

## **A UNIVERSIDADE E OS PROFESSORES: PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA\***

**Jeani Delgado Paschoal MOURA**

### **Resumo**

Este artigo visa examinar o papel da universidade na formação de professores, ressaltando as perspectivas para uma formação fundamentada na condição humana, que atenda às necessidades de um mundo marcado por contínuas e rápidas transformações. Em sua trajetória de formação profissional, a universidade enfrenta o desafio de maior aproximação entre a teoria e a prática, ou a produção científica e a sua capacidade de compreensão da realidade, sendo imprescindível um trabalho coletivo e interdisciplinar. Face às transformações aceleradas ocorridas nos diversos campos do saber, esperam-se novas competências dos professores e, conseqüentemente, novas exigências na sua formação. Daí a importância das pesquisas sobre formação docente, através das quais é possível fomentar o debate sobre a preparação deste profissional, cuja função é instrumentalizar o outro para o exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Universidade. Formação Humana. Professores. Geografia.

### **Resumen**

Este artículo visa examinar el papel de la universidad en la formación de profesores, resalta las perspectivas para una formación fundamentada en la condición humana, que atienda a las necesidades de un mundo señalado por continuas y rápidas transformaciones. En su trayectoria de formación profesional, la universidad hace frente al desafío de planear una mayor aproximación entre teoría y práctica o producción científica y su capacidad de comprensión de la realidad, siendo imprescindible un trabajo colectivo e interdisciplinar. Delante de las transformaciones aceleradas que ocurrieron en los diversos campos del saber, se esperan nuevas destrezas de los profesores y, consecuentemente, nuevas exigencias en su formación. Por ello la importancia de las pesquisas a cerca de la formación docente por las cuales es posible impulsar el debate a cerca de la preparación de este profesional, cuya función es instrumentalizar el otro para el ejercicio de la ciudadanía.

**Palabras claves:** Universidad. Formación Humana. Profesores. Geografía.

### **Abstract**

The objective of this article is to examine the role of the university in the formation of teachers, highlighting the perspectives for a formation based on the human condition that supplies the needs of a world that is marked by continuous and fast changes. On its professional formation way, the university has the challenge of bringing closer the theory and the practice, or the scientific production and its capacity to understand the reality, where a collective and interdisciplinary work is indispensable. In view of the quick transformations that happen in the various fields of knowledge, we expect new teacher's competences and, consequently, new demands on their formation. That's why it's important to research about teacher's formation to be able

---

\* Este artigo é parte da Tese de Doutorado:

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. O Professor de Geografia na Contemporaneidade: Complexidade, Pluralismo e Desafios para a sua Formação. 299 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Campus de Presidente Prudente. Orientador: João Osvaldo Rodrigues Nunes. Presidente Prudente, São Paulo, 2010.

to promote the debate about the preparation of these professionals, whose function is to provide the others instruments to practice their citizenship.

**Key words: University. Human Formation. Teachers. Geography**

## **1. Introdução**

*Lá fora, amor, uma rosa morreu,  
uma festa acabou, nosso barco partiu  
Eu bem que mostrei a ela,  
o tempo passou na janela e  
só Carolina não viu.*

*Carolina (1967), Samba-canção  
Chico Buarque de Holanda (Letra e música)*

Ao cantar “o tempo passou e Carolina não viu”, Chico Buarque de Holanda sinalizava, no final na década de 1960, o advento dos novos tempos, marcados por transformações importantes, seja na perspectiva macro, ou social, seja na perspectiva micro, ou pessoal. Seja no âmbito científico ou no cotidiano, é possível encontrar fragmentos de um discurso que evidencia a crise de identidade de nosso tempo, indicando a necessidade de compreender-se o sentido das “novas” ideias, linguagens, representações e modelos teóricos que emergem neste novo mundo produzido. Nas formulações teóricas há, em algum grau, o consenso sobre a crise da modernidade, ou a sua renovação, em uma fase de rupturas ou de transição. Neste momento, propomos uma análise sobre o cotidiano das universidades em busca de pistas que auxiliem na melhor compreensão de seu funcionamento e de suas condições concretas de trabalho, apontando as perspectivas para uma formação humana que possa atender às necessidades deste mundo atual, em contínuas e rápidas transformações. Assim, analisamos o processo de formação docente no período histórico em que nos encontramos, marcado pelas mudanças nos vários campos de vivência humana e, conseqüentemente, pelas alterações nos modos de se viver, pensar, agir e produzir conhecimentos.

Na primeira parte, “*A Universidade como Locus da Produção do Conhecimento Científico e da Formação Humana*”, analisamos os limites e as possibilidades em torno dos caminhos percorridos pelos profissionais da academia frente à meta de maior aproximação entre a teoria e a prática, ou entre a produção científica e a sua capacidade de compreensão da realidade. É imprescindível um trabalho coletivo e interdisciplinar incorporado pela universidade - centro de excelência e *locus* da formação humana - que cumpre a sua função social ao se pautar no tripé ensino-pesquisa-extensão, apesar desta função ainda encontrar-se fragmentada pela supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão.

Na segunda parte, “*O Professor em Formação Contínua*”, defendemos que, face às transformações aceleradas ocorridas nos diversos campos do saber, exigem-se novas competências dos profissionais. Diante disso, busca-se repensar a sua formação como profissional da educação, pesquisador, ou ambos, particularmente em função do momento atual em que se presencia, no conhecimento científico, uma transição paradigmática.

Com estas proposições, insere-se no debate a necessidade de se investir em pesquisas que tenham como foco a formação de profissionais com valores e qualidades significativas para atuar em diferentes frentes (universidades, escolas, entre outras instituições), pois a formação qualitativa do professor é a mola propulsora de um sistema educacional adequado às necessidades desta sociedade líquido-moderna.

## **2. A Universidade como Locus da Produção do Conhecimento Científico e da Formação Humana**

O século XXI traz em seu bojo a necessidade de se construir uma nova mentalidade para a formação do professor, levando em conta a relação que se estabelece entre mudança no campo profissional e mudança nas instâncias formativas. Para Souza Santos (2003), os novos tempos trazem consigo a crise paradigmática em vários campos de vivência humana (cultura, artes, política, economia, ciência e cotidiano), resultando em

um período de incertezas, em que as realizações pessoais não podem solidificar-se em posses permanentes, já que, em um piscar de olhos as capacidades se transformam em incapacidades (BAUMAN, 2007).

[...] a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas [...] são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. Entre as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las. (BAUMAN, 2007, p.8)

Para denominar estes novos tempos, emprestaremos o termo da sociedade “líquido-moderna”, cunhado por Bauman (2007), que indica um momento em que “caem por terra” as certezas, os dogmas e a crença em uma única forma de se pensar e produzir o conhecimento. Neste momento, denominado por Prigogine (2003) de “bifurcação” (ALMEIDA, 2004, p. 79), temos uma escolha a fazer: bifurcar ou permanecer sobre o equilíbrio e a repetição. Bifurcar é abrir-se para novos acontecimentos (teóricos e práticos), fecundando saberes basilares para a construção de uma sociedade melhor. Ou, pelo contrário, permanecer sobre o equilíbrio e a repetição ao viver “nas zonas de conforto”, no estável, no imutável, nas “certezas” estabelecidas pelas regras e pelo jogo das ciências clássicas. Prigogine defende a transição entre um mundo que se vai e outro que surgirá a partir dos fundamentos que agora firmarmos. Trata-se de um período histórico que se abre para uma possibilidade de escolha e de intervenção criativa do sujeito no mundo.

Estaríamos nós, professores formadores, preparados para alavancar um ensino criativo e criador, para impulsionar um trabalho instrumentalizador capaz de lidar com a realidade mundializada, acelerada e múltipla em que vivemos?

Nestes tempos líquido-modernos, deparamo-nos com um desafio epistemológico pelo qual observamos a necessidade de produzir uma visão holística sobre a realidade, fundamentada em diferentes abordagens teóricas e metodológicas, pois em todas as áreas do conhecimento humano cresce a percepção de que a estrutura disciplinar tradicional, e o saber fragmentado que ela gera, é insuficiente para a construção de um conhecimento sólido que possa contribuir para a solução dos problemas da humanidade.

