CAMINHOS TRANSDISCIPLINARES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Regina Célia Alves da Cunha¹

Victor Hugo de Paiva Arantes²

João Henrique Suanno³

Resumo: Esta pesquisa busca identificar as repercussões metodológicas transdisciplinares na construção do conhecimento e da formação profissional docente, num curso de formação continuada, desenvolvida pela Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa se baseia na seguinte questão problematizadora: Quais as contribuições da transdisciplinaridade nas relações intersubjetivas desenvolvidas pelos docentes e discentes no decorrer da vivência curricular de uma especialização *lato sensu* de formação de professores? A pesquisa, em andamento, é de natureza qualitativa tem seus participantes como observadores das ações docentes, fundamentada nos princípios epistemológicos da transdisciplinaridade, do pensamento eco-sistêmico e da teoria da complexidade. A possibilidade de visualizar novas práticas e aprender a dialogar sob um olhar diverso ao paradigma educacional tradicional, move essa pesquisa. Atentar-se para uma escuta sensível e para uma prática que desprende para outras visões, colabora para um entendimento que a educação não está acabada, pronta, muito menos estática. A ampliação de outras vias de intervenção pedagógica possibilitada pela complexidade do conhecimento e da vida amplia, também, as possibilidades de mudanças ao redesenhar o processo teórico-metodológico no curso que aprimora a formação do docente.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Mediação Pedagógica. Formação do Docente. Teoria da Complexidade.

¹Psicóloga – ano 2000, PUC Goiás, Especialista *Lato Sensu* em Ensino e Aprendizagem em Língua Inglesa, 2007, UEG Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional e Coaching, 2014, Faculdade Católica de Anápolis, Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás-UEG, sob orientação do Prof. Dr. João Henrique Suanno. E-mail: reginayn@hotmail.com

²Licenciado em Educação Física – 2014, Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO), Especialista *lato sensu* em Docência do Ensino Superior. Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás-UEG, sob orientação do Prof. Dr. João Henrique Suanno. E-mail: profvictorarantes@hotmail.com

³Pós-Doutorado em Educação em andamento pela Universidade de Barcelona/ES, sob orientação da profa. Dra. María Antònia Pujol. Doutor em Educação, 2013, UCB/DF, sob orientação da profa. Dr. Maria Cândida Moraes. Mestre em Educação, 2006, Universidad de la Habana/PUC-GO, sob orientação do prof. Dr. José Luís Almuíñas. Psicopedagogo, 1994, UCG/GO. Psicólogo, 1991, UCG/GO. Vice-Coordenador e Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT, da Universidade Estadual de Goiás. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás – UEG, desde 1996. Membro do grupo de pesquisa ECOTRANS – Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação, coordenado pela profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Pesquisador colaborador no projeto docência Transdisciplinar: a complexidade de uma prática a ser construída a partir de cenários e redes de aprendizagem integrada e ecoformadora. E-mail: suanno@uol.com.br

Nem eu nem ninguém mais pode caminhar esse caminho por você. Você deve caminhá-lo por si mesmo. Não está longe, está ao alcance. Talvez você esteja nele desde que nasceu e não saiba. Talvez esteja em todas as partes, sobre a água e sobre a terra. (Walt Whitman).

Colocações Situacionais

O texto apresentado é inspirado em uma pesquisa que está em andamento. Tem como objetivo identificar as repercussões metodológicas transdisciplinares na construção do conhecimento e da formação profissional docente, em um curso de formação continuada, desenvolvida pela Universidade Estadual de Goiás. A problematização do estudo implica em revelar quais as contribuições da transdisciplinaridade nas relações intersubjetivas desenvolvidas pelos docentes e discentes no decorrer da vivência curricular de uma especialização *lato sensu* de formação de professores. Os nortes teóricos para a sustentação argumentativa são: princípios epistemológicos da transdisciplinaridade, do pensamento ecossistêmico e da teoria da complexidade.

