

POLIFONIA	CUIABÁ	EdUFMT	V. 12	N. 1	p. 47-64	2006	ISSN 0104-687X
-----------	--------	--------	-------	------	----------	------	----------------

**COMPAGINAR CONCEPÇÕES: CIÊNCIA E FORMAÇÃO NO  
HORIZONTE DE POSSIBILIDADES DE  
UM PROJETO COLETIVO**

**Cecília Collares\* (UNICAMP)**  
**Maria Aparecida Moysés\* (UNICAMP)**  
**João Wanderley Geraldi\* (UNICAMP)**

**RESUMO:** As reflexões aqui realizadas dobram-se sobre inúmeros projetos de Educação Continuada desenvolvidos por profissionais das redes públicas de educação e de saúde, a exemplo dos autores que assinam este artigo, ao longo das duas últimas décadas. Buscam associar aprendizagens provenientes desta prática a princípios e concepções produzidas no campo teórico das discussões epistemológicas a propósito dos novos paradigmas científicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação continuada. Esfera pública de saúde e educação. Novos paradigmas científicos. Projeto coletivo.

BINDING CONCEPTIONS: SCIENCE AND FORMATION OF  
POSSIBILITIES OF A COLLECTIVE PROJECT

**ABSTRACT:** The reflections made here center on many projects of In-Service Education developed by professionals of public education and health networks, such as those of the authors of this article, during the two last decades. They try to relate what they have learned from these practices to principles and

---

\* Professores da UNICAMP: professora adjunta aposentada da Faculdade de Educação, professora titular da Faculdade de Ciências Médicas e professor titular aposentado do Instituto de Estudos da Linguagem, respectivamente. Os dois últimos são professores colaboradores voluntários em seus departamentos.

conceptions produced in the theoretical field of epistemological discussions as regards the new scientific paradigms.

**KEYWORDS:** In-service education. Public areas of health and education. New scientific paradigms. Collective project.

Resultado de reflexões desencadeadas por inúmeros projetos de Educação Continuada que vimos desenvolvendo com profissionais das redes públicas de educação e de saúde, ao longo das duas últimas décadas, este texto pretende associar aprendizagens provenientes deste trabalho a princípios e concepções produzidas no campo teórico das discussões epistemológicas a propósito dos novos paradigmas científicos.

Especificamente na área educacional, a geração de professoras e professores que iniciou suas atividades nas escolas públicas a partir de meados dos anos 70 talvez tenha sido aquela que mais foi chamada a “qualificar-se”. Na saúde, este movimento tendeu a ocorrer posteriormente e em menor intensidade, adquirindo maior significação à medida que as questões de saúde deixaram de ser um campo de conhecimento ocupado por profissionais "acima de qualquer suspeita" e novas vozes se fizeram ouvir no terreno de seus discursos.

Em algum momento, todos fomos chamados à “qualificação”, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar, maquiando - para manter - a mesmice das instituições com suas mesmas velhas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que fôssemos mais bem preparados, ora porque modelos metodológicos ou operacionais, cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia.

Tendo participado de inúmeros cursos, projetos ou programas de qualificação – primeiro porque à qualificação fomos submetidos, depois porque fomos convocados a submeter, melhor dizer qualificar, outros profissionais – pretendemos explicitar pressuposições que embasaram e foram embasadas pelos trabalhos executados, pressuposições e aprendizagens, nem sempre claras e quando claras, às vezes esquecidas, na

complexidade da vida que fluiu e flui quando se está com *a mão na massa*.

Seguramente, algumas das questões só se tornaram mais claras para nós à medida que fomos desenhando nossa própria reflexão, rememorando situações, de modo que foram-se extraindo da experiência vivida ligações com noções e conceitos contemporâneos sobre ciência e sociedade. Certamente a oportunidade de reflexão, posterior aos acontecimentos, melhor os “enquadra”, mas certamente é no acontecimento que se é criativo, porque se está diante e no processo da vida. Em certo sentido, a reflexão, porque exige distanciamento, produz-nos um momento “artificial” relativamente às exigências do cotidiano, mas também torna o que se passou algo que nos aconteceu. A criação e invenção no cotidiano somente são reconhecidas como tais na reflexão. (COLLARES et alii, 1999)

O tom ensaístico deste texto resulta precisamente de sua condição de produção: um momento de rememoração e reflexão. Rememora a desordem vivida junto com professores e pediatras, quando a invenção de respostas se impunha, e reflete-se sobre o vivido agregando uma outra qualidade de desordem, aquela imposta pela presença perturbadora dos observadores /rememoradores. Como bem expressou José Luís Borges, “oito e oito são dezesseis mais o que conta...”