O filme “O ponto de mutação” - inspirado no livro do mesmo nome, do físico Fritjof Capra (1982) – aborda as especificidades do pensamento holístico - termo derivado do grego para referenciar “o todo”, “o completo” -, desafiando o seu público a refletir sobre a necessidade de superar o individualismo em todas as áreas da vida. Na perspectiva holística, investiga-se a relação de cada parte dentro da totalidade e a influência desta em cada parte, com ênfase nas interações existentes entre elas. Sob esta ótica o mundo é visto como um jogo de quebra-cabeça, em que cada peça tem uma função importante, pois sem uma delas, o todo não se completa, sendo preciso ver o mundo de forma integrada. Nesse sentido, no mundo atual, o determinismo mecanicista deve ser substituído por uma visão holística e sistêmica em que o real não se reduz, simplesmente, à soma das partes. À ciência cabe reformular o pensamento, por meio da produção de um conhecimento fundamentado na religação dos saberes (MORIN, 2001). Conceber o *complexus* ou “o que é tecido junto”, significa estar apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania (MORIN, 2003b, p. 38).

Morin ensina a adotar uma nova postura epistemológica, atitude que necessita de abertura psicológica e gnosiológica, ou seja, uma prontidão à mudança para aceitar o novo como inevitável e trabalhar com e a partir dele. Uma atitude centrada apenas no racionalismo dificulta a capacidade de enfrentar o inesperado, como anuncia Ribeiro.

Pois [a] idéia de que o certo, natural e bom é aquilo que está ordenado já não dá conta do mundo atual e, seja por isso, seja por outras razões, só pode gerar infelicidade e perturbação. Vemos, por toda a parte, as pessoas se perguntando; a perplexidade preenche tudo o que é lugar; e enquanto isso, como orquestra na Ilha Fiscal ou no Titanic, fala-se em resolver, em pôr-se ordem... Qual! Melhor, em vez disso, elogiar o inesperado. Quem lhe

der lugar na vida talvez esteja mais preparado para a queda do Império ou o choque com o iceberg. (RIBEIRO, 2003, p. 46)

O contemporâneo traz consigo a certeza da mudança, o que exige uma postura pessoal diferenciada em relação aos processos formativos a que somos submetidos e que é conducente à formação de uma visão que crê na permanência e na repetição das coisas. Somos formados para um cotidiano supostamente estável e, por isso, Ribeiro prevê uma formação voltada para o novo e para o inesperado.

Morin (2001) propõe “ecologizar” as disciplinas, ou melhor, considerá-las no que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais. Mas salienta que não se deve demolir o que as disciplinas criaram, rompendo todo o fechamento, pois há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida. Nesse sentido, é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada: aberta para os novos acontecimentos e possibilidades de trocas, mediante interlocução e formação de pares, e fechada para aquilo que é específico, peculiar e garante sua identidade epistemológica e seu estatuto científico.

“Pegar carona” neste universo renovado, pautado no pluralismo de idéias e de saberes, representa a tentativa de dar sentido à vida e respostas para questões como:

- Qual é o futuro da ciência?
- Quais os futuros possíveis da espécie humana na era da globalização?
- Para onde iremos?
- Quem somos nós? (BINDÉ, 2003).

Sennett, ao refletir sobre esta sensação de estranhamento do homem, afirmou: “o eu de cada pessoa tornou-se o seu próprio fardo; conhecer-se a si mesmo tornou-se antes uma finalidade do que um meio através do qual se conhece o mundo” (SENNETT, 1998, p.16). As questões levantadas por Bindé e Sennett fizeram parte também das preocupações de Monteiro. Em referência aos rumos da comunidade brasileira de geógrafos, ele pergunta: “Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? [...] Regredimos ou Progredimos como ciência? Como avaliar? Que fazer?” (MONTEIRO, 1980, p. 51).

Este estado de crise e insegurança em relação às perspectivas presentes e futuras faz parte das preocupações atuais das comunidades científicas em geral. Diante disso, Bauman indica o caminho da “solidariedade”:

Embora todos os habitantes do planeta estejam, por assim dizer, no mesmo barco do ponto de vista de suas perspectivas de sobrevivência (só podendo optar entre navegar ou afundar juntos), suas tarefas imediatas, e portanto seus destinos preferidos, diferem amplamente, tornando as ações e os propósitos que os informam dissonantemente deslocados – alimentando antagonismos em que a solidariedade é o imperativo do momento. (BAUMAN, 2007, p. 194)

Acreditamos que a solidariedade apontada por Bauman como o imperativo do momento se concretiza a partir do encontro do sujeito consigo mesmo. As novas experiências possibilitadas pela abertura ao novo e ao inesperado provocam uma mudança qualitativa no processo de conhecer o conhecimento, o que ocorre mediante educação dialógica e crítica, caminho pelo qual poderá acontecer a superação da visão fragmentada, a começar pela formação de professores.

A metáfora “Mapas para a Festa”, título da obra de Otto Maduro (1994), é usada para comparar o esforço humano em buscar respostas e conhecer a realidade com a atividade de fazer mapas ou planos.

[...] se a vida humana é – entre outras coisas – uma busca constante de motivos para a festa, e se os obstáculos dolorosos à vida estão entre os principais estímulos do esforço humano para pensar, conhecer, compreender e transformar a realidade circundante, então poderíamos imaginar o conhecimento humano como uma tentativa de elaborar/esboçar “mapas para a festa”, uma espécie de roteiros para tentar achar e abrir caminhos que nos levem de volta à vida feliz, a uma vida que mereça e facilite ser frequentemente festejada com alegria, prazer e gozo. Mais ainda: até o ato de inventar, em si mesmo, fonte de prazer é motivo de festa... embora, como os caminhos reais de toda vida, este prazer esteja constantemente misturado, estimulado, dificultado e ameaçado por dificuldades, frustrações, estagnações, conflitos, desvios, limitações e retrocessos. (MADURO, 1994, p. 13)

Para enfrentar o inesperado, Maduro aponta caminhos metodológicos voltados para múltiplos significados: a mitologia, a percepção, a experiência e a tradição ressurgem como sustentáculos de um novo saber - em que o subjetivo, o afetivo, o livre e o criador são dimensões da existência, tão válidas quanto o conhecimento racional (MORIN, 2003b). Diante dos novos tempos, Maduro (1994, p. 27) acredita que é preciso “despertar em nós uma visão mais pluralista, respeitosa, aberta, humilde e crítica daquilo que reconhecemos, valorizamos e apreciamos como conhecimento”.

Prigogine e Stengers (1991) e Morin (2003b) defendem a religação dos saberes: a ciência pós-moderna não pode se fechar para outros pontos de vista e se recusar a compreender os das ciências humanas, da filosofia e das artes. Eis o expoente da ciência pós-moderna: recuperar os elos perdidos da ciência e da arte, sem perder a especificidade e o encanto de cada um dos olhares. Como propõe Proust, uma viagem de descoberta não deve se orientar na busca por novas terras, mas sim pela construção de múltiplos olhares.

Pois se fôssemos a Marte ou a Vênus conservando os mesmos sentidos, eles revestiriam do mesmo aspecto que têm as coisas da Terra tudo o que pudéssemos ver. A única viagem verdadeira, o único banho de Juventa seria não partir em demanda de novas paisagens, mas ter outros olhos, ver o universo com os olhos de outras pessoas, de cem pessoas, ver os cem universos que cada uma delas vê, que cada uma delas é. (PROUST, 2002, p. 238)

Do pensamento de Proust é possível entender a importância de uma construção teórica e metodológica, ao mesmo tempo criativa e rigorosa, que seja capaz de criar espaços de aprendizagens no âmbito da formação de professores que reafirmem o papel ativo destes sujeitos nos processos educativos, gerando a compreensão de que a ação dos atores sociais contribui para a produção de saberes democráticos e abertos à diversidade. Somente com a formação profissional qualificada será possível empreender um trabalho diferenciado na escolarização básica, avançando da simples repetição pela repetição para a construção social do conhecimento.

