

O aspecto transversal e transdisciplinar na formação do educador

The transversal and the transdisciplinarity aspects in the educator formation

Julia Cristina Granetto¹

RESUMO: Estamos em uma nova configuração social, em que é preciso abrir espaços cada vez maiores para a invenção, a criatividade e para diferentes formas de trabalho e novas metodologias para o fazer pedagógico, repensando os modos de fazer educação. Deste modo, o objetivo do presente artigo é apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores, enfocando, principalmente, a questão desta formação em contextos atuais. Algumas indagações movem nossa atenção no sentido de esclarecer: quais conhecimentos construídos, ao longo dos anos, são necessários para que os futuros educadores os contextualizem e, ao pertencerem aos espaços escolares de sua atuação profissional, consigam atender às necessidades dos alunos que lá se encontram? A fim de responder a tal pergunta consideramos que se faz necessário mudar o paradigma da formação de professores para incorporar uma concepção que esteja em consonância com a sociedade hodierna, atuando a partir de uma perspectiva mais crítica, a partir de um modelo não fragmentado, sob aspectos transversais e transdisciplinares. Essa reformulação deve ser inovadora, mas dentro da realidade em que estamos inseridos.

Palavras-chave: Formação do educador, transversalidade, transdisciplinaridade.

ABSTRACT: We are in a new social configuration, it is necessary to open bigger and bigger spaces for invention, creativity and different ways of working and new methods for making pedagogical rethinking ways of doing education. In this way, the aim of this paper is to present some reflections on teacher education, focusing mainly on the issue of this formation in current contexts. Some questions drive our attention towards clarifying: what knowledge built over the years are needed in order to future educators contextualize them and belonging to the school spaces of their professional performance, and be able to attend the needs of students that are there? To answer this question we consider that it is necessary to change the paradigm of teacher formation to incorporate a design that is in consonance with today's society, acting from a more critical perspective, from an unfragmented model, under transversal and transdisciplinarity aspects. This reformulation should be innovative, but within the reality in which we live.

Keywords: Educator Formation, transversality, transdisciplinarity.

¹ Doutoranda em Letras pela Unioeste. E-mail: jugranetto@gmail.com

EDUCADOR-LUZ

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, porém, esta unidade complexa na natureza humana é apresentada, e tratada pelos processos educacionais tradicionais, de forma totalmente desintegrada. Aprender o que significa ser humano é uma tarefa pouco discutida, sendo assim, é preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Nesse sentido, o autor Edgar Morin (2000) propõe em sua obra destinada à educação para o século XXI, que um dos sete saberes necessários para a educação do futuro é o fato de ensinar a humanidade a aprender a conhecer o conhecimento do conhecimento, que serve como algo primordial para a formação do educador.

O conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentarmos os riscos permanentes de erro e ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar a mente humana no combate vital rumo à lucidez (MORIN, 2000, p. 14).

O conhecimento do conhecimento, por meio do qual não só se apreendem conteúdos, mas se apreende como se dá essa aprendizagem, tornando possível, então, desenvolver uma consciência sobre aquilo que se pretende e pode fazer com tais conteúdos. Além do mais, tem como intuito a preparação, a formação para enfrentar os riscos, sendo preciso ensinar princípios e estratégias que permitam encarar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, modificando seu desenvolvimento, em virtude de informações adquiridas ao longo do tempo. Com base nesse saber, Morin acrescenta que educar para o futuro significa repensar o papel da universidade como promotora de:

Grandes lembramentos dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história mas também a literatura, a poesia, as artes (MORIN, 2000, p. 48).

Desse modo, como afirma Morin, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino, assim, a Universidade, por sua vez, como instância formadora, deve preocupar-se em “criar e recriar as condições para que docentes e aprendentes se sintam em estado de sedução por aquilo que irá proporcionar-lhes a unidade, entre processos vitais e processos de aprendizagem” (ASSMANN e MO SUNG, 2000, p. 286). Sob esse prisma, Segundo Moran,

Cada vez mais precisamos de educadores-luz, sinalizadores de caminhos, testemunhos vivos de formas concretas de realização humana, de integração progressiva, seres imperfeitos que vão evoluindo, humanizando-se, tornando-se mais simples e profundos ao mesmo tempo (MORAN, 2007, p.74).

Assim posto, segundo Moran, os educadores-luz tornam-se cada vez mais necessários, esboçando novos e variados papéis, sendo capazes de se comunicar, criativos e conscientes de suas responsabilidades, contribuindo para a transformação da sociedade que está em constante modificação, uma vez que a formação do professor:

não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva (LÉVY, 2010, p. 173).

A inteligência coletiva tem como base o reconhecimento e o avanço mútuo das pessoas “é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2007, p. 28).

Em seu livro *Cibercultura*, o autor vai além e afirma que a finalidade da inteligência coletiva é a de colocar os recursos de grandes coletividades a serviço das pessoas e dos pequenos grupos (LÉVY, 2010, p. 206).

