

## CULTURA, REFORMA DE LA EDUCACIÓN Y AUTO-FORMACIÓN DOCENTE

*Maria da Conceição Almeida*  
[calmeida17@hotmail.com](mailto:calmeida17@hotmail.com)

*Grupo de Estudos da Complexidade – GRECOM*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN*  
*Natal, RN, Brasil*

**Recibido:** 30/08/2018 **Aceptado:** 27/09/2018

### Resumen

La multiplicidade de fuentes emisoras de información y opinión, mediante las cuales organizamos nuestras interpretaciones de la vida, en un mundo marcado por la incertidumbre y por la fragmentación del conocimiento, torna imperativo repensar la formación de los profesores a partir de las nuevas relaciones que vinculan ciencia-sociedad-tecnología-ambiente. Partiendo de las ideas de Edgar morin acerca del papel del intelectual en la contemporaneidad, este artículo pretende discutir la cuestión fundamental de la recomposición de las estructuras del pensamiento. Concluimos que es necessário llevar a cabo, entre otras acciones, reconocer la necesidad de diálogo entre ciencia y los saberes de la tradición, reconfigurando una arquitectura cognitiva de múltiples y complejas vinculaciones. La reorganización del conocimiento debe promover la reforma del pensamiento, favoreciendo la emergencia de un nuevo espíritu científico e de un nuevo educador.

**Palabras Clave:** Edgar Morin. Reforma del Pensamiento. Saberes de la Tradición. Educación.

## CULTURE, EDUCATION REFORM AND TEACHING SELF-TRAINING

### Abstract

The multiplicity of sources of information and opinion, through which we organize our interpretations of life, in a world marked by uncertainty and fragmentation of knowledge, makes it imperative to rethink the formation of teachers from the new relations involving science-society-technology -environment. Starting from the ideas of Edgar Morin about the role of the intellectual in the contemporary world, the article proposes to discuss the fundamental question of the recomposition of the structures of thought. We conclude, among other things, the need for dialogue between science and the knowledge of tradition, reconfiguring a cognitive architecture of multiple and complex entrances. The reorganization of knowledge must promote thought reform, favoring the emergence of a new scientific spirit and a new educator.

**Keywords:** Edgar Morin. Reformation of thought. Knowledge of tradition. Education.

## CULTURA, REFORMA DO ENSINO E AUTO-FORMAÇÃO DOCENTE

### Resumo

A multiplicidade de fontes emisoras de informação e opinião, por meio das quais organizamos nossas interpretações da vida, em um mundo marcado pela incerteza e pela fragmentação do conhecimento, torna imperativo repensar a formação de professores a partir das novas relações envolvendo ciência-sociedade-tecnologia-ambiente. Partindo das ideias de Edgar Morin acerca do papel do intelectual na contemporaneidade, o artigo se propõe a discutir a questão fundamental da recomposição das estruturas do pensamento. Concluimos, entre outras coisas, pela necessidade do diálogo entre ciência e os saberes da tradição, reconfigurando uma

arquitetura cognitiva de múltiplas e complexas entradas. A reorganização do conhecimento deve promover a reforma do pensamento, favorecendo a emergência de um novo espírito científico e de um novo educador.

**Palavras-chave:** Edgar Morin. Reforma do pensamento. Saberes da tradição. Educação.

### **De onde partimos**

Tudo que dizemos só faz sentido no âmbito de uma compreensão de mundo partilhada coletivamente pelo veículo da linguagem. A comunicação humana supõe sempre um entendimento comum a partir do qual ganha sentido as singularidades discursivas, a originalidade de nossas formas de pensar e transmitir conhecimentos. Sobretudo na ciência, expor nossa compreensão a respeito do panorama que contextualiza o tema/problema do qual tratamos, se constitui na regra básica do diálogo. Mais que isso, possibilita a ampliação de nosso campo de referência permitindo ultrapassar os lamentáveis monólogos coletivos que impedem o avanço do conhecimento e a criação de novas e criativas sínteses do pensamento diante do mundo.

Permitir o acesso a nossa visão de mundo, expor a arquitetura argumentativa que relaciona as informações das quais dispomos, e, por fim, procurar compreender os pressupostos organizadores das ideias de nossos interlocutores, se constitui nas condições necessárias (mesmo que não suficientes), para articular e retotalizar as micro-interpretações sobre a realidade.

