

Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



9

ISSN 1516-2907

Prefiro ser uma metamorfose ambulante: um elogio ao pensamento pedagógico complexo na formação de professores

RESUMO: Neste artigo, considero oportuno e necessário refletirmos sobre as políticas do pensamento epistemológico, sobre os norteamentos pedagógicos que ora têm sido referenciais na criação e implementação de estratégias de formação de educadores no âmbito da reforma educacional. Tenho como propósito tensionar os propósitos do pensamento moderno, a lógica escola única, padrão, ora hegemônicos no campo da formação docente; possibilitando assim a percepção de outros sentidos críticos, outras alternativas inovadoras do pensamento, a exemplo do pensamento complexo, das epistemologias tecidas nos cenários socioculturais, dos estudos implicados, sobretudo, com a formação permanente da condição humana, conforme nos alerta Raul Seixas, quando assume a intenção de 'ser-sendo' uma metamorfose ambulante, instituinte da vida em movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Formação continuada – Pensamento complexo

Cláudio O. Costa do Nascimento
Doutorando em Educação
Professor da Fac. Social da Bahia- FSBA
claurlando@uol.com.br

Roberto Sidnei Macedo
Professor adjunto da
Faculdade de Educação - UFBA
rsmacedo@terra.com.br

Introdução

Este artigo, que tem como propósito fundamental contribuir com as discussões relativas à formação de professores, é resultante de vivências e reflexões realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Currículo, Complexidade e Formação (FORMACCE/FACED/UFBA)¹, no que concerne a emergência do pensamento pedagógico complexo ante a insustentabilidade da razão racionalizante, de uma única narrativa que isola, separa e reduz (MORIN, 2003, p. 89), como referencial na formação de educadores.

Interessa-me discutir os sentidos contemporâneos do conhecimento, das epistemologias sociais, tecidas mutuamente junto aos sujeitos culturais no campo educacional, ou seja, descrever como a formação de professores tem sido forjada a partir das contribuições das novas teorias críticas em educação, e de que forma tem exercido influência nos espaços formais das escolas. Assim, pretendo pôr em foco essa perspectiva de formação em

(1) Refiro-me, fundamentalmente, às vivências relativas à Pesquisa de Mestrado, intitulada: O que querem os Professores ante a Formação Continuada? Itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes, 2001-2003; A Pesquisa Colaborativa: Educadores atores-autores tomam nas suas próprias mãos suas experiências e destinos de formação – Um estudo para criação do Projeto e Departamento Político-Pedagógico do Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (SINPRO-BA), em parceria com o FORMACCE, 2003-2005; ao Projeto de Pesquisa: Observatórios Etnoformadores: Um dispositivo de formação continuada de educadores em serviço, iniciado em 2004; e mais recentemente ao Projeto de formação dialógica e mutualista: FORMACCE em Aberto, iniciado em 2005.

contraste com as “pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno” (SILVA, 1999, p. 112), ou seja, as metanarrativas do conhecimento científico, narrativas centradas numa razão instrumental e objetiva, assumida no decorrer do século passado pela opção do gerenciamento científico e tecnológico da educação e pelas teorias “em geral de ordem psicológicas, difundidas pelas reformas educacionais oficiais” (SILVA, 2000, p.85).

No atual cenário relativo a reformas oficiais do ensino, a formação do magistério tem se mostrado, predominantemente, através de dispositivos legais comprometidos com a instituição contínua da escola única, do pensamento uno, no que diz respeito aos sentidos epistemológicos e aos referenciais curriculares. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, destinados à orientação das atualizações dos conteúdos escolares, quanto os Parâmetros Curriculares em Ação, que foram destinados à formação continuada de professores, basearam-se, fundamentalmente, numa visão monorreferencial, numa concepção padronizada sobre o sentido do conhecimento, em geral, inspirada na psicologia do desenvolvimento cognitivo². As narrativas e suas lógicas de implementação tinham como pressuposto a idéia da escola padrão. Buscou-se, portanto, assegurar um discurso padrão, de uma determinada concepção epistemológico-educacional, como estratégia fomentadora das reformas curriculares nas diversas e diferentes realidades das escolas brasileiras.

Essa tendência de implementação da reforma se consubstancia na busca de melhores resultados para a educação nacional, através de um sistema padronizado, totalizador, eficiente e eficaz, conforme as recomendações políticas dos organismos multilaterais. Um sistema que possa ser avaliado com base, também, numa única lógica de avaliação, a exemplo do Sistema de Avaliação Nacional³.