## **1. Contrapor o coletivo ao individual**

Com o desenrolar de diferentes e sucessivos trabalhos de educação continuada, algumas concepções foram-se clareando, tornando-se centralidades nos planos educacional e político. Talvez a mais relevante tenha sido a apreensão de que as instituições públicas, notadamente as de educação e as de saúde, assim como seus projetos e seu desempenho devem ser tecidos, apreendidos e avaliados como constituídos e constituintes de uma coletividade. Esta concepção contrapõe-se frontalmente ao ideário vigente nas esferas governamentais brasileiras, que propugnam e implantam sucessivas formas de avaliação que privilegiam a individualização – e a conseqüente culpabilização – de cada um,

profissionais, alunos e pacientes. Trata-se, sob o véu da necessária avaliação, de pôr sob exame a atuação de indivíduos para escamotear a destruição de projetos coletivos.

O individualismo é constituinte da alienação política e do descompromisso profissional com a instituição em que se trabalha e com a população para a qual se deveria trabalhar. Segundo nossas percepções, tecidas no cotidiano das instituições de educação e de saúde, a individualização de projetos, resultados, desempenhos é fundante do individualismo. Se considerarmos que estamos falando de unidades educacionais e sanitárias que, no plano do discurso formal, existem para atender a coletividade e atuam em campos eminentemente políticos, portanto históricos e sociais, a incongruência de pensarmos instituições coletivas como simples somatório, ou mesmo mera justaposição, de resultados individuais adquire visibilidade, revelando uma das facetas que ajudam a compor o insucesso das políticas públicas em nosso país.

Consideramos que um eixo fundamental para o trabalho com profissionais das áreas de educação e de saúde consiste em recuperar o caráter coletivo das instituições públicas, o que significa que os profissionais devem desenvolver e se apropriar da capacidade de elaborar, executar, avaliar, reelaborar, e assim sucessivamente, sempre coletivamente, os projetos que irão direcionar as práticas de cada um e de todos.

Os projetos que vimos realizando têm por coordenadas, simultaneamente, a pesquisa e a educação continuada desenvolvida em parceria com os profissionais dessas redes. Um eixo teórico fundamental é o resgate da dimensão coletiva, institucional, do desempenho da escola e/ou das unidades básicas de saúde. Nesta perspectiva, o problema da aprendizagem – ou melhor, da não-aprendizagem – não deve ser analisado individualmente, seja em termos de cada criança, ou de cada professor, ou mesmo de cada série. Por exemplo, se a 3ª série de uma determinada escola vem apresentando dificuldades no processo ensino-aprendizagem, seu enfrentamento depende de ser assumido por toda a escola. Se em uma unidade de saúde, detectam-se indícios de que a clientela de uma equipe de profissionais não está sendo adequadamente atendida em suas

necessidades e demandas, seja por manifestações de insatisfação ou por indicadores epidemiológicos e clínicos, a responsabilidade não pode ser assumida apenas pela equipe em questão, mas por todos os profissionais da unidade, se se pretende o enfrentamento e superação do problema. Recuperar as unidades educacionais e sanitárias como instituições, constituídas por diferentes pessoas, articuladas e integradas entre si, constitui o passo inicial para transformá-las. Essa transformação só pode ser realizada pelos profissionais que atuam diretamente na própria instituição.

De modo geral, os projetos com que nos envolvemos tinham como elemento deflagrador um diagnóstico da instituição, realizada por seus profissionais, a partir dos dados que produziram, registraram e encaminharam para análise de instâncias superiores, sem que eles próprios tivessem dedicado um mínimo de tempo para olharem suas anotações e fazerem uma avaliação, mesmo que inicial. Algumas perguntas nos orientaram, delas decorrendo as opções pelos dados a serem coletados inicialmente. É importante ressaltar que quando se executa um projeto fundado nos pressupostos da educação continuada, pode-se saber quando e como iniciar; a partir daí, os caminhos a serem seguidos serão tramados pelos participantes. A educação continuada envolve um processo que tem início definido, mas não se pode pretender determinar, ou prever, os rumos que irá tomar, menos ainda definir prazos e datas de encerramento. É um projeto que se constrói coletivamente, um projeto com início sem fim.