Dito de outra forma, habilitar-se a entender o conteúdo das ideias que nos são transmitidas supõe o manuseio cognitivo das fontes que alimentam tais ideias. Fazendo uso de um argumento instigante e provocador, diz Marcel Conche (1998) que para compreender a filosofia grega “é preciso tornar-se grego”, pensar como grego. E pensar como grego é compreender as ideias de Homero, considerado por ele como a Bíblia dos gregos, o paradigma alimentador dos filósofos, o alimento que os tornou capazes de produzir novas e singulares cosmologias do pensamento.

Hoje certamente não dispomos mais de uma única fonte fundamental, a partir da qual organizamos nossas interpretações de mundo. A multiplicidade das grandes obras e das fontes heteróclitas torna ainda mais imperativa a necessidade de expor as macro referências que nos servem de suporte. Nesse sentido, para falar da formação de professores supondo as relações ciência-sociedade-tecnologia-ambiente exponho o que, do meu ponto de vista, se constitui no contexto capaz de oferecer sentido ao tema, que resignifico mais sinteticamente como a

formação do professor diante da sociedade atual marcada pela incerteza.

### **Incerteza e vontade**

Se a incerteza do futuro contamina o presente, pelo menos, sabemos, não estamos num ponto zero qualquer, uma vez que nosso presente é, em parte, produto do passado. Digo em parte porque, por força de escolhas nem sempre conscientes, nem sempre livres, nem sempre propriamente escolhas, temos deixado de lado ou excluído, produtos importantes desse passado. Muitas habilidades, saberes, estilos de vida e formas de pensar foram certamente julgadas inapropriadas, apesar de terem constituído importantes constâncias históricas que consolidaram o padrão da espécie humana.

Se o futuro é incerto, podemos pelo menos lançar mão de alguns dados, processos e caminho já percorridos, para compreender e avaliar a história do presente. Longe, porém, da *causalidade linear* devemos estar atentos a um fato: não somos hoje um simples produto do passado que nos foi transmitido, porque somos simultaneamente produto e produtores da nossa cultura. Além disso, nossa história é fruto de uma dinâmica complexa que qualifica a condição humana como sendo a permanente oscilação entre forças de emancipação e regressão, ordem e desordem, avanço e retrocesso, vida e morte, repetição e inovação. É a partir do interior mesmo dessa dinâmica complexa que emerge a condição reflexiva dos humanos. Dotada de uma certa autonomia, a condição de refletir retroage sobre nossas experiências, e é a partir dessa condição cognitiva que exercitamos nossos atributos de vontade e liberdade. A avaliação do caminho percorrido, a valoração do processo no qual estamos imersos e a escolha de horizontes a serem percebidos são, talvez, a trindade antropológica que nos caracteriza como *sapiens-sapiens-demens*. Uma tal condição sapiential deve denotar menos a supremacia da espécie e mais a sua responsabilidade diante de uma história encenada conjuntamente com parceiros que, não só não a escolheram, mas dela compartilham de maneira compulsória ou pela domesticação.

Se a aventura humana na terra tem se dado graças a complexificação crescente de nossas aptidões mentais em intercâmbio com a natureza, e se da relação homem-meio emergiu esse fabuloso processo cultural, talvez seja imperativo perguntar sobre a nossa dívida para com outros processos que foram interrompidos em favor de um projeto civilizatório excludente porque “demasiadamente humano”.

Por fim, se a acumulação da cultura tem se dado pela transferência, reorganização e resignificação de informações de diversas ordens (física, biológica, psíquica, simbólica),

devemos atestar a importância do processo educativo como mediador dessa acumulação. Cabe, entretanto, perguntar como temos praticado tal mediação, a partir de que métodos de pensar temos intercambiado e reorganizado informações, de que moldes mentais fazemos uso para transmitir conhecimentos, experiências, conteúdos interpretativos. Para pensar a formação de educadores capazes de problematizar e articular os conteúdos da cultura é necessário tomar consciência das condições de produção do conhecimento operado historicamente e discutir a educação como via de superação da disciplinaridade fechada, não comunicante.

### **Cultura e conhecimento**

Começamos por explicitar as possibilidades cognitivas do homem diante da necessária reconstrução de um conhecimento mais universalista, complexo e dialogal. Situemos um começo, sem a preocupação de um ponto zero.