Em outras palavras, a reforma do ensino representa, portanto, a continuidade da investida do pensamento moderno no campo educativo, sobretudo através dos mecanismos de redução, reprodução, disseminação e controle desse conhecimento, o que para Joe Kincheloe, corresponde à continuidade das

[...] preocupações modernistas com o desenvolvimento de uma ordem social racional e controlada [...] que influenciou a cruzada da escola comum da década de 1840 e o desenvolvimento subsequente das escolas

(2) Conforme Elizabeth Macedo, “ao longo do último século [...], a psicologia assumia em suas múltiplas vertentes – do comportamentalismo ao construtivismo, passado pelo cognitivismo – papel de relevo na organização didática e nas definições curriculares [...] as ciências constituíram-se nas principais referências para organização e criação das disciplinas escolares [...] que de alguma forma, referiam-se a campos do saber socialmente hegemônicos [...]” (2002, p.52-53), o que demonstram não apenas como alguns grupos foram suficientemente poderosos para tornar padrões seus conhecimentos e suas culturas, mas também como demonstram as ausências de diversas outras culturas: popular, midiática etc.

(3) O plano Nacional de Educação (PNE) define como prioridade o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis de ensino.

públicas e das escolas normais para treinamento de professores no restante do século dezenove. A maior investida modernista da instituição escola ainda provém de uma infusão de estratégias de gerenciamento hiper-rationais na concepção da pedagogia em torno da passagem para o século vinte.(1997 p. 17).

A escola ao desempenhar esse papel de reproduzir e disseminar os valores da ciência e da tecnologia moderna se constituiu e ainda continua submetida ao mesmo sentido educacional e a uma mesma ordem social: a ordem modernista que visa reduzir a compreensão do homem e da realidade a uma lógica linear, dura, rígida e cartesiana, resumindo-se, fundamentalmente, a concepções pedagógicas e curriculares diretivas sobre o que e como ensinar.

Tenho observado, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto dos estudos contemporâneos da educação, que os professores pouco têm conseguido falar sobre sua própria formação. Em geral, quase nunca são considerados sujeitos, “agentes-atores-autores” (ARDOINO, 1998, p.28) dos projetos pedagógicos, nem dos currículos oficiais das escolas. O que representa, conforme Estanislao Antelo e Abramowski (2000), uma política de desautorização das experiências dos professores, dos saberes culturais, das vivências que vêm sendo ocultadas e desperdiçadas, ao tempo em que uma epistemologia descontextualizada, de inspiração neopositivista supostamente mais ‘autorizada’ e ‘legitimada’ vai sendo instituída.

Tratar do tema da formação de professores assumindo um pensamento pedagógico complexo significa assunção de novas vozes, novos sentidos críticos, que vão sendo ‘construídos/inventados’ pelo diálogo nos contextos e cenários tidos como pós-modernos. Edgard Morin se refere a um novo pensamento que une,

“em substituição a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial... capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas... que completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes” (2003, p. 92-93).

Um pensamento que considera os sujeitos e suas experiências outrora ocultadas, desperdiçadas, a exemplo das vozes dos sujeitos culturais, buscando assim favorecer novas dialogias, instituinto novas comunidades de sentidos para uma melhor com-

preensão dos desafios relativos à temática da formação de professores.

A política do pensar epistemológico: sobre a emergência da fenomenologia

A compreensão ampla desse tema da formação, como um fenômeno crítico representa uma opção político-epistemológica de ampliação dos sentidos pedagógicos da educação, como forma de contrastar com as teorias pedagógicas racionalistas, tecnicistas que ainda operam no campo da educação, sem nenhuma referência das condições histórico-culturais contemporâneas dos professores, por conseguinte, sem compreensão da condição do ser enquanto ser humano na sua complexidade.

Ressalto, aqui, a emergência de uma política do pensar epistemológico, de uma epistemologia-pedagógica contextualizada-complexa, que assume o sujeito como ator-autor do conhecimento. Ou seja, uma política que tensione a abordagem do discurso único, homogêneo, das macro-políticas da reforma do ensino e das grandes narrativas do conhecimento moderno, e que possa instituir outros significados e realidades de formação, resultantes das interações dos atores socioculturais, e aqui me refiro especialmente, aos professores no cotidiano da vida, nas escolas e nas demais situações e estruturas sociais.

As grandes narrativas ou narrativas mestras, próprias do paradigma moderno, invariavelmente dão conta da edificação da realidade como determinações “lógicas”, racionais ou evoluções naturais do homem e das sociedades. Por conseguinte, as ciências, as tecnologias, as leis, as instituições sociais modernas nos são apresentadas como realidades tal como nos fazem vê-las, como verdades em si. Como fenômenos absolutos e transcendentais, “fora dos âmbitos existenciais” (MACEDO, 2000, p.47), tratados como representações de realidades que se impõem aos homens e mulheres independentes dos seus desejos, vontades, necessidades, das suas experiências, das suas lutas históricas e culturais, definindo, assim, modelos autoritários de sociedades.