Considerando a inteligência coletiva, o papel do professor deixa de ter apenas o enfoque da epistemologia tradicional, de instrutor e transmissor de conhecimento, onde “educar era enquadrar, ensinar era repassar verdades e certezas” (ASSMANN, 2007, p. 75). Nessa tradicional epistemologia,

O conhecimento válido era aquele que tinha uma relação de correspondência com a realidade objetiva. Quem havia “adquirido”

esse conhecimento se havia tornado dono de representações equivalentes à realidade e podia, daí para a frente, “passar” essa sua posse de saberes a outros. A relação pedagógica era, portanto, transmissiva. Ensinar era transmitir saberes correspondentes à realidade objetiva. Educar era cumprir basicamente duas funções: transmitir saberes sobre a realidade objetiva e criar hábitos de adequação e essa realidade objetiva (instruir e formar) (ASSMANN, 2007, p. 110).

Sabemos que essa prática tradicional ainda está presente em muitos contextos escolares, em que simplesmente se transmite um conhecimento pronto e acabado. Todavia, a imagem do professor tido como mero transmissor do conhecimento deve ser superada, para que ele seja visto e de fato seja o organizador e o orientador da aprendizagem, instigando o trabalho coletivo, conforme aponta Mercado, 1999:

O professor, na nova sociedade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, e chegam a construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilidade dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos (MERCADO, 1999, p. 20).

Como percebemos nas palavras de Mercado, a educação do século XXI exige cidadãos que saibam atuar de forma crítica e reflexiva, para isso, é fundamental abandonar a atitude de educador como simples transmissor de um determinado conteúdo científico, acumulado pela humanidade e compreendido como único e verdadeiro conhecimento humano.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47).

O ato de ensinar, segundo aponta Paulo Freire, deve esboçar um novo espaço educativo, no qual o educador ultrapassa a mera transmissão de conhecimento e passa a dar a este mesmo espaço um caráter dinâmico, reflexivo, transversal e transdisciplinar, que articule os conhecimentos de forma significativa, propondo atividades que

favoreçam a construção de novos saberes, e no qual o educador encara os estudantes como participantes ativos do processo de aprendizagem, e não apenas como receptores passivos de informações, como nos afirma Dal Molin:

A formação educativa mais adequada ao conhecimento do mundo hoje é a que buscará articular, conectar entre si os diversos saberes, de modo que cada um ilumine o outro e igualmente se deixe iluminar, pois adquirir conhecimento ou, saberes essenciais significa, antes de tudo, ser capaz de organizá-los em torno de eixos de idéias, num determinado contexto que seja significativo para os aprendentes e para seu entorno (DAL MOLIN, 2003, p. 93).

Neste contexto transdisciplinar, que busca articular e conectar os diversos saberes, em que o docente deixa de ter a postura pautada na transmissão de conteúdo, o mesmo torna-se mediador de toda aprendizagem, sendo o conhecimento o resultado da ação do estudante sobre a realidade e dela sobre o estudante. Desta forma, a aprendizagem ocorre de maneira colaborativa, sendo que esta pode ser propiciada por meio de ambientes que possibilitem a comunicação, a troca de idéias, assim, o estudante passa a ter um papel ativo, ou seja, ele protagoniza o ato de aprender.

Já não há espaço para o professor que se acomoda aos saberes que lhe foram transmitidos pela academia, e às fixas cartas náuticas que lhe chegam trazidas pelos livros didáticos, muitas vezes sendo esta a única carta disponível para orientar as travessias da atualidade (VILHA, 2007, p. 96).

Nenhuma intervenção pedagógica, harmonizada com a modernidade e com os processos de mudanças que estão implícitos, será eficaz sem a interface consciente do professor e sua participação na promoção sócioeducativa. Para Nóvoa (1995, p. 14) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, e reforçando esse pensamento, Morin (2003, p. 99) contribui: “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

As novas estratégias se voltam a um novo modo do fazer pedagógico, exigindo um repensar e um reconduzir da formação do educador, de forma rizomática, o qual busca superar a fragmentação que está relacionada à formação de professores, compreendendo a relevância do pensamento complexo, no sentido de formar o professor para interrogar, questionar, pensar e repensar a sua própria formação e seu importante papel de formador na escola:

É essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 2002, p. 48).

Essas mudanças desejadas se apresentam como grandes desafios que exigem uma reformulação, não apenas nas práticas de formação do professor, mas sim da formação do ser humano. A superação desses desafios não é uma tarefa fácil, tampouco imediata, pois grande parte dos espaços escolares está presa em um modelo de ensino e aprendizagem que nitidamente contrasta com o novo modo de mover-se no mundo.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: INICIAL E CONTINUADA

Sem dúvida, a formação profissional representa um desafio no contexto atual, cujas exigências são as de assumir o papel de motivadores da construção do conhecimento, incentivando seus estudantes ao protagonismo aprendente. Nestes moldes, os profissionais da área educativa devem manterem-se atualizados sobre as novas metodologias de ensino e as novas maneiras de desenvolver a práxis pedagógica. Para que tal desafio seja superado, a formação profissional é necessária, “no setor do ensino, tal como no mundo econômico e empresarial, a formação deve ser encarada como um componente essencial do desenvolvimento das organizações” (NÓVOA, 2002, p. 39-40).