Sabemos que apesar de integrante do complexo sistema que constitui o meio ambiente, o homem dele se distingue pela faculdade da produção da cultura e da construção da história. É como leitor simultaneamente utilitário e especulativo do ecossistema que o homem tem respondido aos problemas que lhes são postos. Mas é também como formulador de cosmologias imaginárias que temos dialogado, lido e reconstruindo o mundo.

É a partir do contato com um mundo dado e um mundo construído – ecossistema natural, códigos culturais, representações – que a relação cérebro-espírito tem encontrado as bases e as condições para sua complexificação e a produção do pensamento, do conhecimento e da cultura. Somos seres ao mesmo tempo marcados pela necessidade prática e pela competência especulativa, seres lógicos e míticos. Conforme dirá Edgar Morin em *O método III* (s/d, p. 144), “toda renúncia ao conhecimento empírico/técnico/racional conduziria os humanos à morte”, mas igualmente, “toda a renúncia às (nossas) crenças fundamentais desintegraria a sociedade.”

O processo de complexificação da natureza, animado pela pulsão cognitiva que ultrapassa o utilitarismo, sustenta-se numa estrutura antropológica pendular que comporta, simultânea e dialogicamente uma biologia, uma animalidade e uma humanidade do conhecimento. Essa pulsão cognitiva é certamente o que funda a constituição das sociedades humanas, sua historicidade, constitui a cultura, produz um ser leitor, interpretante e impressor de sentidos, vontades, desejos, produtor e consumidor de conhecimento.

A cultura que é a marca da sociedade humana, é organizada/organizadora pela via do veículo cognitivo que é a linguagem; a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, dos saberes fazeres apreendidos, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. Assim se manifestam representações coletivas, consciências coletivas, imaginário coletivo... Assim a cultura não é nem superestrutura nem infraestrutura, esses termos sendo impróprios numa organização recursiva na qual o que é produzido e gerado torna-se produtor e gerador daquilo que o produz ou o gera (MORIN, s/d, P. 17).

Esse conceito de cultura, que para Edgar Morin implica, metaforicamente, um mega-computador complexo, inscreve instruções, prescreve normas e comandos em cérebros individuais, das sociedades arcaicas às pós-industriais, e vem sendo construído, pouco a pouco, num itinerário intelectual múltiplo, desencadeado principalmente a partir da publicação de *O paradigma perdido*, de 1973. Nesse livro é enfatizado que a substituição da floresta pela savana, a ociosidade dos adolescentes, a copulação frontal, o fogo, a instauração da exogamia, o fim do nomadismo, a articulação da palavra, a aferição de significados, o exercício das trocas e do poder, a criação do mito e da ciência, são todos sinalizações da relação natureza-cultura mediada pela imposição de problemas novos e instigantes. “A hominização teve como prelúdio uma desgraça ecológica, um desvio genético e uma dissidência sociológica” (MORIN, 1979, P. 63).

No interior desse macro processo, a complexificação cerebral, instigada e alimentada pela relação constante entre o homínida e o meio ambiente, desempenhou o papel de “centro federativo-integrativo entre as diversas esferas cujas relações mútuas constituem o universo antropológico: a esfera ecossistêmica, a esfera genética, a esfera cultural e social e, claro, a esfera fenotípica do organismo individual” (MORIN, 1979, p. 136). Entre o cérebro humano e o meio ambiente não há, portanto, de fato, nem integração nem adequação imediata. Antes, uma zona de ambigüidade e incerteza. E é, precisamente, a faculdade de indecisão, o ingrediente que, ao mesmo tempo, limita e abre indefinidamente a possibilidade de conhecimento (Idem, *ibid.*, p. 130-131).

A zona de indecisão entre homem e meio define a possibilidade do conhecimento, e este nada mais é do que a tentativa de fechar a *brecha* cérebro X ecossistema-cultura-praxis. A resolução das incertezas tem sido, historicamente, exercitada através dos itinerários simbólicos/mitológicos/mágico e empírico/racional/técnico entendidos como excludentes pelo grande paradigma do ocidente.