A intencionalidade em realizar a pesquisa, baseia na possibilidade de descobrir e renovar caminhos para inovar práticas e provocar diálogos que promovam abertura para a diversidade composta na sala de aula, com vista a uma extensão para a vida. O olhar para práticas que abarquem outras visões, possibilita as emergências que compreende a complexidade do conhecimento e da vida. Redesenhar o processo teórico- metodológico que liberta vozes e compreende que os agentes dos processos são extremamente importantes para um resultado significativo.

As intervenções humanas, tanto social, ambiental, ecológica, política, solicitam a presença de uma nova consciência humana. Consciência que revela reflexões nas interconexões, interligações que a vida possui com o meio. A escola é esse grande palco, que inspira esses saberes e desafia a capacidade de entender a complexidade que situa o mundo contemporâneo, que promove cidadãos com uma sensibilidade renovada para com a vida, com uma visão mais holística, ecológica e solidária.

Caminhos, Encontros

A completude dos aspectos que envolvem a questão da formação continuada é ampla, estão correlacionadas ao desempenho da instituição, do ensino, do currículo e da profissão docente. Para além de um conhecimento atualizado proposto pela academia, ao

re/formar um professor acarreta a constituição do ser professor, que está intimamente ligada com suas experiências pessoais, profissionais e sociais.

Percebe-se, então, a abrangência do tema formação da docência, uma questão analisada por vários estudos e pesquisas atualmente. “O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (SACRISTÁN, 1999, p. 64). O profissional educador e os seus saberes aliados a suas práticas pedagógicas remetem reflexões no âmbito profissional, social e político.

Gatti, Barreto e André (2011) relatam várias pesquisas realizadas sobre a formação de professor e o profissional em diferentes países da Europa e América latina, onde se percebe comumente a desvalorização da carreira, a qualidade da formação inicial e continuada, os salários, o ingresso com melhores critérios, a gestão institucional e a avaliação dos docentes em geral. Ao apontar para o Brasil, dispõe-se de uma conclusão bem similar onde os pontos são convergentes. Apesar de haver um grande contexto que envolve a educação e as suas problemáticas, o texto ressalta a importância da condução desta educação mediada pelos seus agentes para a contribuição do ser docente.

Os estudos referentes à formação profissional do professor envolvem uma visão das relações que delineiam tal formação, com vista de que o docente seria um agente dentro da discussão do contexto escolar para além da esfera profissional. Criam possibilidades de concretização das inter-relações na sua prática, pois há de se considerar a responsabilidade que este profissional carrega ao educar pessoas.

Entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (PIMENTA, 2004, p. 12).

A formação continuada, segundo Imbernón (2010), diligencia um estímulo para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos docentes, no que infere a transformação da práxis. Este fazer constitui-se de significações que envolvem muito mais do que a atualização científica, didática ou pedagógica. Envolve a teorização refletida e aplicada para propor uma mudança e transformação na educação. Apoia-se em um ciclo de gestão que envolva os atores do contexto educacional. Ao diagnosticar o problema, envolve estratégias

para uma intervenção, executa a proposta, avalia os resultados e prossegue ou reformula para aprimoramentos.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

As raízes que compõem a formação pessoal e profissional são elementos que sustentam seu modo de pensar, agir e ser. A identidade do educador está sempre contextualizada nos âmbitos sociais que ele experiêcia. O ser professor é construído com diferentes espaços de tempo, onde estão intimamente ligadas com as questões sociais, políticas e econômicas, e também as suas percepções, concepções que são geradas no desenvolver da carreira e da vivência como aluno. A essa conjuntura social e pessoal fazem com que sua prática receba significados e dimensões diferenciadas. Como estabelecer critérios para uma formação continuada que respaldem a docência com práticas que inovem e busquem mobilizar educadores e educandos críticos e reflexivos ao dialogar com um mundo complexo?

Montagnini e Suanno (2011) afirma que ao repensar em cursos de licenciatura, que possibilitem perspectivas de educadores cidadãos, capazes de mediar uma construção de sociedade justa, é preciso importar-se com o trabalho do docente universitário, assim como o corpo discente e seu percurso formativo.