Nossas perguntas fundamentais eram: Como conseguir que a instituição se enxergue, perceba os preconceitos que a permeiam e imobilizam? Como romper este sistema de preconceitos? Destas perguntas, deriva outra: Quais dados devem ser analisados, para se obter um diagnóstico adequado da instituição? Conhecer os dados é importante, porque permite uma aproximação da realidade. Porém, quais dados? Como devolvê-los à instituição, para que neles os profissionais enxerguem suas práticas e suas opções? E então: “como transformar esta percepção individual em um assumir coletivo?” (COLLARES e MOYSÉS, 1995)

Este eixo teórico-metodológico foi se desenvolvendo no decorrer dos próprios projetos, tecidos pelos modos de olhar e percepções que os profissionais reiteradamente expressavam, desvelando seus postos de observação, bastante peculiares e sistematicamente repetidos por cada novo grupo com que trabalhássemos. A repetição de idéias, aparentemente individuais, desvela, por sua vez, que são coletivamente constituídas, em espaços temporais, sociais e culturais definidos, espaços históricos.

Dois eixos fundamentais podem ser identificados nessas expressões individuais de ideários coletivos: a) o predomínio de concepções individualistas da instituição, desveladas em propostas individualizadoras e individualizantes; b) o deslocamento de problemas eminentemente políticos para planos individuais, centrando nas pessoas –alunos ou doentes– e em suas famílias a responsabilidade/culpa. No primeiro eixo, há um deslocamento da responsabilidade ética com o coletivo para a responsabilidade individualizada por referenciais semi-religiosos, numa contabilidade de culpas e ganhos. No segundo eixo, corolário necessário, os indivíduos são culpabilizados pelas mazelas de uma vida que não foram chamados a ajudar a construir.

Na maioria das oitenta e duas escolas com as quais trabalhamos, o grande problema era o do “aluno problema”, o da “classe problema”. Aí residia a maior parte das tentativas de explicar o desempenho educacional da escola e, coerentemente, os professores propunham iniciar o processo focando aquilo que entendiam ser o maior empecilho para suas atividades. Seguindo a mesma linha de raciocínio, os diretores das escolas tendem a “culpar”<sup>1</sup> os professores pela não aprendizagem dos alunos e os professores culpam os alunos e suas famílias. Em seus discursos, o sistema educacional e as políticas governamentais saem ilesos, isentos de responsabilidades. (COLLARES e MOYSÉS, 1995) Do mesmo modo, na maioria das vinte e duas unidades básicas de

---

<sup>1</sup> É importante destacar que estamos usando a expressão culpa em virtude do tom assumido pelos profissionais em seus discursos, e não por compartilharmos desta visão.

saúde em que desenvolvemos os projetos, coordenadores culpam profissionais pela baixa resolutividade do serviço, médicos culpam a equipe de enfermagem e vice-versa e todos culpam a população, especialmente por sua pretensa ignorância.

A se acreditar nos discursos, as crianças não aprendem porque não prestam atenção, não estudam, a família não ensina em casa e os doentes não se curam porque não usam a medicação adequadamente porque não seguem as orientações dadas... Em síntese, escola e unidades de saúde são vítimas de uma clientela inadequada. (COLLARES e MOYSÉS, 1996)

A ambigüidade tramada entre individual e coletivo, que em última instância remete às concepções de privado e de público, adquire visibilidade quando se detecta nas palavras e nas ações indícios de que as instituições se pautam por projetos individuais, estanques, perdendo suas características de públicas, coletivas e que, em situações que resultam em danos à população por ações inaceitáveis de um ou mais profissionais, por descaso, omissão, falta de ética etc., existe a tendência a diluir erros individuais no espaço coletivo, escamoteando-os e impedindo a necessária responsabilização dos envolvidos.

Porém, não se trata de concepções individuais, constituídas por cada um em particular, no recôndito de sua privacidade. A simples repetição dos mesmos modos de olhar a si próprio e aos outros, percebidos em profissionais de áreas distintas, com formações diferentes, oriundos de diferentes regiões geográficas e sociais, formados por distintas universidades, nos obriga a dirigir o nosso próprio olhar para o fato de que essas manifestações individuais são expressões de um ideário hegemônico, alicerçado em um sistema de preconceitos que perpassa as formas de pensamento da vida cotidiana de cada um de nós (Heller, 1989) e, mais relevante, um sistema de preconceitos que passa incólume pelas universidades.