Com efeito, mais que atributos do pensamento, que podem eventualmente articular-se, os itinerários míticos e lógicos estão em constante interação como que contagiados por uma

necessidade comum. Por outro lado, a suposta separação entre os ideários míticos, religiosos, científicos e filosóficos só encontrará justificação nas matrizes da racionalização da história ocidental que operam a arbitrária disjunção entre razão e mito, como se razão e ciência não fossem sempre contaminados e embebidos pelos dispositivos míticos. Os dois itinerários do pensamento coexistem, dialogam, vivem em constante interação, como se um tivesse a necessidade vital do outro; eles podem até confundir-se algumas vezes, mas sempre provisoriamente. Edgar Morin afirmará, categoricamente, em muitas de suas obras, que a relação entre os dois pensamentos não se encontra historicamente ultrapassada, mas inscreve-se como uma marca antropossocial inaugural em toda a trajetória do processo civilizatório.

Fazer comunicar esses dois modos de pensar, é reabilitar a dialógica da estrutura policêntrica e fracamente hierarquizada do cérebro humano. Uma tal reabilitação antropológica favorece o diálogo entre as especialidades técnicas da produção do conhecimento. Isso

não implica em que cada um de nós tenha que passar o tempo todo a ler, a informar-se de todos os domínios... O problema não está em que cada um perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com outras competências que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento (MORIN, 1979, p. 33).

Para que essa potencialidade seja posta em movimento, é necessário operar uma nova articulação de saberes e competências além de um esforço de reflexão fundamental. Tal articulação e esforço excedem o projeto individual dos educadores, mas supõe à partida uma vontade individual fundamental explicitada na auto-formação permanente. É uma tarefa que necessita do encontro e da troca de experiências de todos aqueles que trabalham em domínios diversos e que não se fecham como ostras nas conchas de suas especialidades. Ademais, nenhum conhecimento tem sentido fora de seu contexto e das experiências pessoais – sejam elas técnicas, pedagógicas ou emocionais.

Numa problematização a respeito da atual reforma do ensino fundamental no Brasil, o físico Luís Carlos de Menezes destaca que dominar uma especialidade não é suficiente para ter habilidade, competência e qualidades humanas. Para ele,

a natureza ou a sociedade não são disciplinares, mas quanto mais aprofundado e específico for o conhecimento, mais disciplinar ele se apresenta, ou seja, mais uso faz de códigos próprios, de linguagens específicas, de instrumentos especiais. Por isso, há um lugar insubstituível para as disciplinas, sempre que um conhecimento sistemático estiver sendo tratado” (MENEZES, 2003, p.51).

Longe de protagonizar o fim das disciplinas, uma reforma do pensamento e da educação reconhece como imperativo fazer dialogar as estruturas de pensar, as competências, os saberes

produzidos. É ainda Menezes que nos alerta para o fato de que mais que a destreza no manuseio dos conteúdos específicos, a fecundidade de acionar as competências está no fato de permitir a transversalização dos redutos disciplinares. Nesse sentido, pergunta:

escrever uma carta pessoal ou informação técnica, saber como proceder diante de uma emergência doméstica ou profissional, localizar informação e ser capaz de interpretá-las, elaborar estatísticas de variáveis físicas e sociais, conhecer hipóteses sobre o surgimento da vida no planeta, tocar um instrumento musical ou dançar ou representar ou desenhar, apreciar literatura, saber como se elaboram as leis e conhecer a história da organização política de diferentes povos, são habilidades restritas a quais disciplinas? (MENEZES, idem, idem).

Numa síntese arrojada Luís Carlos de Menezes reescreve em nossa alma de educador um argumento fundamental que pode nos dispor a fazer dialogar as competências de um educador ativo e inteiro diante do mundo.

Há qualidades afetivas, sociais, práticas e éticas, como solidariedade, curiosidade, criatividade, iniciativa, expressividade, sociabilidade, interesse cultural, preferência artística, responsabilidade coletiva, respeito humano e tantas outras que não se podem restringir a quaisquer disciplinas, ainda que possam ser promovidas dentro de qualquer disciplina (op.cit. idem, idem).

Essas qualidades aludidas por Menezes podem vir a configurar estados disposicionais do professor para uma organização mais orgânica do conhecimento.

Para Edgard de Assis Carvalho pensar a Educação do século XXI é reabilitar, como sugere Morin, as inquietações de Marx na terceira tese sobre Feuerbach. Nas palavras de Carvalho

qualquer teoria da mudança das circunstâncias sócio-históricas e da educação traz consigo a necessidade da educação dos educadores. Como fazer isso? Fomentando a identidade entre ciência e arte, ciência e tradição, estimulando a religação entre razão e sensibilidade. A educação dos educadores deverá reconhecer que a função escolar, em qualquer dos níveis em que exerça, precisa estabelecer uma conexão forte entre presente e passado, de um lado, e entre sociedade e indivíduo, do outro” (2003, p. 70).