Focar a produção do conhecimento científico no contemporâneo significa “[...] repensar, questionar o já sabido, o aceito, o estabelecido; colocar em dúvida argumentações justificadoras de toda ação que se diz justa e apropriada porque calcada em critérios insuspeitos da técnica e da ciência” (ARAÚJO, 2003, p. 25). Na visão de Araújo, estão abertas as brechas para introduzir diferentes formas de se conhecer a realidade, mediante um *constructo*, que não é exclusivo da ciência, mas, também, da filosofia, das artes, do senso comum e da religião. Este movimento representa, em parte, a tentativa de interlocução entre saberes e de transposição dos limites impostos pelo projeto da modernidade que, ao separar o científico do não científico, criou uma barreira entre a ciência e outras formas de conhecimento. Como escreve Alves (2005, p. 115), a “ciência é muito boa – dentro de seus precisos limites. Quando transformada na única linguagem para se conhecer o mundo, entretanto, ela pode produzir dogmatismo, cegueira e, eventualmente, emburrecimento”.

Compreendemos que a racionalidade cartesiano-newtoniana, pautada em princípios de fragmentação e de simplificação, acarretou a disciplinarização do saber, produzindo, ao longo do tempo, um tipo de formação humana regida pela objetividade do conhecimento e pelo princípio da não-contradição e da crença na certeza. Em todos os setores da vida humana prevaleceu o raciocínio dicotômico entre o social e o individual, o objetivo e o subjetivo, a razão e a emoção, o simples e o complexo, a parte e o todo, o local e o global e assim por diante.

Ao analisar o papel do pesquisador enquanto profissional que precisa apresentar resultados para a sociedade, Morin (1991; 2003a) alerta para o risco de sua alienação em diferentes áreas de atuação, pois o conhecimento aprofundado das partes pode levá-lo a ignorar os aspectos que não concernem à sua área de pesquisa, gerando um especialista ignorante com um perfil pouco desejado no século XXI. O conceito de alienação refere-se ao estado do indivíduo que não retira de si mesmo os determinantes com que constitui sua consciência, e sim os recebe passivamente de fora, de outros indivíduos ou comunidades (para os quais são válidos), e se comporta de acordo com esses motivos e determinantes como se fossem seus (VIEIRA PINTO, 1994, p. 52). Entre os riscos reais que se corre no processo de produção de estudos educacionais críticos, Apple aponta que um deles é:

[...] a nossa perda de memória coletiva. Embora haja atualmente uma grande e necessária vitalidade no “nível” da teoria, uma porção considerável da pesquisa crítica tem sido muitas vezes apenas uma questão de moda. Ela movimenta-se rapidamente de teoria para teoria,

muitas vezes aparentemente supondo que quanto mais difícil alguma coisa é de se entender, ou quanto mais se apóia em teorias culturais européias (de preferência francesas), melhor ela é. (APPLE, 1997, p. 191)

Nesse caminho, Moysés (2006) afirma que “quando assumimos os temas da moda deixamos a crítica, porque moda é o oposto da crítica”. Nessa ótica, o espírito científico e o desejo pelo conhecimento como o caminho para a construção da autonomia fica comprometido, o que é reforçado pelas indagações de muitos alunos, no momento da aula, sobre a aplicabilidade dos conceitos e teorias, fato que demonstra a visão pragmática destes em relação aos saberes construídos, pois:

De algum modo, este [o sujeito do conhecimento] tem de ter e dar de si um conhecimento social racional como condição para tornar credível o conhecimento que tem e dá do mundo. Durante muito tempo, sobretudo enquanto vigorou o consenso positivista, a questão da reflexividade foi camuflada (e desfigurada) pela questão da objetividade. (SOUZA SANTOS, 2003, p.75)

Na visão de Morin (1991; 2003a), o conhecimento é feito para ser refletido, pensado, discutido e, se possível, incorporado, gerando assim elementos de reflexão que facilitem o entendimento do mundo em que vivemos. Araújo ressalta a problematização, a análise e a reflexão como a pedra-de-toque do pensar sobre a ciência, pois:

Com o advento da ciência moderna, a filosofia perdeu certos domínios da realidade que eram pensados sob o modo das categorias da razão especulativa, porém, ganhou em aprofundamento com uma abordagem crítica do ser e do saber, aí incluindo-se como tema de problematização a própria ciência. Esta, por seu turno, não pode e nem deve ignorar a filosofia que lhe aponta sempre um horizonte do possível, do realizável e do desejável. Se o cientista ficar surdo aos apelos da crítica do pensamento sobre o pensamento, acabará por fazer uma ciência sem rumo e sem coragem. (ARAÚJO, 2003, p.26)

Ao tratar da universidade e da vida atual, Ribeiro (2003, p. 51) afirma que o foco da vida acadêmica deve ser “as linhas gerais da pesquisa, enquanto o mundo profissional formará para o dia-a-dia”:

Se realmente formos apostar na inovação, precisaremos antes de mais nada formar gente que tenha capacidade de inovar. Esse é talvez o grande desafio. Antigamente, falava-se em aprender certos conteúdos. Depois, na geração a que pertencemos, insistiu-se que o fundamental não era aprender modelos ou regras, mas *aprender a aprender*. Agora, penso que é hora de modificar esse lema, *sem porém o rejeitar*, e de apresentar a idéia de que *também é preciso aprender a desaprender*. (RIBEIRO, 2003, p. 19, grifos do autor)

Entendemos que a universidade, com sua atuação de alcance social, deve criar oportunidades para que o desenvolvimento das capacidades humanas seja possível, pois a solução da maioria dos problemas não pode acontecer sem a mudança de mentalidade, e esta é território da Educação. No sentido amplo, Educação é o processo pelo qual “a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (VIEIRA PINTO, 1994, p. 30).

No mundo atual, é necessário despertar o potencial criativo das pessoas, não com o intuito de gerar lucro para as empresas, mas, sobretudo, para encontrar soluções para os problemas que emergem no seio de nossa sociedade, garantindo o mínimo de dignidade humana e qualidade de vida para todos, em um mundo em construção. Arroyo aponta o caminho para uma sociedade alternativa:

O movimento de construção de uma sociedade alternativa implica a construção de um novo saber, de uma nova cultura, de uma nova concepção de mundo e dos sujeitos empenhados nessa construção. As diferentes lutas sociais colocam a classe trabalhadora, num processo de aquisição de uma identidade coletiva [...] Para mim este é o núcleo do educativo: é aí e não apenas na escola que o educativo acontece prioritariamente. Concordo com a Leda, quando ela ressalta a importância de partir não da escola, nem da construção de um saber

universal, mas da luta permanente entre a sociedade burguesa e a sociedade alternativa, socialista, em construção. (ARROYO, 1987, p. 17)

A nosso ver, um exemplo de restauração da dignidade humana e de construção da sociedade alternativa apontada por Arroyo é a Missão Kiva<sup>2</sup>, uma instituição sem fins lucrativos, fruto de uma atividade altamente criativa. Com poucas perspectivas de trabalho no mercado deprimido de tecnologia, seus fundadores demonstram incrível capacidade de usar as comunidades virtuais para disseminar o empreendedorismo de forma solidária e inovadora. O objetivo desta organização é conectar pessoas por meio de empréstimos para a redução da pobreza no mundo; trata-se de uma comunidade global de pessoas conectadas pela combinação de microcrédito com a internet. A adesão é surpreendente, pois a Kiva é uma plataforma *online* aberta, onde a comunicação flui, livremente, por todo o globo.