## **2. A formação sob o paradigma da neutralidade, universalidade e reversibilidade**

A universidade tem privilegiado cada vez mais a formação intelectual, melhor dizer, a formação técnica do aluno, despreocupando-se com os modos como esse aluno, futuro profissional, exercerá sua profissão, com os modos como usará os conhecimentos para atingir quais objetivos... Olhado apenas como intelecto, o aluno apreende nas universidades, nos espaços subliminares dos discursos, que ética, compromisso, solidariedade, cidadania, direitos, valores, projetos de futuro etc. não perpassam conhecimentos científicos e deles devem ser mantidos à distância, provavelmente para não contaminá-los com subjetividades... Ao aluno, e unicamente a ele, cabe a decisão, tornada individual e solitária, de considerar tais palavras apenas como palavras, aprendendo a usá-las abstratamente como modo de fuga ou de, atribuindo-lhes significados, transformá-las em significantes de opções de vida.

A ciência moderna propôs-se a desvelar as leis universais e deterministas que regeriam o universo, em todas as suas dimensões, desde os movimentos de astros até as interações moleculares dentro de uma célula, preferencialmente pela linguagem matemática. Nesse processo de “desencantamento do mundo”, sob a égide dos mitos da neutralidade e da objetividade, perderam-se alguns valores essenciais com que enxergar a vida, de tal sorte que, progressivamente, o mundo da ciência foi se separando do mundo da vida, como denunciou Morin: “A ciência clássica havia desintegrado o cosmos, havia desintegrado a vida dizendo que a vida não existia, que há moléculas, comportamentos, gens, mas, a vida? Que é isso? Não a conheço!” (MORIN, 1996a, p. 276)

Analisando processos de construção científica, mais especificamente as leis da natureza, que considera o conceito mais original da ciência moderna, Prigogine (1996) põe sob suspeita a noção de reversibilidade, pela qual concretamente se anula a ‘seta do tempo’, apostando-se que tudo pode voltar a ser como antes depois de uma intervenção ou que a natureza, por si mesma, sempre tende ao equilíbrio corrigindo os desacertos do

homem. Quando a natureza começou a nos devolver “com juros e correção monetária” as conseqüências da ação humana, mostrando que a reversibilidade e o reequilíbrio da natureza eram mitos da ciência moderna, novos aportes da pesquisa científica e reflexões de epistemólogos desvelam a crise do paradigma dominante: acumulados tantos conhecimentos sobre o mundo, pouca sabedoria há do mundo e do homem sobre si próprio, sobre os outros e sobre suas relações.

A preocupação com os usos e conseqüências dos conhecimentos, com o rompimento das barreiras ao acesso da maioria da humanidade às possibilidades de melhoria da vida concretamente postas pelo avanço inegável da ciência, constitui um dos elementos fundantes da insatisfação com a modernidade científica. Na transição entre os séculos XX e XXI, dissemina-se a percepção de que pessoas e natureza não constituem recursos infindáveis porque auto-renováveis e que, sob pena de se inviabilizar um futuro não distante, é necessário alavancar reflexões sobre os usos e conseqüências das ciências, tecendo novos consensos éticos que privilegiem a vida. E privilegiar a vida exige ouvir, enxergar, respeitar, enfim, privilegiar o outro. Perceber-se como ser social, datado e situado, que só pode existir porque vive em sociedade, porque é membro de um coletivo.

Alterar as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento para salvar a vida, para preservar o futuro, buscar tecer novas relações entre as pessoas, delas com todos os seres vivos e de todos com a natureza, este é o desafio premente.

É evidente que um mundo onde domine a inovação é um mundo incerto, sem determinismo, sem fim, sem objectivos. Mas é também um mundo de liberdade e de responsabilidade. Um mundo de liberdade, evidentemente, uma vez que o determinismo e a liberdade se opõem. É aí que reside talvez o paradoxo do Século das Luzes, que inventou simultaneamente os germens da liberdade (Voltaire, Diderot...) e do determinismo (Newton...). Por que razão o segundo se sobrepôs à primeira? Não foi simplesmente

porque, desde a noite dos tempos, o homem procura explicações capazes de reduzir a sua angústia existencial fundamental: que existe detrás da vida e, evidentemente, para além dela? Se constatamos não o fracasso do determinismo mas, pelo menos, os seus limites, não deveríamos devolver o primeiro lugar à filosofia? (RAUX, 1996, p. 15)