Conclui Carvalho afirmando que o objetivo crucial da educação hoje precisa se pautar pela “sustentabilidade e pela preservação do capital cultural da humanidade” (Idem, Ibid.).

Para reabilitar o diálogo entre razão e sensibilidade de que fala Carvalho e reaver as qualidades afetivas, sociais, práticas e éticas sublinhadas por Menezes, o professor talvez tenha que contemplar-se no espelho do antigo sábio, para atualizar sua imagem em sintonia com os desafios da sociedade atual.

## O sábio pré-iluminista e o intelectual moderno

Foi certamente o predomínio da rigidez sobre a razão que acabou constituindo-se na matriz epistemológica iluminadora do pensamento científico, notadamente na modernidade.

O Século das Luzes será o marco principal de referência da transformação do antigo sábio no intelectual moderno. O sacerdote-mago, guardião dos mitos e encarregado de anunciar a verdade foi substituído pelo filósofo iluminista que passa a submeter à verdade sagrada à prova da crítica. Produz-se um novo mito: a razão. Dessa ruptura nasce o intelectual moderno, conforme anuncia Morin, em *Para sair do Século XX*

O mito da razão emancipa o intelectual. Este passa a ser o porta voz da qualidade fundamental e superior do *Homo sapiens*. Enuncia e anuncia ideias universais. Fala em nome de todos os homens e dirige-se, em princípio, a todos. Assim, o filósofo do século XVIII senta-se no trono do sacerdote-mago derrubado e acredita garantir uma autoridade racional para toda a sociedade e para todos os homens (MORIN, p.234)

Dotado de uma simbiótica ambivalência, o sábio pré-iluminista se constituía ao mesmo tempo como defensor de valores morais e um rigoroso observador, sistematizador e interpretador dos fenômenos físicos e sociais do seu tempo. O intelectual moderno emerge num interior de um matizado processo sócio-histórico que elege a razão como o único critério definidor da ciência. A partir daí os saberes e as experiências que não resistem ao teste da razão e da demonstração serão classificados como míticos, esotéricos, religiosos, transcendentais, metafísicos. *Mutatis-mutanti* a transformação do educador, antes um sábio polivalente, hoje um especialista num domínio estrito de competência, reatualiza o mesmo processo de fratura e redução das condições ampliadas da comunicação do conhecimento.

O que pode parecer uma contextualização histórica da sucessão de personagens do conhecimento representa na verdade fixações normativas excludentes de estados de ser do pensamento humano, em sua essência, polivalente, polifônico, múltiplo. Reprograma-se pela via das escolhas redutoras as interfaces entre homem e meio. As questões colocadas pelas sociedades passam a ter domínios de resolução distintos. O conhecimento como um recurso para fechar a *brecha* cérebro-meio tem agora diante de si questões de natureza supostamente diferenciadas. Estabelecem-se divisores entre o que é da ordem do racional e do irracional, e, mais particularmente, opõem-se os problemas considerados ora míticos, ora metafísicos, ora científicos. A fragmentação do pensamento torna-se visível pela produção de especialistas não comunicantes. Emerge o descompasso na articulação entre os itinerários míticos e lógicos. O

pensamento simplificador pulverizará a partir de então as questões a serem apreciadas pelas sociedades humanas de forma insular e pontual.

Essa estrutura de operação do pensamento e produção do conhecimento tem por base a emergência de uma sociedade pré-industrial que vê multiplicados os problemas já existentes ao mesmo tempo em que se defronta com o aparecimento de novos problemas. O aumento e deslocamento populacionais, o redirecionamento da formação técnico-profissional, o aparecimento de doenças provocadas pelas aglomerações urbanas, entre outros, vão demandar uma nova organização na produção de saberes. Essas contingências sócio-históricas consolidarão o perfil do intelectual e do cientista como um especialista.