Contrapondo-se a essa concepção, que é hegemônica na atual política da reforma da educação brasileira, Dulce Critelli, nos fala de uma outra perspectiva de edificação da realidade, de “uma força que emerge do próprio ser-no-mundo e instaura o homem na sua

humanidade, na sua fundamental provocação para ser” (1996, p. 24). Milton Santos, fala de uma “realidade que pode ser” que se estabelece no contexto do estabelecido e “que se dá tanto no plano empírico quanto no plano teórico” (2001, p.20). Gilberto Gil Moreira, através da letra “Tempo Rei”, também nos instiga a pensar acerca da percepção dessa realidade: “[...] não me iludo, tudo permanecerá do jeito que tem sido... transcorrendo, transformando tempo e espaço, navegando todos os sentidos [...]” (1994).

Uma “percepção que não se dá num vazio, mas em um estar-com-o-percebido.” (MACEDO, 2000, p.47-48). Uma referência que serve para ilustrar como os sujeitos sociais instituem a realidade numa perspectiva fenomenológica, como se dão as tramas entre o instituído e as forças instituintes, entre os sentidos ontológicos e socioepistemológicos na construção do real. Um ambiente plural, híbrido, como nos sugere João Francisco Duarte Junior (1984), que talvez devêssemos chamar de **realidades**.

Logo, de acordo com esse referencial, faz-se necessário enfatizar que a formação docente está implicada numa diversidade de sentidos epistemológicos, podendo, portanto, ser representada a partir de diversas experiências, saberes e conhecimento, de várias perspectivas culturais, não se limitando, exclusivamente, a um discurso único, linear e metafísico, como imaginavam os teóricos positivistas neoconservadores.

A insustentabilidade do pensamento pedagógico que recorta, isola e reduz

O que estou colocando em questão, de acordo com Kincheloe, é como “essa visão moderna do conhecimento, esta epistemologia da verdade única afetou todos os aspectos da vida ocidental, todas as instituições” (1997, p. 13), os sistemas educacionais, as escolas e seus projetos pedagógicos, conforme observamos nos textos oficiais dos documentos da reforma educacional, no que concerne à orientação para reorganização dos currículos escolares.

Vale ressaltar que esse sentido de escola, representado através das suas metanarrativas do conhecimento ‘padrão’ e ‘verdadeiro’, através dos seus currículos, dos seus projetos educacionais pretendeu ocultar diversas outras experiências e tipos de saberes, a exemplo dos saberes políticos, filosóficos, artísticos, míticos, religiosos, midiáticos, populares, ontológicos etc. Pre-

tendeu desperdiçar as experiências no âmbito do cotidiano, por conseguinte, apartar e descartar diversos atores e autores portadores de outros saberes socioculturais.

Segundo Kincheloe, a vida cotidiana das escolas atesta o poder de força dessa lógica que pretendeu domesticar a imaginação pedagógica dos educadores, especialmente quando “as matérias para ensino dos professores foram quebradas em seqüências ordenadas de tarefas e fatos separados” (1997, p. 17), quando eficiência, produtividade, gerenciamento científico e tecnológico, e mais recentemente, as teorias psico-didáticas atingiram e ajudaram a moldar essa escola.

Antelo e Abramowski também chamam a atenção dessa questão do conhecimento único, ao buscarem desnaturalizar a influência do discurso (psico)pedagógico, que ora predomina no campo educacional em detrimento dos conteúdos socioculturais e políticos. Para eles, essas idéias postas na reforma do ensino;

[...] são o capim habitual do ruminar escolar. Não se trata de responsabilizar de tudo aos professores, precisamente porque esse gesto serviu e serve como desculpa para ajustar seus salários e piorar suas condições laborais. Não são os professores os que inventaram a fatídica idéia de que tem que conhecer o menino para ensinar melhor. A questão é bem diferente. Algo de ordem da educação parece ter se *detido ou suspenso* em nossas escolas. O lugar vago que deixa a suspensão temível da educação é ocupado por uma série de expertos (psicos vários em sua imensa maioria) que pululam nas mesmas, nas universidades, nas novidades editoriais e na lista de *conselheiros da vida pedagógica*. A vida pedagógica acabou sendo um problema sobre o qual só sabem os especialistas.

Como é notória, uma ampla gama de exigências definitivamente alheias ao território em que a educação acontece, perseguem e ao mesmo tempo separam os professores da... poderíamos chamá-la assim, obstinação de ensinar. (2000, p.14-15)

Conforme Nóvoa, na última década do século vinte, a pedagogia procurou afirmar-se como uma “ciência da certeza [...], prolongando uma tendência dos anos 1970”. Ele salienta ainda que a “pedagogia transformou-se, sobretudo, numa ciência do antes e do depois [...] onde se reforçaram os dispositivos de avaliação e de controle das práticas escolares” (2002 p.33).

