação.

Os estudos de Santos (1989) também buscam analisar as mudanças e as crises no paradigma da Modernidade pelo processo de desdogmatização orientado pelo “rombo do

modelo da racionalidade” deste paradigma. Este processo de crises no interior e no exterior do paradigma da ciência moderna possibilita a construção de um novo conhecimento científico e de uma nova concepção e relacionamento da ciência com o senso comum. Daí a reflexão do autor a respeito de uma segunda ruptura epistemológica para caracterizar o Paradigma da “Pós-modernidade”¹⁰ e o reencontro da ciência com o senso comum.

Para Santos (2000) é urgente a necessidade de se construir um Paradigma baseado num conhecimento multiculturalista que (re) signifique o princípio da solidariedade e da emancipação. Um conhecimento que revitalize o compromisso ético e que seja capaz de reconstruir uma Teoria Crítica por meio da transformação social emancipatória baseada no inconformismo e na indignação e que promovam a ação e a capacidade de se formular novos problemas (denunciando o conformismo e o desperdício da experiência).

Na mesma perspectiva de crítica à Modernidade enfatizada por Santos, com argumentos teóricos que se aproximam do dialogismo entre teoria e prática, entre a ciência e cultura, Edgar Morin (1998) convoca-nos para uma reforma do pensamento que ele chama de “pensamento complexo”. Trata-se de um pensamento desprovido das certezas e das verdades absolutas do pensamento dedutivo-identitário cartesiano da Modernidade (Paradigma da Simplificação).

Para Edgar Morin (2000), durante muito tempo a ciência clássica buscou ultrapassar as aparências complexas e reduzir a diversidade dos processos naturais a um conjunto de leis que mediam os fenômenos em seus efeitos e causas. Assim, a realidade foi reduzida em seus aspectos objetivos e descrita de forma determinista ao considerar que os fenômenos são reversíveis. A universalidade destas leis criou um mundo eterno e conservativo.

Em decorrência, o conhecimento cartesiano produziu uma concepção arbitrária e racionalista de indivíduo e objetivou a relação entre sujeito e objeto de tal forma, que afastou o ser humano do próprio conhecimento por ele produzido. Entretanto, estes princípios que fundamentaram a certeza absoluta também colocaram em crise os pressupostos deste paradigma (teoria da relatividade, princípios da termodinâmica, teoria dos sistemas complexos, microfísica).

¹⁰ O termo “pós-modernidade” é usado por muitos autores para definir o contexto atual, entre eles Boaventura Sousa Santos. O autor destaca a importância de se construir “uma ciência prudente para uma vida decente”. O termo *sociedade intervalar* é utilizado por Boaventura Sousa Santos para denominar a crise e o processo de transição paradigmática da sociedade atual (transição do Paradigma Dominante para o Paradigma Emergente com base nas duas rupturas epistemológicas da Ciência com o Senso Comum). Esta reflexão é bem desenvolvida no livro: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática: A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

Com base numa epistemologia da complexidade, Morin (2000) propõe que a compreensão cognitiva da realidade não pode se apresentar separada da consciência, dos desejos, dos sentimentos e das emoções, pois estes possuem um papel fundamental na forma como as pessoas percebem e/ou constroem o real.

O pensamento complexo busca reunir, contextualizar, globalizar e, ao mesmo tempo, reconhecer o singular, o individual, o concreto. Portanto, procura ir e vir incessantemente entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Desta forma, o pensamento complexo pode ser compreendido como uma ação reflexiva capaz de indisciplinar, de ir além das disciplinas, ou seja, de buscar a transdisciplinaridade (MORIN, 2006). Tanto Edgar Morin¹¹, como Boaventura Sousa Santos¹², projetam suas teses para o campo educacional com o objetivo de promover uma “nova” busca na construção de um conhecimento simultaneamente multifacetado e integral. Este conhecimento deve ser capaz de destacar as grandes interrogações sobre a possibilidade de conhecer e de ensinar a condição humana (ética do gênero humano) e a concepção de ambiente como um sistema interdependente com os demais sistemas, do qual o ser humano faz parte e é por ele responsável. Esta concepção de conhecimento científico e conhecimento educacional destaca uma visão de mundo complexa obtida pela flexibilização e ultrapassagem das barreiras disciplinares (dialogismo entre disciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade).

É nesta dimensão que o conhecimento científico pode se constituir em senso comum. Em outras palavras, a educação e a formação dos professores, podem se aproximar da realidade concreta – dilemas, contradições e desafios – e das inovações educacionais, considerando no estudo do contexto educacional, as práticas e os conhecimentos docentes.

A esse respeito, Nóvoa (1995) afirma que a valorização das ‘histórias de vida’ passa, em grande medida, pelas possibilidades descritas acima, porém, é preciso:

“[...] insistir na idéia da dupla ruptura, recusando uma mera apropriação naturalística. Dito de outro modo: certos círculos educacionais apropriam-se das histórias de vida como uma forma de recusa de qualquer discurso científico em educação, e não como uma forma de ruptura, do ponto de vista teórico e conceptual, com as perspectivas positivistas” (NÓVOA, 1995a, p.7).