O caminho então está além da reflexão crítica. Percorre uma atenção maior para com que o grupo revela. Ouvir as vozes que interligam as relações, que façam refletir e provocar ações condizentes de atitudes conscientes, relacionada a processos auto- organizadores dos alunos e professores, isto é, a capacidade de uma observação que identifique as necessidades, as angústias do grupo e consiga envolver suas necessidades, para propostas que inserem no contexto de ensino e aprendizagem (BARBIER, 2004).

À medida que o docente começa a ter clareza da sua forma de auto – organizar, ele também é capaz de reconhecer a auto – organização do outro, isto é dar relevância aos processos internos, ontológicos do ser humano. A partir dessa visão fica claro a posição do surgimento de vozes no percurso do ensino aprendizagem aliado a um pensamento eco-sistêmico. Integrar relações em que novos olhares sejam identificados nos sistemas naturais. O Paradigma Eco-sistêmico conecta o sujeito entre a vida e a educação. Propõe uma

conscientização que ao estar relacionando a natureza, o homem e o cosmo, estaria, também, correlacionando suas representações internas. Concretiza o ser no fazer, enfatizando a existência de uma corporeidade humana (MORAES, 2004).

Os saberes que envolvem o docente, dentro de um processo educacional, compartilham com os saberes dos discentes, estando verdadeiramente co-implicados. E por consequência, desenvolvem-se em comunhão, é preciso a existência do outro para que os papéis se concretizem, mas muito mais além, é preciso as necessidades e propostas que o outro carrega como um grande diferencial na evolução das relações, com afirma Moraes (2007, p. 18):

Para tanto, é preciso também reconhecer que este docente estará atuando em um ambiente de aprendizagem, seja ele virtual ou presencial, que precisa ser compreendido como um ecossistema, um local de interdependências e emergências, de processos colaborativos inter-relacionados e nutridores, um local onde todos devam colaborar para manutenção e evolução do sistema como um todo.

O encontro entre os atores educacionais desvela uma caminhada que está respaldada por um contrato no qual todas as partes se une em um todo, com objetivos que sustentem suas vinculações frente à aprendizagem, a subjetividade, a intersubjetividade, o papel de cidadão que encontram imbricados no processo.

Esse encontro que promove o ensino e a aprendizagem acarreta uma transfiguração. Encontro transformado por atitudes transdisciplinares. A transdisciplinaridade permite que o olhar seja transformado, transfigurado, permite visões que abarque o todo e tragam diferentes sensações. No que se relaciona ao individual, cultural e social, abre reflexões sobre a cultura do passado e do presente, do Ocidente e Oriente, conduzindo para uma sustentabilidade do ser e do mundo.

Educar, formar pessoas em atitudes transdisciplinares promove um convite guiado pela criatividade. Necessita instigar um espírito investigativo, que desenvolva as informações em conhecimentos e estes por sua vez, proporcionem evoluções humanas. “Se o caminho é uma trajetória em espiral, o método, agora consciente de si, descobre e nos descobre diferentes” (MORIN *et al.*, 2003, p. 22).

Atitudes, Mudanças e Transformações

A realidade encontrada nas escolas, em sua grande maioria, reforça descréditos no professorado ao lidar com desafios que a realidade impõe. Isso torna evidente na fala de um professor de Filosofia que publica um artigo dizendo a seus alunos: “Não seja professor”, (publicado pelo filósofo Safatle na *Folha de S. Paulo*, 2015). Há uma clareza de frustração em sua fala que ao refletir sobre, decorre a seguinte pergunta: Como propor ações efetivas para buscar mudanças e ou transformações, desprendendo de ausências profissionais?

A mudança não vem de fora, ela começa dentro de cada ser, envolta por uma necessidade de mobilização que permeia estados de conflitos com uma realidade até então inaceitável. Ao entender sobre esta realidade, usa caminhos que o leve a uma outra realidade, ou seja o indivíduo ao tomar consciência refletida sobre realidades vividas, consegue desenvolver estratégias que o faça alcançar situações contrárias ou aprimoradas por esta realidade inicial.