Para melhor percebermos os efeitos dessa tendência, relaciono a seguir alguns aspetos que representam uma visão mais geral

da estrutura e funcionamento da escola moderna, são noções organizativas que norteiam o trabalho pedagógico, ainda muito presentes no atual cotidiano escolar:

- a) segmentação e rotinização dos tempos de ensino, através da hora-aula, unidades, seriações, ciclos e ano letivo, associado, quase sempre, a produtos e comportamentos para serem mensurados através de instrumentos (teste/prova) como forma de verificação de resultado e desempenho;
- b) racionalização e eficiência nos métodos de ensino, nos planos, nos conteúdos e avaliações de ensino;
- c) controle, padronização e disciplinamento que objetivam formar alunos e trabalhadores dóceis e sem autonomia, através de situações, rituais e procedimentos que envolvem fardamento escolar, muros altos cercando as escolas, filas, boletins, chamadas e listas de presença, disposição das carteiras nas salas de aula, prédios de corredores longos com a presença do auxiliar de disciplina, preces, cânticos de hinos; enfim, uma educação moral com base em valores disciplinadores. As notas, as punições e os castigos são utilizados como estratégias de reforço dos comportamentos desejados;
- d) contrato de trabalho através da relação hora-aula, ou seja, salário por aula/produção, além das atividades extra-classe como planejamento e correção de trabalhos;
- e) gestão verticalizada exercida através de teorias científicas de racionalização e gerenciamento do trabalho, de funções e organizações verticalizadas e, também, através de cargos e papéis hierarquizados.

Para Morin, nossos sistemas de ensino ao obedecerem a essa lógica desde a escola primária;

“...nos ensinaram a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Assim, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento... O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimen-

tos, e cooperem efizcamente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador.” (2003, p. 15)

Em outras palavras, na citação de Kincheloe;

[...] parece óbvio o que aconteceu aqui. O gerenciamento científico do ensino com a desqualificação que o acompanhava iniciou um círculo vicioso que feriu a profissão. Com a desqualificação dos professores, estes perderam cada vez mais autonomia. Eles acabaram se acostumando com a perda de autonomia e passaram a afirmar que eram incapazes de auto direção [...] (1997, p.18)

Vimos até aqui que com o advento da modernidade, a ciência moderna se constituiu no paradigma hegemônico de conhecimento, de representação dos fenômenos da realidade de forma recortada, isolada e reduzida, desempenhando, assim, ainda hoje, um papel estratégico na construção das relações de poder dos segmentos sociais dominantes na maioria das sociedades ocidentais, especialmente na organização das instituições oficiais modernas, a exemplo da escola e sua concepção educacional.

No entanto, nesse mesmo cenário, de acordo com Tomaz Tadeu e Silva;

[...] as instituições e os regimes políticos que tradicionalmente encarnaram os ideais modernos do progresso e da democracia parecem crescentemente desacreditados. A saturação da base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade e a legitimidade da epistemologia oficial. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias a justificação de que antes gozavam. O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. A cena contemporânea é – em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos – nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna. (1999, p. 114-115, grifo meu)

Segundo Boaventura de Souza Santos (2001), e Milton Santos (2001), a condição sociocultural na passagem do século XX para o

século XXI expõe nitidamente a crise da modernidade, aborda o seu desaparecimento e, ao mesmo tempo, começa a esboçar um outro momento, que alguns autores começam a denominar de pós-moderno.

Boaventura Santos, ao ratificar essa condição de crítica e superação da modernidade, afirma que o paradigma moderno se constituiu num fenômeno de excessos e déficits de cumprimento das promessas históricas, de transições simultaneamente semi-invisíveis e semicegas, considerando impossível nomear com exatidão a situação atual⁴. Esse autor traz a idéia de que a investida moderna se assentava em dois pilares, o pilar da regulação⁵ e o pilar da emancipação⁶, e assim pretendeu um desenvolvimento harmonioso e recíproco desses pilares, ou seja, uma completa racionalização e linearidade da vida coletiva e individual, que visava garantir harmonia de valores sociais. Para ele, contudo, a crise da modernidade se caracteriza pela tentativa de absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação:

[...] o que mais caracteriza a condição sócio-cultural deste final de século é a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação, fruto da gestão reconstrutiva dos défices e dos excessos da modernidade confiada à ciência moderna e, em segundo lugar, ao direito moderno. A colonização gradual das racionalidades da emancipação moderna pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência levou à concentração das energias e das potencialidades emancipatórias da modernidade na ciência e na técnica. (2001, p.55, grifo meu).