¹¹ No livro **Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, Morin destaca suas propostas para os “três graus de ensino: o primário, o secundário e a universidade”. (p. 75-85)

¹² Boaventura Sousa Santos propõe teses para uma universidade pautada pela ciência pós-moderna (p.223-230) no seu livro: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Nesta direção, Maria Isabel Cunha (2004) explica que esta concepção de conhecimento e postura epistemológica assume uma perspectiva de inovação que vai além das mudanças metodológicas (jeito de fazer) na educação e, sobretudo, na Escola. Trata-se de uma nova forma de compreender o conhecimento em suas bases epistemológicas, inclusive da prática pedagógica. Desta forma, a pesquisadora destaca que a ruptura com o paradigma da modernidade vem mobilizando as reflexões pedagógicas e:

[...] indicando novas formas de organização dos currículos, de compreensão dos espaços de aprendizagem de sala de aula, de incorporação das narrativas de vida como elemento de ancoragem dos novos saberes, nas alterações da relação teoria-prática, do ensino-pesquisa, cultura-ciência, para nomear algumas dimensões fundamentais. Percebe-se que as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar o sentido de transformar, como refere Santos, “*a inquietude*” em *energia emancipatória* [...]. (CUNHA, 2004, p. Grifo da autora)

A epistemologia da prática referendada neste estudo defende a formação do professor por meio da reflexão crítica que emana do contexto social e político, priorizando e ultrapassando o contexto de sala de aula e possibilitando a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Isto significa que o conceito de epistemologia da prática (e seus pressupostos de investigação) não esvazia o conhecimento e a teoria. Neste sentido, percebe-se a importância dos estudos que valorizam as histórias de vida dos professores, da pesquisa colaborativa do corpo docente e das ações reflexivas no contexto educacional. Entretanto, para que isto ocorra é fundamental que as configurações de poder que determinam as possibilidades de autonomia do professorado também se transformem no contexto das instituições de ensino.

Os novos estudos e propostas de formação continuada de professores indicam a possibilidade de atuação do professor reflexivo num contexto de pesquisa sobre os problemas educacionais e, por isso, planejada de forma intencional pelos centros formadores de professores – universidade e espaços de trabalho (em especial nas Escolas).

Considerações finais

Os referenciais teóricos apresentados destacam que as práticas e os conhecimentos profissionais dos professores se constituem pelas expectativas e vivências pessoais, acadêmicas e educacionais como um todo e, principalmente, consideram a memória e o relato dessas vivências (oral e escrito) como a base da construção da identidade profissional. Em decorrência desta concepção, a identidade docente é simultaneamente histórica, individual e coletiva, como já disse Walter Benjamin (1985, p.37): “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

A partir da relação entre o conhecimento vivido e o conhecimento lembrado, estabelece-se a partilha e a pesquisa colaborativa entre os professores novos e os veteranos na profissão. As mudanças e as inovações entre esses grupos de professores são redimensionadas também pelas permanências provenientes da prática educacional.

Nesta perspectiva, no contexto em que ocorre a formação continuada, os conceitos de autonomia e emancipação podem indicar às possibilidades que são oferecidas aos professores de interferirem em diversos espaços de trabalho (seleção curricular, aprendizagem dos alunos, planejamentos das aulas, preparo para reuniões e seminários de estudos, atendimento às famílias etc), portanto, de tomarem decisões no projeto pedagógico da escola. Em decorrência, a autonomia também se projeta como processo de formação continuada quando o professor consegue decidir sobre os rumos da sua carreira profissional. Isto implica numa mudança de atitude que caracteriza a cultura da escola, tendo em vista o projeto e o processo de formação continuada dos professores, ou seja, a construção política, histórica e acadêmica da docência como categoria profissional.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. Obras Escolhidas, v. 1.

BETTO, Frei. **Um sentido para a vida**. Palestra proferida em 20/11/97 na Federação de Comércio do Estado de São Paulo. Texto publicado na Revista de Educação CEAP. Ano VII n. 27 - Salvador. Dez. 1999.

CUNHA, Maria Isabel. **Sala de Aula:** espaços de inovações e formação docente. Revista Educação da PUCRS, ano XXVII, n. 3, n. 53, set/dez. 2004.

CHESNEAUX, Jean. **Modernidade - Mundo.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. Tradução de João da Cruz.

DREIFUSS, René Armand. **A Época das Perplexidades:** mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUKUYAMA. **O fim da história e o último homem.** Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do Ego:** Complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Edição revista e modificada. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento,** 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NÓVOA, A. **Vidas de professores** (prefácio da 2ª edição e apresentação da obra). Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TOFFLER, Alvin e Heidi. **A Geração do Agora.** Folha de São Paulo, São Paulo, 14/12/2003.