Porém, o grande desafio está nas concepções e atitudes que tanto os alunos quanto os professores persistem em não abandoná-las, pelo contrário, permitem que elas prevaleçam no ambiente educativo não dando importância para um pensamento evolutivo. O método tradicional reducionista assegura seus discursos, remontam situações que trazem um falso controle sobre a diversidade que compõe o contexto. Os interesses individuais também contribuem para a não troca, seguem em uma busca pessoal que movem ao estar ocupando aquele lugar. O desafio de mudança é penoso e requer crescimento e contribuição. É preciso conscientizar que vivemos em uma sociedade, onde através dela praticamos a história e deixamos nosso legado.

O ser humano ao propor sua historicidade, não só conecta uma compreensão lógica e um racionalismo crítico sobre esclarecimentos conjunturais e econômicos, mas reconhece ser trans-histórico, no qual compromete por um pensamento pessoal, contextual e complexo. Morin (2003) abre as portas para essa mudança, quando propõe uma reforma no pensamento ao visualizar que somos vítimas de dois pensamentos fechados: o pensamento fracionário e o outro voltado para a etnia e a nação.

O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo

esmagamento disciplinar, o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade. (MORIN, 2003, p. 104).

Voltar-se por uma não linearidade, em que haja clareza epistemológica no sentido real de sua vivencia, como sugere Moraes (2006): as aberturas das gaiolas, a abertura para o diálogo, ir além da informação, da especialização e alçar voos para explorar um mundo construtivista e criativo. Assim facilita os processos de mediação, que sugere ambientes menos hierarquizados, em que se privilegia o encontro de pessoas desejantes do conhecimento que transforma e é transformado. Os olhares estão voltados para os saberes que vão além de teorias e formulas, mas saberes que encontrem os valores e significados para a vida. No qual permitam a compreensão do por que “fazem como fazem”.

A mediação transdisciplinar envolve uma articulação entre conteúdos científicos e a incompletude do ser, suas vivencias, o físico, o biológico, os sentimentos, que estão a todo o momento com o indivíduo. E o professor deve estar atento a esse fenômeno holístico que compõe o ser humano e desenvolver suas estratégias de ensino para este ser complexo. Para Maturama (1999), educar é permitir um espaço de convivência, que enriqueça a capacidade de ação e reflexão do ser aprendente. Criar ambientes propícios que contribuam na formação do indivíduo de forma coletiva, ou seja, em parceria com os outros seres, em que a intersubjetividade aconteça e promova construções em diferentes níveis de realidade.

O professor assume um papel dialógico no surgimento de argumentações ao apropriar das percepções individuais dos alunos. Intervêm e instiga a aprendizagem do grupo, orienta e desorienta, para que o aluno perceba as visões que estão sendo colocadas. Então fomenta reflexões sobre elas, desencadeando um pensamento complementar ao outro, que reflete as incertezas ao tomar consciência de que nada é tão certo, ao enxergar as representações que são sentidas sobre uma realidade.

Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. (MORIN, 2000, p. 20).

O pensamento complementar traz a não criação de ideologias, mas a consciência sobre elas e a forma como elas são colocadas pela sociedade, desperta uma característica crítica e política no docente e no discente e os fazem serem participantes do seu contexto. Assim cada membro envolvido assume uma identidade que lhe é própria ao compartilhar com

outros, quebrando a ideia de ser só parte do que se vive, mas ser o que constrói com outro e com o meio, criando possibilidade de pensar o que é seu, o que é do outro e o que foi construído na interação como o outro.

Portanto, não só os cursos de formação continuada, mas tantos outros e todos os outros devem voltar para a reflexão dos seus programas e abrir a discussão com todos que estão envolvidos no processo, com uma pergunta que mobiliza e desconstrói o que já está posto: Como estamos nos percebendo dentro da articulação destas propostas? Quais estratégias serão determinantes para o alcance dos objetivos propostos diante das expectativas individuais e coletivas?