Vão sendo consagradas a partir daí as várias cadeias de separação sucessivas entre natureza e cultura, o mundo real e o mundo imaginário, produção material e produção do pensamento, trabalho manual e trabalho intelectual, fazer e saber, teoria e prática, pensamento e ação. A separação entre a arte da técnica e a estética da reflexão encontrará na sociedade industrial nascente as condições favoráveis para expressar-se. Torna-se então indispensável à formação de competências específicas gestadas pelos adestramentos que confinam o indivíduo em um campo extremamente restrito de atividades. A ciência passa a acentuar o caráter utilitário do conhecimento, limitando o campo da reflexão a certos domínios. Entramos assim nos “tempos modernos” de Chaplin: a repetição, a mecanização do pensamento, a exaustão do corpo sem mente e sem desejo. Mentes treinadas para pensar o exclusivamente útil, corpos dóceis para o trabalho, para usar uma expressão de Foucault.

No cenário dessa lógica perversa, as instituições educacionais vão aos poucos abrindo mão da reflexão e da crítica, para privilegiar a formação de especialistas que reproduzem maquinicamente uma sociedade fragmentada, comprometendo assim as condições de convivialidade e diálogo social entre os saberes milenares da tradição e a ciência moderna. Uma assepsia cognitiva passa a controlar as qualidades psico-afetivas do conhecimento, e uma razão patológica proverá, por todos os meios, a domesticação da “lógica do sensível” de que trata Claude Lévi-Strauss.

### **Um novo educador**

A tarefa de repensar a formação de novos educadores supõe um clima de efervescência de idéias, chamado de *calor cultural*, por Morin, e implica identificar o que, na nossa estrutura educacional favorece o “comércio” e a troca múltipla de interações, opiniões, idéias e teorias.

Não se restringindo ao intercâmbio do que já foi dito, essa investida apela para nossa criatividade no sentido de pensar um educador capaz de, não se fixando apenas no compromisso com o presente, poder lançar as bases para uma educação do futuro.

Mais que reformular as teorias e metodologias particulares para pensar o mundo, é fundamental que nos coloquemos o problema de recompor a estrutura de pensar. Em segundo lugar, considerando o quadro interno do conhecimento científico há que se propugnar pela articulação entre ciências da vida, ciências do homem, ciências do mundo físico. Aqui, não bastarão, certamente, esforços de superposição de conteúdos disciplinares. Nessa direção, a interdisciplinaridade deve ser ultrapassada pelo horizonte da transdisciplinaridade, em busca do pensamento complexo. Por outro lado, esse intercâmbio interno entre disciplinas científicas não basta. É fundamental ampliá-lo nos quadros do diálogo entre a ciência e os saberes da tradição, conforme já assinalamos.

Esses exercícios supõem reativar ou configurar uma estrutura cognitiva de múltiplas e complexas entradas. Nessa nova e plurifocal rede cognitiva perde sentido, certamente, a estrutura dual e fragmentada de pensar o mundo e o homem. Esse é, parece, o horizonte posto hoje ao conhecimento.

Diante deste horizonte é importante investir numa reorganização do conhecimento capaz de prover uma reforma na educação. Isso requer uma *nova aliança* entre cultura científica e cultura humanística, a *reforma do pensamento* e o exercício do *diálogo*. Essas ideias que alimentam a base epistemológica de pensadores como Ilya Prigogine, David Bohm e Edgar Morin podem fomentar práticas educacionais capazes de religar os conhecimentos e fazer dialogar nossas competências. Rediscutir como hipóteses postulados tidos como indiscutíveis, imprimir importância a fatos concebidos como aleatórios pela ciência, refutar a ortodoxia e o maniqueísmo, por à luz nossas crenças fundamentais, exercitar a criatividade do pensamento, são alguns dos protocolos que favorecem a emergência de um *novo espírito científico* e de um novo educador.

Esse protocolo de intenções, talvez mais propriamente uma pedagogia da complexidade precisa estar comprometida com um ideário educacional mais ético diante dos graves problemas planetários, sem abrir mão, é claro, da nossa herança milenar que, de uma certa forma, se mantém nos redutos dos saberes da tradição.

Há que se investir na disposição para ampliar os limites do conhecimento e fazer dialogar as competências disciplinares. Uma reorganização mais democrática dos saberes poderá reduzir a exclusão inadmissível de parte considerável de nossa sociedade diante das escolhas coletivas. Esse desafio longe de configurar uma missão própria de um especialista, pertence igualmente aos epistemólogos, físicos, educadores, sociólogos, antropólogos e intelectuais da tradição.