Através dessa metáfora dos pilares, Boaventura Santos (2001) argumenta, também, sobre a continuidade emancipatória, sugerindo que o pilar da emancipação não desapareceu, não se dissolveu no pilar da regulação. Portanto, a perspectiva de emancipação é vista como um outro caminho possível na descontinuidade de uma única racionalidade moderna, que no dizer de Kincheloe (1997), ao enfatizar a necessidade da crítica ao modernismo na educação, tenta nos levar para além do niilismo do mundo moderno, da rotina mortal da escola tradicional, do reducionismo epistemológico, da domesticação da imaginação e da ação pedagógica.

Para Kincheloe, “as ‘grandes narrativas de legitimação’ falharam (i.e., todas as explicações da história como a história do iluminismo da inevitável vitória da razão e liberdade) e no mun-

(4) “[...] o paradigma moderno, constituído antes do capitalismo ter se convertido no modo de produção dominante, desaparecerá provavelmente antes de o capitalismo perder a sua posição dominante. A modernidade ocidental e o capitalismo são dois processos históricos e autônomos. O paradigma sócio-cultural da modernidade surgiu entre o século XVI e os finais do século XVIII, antes de o capitalismo industrial se ter tornado dominante nos atuais países centrais. A partir daí, os dois processos convergiram-se e entrecruzaram-se [...]” (SANTOS, B., 2001 p.49-50).

(5) Constituído pelos princípios do **Estado**, do **Mercado** e da **Comunidade**. (idem, grifo meu).

(6) Constituído pelas três lógicas de racionalidades definidas por Weber: **estético-expressiva da Arte** e da **Literatura**, **cognitivo-instrumental da Ciência** e da **Tecnologia** e a **racionalidade moral-prática da Ética** e do **Direito**. (idem, grifo meu).

do pós-moderno não são mais confiáveis” (1993 p.15-16). Ou seja, segundo Giroux, “a razão foi minada por causa de sua co-opção por aqueles no poder que falam com a autoridade de uma ciência não sujeita à introspecção, à auto-análise” (1991 p.10-20).

Nessa perspectiva, portanto, podemos falar da insustentabilidade de uma única narrativa na educação, da descontinuidade da racionalidade moderna ante o surgimento de inspirações complexas, críticas, e emancipatórias na formação de professores, um fenômeno histórico instituído com e através dos sujeitos culturais, numa relação contínua e dialética, que diz respeito a uma dinâmica social contextualizada, por conseguinte, ao compromisso político daqueles que foram silenciados e excluídos na organização hierárquica do conhecimento na escola moderna.

Um elogio ao pensamento pedagógico complexo, livre, inventivo e criador

Imaginemos um cenário no qual alguém nos diga que para poder educar: O professor de escola não tem porque respeitar os saberes prévios, nem o que ‘a criança traz’... não tem porque ensinar coisas interessantes, nem de interesse para as crianças e/ou jovens, nem de seu entorno, nem de seu contexto, nem de sua realidade cotidiana, nem que tenha haver com sua vida, nem que lhe sejam úteis, também não tem que respeitar suas necessidades... O professor de escola não tem o porque motivar, nem despertar, nem lutar contra a apatia, a indiferença, a abulia, o tédio etc... não tem porque ter bons sentimentos... O professor de escola não tem porque ocupar seu tempo conhecendo os alunos... não tem porque saber sobre a psicologia da aprendizagem ou outro tipo de psicologia... O professor de escola não tem porque tentar ‘aproximar’ a teoria da prática... não tem porque dividir o que ensina entre o atitudinal, o conceptual, o transversal, o procedimental etc... não tem porque ensinar o novo e/ou atualizar-se... não tem porque se esforçar em desenvolver algum tipo de potencialidade... O professor de escola não tem porque procurar um clima agradável, harmônico, distendido... não tem porque procurar aprendizagens significativas... O professor de escola não tem porque obedecer às ordens dos psicodidatas que fizeram as reformas educativas neoliberais na América Latina [...]”⁷ (ANTELO e ABRAMOWSKI, 2000, p. 13-14)

Outros caminhos alternativos à razão racionalizante na educação têm sido construídos, paradoxalmente, por vozes até então tidas como excluídas nas sociedades modernas. Vozes que repre-

(7) Trecho do texto introdutório do livro “El renegar de la escuela”, onde Antelo e Abramowski abordam a questão da educação contemporânea, da tendência hegemônica na reforma do ensino, como forma de buscar refletir sobre as condições postas “naturalmente” para a formação dos professores na América Latina. Escolhi essa citação por considerá-la bastante significativa na representação das tensões e interesses discursivos ora vinculados às políticas de formação docente.

sentam segmentos culturais que se supunham silenciados, mas que historicamente têm resistido e lutado ante as injustiças desse modelo de sociedade. Por conseguinte, conseguiram propiciar avanços significativos na defesa de questões étnicas, de raça, gênero, geração e orientação sexual, questionando assim “a estrutura hierárquica do conhecimento e do poder” (KINCHELOE, 1997, p.15).