A Kiva é a expressão da tendência humanista dos novos tempos, que, apesar de não solucionar os problemas da pobreza no mundo, demonstra que é possível, mediante redes sociais, colaborar com as questões globais. Esta organização, ao se desenvolver de forma aberta e descentralizada, demonstra um jeito particular de resistência à exclusão sofrida pelas classes subalternas. Mediante redes sociais, a instituição articula ações coletivas da sociedade civil, cujo caráter é menos reivindicatório e mais mobilizatório e participativo. Talvez seja neste sentido que Robbins orienta:

É responsabilidade de cada um de nós contribuir com criatividade e discernimento para encontrarmos novas soluções. A atividade criativa não pode mais ser exclusividade dos artistas. Precisa ser incluída em nossas atividades cotidianas, orientar nossas decisões pessoais e coletivas e influenciar nossos processos políticos. Ou permitimos que uma dinâmica criativa se expresse de maneira positiva por nosso intermédio, ou destruímos a nós mesmos e a nossa Terra. (ROBBINS, 1995, p. 17-18)

Por meio da crítica e da criatividade, é preciso desenvolver um olhar à frente de nosso tempo. Paulo Freire, ao ser questionado sobre a universidade na América Latina hoje, afirmou:

Grosso modo, eu te diria que o momento da abertura não chegou ainda, mas a universidade hoje está muito menos esquemática do que foi ontem. Tenho a impressão que a tarefa dos cientistas sociais [...] seria aproveitar o momento histórico para ampliar, abrir os horizontes da universidade, deixar os alunos mais livres, menos passivos. (PASSETI, 1998, p.49)

Assim como Freire, Ribeiro entende que é necessário ocorrer a abertura da instituição acadêmica para, além do Estado e do mercado, incluir a sociedade que a abriga e a sustenta, englobando a família e os movimentos sociais. Como exemplo, destacamos o Programa de Extensão Universitária “Universidade Sem Fronteiras”, que objetiva unir recém formados em diversas áreas do conhecimento e a comunidade externa com vistas a aumentar a qualidade de vida da população, concomitantemente à capacitação profissional. Apesar de ser precoce qualquer forma de avaliação, acreditamos que este programa vai ao encontro do pensamento de Ribeiro sobre a necessidade de se investir na atividade de extensão, proporcionando a articulação do ensino e da pesquisa às necessidades da sociedade. Para ele, a universidade deve estar preparada para formar integralmente o ser humano, ou seja, formá-lo em todos os aspectos da vida:

[...] a questão que fica é a de que tipo de formação a universidade, e quase só ela, pode dar, que tipo de formação o jovem, e quase só ele, pode ter. Esse, o eixo do problema: como ter, na graduação, que o mais das vezes é vivida na juventude, na passagem da mocidade para a idade adulta, uma transmissão de conhecimentos e capacitações que faça render ao máximo essa época da vida. (RIBEIRO, 2003, p. 51)

Mediante novidade e possibilidade de criação, a pesquisa científica compreendida em sua totalidade e integrada à extensão e ao ensino poderá abrir espaços para o diálogo, gerando-se novos conteúdos e

---

<sup>2</sup> A Kiva - palavra de origem suafli, língua africana - que significa “unidade” ou “acordo”, é sediada em São Francisco, fundada por um jovem casal, em novembro de 2005, ambos recém formados pela Universidade de Stanfords/Califórnia/EUA. Atingiu, em novembro de 2009, 100 milhões de dólares em empréstimos, sem qualquer contrato, com taxa de reembolso de 98, 56%. Verificar história de formação a abrangência do programa no website do Kiva. Disponível em: <<http://www.kiva.org/>> Acesso em: 03 Fev. de 2010.

práticas menos alienantes, em que possa ser valorizado, no sujeito, o refletir, o participar e o agir com maior autonomia.

A luta pela legitimidade vai assim ser cada vez mais exigente e a reforma da universidade deve centrar-se nela. São cinco as áreas de acção neste domínio: acesso; extensão; pesquisa-acção; ecologia de saberes; universidade e escola pública. As duas primeiras são as mais convencionais, mas terão de ser profundamente revistas; a terceira tem sido praticada em algumas universidades latino-americanas e africanas durante alguns períodos de maior responsabilidade social por parte da universidade; a quarta constitui uma decisiva inovação na construção de uma universidade póscolonial; a quinta é uma área de acção que teve no passado uma grande presença mas que tem de ser hoje totalmente reinventada. (SOUZA SANTOS, 1988, p. 61)

Em outras palavras “[...] trata-se de compreendê-la enquanto prática social de conhecimento, uma tarefa que se vai cumprindo em diálogo com o mundo e que é afinal fundada nas vicissitudes, nas opressões e nas lutas que o compõem e a nós, acomodados ou revoltados” (MORIN, 2003a, p. 13). Para Bauman, o conhecimento produzido deve ter “o poder de nos transformar e de transformar o mundo a nossa volta – em algo melhor ou, no mínimo, menos mau” (BAUMAN, 2007, p. 195).

Tal inquietação pode encontrar refúgio no significado dos quatro pilares da Educação para o século XXI, propostos no relatório da UNESCO coordenado por Jaques Delors (1999), que defende a Educação numa perspectiva holística: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 1999, p. 89). Em defesa de uma educação que abarca o sujeito em sua totalidade, Delors apresenta um modelo pautado em quatro pilares do conhecimento ou aprendizagens fundamentais:

- a) *aprender a conhecer*, que revela o processo de abertura para o conhecimento em suas múltiplas dimensões;
- b) *aprender a fazer*, que pretende despertar para a ousadia, coragem de correr riscos e de considerar o erro como parte do conhecimento;
- c) *aprender a conviver*, desperta para a necessidade de compreensão do outro, de respeito ao pluralismo e de habilidade para gerir conflitos na realização de projetos comuns e, finalmente;
- d) *aprender a ser*, visto, talvez, como o mais importante, por explicitar aí a necessária autonomia, discernimento e responsabilidade social como cidadão no mundo.

O que Delors, Ribeiro, Morin, Bauman, Robbins, Maduro, Freire, entre outros, têm em comum é o foco para uma formação humana ao longo de toda vida, continuada, pois *aprender a desaprender*, no sentido que Ribeiro propõe, representa a habilidade de se adaptar às mudanças que todos devem prever nesta sociedade “líquido-moderna” (BAUMAN, 2007). Nesse sentido, a obra de Nietzsche (2006) se mantém atual e é inspiradora, porque instiga o sujeito a pensar contra si próprio, ou seja, a repensar sobre as coisas das quais tem que se desfazer, a exemplo dos preconceitos, dogmas e doutrinas, que são inculcados em seus processos educativos. Nietzsche também alerta para a necessidade de desaprender, para que possamos reaprender, porque o mundo está aí para ser desvelado e redescoberto.

Eis o desafio para a universidade: abarcar o conhecimento como possibilidade plural; pluralismo que se desenvolva mediante superação de fronteiras disciplinares, compromisso social, flexibilidade epistemológica, provisoriedade, dentre outros, pois “[na universidade] deve-se formar um espírito inquieto que compreenda que os saberes científicos são sempre transitórios. Os alunos devem aprender que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas [...]” (RIBEIRO, 2003, p. 51). Paulo Freire, citado por Passeti, entendeu bem esta dinâmica, apresentando uma prática à frente de seu tempo.

No fundo, há momentos que você e a fala fazem parte do processo de conhecer. Você fala do conhecer e trata da forma de conhecer, você é método e resultado. É interessante. Tem hora que se dá uma ênfase enorme não aos achados, mas ao processo de achar, reconhecendo uma simultaneidade contraditória entre os dois. (PASSETI, 1998, p. 51)

É possível identificar, na narrativa de Freire, a sua experiência e intimidade com o objeto de conhecimento, pois, ao anunciar a novidade pautada no acerto entre curiosidade e método, aponta para a



essência do conhecimento enquanto construção humana. É imperativo considerar essas questões nos espaços formativos como partes a serem integradas, dialogadas. Em “Pela Mão de Alice – o Social e o Político na Pós-modernidade”, Souza Santos (2001) convida a olhar para o momento atual como um desafio ao pensamento, à criatividade e à imaginação, o que pode qualificar o olhar do pesquisador e do professor sobre sua produção (ou, quem sabe, reprodução), seja científica, seja na prática de ensino, ou em ambas, concomitantemente, pois:

Quando o desejável era impossível foi entregue a Deus; quando o desejável se tornou possível foi entregue à ciência; hoje, que muito do possível é indesejável e algum do impossível é desejável temos de partir ao meio tanto Deus como a ciência. E, no meio, no caroco ou no miolo, encontramos-nos, com ou sem surpresa, a nós próprios. Por esta razão, queiramos ou não, tudo nos está entregue. (SOUZA SANTOS, 2001, p.106)

Em suas análises, Souza Santos (2001) indica o papel que a Universidade - que desde o século XIX pretende ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico - deverá ocupar na pós-modernidade. Ao afirmar que esta instituição não consegue cumprir com sua função original, por viver sob uma ambígua condição de manutenção de seu elitismo e exigência democrática de inclusão social, defende a superação da dicotomia entre alta-cultura (erudição) e cultura popular (senso comum). O autor propõe a construção de um novo senso comum, do diálogo e da aceitação da diversidade de saberes; a universidade será “[...] democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 228).