### **3. Memórias do futuro: retomar sonhos e utopias**

À formação ainda hegemônica nas universidades, contrapõe-se a concepção de que a educação abarca duas realidades indissociáveis: a formação intelectual e social do homem. Em geral, quando nos interrogamos sobre “formação”, imediatamente outras expressões cognatas aparecem em nossa mente: informar, formar, forma, fôrma<sup>2</sup>. Estas relações paradigmáticas remetem, semanticamente, a uma noção hoje absolutamente depreciativa: formar remete a enformar, pôr em forma – em suas duas leituras de f(o)(ô)rma. De fato, é adequada esta crítica à “formação”, pois permite desvendar nos traços semânticos implicados as noções que a “enformação” contém: passado e futuro. Somente é possível pensar em formação se tivermos presente um conjunto de características do tempo futuro em que queiramos ver projetadas perspectivas do passado. No presente, calculam-se horizontes de possibilidades; é o cálculo destes horizontes que define o que do passado integrará o conjunto de informações a serem transmitidas no presente e que desenharão a forma/fôrma do sujeito do futuro que estamos a formar no processo educacional presente, processo que ultrapassa os limites da escola, mas no qual a escola funciona emblematicamente. (COLLARES et alii, 1999)

Sempre que reconhecemos, na sociedade do presente, a luta ideológica de diferentes interesses, estamos olhando o presente com um olhar do tempo futuro. Para aqueles que

---

<sup>2</sup> Estamos mantendo graficamente o acento diferencial para remeter o leitor às referências desejadas.

projetam um futuro que repete as relações sociais do presente – em que são beneficiados e por isso mesmo impõem seus interesses como interesses de todos – trata-se de entender a “formação” como “enformação”, definindo desde sempre, e com o olhar voltado para o passado, como deve ser a forma do futuro. Trata-se de construir o futuro não como um acontecimento, mas como uma repetição do presente. Busca-se congelar os acasos para produzir/construir subjetividades assujeitadas a um conjunto pré-fixado de modos de compreensão do mundo. E a falta de percepção de si próprio como integrante de uma coletividade, em que as singularidades de cada um constituem e são constituintes das singularidades dos outros e todas as singularidades se articulam para reinventar um coletivo que não as anula, é fundamental para este processo de assujeitamento. Somente posso respeitar a subjetividade do outro se a minha própria subjetividade não se deixa submeter; somente com sujeitos não assujeitados se tecem coletivos.

Mas as projeções do futuro, nos horizontes de possibilidades calculáveis no mundo ético (BAKHTIN, 1920/1930), também podem apontar para a formação de subjetividades não assujeitadas ao passado, e que utilizem no futuro o que do passado lhes é transmitido como instrumentos de construção de uma vida outra, no presente apenas entrevista como esboço: nossas utopias.

Trata-se de duas concepções distintas: enquanto os primeiros pretendem determinar o futuro, os segundos sabem ser possível apenas influir na sua tessitura, porque

as conseqüências últimas de uma ação não são previsíveis. [...] Não se pode fazer programas para o futuro, posto que os programas são projeções abstratas e mecanicistas que os acontecimentos desbaratam. Sem dúvida é necessário projetar valores, idéias-força, idéias motoras. E a ação é sempre uma estratégia. [...] Um programa é uma seqüência de atos decididos a priori e que devem começar a funcionar um após o outro, sem variar. Certamente, um programa funciona muito bem

quando as condições circundantes não se modificam e, sobretudo, quando não são perturbadas. A estratégia é um cenário de ação que se pode modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação. Dito de outro modo, a estratégia é a arte de trabalhar com a incerteza. (MORIN, 1996b, p. 284)

Se a formação social do homem, na perspectiva aqui defendida, implica operar com a imprevisibilidade e lutar para que o homem do futuro não seja repetição do homem presente, a formação intelectual – que envolve a transmissão de informações – não pode considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável. É preciso, pois, associar à noção de formação social uma concepção de ciência que lhe seja compatível, isto é, uma concepção de ciência que inclua sua própria temporalidade e por isso mesmo a transitoriedade de suas “verdades”, incorporando a relatividade e descontinuidade de seus conceitos, a subjetividade de seus processos de construção, construção coletiva, e a incorporação do acaso e da historicidade na seqüência dos acontecimentos.