Essas vozes dos atores sociais têm contribuído de forma muito significativa não apenas denunciando, mas, sobretudo, também, buscando alterar essa relação arcaica de hegemonia e poder do conhecimento científico moderno frente aos outros saberes e conhecimentos instituintes da sociedade contemporânea.

A utopia possível de uma outra sociedade mais justa, inclusiva e democrática tem propiciado, por conseguinte, novas perspectivas de estudos no campo das ciências humanas, socioculturais e na educação. As abordagens críticas têm descrito sobre essas experiências e saberes desses grupos excluídos, demonstrando a pertinência de novas abordagens e outras narrativas que coloquem no centro do debate questões relacionadas à idéia de um novo “*ethos* científico ampliado, conectado e emancipador” (MACEDO, 2000, p.41).

Algumas dessas abordagens, as denominadas ‘teorias críticas’ surgiram a partir da Escola de Frankfurt, em 1923, quando “um conjunto de pensadores alemães [...] estiveram preocupados em tentar compreender os processos pelos quais as pessoas e os grupos sociais aceitam e reforçam as estruturas e as instituições que são responsáveis por sua própria dominação [...]” (SILVA, 2000, p.51).

Outras abordagens significativas foram as teorias oriundas da Escola de Chicago⁸, das contribuições críticas da Nova Sociologia da Educação que surgiram preocupadas em contribuir na superação das formas de exclusão nas periferias americanas. Foram estudos realizados a partir da perspectiva interacionista, que visavam produzir saberes e conhecimentos para resolução de questões socioculturais, especialmente, na cidade de Chicago.

Também, como sugere Ardoino, foi “no âmbito de uma universidade experimental”, em Paris VIII, que autores como René Barbier, G. Berger, Alan Coulon buscaram constituir formas “[...] de resposta à hipótese da complexidade na educação [...]” (1998, p.16), produzindo assim, um importante referencial teórico para pesquisas no campo das ciências humanas, socioculturais e da educação. Com relação a esses estudos são fundamentais, também, as contribuições de pesquisadores brasileiros, baianos, a exemplo de

(8) Termo utilizado em 1930 por Luther Bernard, que designa um conjunto de pesquisas realizadas a partir da perspectiva interacionista, particularmente depois de 1915 nas áreas de Sociologia e Antropologia da Universidade de Chicago. (GOLDENBERG, 2000).

(9) Também autora do artigo: Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. G. (Org). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar. 1998

(10) Autor dos livros: A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2000; e Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

(11) Noção concebida por J. Ardoino em 1966. Para ele, a "multirreferencialidade é esta plenitude de olhares e de esclarecimentos que supõe, por sua vez, diferentes linguagens descritivas e interpretativas que não devem ser confundidas ou reduzidas umas às outras porque derivam, de fato, normalmente, de paradigmas bem distintos. (1998, p.119).

Teresinha Froés Burnham⁹, Roberto Sidnei Macedo¹⁰, Sônia Sampaio, Denise Guerra, Isaura Fontes, Elizeu de Souza que, atualmente, vêm discutindo sobre a perspectiva da complexidade e da multirreferencialidade¹¹ no currículo e na formação docente.

Nessa abordagem, os estudos relacionados à formação de professores fundam novos sentidos de abrangências epistemológicas, ontológicas, de percepção das diversidades culturais, de descrição dos saberes emergentes, do pensamento pedagógico livre, inventivo e criador, sobretudo, no campo do currículo e dos atuais projetos pedagógicos das escolas, constituindo-se numa questão de muita relevância para alteração da escola moderna e a invenção participativa da escola contemporânea.

[...] É fato que para um *ethos* científico ampliado, conectado e emancipador, é preciso desconstruir o edifício científico moderno nas suas raízes, naquilo que fragmentária e alienadamente o caracterizou, outrossim, temos de admitir que pode estar sendo forjado um certo totalitarismo de 'todo', um totalitarismo holístico. É aqui que se faz necessário um incessante **canto dos amanheceres**, orquestrado por uma **angústia do método**, onde a disponibilidade para o questionamento é uma infindável forma de vivificar o que aprendemos a nomear de real e de verdade. [...] hoje mais do que nunca, vivemos numa crise de identidade no que concerne à própria concepção do que é científico. Convivia-se até pouco tempo, sem grandes indagações, com uma noção quase consensual de cientificidade. Os abalos vivenciados não ultrapassavam o aparato lógico interno da própria ciência, inspirada nos ideários aristotélicos e cartesianos. (MACEDO, 2000, p.41)