Diante do risco de que a universidade perca a sua capacidade de reflexão e questionamento e de que os sujeitos perderam o poder de criação, Souza Santos (2001) aposta na utopia, apesar de entender que não é tarefa fácil, nem individual. Moreira assinala as transformações intelectuais que se dão no campo das ideias quando submetidas à crítica, e aponta o poder destas para a transformação social:

[...] a idéia pode ser submetida ao fio crítico do debate, permitindo-nos: 1) refletir sobre nossas leituras do mundo [e dos nossos alunos, por exemplo]; 2) clarificar o modo como as produzimos e praticamos; 3) desfazer o dogma do conhecimento; 4) estabelecer os limites da teoria; 5) perceber que várias alternativas de representação são possíveis; e; 6) compreender o poder das idéias na transformação da sociedade em que vivemos. (MOREIRA, 2007, p. 106)

No sentido exposto por Moreira é que devemos pensar sobre as ideias veiculadas na universidade, na escola (Educação Formal) ou em qualquer outro meio educativo não-formal ou informal (GOHN, 1997), pois, atualmente, na pesquisa e no ensino, tem-se [ou acredita-se ter] maior clareza e aceitação a respeito de como as práticas são dotadas de juízos de valor, visão de mundo, crenças e ideologias. Tal clareza é fundamental para que nós, educadores, sejamos os *flâneurs* (BENJAMIN, 1994), pois, na era do simulacro (MELO, 1988) é colocada em xeque nossa condição de sujeitos sociais. A capacidade de reflexão, de indagação e de criatividade é primordial para cumprir o nosso papel de instrumentalizador do outro, e de nós mesmos, para que seja possível o exercício da nova cidadania (MADEC; MURARD, 1998), pois a Educação é “determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo” (VIEIRA PINTO, 1994, p. 33).

Por isso, o papel da universidade como um dos espaços educativos formalizados e, portanto, *locus* da produção do conhecimento científico e da formação humana, é oferecer uma nova *episteme*, ou seja, uma nova maneira de pensar a produção de saberes e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento científico, concomitantemente à formação humana, ou melhor, à formação de sujeitos que contribuam, efetivamente, para uma maior equidade socioeducativa. Como afirma Frigotto:

Para além do discurso apologético da sociedade do conhecimento, da qualidade total, da formação flexível e polivalente, categorias que reeditam o ideário da teoria do capital humano, numa nova materialidade histórica, e, portanto, os mecanismos de exclusão, pulsa uma realidade social, cultural e política construída, particularmente mas não só, nas últimas quatro décadas nas lutas por direitos civis, sociais, em suma, por uma cidadania real e efetiva para as classes trabalhadoras. É na avaliação crítica desta trajetória que reside a

força política para não apenas resistir, mas disputar no plano da sociedade e no plano da educação uma proposta alternativa. (FRIGOTTO, 1994, p. 86)

Como proposta alternativa, Souza Santos indica a interlocução dos saberes. Desta forma, a universidade estará pronta para enfrentar os desafios contemporâneos.

A universidade deve promover a discussão transdisciplinar sobre a crise do paradigma da modernidade e, em especial, da ciência moderna, sobre a transição paradigmática e sobre os possíveis perfis da ciência pós-moderna. Deve procurar-se que a discussão inclua, desde o início, cientistas naturais, cientistas sociais, e investigadores de estudos humanísticos. Por se tratar de uma discussão de importância vital para o futuro da universidade, deve ser contabilizada como actividade curricular normal (tempo de investigação e de ensino) dos docentes e dos investigadores que nela se envolverem. (SOUZA SANTOS, 2001, p. 226)

Com tais palavras, Souza Santos abre a “Caixa de Pandora” da universidade, deixando, de certa forma, extravasar alguns males, nos quais talvez fosse melhor não mexer e não enxergar. Mas, se é perigoso mexer na “caixa dos relacionamentos” entre os pesquisadores e professores, perigoso também seria não tocar e não abrir espaço para pensar sobre este aspecto do cotidiano das universidades e, incluso aqui, das escolas em todos os níveis de ensino, pois, para nós, ainda resta a esperança (aliás, o único dom depositado na caixa de Pandora, como descrito no mito grego) ou, à maneira de Bauman, a metaesperança: “uma esperança que torna possíveis todas as outras” (BAUMAN, 2007, p. 195).

O que temos vivenciado como professores-pesquisadores é que a prática científica está longe de ser “exotérica”, ou seja, aberta, flexível e disposta ao diálogo, mas continua “esotérica”, porque se revela muito mais no interior dos grupos que comungam do mesmo dogma ou doutrina. Hespanhol (2006) afirmou que no ensino superior não há conexão entre as áreas de conhecimento, pois a tendência à especialização faz perder a visão de conjunto e os avanços ocorridos no interior das especializações não retornam à totalidade. Para Alves (2005, p. 115), “o cientista se transforma num ‘homem unidimensional’: vista apurada para explorar sua caverna, denominada ‘área de especialização’, mas cego em relação a tudo que não seja aquilo previsto pelo jogo da ciência.” Nesse contexto, a produção científica enrijece, engessa e sedimenta, se tornando “pesada demais” e “fechada” visto que seus idealizadores não costumam dialogar ou buscar conexões com outras opções teórico-metodológicas, pois é sabido que:

Quando nos identificamos profundamente com uma certa visão da realidade, opomos resistência a abri-la, enriquecê-la, transformá-la ou substituí-la... mesmo quando a experiência e a opinião “exteriores” nos insinuem a necessidade de rever nossas teorias. Mais (e pior ainda!): como vemos toda a realidade através da teoria que compartilhamos, então, qualquer experiência ou opinião contrária à nossa teoria, nós vamos interpretá-la através da mesma teoria... e chegaremos até a vê-la como mais uma confirmação de nosso modo de ver as coisas! (MADURO, 1994, p. 98)

No sentido proposto por Maduro, colocar-se no lugar do outro, pensar o mundo sob outra janela que não seja a sua, não é tarefa fácil. As lentes pelas quais enxergamos o mundo parecem não se ajustar o bastante quando damos os primeiros passos experimentais para olharmos através do espelho do outro. Quando nos arriscamos, a primeira sensação é a de que estamos pensando o mundo de uma forma caótica, vaga e amedrontadora. Muitas vezes, as diferenças nas formas de compreender a realidade se tornam obstáculos para a comunicação e a compreensão.

Quando captamos a realidade de um certo modo, frequentemente acreditamos que aqueles que a percebem de outro modo se enganam... mas nós não! Se, ainda por cima, temos maior poder que essas outras pessoas, podemos facilmente cair na tentação de usar nosso poder para impor aos outros nosso modo de ver as coisas. (MADURO, 1994, p. 55)

Esta relação doutrinária na forma de construir conhecimentos, em que o professor detentor do “conhecimento válido” impõe ao seu aluno um conhecimento sedimentado da realidade como única possibilidade de compreendê-la, via de regra, ainda se faz presente nas aulas. Isso porque, de certa forma, carregamos a “herança” da ausência de posicionamentos críticos frente ao outro e a nós mesmos, devido à

criação de uma mentalidade individualista e fragmentária. Nesse sentido, é comum crescermos de maneira sectarizada, ou seja, vivermos algumas situações e não outras, aprendermos algumas coisas e não outras, conhecermos algumas pessoas e não outras. Isso significa dizer que

As nossas experiências nos levam a ver a realidade de uma maneira diferente daqueles que viveram outras experiências. Essas experiências farão com que a comunicação seja não apenas possível, mas, muitas vezes, necessária. E do diálogo pode surgir, a seu tempo, o consenso ou inclusive algo mais difícil (porém mais necessário em nossos dias?): o respeito aberto a formas diferentes de pensar e viver junto com a humilde consciência das próprias limitações. (MADURO, 1994, p. 55)

Dada a limitação da nossa condição humana é que defendemos um trabalho pedagógico dialógico, em todos os níveis de ensino, para que haja a construção de conhecimentos numa perspectiva plural, pois, o mais importante é reconhecer que nossos saberes são sempre transitórios, incompletos e fragmentados. Para Gohn:

O mundo atual estaria a exigir: pessoas que saibam trabalhar em equipes, que saibam administrar suas emoções não se sobrepondo aos demais, que saibam ouvir e dar espaço para a fala do outro. O suposto básico é que: a criatividade e as inovações só podem surgir em ambientes abertos, onde a discussão das idéias e o debate das opiniões estejam presentes. Os velhos líderes, que dominavam pela retórica, que influenciavam suas bases por suas personalidades fortes e marcantes, estariam fora do novo modelo. (GOHN, 19997, p. 3-4)

Nesse sentido, torna-se fundamental no mundo contemporâneo formar pares, dialogar com o outro, colocar-se no lugar do outro, pois diante da complexidade que permeia a vida, é impossível para o sujeito realizar-se mediante atividade solitária. É importante frisar que

[...] nem toda pluralidade de perspectivas precisa ser sempre conflitiva. As diferenças não precisam ser sempre “más”. A unanimidade não é sempre necessariamente melhor que a multiplicidade. As discrepâncias não precisam ser sempre resolvidas em termos de “vencedores” e “vencidos”. Pode haver – e muitas vezes existem – outras formas de considerar e manejar a variedade e a divergência de perspectivas. Mas, para isso, é necessário “colocar-se na pele da outra pessoa”, dialogar, tentar compreender de verdade, por dentro e a fundo, as diversas maneiras de ver uma mesma realidade. (MADURO, 1994, p. 78-79)

Eis um desafio a enfrentar diante das mudanças em curso: dialogar com o outro para a produção de conhecimentos que gerem respostas, ainda que sejam provisórias e parciais, às crises que todos nós partilhamos na contemporaneidade. Para Prigogine e Stengers (1991), o pesquisador deve voltar o seu olhar para o transdisciplinar, pois o tempo presente assinala para a aliança e a reconciliação do homem com a natureza e da ciência com a filosofia. Para a concretização do tão sonhado projeto transdisciplinar, da abertura para diferentes formas de ver e conhecer a realidade e da “nova aliança”, no sentido prigoginiano, é preciso primeiro um mover das mentalidades e espiritualidades dos profissionais em suas diferentes áreas do conhecimento.

Assim como a criança utiliza brinquedos enquanto passa por um processo de contínua ampliação de suas esferas de relacionamento, nós, adultos, podemos utilizar a matéria-prima de nossas ocupações e vidas para examinar nossos relacionamentos com os outros e com o ambiente. A vida é uma dimensão transitória da existência e, em certo sentido, os relacionamentos que temos neste mundo são obras de arte nas quais experimentamos uma realidade maior. (ROBBINS, 1995, p. 112)

Um projeto transdisciplinar não se faz fora de uma teia de relacionamentos, esta compreendida por Robbins como “obras de arte”, pois vivemos numa rede de interações que deve ser considerada como ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer trabalho acadêmico. Para Castro (2007), “a ciência tem que ser democrática e cosmopolita”, pois, diante dos desafios postos por esta sociedade em mudança, é preciso

maior mobilização dos estudiosos contemporâneos pela promoção dos direitos humanos e das coletividades, da justiça social, distributiva e cultural. Soja entende que:

Dar sentido à modernidade contemporânea, ou à pós-modernidade, se preferirem, não é algo que se possa fazer mediante o simples anúncio da equivalência lógica e metodológica da história, da geografia e da sociologia em suas feições modernistas, e a exaltação da fecundidade de suas relações nascentes. Todo o tecido da moderna divisão acadêmica e intelectual do trabalho que definiu [e fechou] essas disciplinas, desde o final do século XIX, precisa ser radicalmente remoldado. (SOJA, 1993, p. 190)

Entendemos que esta “remodelação”, que Soja propõe para superar o problema do conhecimento disciplinar, deva ter como primeiro passo a mobilização no interior dos centros de pesquisa e ensino, para que a prática científica seja mais solidária, realizada com mais humildade e menos vaidade, afinal, “[...] num mundo sem heróis, declarar a fraqueza não é sinal de fraqueza” (SOUZA SANTOS, 2003, p. 75). Casseti, analisando Lacoste, percebe as dificuldades de se implementar um projeto unitário a partir da prática dos geógrafos

Embora a geografia tenha passado por uma relativa ruptura epistemológica a partir da década de 70, ainda prevalecem diferenças entre os geógrafos. Lacoste (1973) não esconde o estado de crise que o discurso geográfico tradicional conhece, ressaltando que a prática dos geógrafos não corresponde ao projeto unitário, na medida em que uns se especializam em geografia física, enquanto outros se enveredam pelo caminho da geografia humana, considerando « as estratégias ocultas que tem o espaço ». (CASSETI, 2002, p. 153)

Se não há unicidade no próprio campo disciplinar - a exemplo da Geografia apresentada por Casseti (2002), em que são preeminentes as dicotomizações, não só entre os geógrafos físicos e humanos como também entre os humanísticos, os marxistas, os neopositivistas - como esta ocorrerá entre as diferentes áreas do conhecimento, como propõem Souza Santos e Soja?

Diante da problemática exposta por Casseti, entendemos que ainda há muito que se fazer para o desenvolvimento de um trabalho mais humano e humanizador, em que o foco seja menos o enaltecimento do pesquisador mediante acúmulo de títulos e publicações e mais o de construir uma intelectualidade preocupada com a operacionalidade do conhecimento produzido, em favor de maior equidade social.

Queira ou não, a universidade carrega em si a tradição de uma significativa experiência formativa, sendo que uma de suas funções mais complexas é a de formar o professor, pois para este não basta conhecer, mas, sim, conhecer o conhecer. Este é o assunto do próximo item.

### **3. O Professor em Formação Contínua**

A formação qualitativa do professor é a mola propulsora de um sistema educacional voltado para a formação da autoconsciência social ao longo do tempo, em todos os sujeitos que compõem determinada comunidade. Ao professor em “tempos líquido-modernos” (BAUMAN, 2007) deverá ser disponibilizada uma formação contínua, que inicia antes e se prolonga depois da universidade, em patamares sempre mais elevados. Lembrando que o sujeito começa a sua formação a partir do momento em que foi gerado, não são apenas os anos de graduação (formação profissional inicial) que darão conta daquilo que o professor precisará saber para trabalhar em sala de aula.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) define formação contínua como uma proposta que vai além da formação inicial, afirmando em seus documentos (1998; 2000) que se trata de um processo de construção permanente de conhecimento e desenvolvimento profissional. Em suas propostas de formação continuada aparece o conceito de hominização de Marx, enfatizando-se que o homem ominilateral, ao produzir-se a si mesmo, também se produz no/com o cotidiano.

A tarefa de ser professor em uma sociedade sitiada “entre um mundo que se vai e outro que surgirá”, como preconizou Prigogine (2003), será possível a partir de uma formação sólida que lhe proporcione a identidade de um sujeito autônomo, reflexivo, pensante, criativo e cooperativo (FREIRE, 1996).

[...] nos interrogar sobre a maneira como nos temos relacionado habitualmente com as realidades que queremos conhecer; sondar a história dessas mesmas realidades e as diferentes formas como foram vistas através de sua história; explorar no passado ou em sociedades diferentes outras maneiras possíveis de conhecer e relacionar-se com realidades semelhantes; examinar a fundo diferentes perspectivas vigentes e controvérsias que hoje se travam em torno dessas realidades; e refletir autocriticamente a respeito de como nossos próprios interesses e escalas de valores podem ofuscar nossa capacidade de captar aquilo que realmente nos interessa conhecer. (MADURO, 1994, p. 85)

Maduro mostra que o conhecimento e a aprendizagem contínua nascem do respeito à pluralidade dos pontos de vista. Isto requer a (re)construção de vínculos interpessoais, ou a capacidade de interação com os outros por meio do diálogo, da negociação, da gestão e da resolução dos conflitos, inevitáveis em todos os exemplos de vida em comum, como explica Bauman:

[...] a vontade e a habilidade de se engajar com outras pessoas num esforço contínuo para transformar a convivência humana num ambiente hospitaleiro e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora de homens e mulheres que lutam pela auto-estima, pelo desenvolvimento de seu potencial e pelo uso adequado de suas habilidades. Em suma, um dos objetivos decisivos da educação ao longo da vida com vistas ao “capacitamento” é a reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunitários, direitos e deveres. (BAUMAN, 2007, p. 163)

Do pensamento de Bauman, é fundamental entender que, no processo de formação docente, devemos lutar contra a adaptação das capacidades humanas ao ritmo desenfreado das mudanças da sociedade atual, pois uma das funções da Educação é tornar o mundo - em contínua e rápida mudança - mais solidário e hospitaleiro para a humanidade.