Tratando-se de formação de educadores, a instituição escolar valoriza dois momentos: a formação inicial e a continuada. Sobre formação inicial, Flores (2003, p. 139) aponta que ela “constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão”, devendo ser vista como a primeira etapa da formação. É preciso, no entanto, que o profissional saiba que sua formação não começa e termina na Universidade, esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias.

O que importa, na formação docente, não é a repetição de gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções,

do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 45).

Torna-se evidente que apenas a formação inicial não é suficiente para o exercício docente, é necessário algo contínuo, e aí entra a formação continuada, que muitas vezes encontramos, em formato de cursos, projetos e especializações. É essa formação que garantirá que o professor que já está atuando, há pouco ou muito tempo, esteja em sintonia com as novas exigências da sociedade em rede e também acontece o se constitui na efetivação dos pilares da universidade, que são o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse contexto, a formação continuada não deve ser vista como um “complemento” da formação inicial, vista como uma reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento. Cada um desses termos destes designa uma concepção que revela uma forma de visão de mundo, educação e formação docente.

Para Marin (1995), o termo reciclagem não pode ser usado para designar a formação de pessoas, principalmente professores, pois significaria ser o professor um objeto que pode ser manipulado e transformado em outro objeto. Tratando-se de treinamento, a autora observa que o significado do termo é tornar apto, capaz de realizar tarefas, ter habilidades com finalidades mecânicas, sendo totalmente inadequado em relação aos processos de educação. Já o aperfeiçoamento leva ao sentido de tornar perfeito, denota uma ideia de acabado, sendo que para a formação de educadores, o conceito a ser usado deve ir além, considerando a formação do professor como permanente, compreendendo-a como um processo que se estende por toda a vida, de contínuo desenvolvimento, e continuada, tendo a significação fundamental do conceito de que “a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p. 19). Segundo Nóvoa:

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p. 38-39).

A formação permanente, ou como também se costuma denominar, continuada, deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o próprio contexto escolar se torna o espaço ideal para que essa formação ocorra “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 38). O autor ressalta que a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.

Do ponto de vista da formação de profissionais, é preciso evitar a segmentação desse novo campo em disciplinas e funções (carreiras) e buscar uma formação integrada e integradora, que considere efetivamente o caráter duplamente complexo dos campos epistemológicos da educação e da comunicação: a ambiguidade entre teoria e prática e o caráter multidisciplinar dos dois campos (BELLONI, 2002, p. 39).

Neste sentido, faz-se necessário o reconhecimento, tanto por parte das instituições que formam os educadores, quanto dos próprios professores, de que a formação constante e integrada é como um requisito indispensável para um ensino de qualidade.

No cenário das mudanças, o professor é um estudante permanente, um pesquisador que considera cada experiência como um ato a ser refletido de forma crítica. Assim, a formação do educador de forma integrada, como propõe Belloni (2002), para o mover-se no mundo, somente terá êxito à medida que a formação inicial e a continuada estejam harmonicamente estabelecidas e entrelaçadas.

Consideramos com tais reflexões a necessidade de mudar o paradigma da formação de professores para incorporar uma concepção que esteja em consonância com a sociedade hodierna, atuando a partir de uma perspectiva mais crítica, a partir de um modelo não fragmentado, sob aspectos transversais e transdisciplinares. Essa reformulação deve ser inovadora, mas dentro da realidade em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente*. 9ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

_____. MO SUNG, Jung. *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. *A formação na sociedade do espetáculo*. Ed. Loyola, São Paulo, 2002.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. *Do Tear à Tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem*. Florianópolis, 2003, 237 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis – SC, 2003.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. Em Maria C. Moraes, José A. Pacheco, & Maria O. Evangelista (Orgs.), *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Editora: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 3ª Edição. 2010.

MERCADO, Luiz Paulo L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. EDUFAL, Maceió, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Conceções. *Cadernos Cedes*. Campinas (SP): Papirus, nº 36, 1995.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Informática na Educação: *Teoria e Prática*. Porto Alegre, v. 3, n. 1 UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na educação, p. 137 – 144, 2007.

MORIN. Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995, 13-34.

VILHA, Evaristo Ferreira. *Ressignificando linguagens no espaço escolar: esboçando um outro mapa para a leitura e escrita de textos*. Dissertação. Programa de Mestrado em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, 2007.

Data de recebimento: 15/05/2014

Data de aprovação: 20/11/2014