No que se refere aos profissionais da educação, que aqui nos interessam mais de perto, é preciso sublinhar o importante papel que esses atores desempenham enquanto mediadores da transferência e difusão dos conteúdos da cultura científica. O professor constitui-se numa referência privilegiada para a construção da visão de mundo e da estrutura de pensar do aluno, diga-se, do cidadão planetário.

Investido da autoridade aferida pelo estoque do conhecimento acumulado e do poder instituído pelo lugar discursivo do qual fala, ao educador caberia hoje o exercício de fazer emergir uma qualidade do pensamento que está em parte adormecida: o prazer de conhecer. O incitamento à criatividade, a atividade de interditar a ortodoxia e a certeza, podem vir a prefigurar um novo perfil do educador, em sintonia com as demandas culturais do nosso milênio. Esse novo educador talvez tenha que incluir na sua agenda duas tarefas que, mesmo distintas, são complementares. Uma diz respeito à reconstrução de seu próprio perfil enquanto profissional da educação: a morte do sujeito narcisicamente investido do poder é o mínimo que se espera para se reformatar os espaços discursivos do diálogo professor-aluno. Essa tarefa amplia-se numa outra, sem dúvida investida de maior envergadura e desafio. Trata-se de exercitar uma verdadeira aeróbica dos neurônios no sentido de desconstruir os *imprintings paradigmáticos* que impedem novas e ampliadas sinapses cognitivas de alunos cada vez mais ávidos em expor suas subjetividades, seus mapas autobiográficos e em compreender os conteúdos disciplinares que se tornam significativos apenas pela partilha e co-produção.

Certamente, a tarefa para reintroduzir o prazer na práxis docente, supõe a reconstrução de um conhecimento mais aberto, onde as noções de *polifonia*, *ambivalência* e *simultaneidade* possam emitir novas mensagens a um sujeito ativo que se singulariza. Para isso, ter-se-á que exercitar um esforço fundamental para acessar o nosso *poliprograma cerebral* atualmente adormecido pela hegemonia da *ratio* cartesiana. Em outras palavras, ter-se-á que questionar as imposições radicais das mundovisões estreitas sugeridas pelos códigos da ciência, o que subtende rediscutir a formação de professores.

É preciso que o professor seja formado para ampliar suas escolhas cognitivas e de seus alunos para que possam coletivamente arquitetar e ensaiar novas escolhas sociais, éticas, políticas. É necessário que a escola se transforme no lugar de fecundação de novas *utopias realistas*. Se é imprescindível reformar as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, se é indispensável repensar a construção do perfil do professor diante da sociedade atual, se é inadiável ultrapassar a idéia do professor como mero transferidor de conteúdos científicos, não é menos importante, e urgente, se colocar a questão da auto-formação do educador.

Assim como a crítica deve ser sempre precedida da autocrítica e a ética social se inicia com auto-ética de cada sujeito, também a formação do professor deve ter por complemento importante a auto-formação. Não é de mais lembrar que toda transformação individual ou coletiva requer uma intenção, uma vontade, uma prática ou mesmo um consentimento, mas começa sempre pela transformação do sujeito. Todas as mudanças supõem uma convicção fundamental para a transformação, e essa convicção está situada no indivíduo. Uma refundação do perfil do educador supõe, também, abrir-se à dinâmica da reconstrução de nossos métodos de ensinar e aprender.

Em suma, a desconstrução da educação como adestramento e a emergência de um novo educador exigem, de forma corajosa, e mesmo radical, a aceitação da morte e da metamorfose de sujeitos cindidos, fraturados.

## Referencias

- CARVALHO, E. de A. *Educação para o século XXI*. In: Polifônicas Ideias. Para uma ciência aberta. Editora Sulina: 2003
- CONCHE, M. *A análise do amor*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MENEZES, L. C. Competências e conhecimento no ensino médio. In: *Jornal Tribuna do Norte*. Caderno Viver – Polifônicas Ideias. Natal, 5 de agosto de 2000.
- MORIN, E. *O método III – O conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.
- MORIN, E. *O método IV – As ideias: sua natureza, habitat, organização*. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.
- MORIN, E. *O enigma do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MORIN, E. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

***Autora:***

***Maria da Conceição de ALMEIDA***

Professora Titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte desde maio de 2010. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos da Complexidade – GRECOM