Os vínculos interpessoais, cuja reconstrução Bauman considera necessária, constam em uma das obras de Bloom (2004) como um chamado para a conquista da verdadeira sabedoria. Ele define a verdadeira sabedoria como aquilo que o sujeito aprende em contato com o outro e, na falta desse outro, o que aprende com os livros, por exemplo. Para ele, a sabedoria nasce da relação que cada um estabelece entre o que aprende e o que realmente faz com o aprendizado. Enquanto informação e conhecimento podem ser compartilhados, a sabedoria é restrita a uma subjetividade particular. Por este ponto de vista não existe uma sabedoria universal, mas sabedorias, ou visões sábias do mundo.

Para Marques (2006, p. 192), “atingir a sabedoria na condução da vida é o objetivo maior de toda a educação, objetivo ao mesmo tempo ético e político [...]”. Atingir e conquistar a verdadeira sabedoria, como defendem Bloom e Marques, é o que desejamos no processo de formação de uma pessoa, o professor-educador, que vai ter aos seus cuidados o desenvolvimento de outro ser humano, o seu aluno. Nesse sentido, para a conquista de uma formação diferencial pautada na verdadeira sabedoria, é preciso compreender que, no exercício da ação docente, o ensinar representa [...] trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 150).

É somente pela conquista da “verdadeira sabedoria” que o professor poderá cumprir o seu trabalho de formar pessoas da melhor maneira possível, para que estejam aptas a transformar a realidade. Eis o sentido de o professor se aproximar do artista, pois este, em sua atividade, mantém outra relação com o objeto do conhecimento:

[...] ele [o artista] se relaciona com o ambiente por meio da arte. O que vemos na tela é a experiência subjetiva que o artista tem de um objeto. Para quem quer se dedicar a alguma atividade criativa, o valor da experiência está tanto no processo de criar quanto no produto da criação. Além disso, o prazer de quem vê o produto artístico se deve à capacidade de entrar na experiência criativa do artista. O profundo fala ao profundo, entenece-nos a mesma fonte a que o artista recorreu. (ROBBINS, 1995, p. 112)

Robbins demonstra a relação estética entre sujeito-objeto apontando um interessante caminho para a conquista da “verdadeira sabedoria”, a qual, a nosso ver, ultrapassa os limites gnosiológicos provenientes de um único campo disciplinar para adentrar em “terras alheias”. Para Bloom (2004), somente por meio de uma

leitura intensa, constante e diversificada o sujeito é capaz de construir-se de forma autônoma e livre. Mas, infelizmente, apesar de tantas pesquisas publicadas, não se consegue acompanhar à altura o ritmo voraz do desenvolvimento do conhecimento, nem o acúmulo da informação. Bloom fala sobre a ampliação do repertório cultural dos sujeitos, porém, cabe aqui uma indagação para se repensar a formação docente: Como o professor poderá considerar no aluno e propor a ele aquilo que não faz parte da sua tradição formativa e de seu próprio acervo sociocultural? Diante das situações concretas de vida e trabalho, como poderá possibilitar uma educação que pretende ser inclusiva?

Marx e Engels (1977), ao perguntarem “*Quem educará os educadores?*”, mostram que o próprio educador precisa ser educado, para que ele assuma o compromisso de promover uma educação voltada para a transformação social. É certo que os professores educadores não se colocam acima dos demais agentes de mudança, mas uma formação voltada para a emancipação (GRAMSCI, 2004) é fator decisivo para a participação ativa dos cidadãos na construção de alternativas para uma organização social mais justa, equitativa e democrática.

Nesse sentido, a formação do professor deve ser um *continuum*, o qual não se finda com o término de uma graduação ou pós-graduação, pois o tempo do professor é o da busca constante e sempre incompleta. A Educação do sujeito (professor) é um processo exponencial, como afirma Vieira Pinto:

Multiplica-se por si mesma com sua própria realização. Quanto mais educado, mais necessita o homem educar-se e portanto exige mais educação. Como esta não está jamais acabada, uma vez adquirido o conhecimento existente (educação transmissiva) ingressa-se na fase criadora do saber (educação inventiva). (VIEIRA PINTO, 1994, p. 33-34)

Cada etapa de formação é uma releitura das experiências que ocorrem na interação entre o professor e seus interlocutores (alunos, livros, filmes etc.), em que os mesmos abrem caminhos para novos momentos num movimento dialético de começo, recomeço e um novo começo.

Mais precisamente, no ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda a vida. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a “formação” dos *eus* ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma reformação permanente e eternamente inconclusa. (BAUMAN, 2007, p. 155)

A “reformação permanente e eternamente inconclusa” se dá, necessariamente, na interação entre os pares, no diálogo, na abertura para o outro, no confronto com a realidade concreta e nos embates entre o que somos, o que acreditamos ser e o que queremos construir, como posto no item anterior.

Retomando a pergunta “*Quem educará os educadores?*”, vale destacar que, durante muito tempo, a formação inicial foi considerada suficiente para qualquer profissional, mas o avanço do conhecimento e a quantidade de informações disponíveis em rede trouxeram a necessidade de novas aprendizagens e de aperfeiçoamento constante, principalmente dos profissionais que atuam na Educação. Nesse sentido, “[...] independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Um dos grandes equívocos na tradicional prática docente em todos os níveis de ensino é a forma como os professores se relacionam com o processo de conhecer o conhecimento. Pérez Gómez (1997) aponta a racionalidade técnico-instrumental como um dos graves problemas dos cursos de formação inicial. Segundo ele, os professores são treinados a aplicar as teorias e as técnicas científicas em sala de aula. É comum observar professores aplicando na prática, a sua teoria “preferida”. Esta relação que estes mantêm com o produto do conhecimento científico coloca todos os saberes à mercê deste tipo de conhecimento, hierarquizando-os.

Há maior valorização dos conteúdos do pensamento do que sobre o que se entendeu por pensar, privilegiando-se mais o conteúdo (científico) em si do que o processo de construção de conhecimentos ou a maneira como se pensou. Dessa forma, o professor e seus alunos se apropriam dos conceitos produzidos pelos cientistas e, via de regra, pouco refletem sobre a importância destes como ferramentas cognitivas que permitem ordenar e compreender o fenômeno estudado.

Para a construção de uma Educação que enseje sujeitos autônomos, a teoria tem um papel importante: com um bom referencial teórico, nós, pesquisadores, conseguimos orientação para a pesquisa, definimos métodos, enfim, contribuímos para o avanço científico. Esta tese está centrada na formação plural e complexa do professor, cujo pressuposto é que pelo conhecimento das teorias em suas especificidades é possível reconhecer seus limites e contribuições e contrapor-se à ideia de conhecimento científico como forma superior de explicação do real. Por meio deste modelo de ensino-aprendizagem restrito à reprodução apenas, forma-se um sujeito não questionador, subserviente, cumpridor de ordens e tarefas impostas; postura que leva à “desinserção” - inverso de integração - e “desafiliação” - ruptura de pertencimento, de vínculo societal – (GAUJELAC; LEONETTI, 1994; CASTEL, 1995 *apud* WANDERLEY, 2001) dos processos educativos e, como desdobramento, dos processos sociais mais amplos. Mas, apesar desta tendência à sedimentação e hierarquização do conhecimento, os novos olhares sobre os processos educativos, ao valorizarem as subjetividades implícitas dos sujeitos, têm projetado o professor e os alunos da condição de reprodutores do conhecimento à de construtores de significações e experimentações singulares. Nessa ótica, o mundo acadêmico, no lugar de produtor do conhecimento válido e socialmente reconhecido, passa a ser valorizado como parceiro na jornada das práticas educativas.