Macedo se refere, através da metáfora do 'canto dos amanheceres', ao sentido instituinte político-metodológico dessa transição do conhecimento científico moderno, demonstrando suas vulnerabilidades, suas insuficiências, mas sem descartá-lo, sem pretender substituí-lo automaticamente na sua condição histórico-social, no seu ideário no campo educacional. Para Ardoino, no que se refere à transição nas práticas de formação inicial e continuada de professores, representada no âmbito macroeducacional, das políticas e planejamento da educação,

[...] os procedimentos, os progressos, a evolução dos alunos não se traduzem somente em termos de [...] uma modelização mecanicista, mas devem

também ser pensadas enquanto **encaminhamentos** que garantam lugar ao sujeito e às relações com o outro (alteração) [...] (1998, p.15-16)

Para esse autor,

[...] a análise microeducacional vem, com muita propriedade, interferir nessa problemática. Ela permitirá notadamente o levantamento do que irá especificar as características, respectivamente, dos estatutos, das funções e das competências, dos papéis, enfim, dos seus protagonistas, considerados ora como *agentes*, ora como *atores*, ora como *autores* (a autorização significa, nesse caso, a capacidade de cada um tornar-se seu próprio co-autor). Tanto no nível das práticas, da ação, que requerem por si só, formas alternativas de inteligibilidades pertinentes, a partir do momento em que estas práticas são pensadas em termos de complexidade e não mais somente consideradas passíveis de ser decompostas, redutíveis a elementos cada vez mais simples, segundo um olhar analítico cartesiano, quando ao que se refere às *pesquisas* (ou *estudos*, quando a postura praxiológica sobrepõe-se à intencionalidade de produção do conhecimento), a abordagem multirreferencial propõe-se a distinguir e a especificar, forçada a reconhecer a sua heterogeneidade, as óticas, como as linguagens descritivas correspondentes, apropriadas a objetos-sujeitos-projetos.[...] (Idem, p.16).

De acordo com Lourau,

nem o determinismo e nem a causalidade do mundo objetivo estão mortos e enterrados, eles continuam e desabrocham... porém permanece sempre insuficiente, precário, exigindo procedimentos complexos de abordagens, complementar ou multirreferencial. (1998, p.113-114)

Para esse autor, na justificativa da emergência da abordagem multirreferencial, a assunção dessa pluralidade de subjetividades, pelos alunos e professores, atores sociais, representa um ato político que contamina e altera a lógica simplista de tratar o conhecimento como algo pronto e, que, portanto, precisaria ser explicado, ensinado. A assunção da complexidade do ser-sendo humano não se limitam mais aos padrões lineares relativo a metáfora da 'auto-pista', casual e unidirecional, como representação da educação.

Em outras palavras, segundo Morin(2003), o **pensamento complexo em educação** não pode abrir mão da ligação entre o conhecimento **explicativo**, que é objetivo, e o conhecimento

compreensível, que em geral é intersubjetivo, por conseguinte, necessita de abertura, dialogia e generosidade. Para ele, esse pensamento que une está implicado de alguma forma com os princípios da complementaridade e da interdependência, a saber:

I - O princípio sistêmico ou organizacional, concernente à relação do conhecimento das partes e do todo.

II - O princípio holográfico considera não apenas que a parte está no todo, como também o todo está presente na parte, ou seja, que cada parte contém informações do todo que ela representa.

Do ponto de vista pedagógico, esses dois norteamentos iniciais implicam numa metodologia dialógica, dialética em contraposição à visão reducionista, maniqueísta da formação, do ensino-aprendizagem.

III - O princípio do círculo retroativo diz respeito aos processos circulares auto-reguladores do conhecimento, em oposição à lógica da causalidade linear. Pedagogicamente falando, a relação de causa-efeito se dá de maneira mutualista, “a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa” (MORIN, 2003, p.94). Neste sentido podemos contrastar ensino-aprendizagem como processos circulares auto-reguladores, portanto, complementares e interdependentes.

IV - O princípio do circuito recursivo, à idéia do círculo de geração, de produção e de efeitos através dos processos de interação do conhecimento, a exemplo, das interações ontogenéticas-filogenéticas, os sujeitos produzem conhecimentos, e as representações do desenvolvimento histórico do conhecimento produzem os sujeitos. Morin (2003), nos lembra que os seres humanos produzem as linguagens e as linguagens produzem os humanos.

V - O princípio da autonomia/dependência (auto-organização), concernente ao desenvolvimento da autonomia do sujeito na dependência dos meios: ambientais, sociais, culturais. Como inspiração pedagógica, formativa, esse norteamento de auto-eco-organização diz respeito à idéia da regeneração permanente, da produção da autonomia ligada ao desenvolvimento de dependências complementares.

VI - O princípio dialógico corresponde à relação indissociável de noções vistas como contraditórias e excludentes na compreensão de uma determinada realidade.

de. A pedagogia, desta forma, assume a dialogia ordem/desordem/organização através de várias interretroações, no que concerne a hiper-complexidade dos fenômenos.