A modernidade nos prometeu a universalidade atemporal dos conhecimentos lastreada na objetividade da sua construção, e a previsibilidade do futuro, em suas fórmulas deterministas: satisfeitas as condições necessárias e suficientes, os resultados seriam sempre os mesmos. Como já apontou Prigogine (1996), um aspecto notável desta “redução da natureza a leis deterministas” é “a eliminação da seta do tempo”. Embora a distinção entre o passado e o futuro seja essencial à existência humana, a ciência moderna nega papéis distintos ao passado e ao futuro, ao preconizar a reversibilidade dos fenômenos naturais.

Este paradoxo é o responsável pelo cisma de nossa civilização, quanto ao que atualmente se denominam as “duas culturas”. Em nossa vida, na vida das sociedades, não podemos esperar alcançar certezas. A história é

“instável”. [...] O acontecimento mais insignificante pode mudar o curso da história. Em contraste com isso, supunha-se que a natureza era estável e que a ciência podia alcançar a certeza. (PRIGOGINE, 1996, p. 26)

E a concepção clássica de ciência, que concebe a natureza como estável e os resultados das pesquisas científicas como verdades, é a que permeia os processos de transmissão de conhecimentos na escola. Também a universidade brasileira fundamenta, com muita frequência, sua atuação em termos de ensino na concepção de transmissão de um conhecimento teórico como se esse conhecimento estivesse pronto e acabado. Um saber a ser transmitido pelo professor, um saber passivamente recebido pelo aluno. Nessa concepção, o conhecimento torna-se quase um objeto concreto, uma mercadoria a ser trocada, repassada, transmitida de um a outro; um objeto que existe independentemente das mãos – ou mentes – em que repousa. Por isso, não sofre transformações nem interage com o sujeito que ensina e o sujeito que aprende.

Ao se pretender objetivar a ciência, distanciando-a do processo de sua própria constituição, a relação predominante entre sujeito e conhecimento será uma relação de apropriação, que supõe um sujeito cognoscente paradoxalmente pronto mas incompleto pela falta de informações que a ciência lhe dá e ainda lhe dará sempre. O objeto cognoscível de que este sujeito se apropria, “forma-o” pela incorporação não transformada dos conhecimentos adquiridos. Do ponto de vista da ciência clássica, a educação forma os sujeitos transformando-os em seres a-históricos, racionais, em que o espaço para os acontecimentos esteja desde sempre afastado. Trata-se de negar a contingência da subjetividade, para evitar o que ela supostamente seria: uma fonte de erros ou de perturbações.

Uma ciência que se pretende neutra, atemporal, com domínio absoluto do futuro por suas projeções, e por isso determinista, necessita construir o sujeito que lhe seja adequado: neutro, objetivo, racional. Um sujeito assujeitado. Um sujeito

tornado objeto, porque desprovido do que lhe é constituinte: a subjetividade.

Por isso, a ciência clássica excluiu sempre o observador de sua observação, e o pensador, o que constrói conceitos, de sua concepção, como se fosse praticamente inexistente ou se encontrasse na sede da verdade suprema e absoluta. (MORIN, 1996a, p. 46)

As teorias contemporâneas, na expressão de Boaventura de Sousa Santos, levam a novas concepções da matéria e da natureza:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 1987, p. 28)

#### **4. Em face da alteridade, a vocação para o movimento**

Compaginar estas novas concepções com os processos de formação implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento e dos sujeitos entre si, de modo a introduzir no conceito de formação a fluidez dos processos constitutivos. Como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a-históricos, é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos.

As reflexões sobre a linguagem, na esteira de Bakhtin, têm mostrado que os processos de constituição da subjetividade ocorrem na relação com os outros e embora vivamos numa mesma época, internalizemos as mesmas expressões, utilizemos os mesmos recursos expressivos, tenhamos preocupações comuns

a nosso tempo, cada um de nós se constitui diferente do outro já que são imprevisíveis as relações que cada sujeito estabelecerá entre o novo que apreende e sua própria história, em que se constituíram as contra-palavras de sua interpretação e integração do que está a apreender.