O professor é um educador, e em sua formação continuada deve se preparar para liderar pessoas que consigam, via ensino-aprendizagem, aumentar, gradativamente, a sua capacidade de transformar o mundo e, neste movimento, transformarem-se a si mesmas, pois “[...] a educação se revela como um processo expansivo incessante” (VIEIRA PINTO, 1994, p. 40). As mudanças só poderão ocorrer nos espaços educativos formais se as mesmas forem implementadas pelos professores, cujas práticas devem ser compreendidas para além da formação técnico-instrumental, ou seja, é preciso considerar suas visões de mundo, crenças, convicções, atitudes, motivações, utopias, e suas leituras acerca das múltiplas realidades, atentando-se para a dimensão da aprendizagem do professor.

O desenvolvimento de um pensamento crítico que leve os sujeitos a refletirem sobre a sua experiência individual e coletiva, ou “condição de sobreviventes”, em tempos líquidos deve ser continuamente repensado para que não perca sua força e:

[...] continue condizente com a sua tarefa. Tal como antes, a esperança de atingir um equilíbrio aceitável entre liberdade e segurança, as duas condições *sine qua non* da sociedade humana, não imediatamente compatíveis, mas igualmente cruciais, precisa ser colocada no centro do esforço do repensar. (BAUMAN, 2007, p.194-195)

Compreendemos que esse esforço do repensar sua condição na sociedade líquido-moderna, como ressaltado por Bauman, deve permear a prática diária dos professores, no sentido de compreender como a sua experiência tem condicionado a sua maneira de ver a realidade e trabalhar a partir dela.

As reflexões realizadas até aqui mostram o universo complexo que envolve a formação profissional e pessoal do professor. Apesar da desvalorização social crescente de seu ofício e de seus saberes, é preciso levar em conta o seu potencial de intelectual transformador (GRAMSCI, 2004) a serviço do desenvolvimento do ser humano (do outro e de si mesmo). Tardif reconhece as ambiguidades em torno dos professores, os quais ocupam uma posição estratégica na sociedade e, entretanto, tem seus saberes socialmente desvalorizados.

De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2002, p. 40)

Apesar desta situação real que Tardif apresenta sobre a vida dos professores, somos otimistas ao pensar que estes podem conquistar a liberdade e a autonomia para reinterpretar, contrastar e reorientar a forma de se construir e produzir um conhecimento na perspectiva humana. Vieira Pinto (1994) entende que a desalienação começa quando a essência do educador se transforma e este passa a discernir por si mesmo um

sem-número de verdades, a criar ideias e lançar-se a iniciativas originais, que antes não seriam possíveis em razão da dependência (alienação) que o paralisavam.

#### 4. Conclusão

A formação humana do professor tem um papel preponderante para a conquista de uma Educação pautada na transformação da vida do homem. Diante disso, resta crer no potencial crítico e criativo da humanidade, como caminho para a construção de novos espaços e tempos pautados em processos sociais, políticos, econômicos, culturais, éticos e religiosos, diferenciados e mais humanizadores.

Em suma, cremos que, no mundo atual, é preciso enxergar a ciência e os demais saberes como legítimos e entender que nenhum deles tem valor em si mesmo: o que importa é o que fazemos com o conhecimento que construímos e, talvez o mais importante, é perceber o que ele tem feito conosco. É neste sentido que propomos repensar o papel da universidade como o centro de excelência, o *locus* da produção do conhecimento científico e da formação de homens e mulheres íntegros, ou seja, inteiros e preparados para assumirem papéis nesta sociedade líquido-moderna, como quer Bauman (2007).

Diante da complexidade do mundo atual e do avanço da ciência, aumentam os desafios para nós, professores, tornando cada vez mais complexa a nossa tarefa de ensinar. Por isso, elevar a qualidade da atuação profissional requer múltiplas ações, entre as quais a de investir em pesquisas que tenham a preocupação com a formação de profissionais com valores para atuar na sociedade em diferentes frentes, seja na Educação Formal ou Não-formal, valores estes que assegurem uma formação sólida, cujo foco está na formação de homens e mulheres que, ao se apropriarem do conhecimento científico, o reelaboram em função dos seus interesses (de classe), tendo como base seus saberes sociais. Esse é um debate em construção, e sem dúvida necessita de muitas parcerias na universidade, na escola e fora destas, para que mudanças ocorram.

#### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. A ciência como bifurcação: uma homenagem a Ilya Prigogine. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 23, p. 77-84, abril, quadrimestral, 2004.
- ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da Educação*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Documento Final*. In: IX Encontro Nacional. Campinas, 1998.
- ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Documento Final*. In: X Encontro Nacional. Brasília, 2000.
- APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: São Paulo, 1997. p.181-204.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Introdução à filosofia da ciência*. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A Escola e o movimento social: relativizando a escola. *ANDE*, São Paulo, n. 12, p. 15-20, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BINDÉ, Jérôme. Complexidade e Crise da Representação. In: MENDES, Cândido (org.). *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p.7-23.
- BLOOM, Harold. *Onde encontrar a sabedoria?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cutrix, 1982.



- CASSETI, Valter. A Natureza e o Espaço Geográfico. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salette (orgs). *Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea*. Trad. Nathalie Dessartre Mendonça. Curitiba: UFPR, 2002. p. 145-163.
- DELORS, Jacques (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO, MEC, São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática docente*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoliberal e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu de. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 33-87.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal no Brasil: Anos 90. *Cidadania/Textos*, n. 10, p. 1-138, nov. 1997.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- HESPANHOL, Antônio Nivaldo. Palestra proferida na VII Semana de Geografia, II Encontro de Estudantes de Licenciatura em Geografia, intitulada “A Geografia e suas mutações: marcos e trajetórias” (14 a 18 de agosto de 2006), UNESP, Presidente Prudente, SP, 2006.
- MADEC, Annick; MURARD, Numa. *Cidadania e Políticas Sociais*. Lisboa: Editor Instituto Piaget, 1998.
- MADURO, OTTO. *Mapas para a Festa*. Reflexões Latino-Americanas sobre a Crise e o Conhecimento. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARQUES, Mario Osório. *Saberes e valores em interlocução na educação*. 2.ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Frederic. Teses sobre Feuerbach. In: *Textos nº 1*. São Paulo: Edições Sociais, 1977.
- MELO, Hygina Bruzzi de. *A Cultura do Simulacro: filosofia e modernidade em Jean Baudrillard*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- MISSÃO KIVA. Disponível em: <<http://www.kiva.org/>> Acesso em: 03 Fev. de 2010.
- MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. A geografia no Brasil (1934-1977): avaliação e tendências. São Paulo: Instituto de Geografia da USP, 1980. (Série Teses e Monografias).155 p.
- MOYSES, Arlete. Palestra proferida na VII Semana de Geografia, II Encontro de Estudantes de Licenciatura em Geografia, intitulada “A Geografia e suas mutações: marcos e trajetórias” (14 a 18 de agosto de 2006), UNESP, Presidente Prudente, SP, 2006.
- MOREIRA, Ruy. *Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8 ed. São Paulo: Cortez, Brasília/UNESCO, 2003b.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falava Zarathustra*. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. (Série Filosofar)
- PASSETI, Edson. *Conversação literária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.
- PRIGOGINE, Ilya. O fim da Certeza. In: MENDES, Candido (org.). *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 47-67. (versão eletrônica por Enrique Larreta – ed.)
- \_\_\_\_\_.; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Trad. Miguel Faria e Maria J. M. Trincadeira. Brasília: Ed. UnB, 1991.

- PROUST, Marcel. *A prisioneira*. Trad. Manuel Bandeira e Lourdes de Souza de Alencar. 13 ed. São Paulo: Globo, 2002.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier, 2003.
- ROBBINS, Lois B. *O despertar na era da criatividade*. Trad. Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Editora Gente, 1995.
- SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter: Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- SOJA, Edward W. *Geografias Pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1993.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*. vol.2 n.2, São Paulo May/Aug. 1988.
- Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 15 dez de 2009.
- \_\_\_\_\_. *Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. Conceito de Educação; Forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação. In: *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 29-57.
- WANDERLEY, Mariângela Belfore. Refletindo sobre a noção de Exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 16-26.
- ZEICHNER, K. *Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educar, 1993.