VII - O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, corresponde à idéia da união e solidarização dos conhecimentos tidos como separados, por conseguinte, Morin (2003) nos remete, através desse princípio, ao sentido de restauração do sujeito, implicado na regeneração da solidariedade entre humanos. Do ponto de vista pedagógico, esse norteamto implica num pensamento que contemplaria os conjuntos, ao invés de se fechar nas particularidades. Para ele, esse pensamento “estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania...” trazendo assim, “conseqüências existenciais, éticas e cívicas” (idem, p. 97).

Logo, o elogio ao pensamento pedagógico complexo representa um posicionamento político, ético, responsável e cidadão, de reflexão e formulação no campo da educação. Uma maneira de abordar os cenários da formação de professores em sua complexidade. Afinado com essa tendência, considero fundamental registrar alguns resultados da Pesquisa: O que querem os professores ante a formação continuada, citada anteriormente, onde os professores apresentam noções complexas sobre sua própria formação, especialmente, nas situações em que eles se sentem mais libertos, autônomos, coletivos e participativos. Nesse contexto de investigação-formação, o sentido de pensamento complexo está posto através das noções:

- De escuta e compartilhamento das experiências de vida e formação;
- De rompimento com a linearidade do currículo formal das escolas;
- De pluralização da escola, concebendo outros sentidos mais democráticos em relação ao ideal hegemônico do conhecimento padrão;
- De religação de saberes socioculturais aos conhecimentos das disciplinas específicas do currículo escolar;
- De qualificação do ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula, nos contextos onde os professores e alunos são agentes-atores-autores, produtores de da educação escolar.

Essa tendência do pensamento contextualizado, ampliado fecundando o trabalho pedagógico representa uma nova possibilidade de pensar a reforma da educação, considerando especialmente, a perspectiva crítica posta nesses estudos relativos à reforma do pensamento.

Ao término desse artigo, certo de ter feito apenas uma reflexão introdutória, e da necessidade de continuarmos em outra oportunidade, considero importante a lembrança do saudoso músico baiano Raul Seixas, que através da letra 'Metamorfose Ambulante', representa de forma bastante poética, a metáfora do nômade, do pensamento livre, inventivo, criador, em contraste com as facilidades das realidades prontas e interpretadas. Seixas nos fala de um ser que ao caminhar descobre, interpreta, religa saberes e altera realidades, nos fala de um sentido heurístico que não pressupõe certezas, nem totalidades. São sentidos contingenciais, intercambiantes, hermenêuticos, imprevisíveis, que incluem os sujeitos também nas suas 'derivadas' e 'errâncias'... na sua complexa condição existencial humana.

ABSTRACT: In this article I consider opportune and necessary that we make reflexions about the epistemology thinking policies, about the pedagogic leading points that now have been referentials in the creation and implementation of strategies in the formation of educators in the sphere of the educational reformation. I have as a proposal to tense the modern thinking proposals, the logic of the unic school, pattern, now hegemonic in the field of teachers formation; making possible the perception of other critical senses, other inovative alternatives of thinking, as an exemple the complex thinking, of the epistemologies tissued in the socio-cultural sceneries, of the implicated studies, especially, with the human condition permanent formation, as alert us Raul Seixas when he assumes the intention of 'be-being' an itinerant metamorphosis, that institutes the life in mouvement.

KEY WORDS: Teacher's formation; Continuous formation – Complex thinking

Referências

ANTELO, E.; ABRAMOWSKI, A. **El renegar de la esuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2000.

ARDOINO, Jacques. Prefácio. In: BARBOSA, J. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (plural) das Situações Educativas e Formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CRITELLI, Dulce Mara. **Analítica do sentido - Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

DUARTE Júnior, J.F. **O que é realidade**. São Paulo: Editora Brasileira, 1984.

GIROUX, Henry. Introduction: Modernism, postmodernism and feminism: Reethinking the boundaries of educational discourse. In: Giroux, H. **Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries**. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1997.

LOURAU, R. Multirreferencialidade e Implicação. In: BARBOSA, J. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MACEDO, Elizabeth. **Múltiplas expressões do conhecimento. In: Educação: um paradigma para o século XXI!? - Dimensão Epistemológica**. Revista de Educação AEC. Brasília: AEC do Brasil, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia -EDUFBA, 2000.

_____. **Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MOREIRA, Gilberto Gil, "Unplugged - Tempo Rei", 1994

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, MEC Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1997

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: 13ª Ed. Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência Universal**. Rio de Janeiro: 5ª ed., Ed. Record, 2001.

SEIXAS, Raul. Metamorfose ambulante. In: **Maluco beleza**. Manaus: Microservice, 1998. 1 CD. Faixa 8

SILVA, Tomaz T. **Documento de Identidade: uma Introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.