Não somos meros reprodutores passivos de uma realidade independente de nossa observação, assim como não temos liberdade absoluta para eleger de forma irrestrita a construção da realidade que levaremos a cabo. A operação ativa de construção/desconstrução que os grupos humanos fazem sobre o que será seu “universo” – objeto de conhecimento – coincide com sua emergência simultânea como sujeitos no mesmo processo de construção. [...] Tornar-se um ser humano consiste em participar em processos sociais compartilhados, nos quais emergem significados, sentidos, coordenações e conflitos. (SCHNITMAN, 1996, p. 16-17)

Linguagem, subjetividade, conhecimentos, todos elementos constituintes do ser humano e que se constituem nos processos interdiscursivos, nas relações com os outros. Processos históricos, temporais, sociais. Coletivos. O ser humano se constitui na coletividade e é constituinte da coletividade. Se o ser humano é fundado no coletivo, como se pode pretender ignorar isto em sua formação intelectual e social? Como se pode pretender constituir e avaliar instituições criadas por e para seres sociais tendo em vista projetos e instrumentos individualizantes??

Abandonar a pretensão da certeza e da verdade universal, relativizando leis gerais e aceitando consensos locais ou parciais, leva à necessidade de considerar questões éticas de responsabilidade na construção de soluções para a vida no mundo. Por isso as novas concepções de ciência impõem uma reflexão mais aprofundada e rigorosa a respeito da noção de formação, já que a imprevisibilidade do futuro não implica irresponsabilidade com o futuro. Assim, o cálculo de horizontes de

possibilidades que inspira nossa seleção de conteúdos da experiência passada a serem transmitidos não pode mais recusar os saberes construídos na experiência que nos acontece quando da construção de soluções parciais e locais.

Um acontecimento constrói-se como uma experiência que nos acontece porque não dispomos, no momento vivido, de conceitos e noções com que compreendê-lo (LARROSA, 1999). Ele se nos impõe e perdura porque conflita com o passado e com nossos conhecimentos e saberes. Exige-nos uma interpretação, e por isso se torna significativo forjando a construção de saberes que o expliquem para nós mesmos. Por isso também a experiência é ruptura em potência. E se a vida flui no tempo é porque se constitui *nas* e *das* rupturas propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências.

Mas ainda vivemos em um tempo em que cada instante da vida, inerente a ela, que não se mostre homogeneizado, pasteurizado física e emocionalmente, corre o risco de ser tomado por objeto pelas ciências, especialmente da saúde e do comportamento. (MOYSÉS, 2001) A norma introjetada é exemplo modelar do controle a céu aberto de que nos falava Deleuze (1992), em todas as intersecções entre espaços e tempos ocupados pelo sujeito.

Paradoxalmente, no momento de maior controle da vida pela ciência, surgem esperanças de transformação das possibilidades da vida, com o “reencantamento da vida”, pela ruptura com este modo de produzir ciência. O reconhecimento da complexidade do mundo leva à impossibilidade de respostas diretas ou estáveis e à existência de múltiplas histórias, tecendo redes em que “os projetos humanos têm um assentamento social que já permite abrir o presente para a construção de futuros possíveis”. (SCHNITMAN, 1996, p. 17)

Esta é a nossa utopia enquanto professores universitários: participarmos das rupturas para que os alunos, futuros profissionais, operacionalizem os conhecimentos acadêmicos tendo nas mentes e nos corações a ética, a solidariedade, a flexibilidade, os saberes da experiência, sendo capazes de aliar a ciência aos imprevistos e acontecimentos que fazem a vida fluir no tempo.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1920-1930) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M.A.A. **Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública**. Cadernos CEDES, n° 36, 1995. p. 95-111.
- \_\_\_\_\_. **Preconceitos no cotidiano escolar. Ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez ed., 1996.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. & GERALDI, J.W. **Educação continuada: a política da descontinuidade**. Educação e Sociedade n° 68, 1999. p. 202-219.
- DELEUZE, G. **Conversações 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LARROSA, J. **Experiência e Produção de Saberes Profissionais**. Mesa-redonda promovida pela Faculdade de Educação GEPEC, UNICAMP, 1999.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: D.F. Schnitman (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 45-56
- \_\_\_\_\_. *A epistemologia da complexidade*. In: D.F. Schnitman (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. p. 274-289
- MOYSÉS, M.A.A. **A institucionalização invisível**. Crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: FAPESP/Mercado de Letras, 2001.
- PRIGOGINE, I. *O fim da ciência?* In: D.F. Schnitman (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 25-44.
- RAUX, J.F.. Elogio da Filosofia para construir um modo melhor. In: E. Morin, I. Prigogine e outros (orgs.). *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SCHNITMAN, D.F. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: D.F. Schnitman (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 9-21.