O programa efetua a repetição do mesmo no mesmo, ou seja, necessita de condições estáveis para sua execução. A estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo. O programa não improvisa nem inova, mas a estratégia sim. O programa só pode experimentar uma dose fraca e superficial de risco e de obstáculos em seu desenvolvimento. Para alcançar seus fins, a estratégia se desdobra em situações aleatórias, utiliza o risco, o obstáculo, a diversidade. (MORIN, 2003, p. 29).

O método conduz estratégias que sustentam as incertezas e não suporta o enquadramento do programa. Há sempre algo inconcluso que renova os olhares na tentativa de buscar respostas, baseia-se naquilo que deseja aprender e ou é a aprendizagem em si (MORIN, 2003). Sempre haverá dúvidas quando houver o desejo do conhecimento, a percepção do sujeito no contexto é pertinente e primordial, sem ele não há encontro, não há comunicação e nem tão pouco aprendizagem. A aprendizagem só acontece naquele que a deseja e se reconhece nela.

Posicionamentos, Articulações

Ser transdisciplinar inspira muitos conceitos, desde aqueles que ocasionam deslocamentos reflexivos e investigativos, até atitudes de desconfiança, ao julgar uma perspectiva polissêmica que a palavra possa haurir. A transdisciplinaridade tanto instiga objeção, mas também é capaz de unir, de desafiar sensações. Concomitantemente, a palavra sugere um uso estratégico para um conhecimento maior, que transporta a outros níveis de realidade.

Ao abraçar os conceitos da transdisciplinaridade, permeia-se um sentido potencialmente vivido com ideias que caminham rumo ao ultrapassar as barreiras

disciplinares e aventurar transitar por elas, como sugere Barsarab Nicolescu: “entre”, “através” e para “além”. Propor uma consolidação coerente, legitimada ao articular conhecimentos.

As bases epistemológicas da teoria da complexidade proposta por Morin (2008) direciona a novos níveis de realidade, busca entender e preencher espaços vazios que permeiam da disciplinaridade à transdisciplinaridade, em busca do “ser” na sua multidimensionalidade, social, histórica, ecológica, econômica, espiritual, mística, cósmica, política.

Suanno (2010) revela que “a complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades”, entre as certezas e as dúvidas, nesta posição permite a migração de conceitos que abarquem um campo do saber e o leve para outro unificando os saberes e ressignificando o conhecimento. Ao ressignificar o conhecimento, o sujeito ressignificar, também, sua pessoa. O saber incorporado reflete no seu modo de inspirar, olhar e perceber as diversas dimensões que a vida proporciona.

Nicolescu (1994) apresenta esse pensar na lógica do terceiro incluído, outro nível de realidade, que transpassa a visão que os objetos se apresentam e vão além do que se configura uma percepção complementar, oriunda de várias realidades. Na união de conceitos provoca algumas contradições que seria uma unidade includente, uma soma a mais problematizadora.

O pensamento dialógico enriquece com a diversidade de pensamentos composta em um grupo, traz um grande aprendizado para o pensamento coletivo, uma pluralidade complexa, um terceiro incluído, embasadas nos valores humanos, éticos, de colaboração e convivência social que afastam um pensamento fracionado. Esse pensamento fortifica uma aliança e gera soluções includentes, no sentido de envolver o ser planetário para um ser mais e não um ter mais.

O paradigma da complexidade sugerido por Morin (2008) visa uma completude que estão entre as partes que compreende o todo. Descartando uma visão específica, para um conhecimento total. A ligação entre os saberes que traga flexibilidade, diálogo, pluralidade, incertezas. Morin (2002) destaca princípios do pensamento complexo:

- o recursivo em que a causa produz um efeito, mas intende uma circularidade ao ser produtor e produto. O ser humano é produtor em uma união biológica, mas também é produto dessa união;

- o dialógico em que afronta realidades e pensamentos que apresentam ser contraditórios. Criam possibilidades de cruzar proposta que possam estar separadas como: razão e emoção, o real e o imaginário;
- o hologramático: a parte está no todo, como o todo está na parte.

O paradigma da complexidade voltado para sala de aula busca então entender as múltiplas dimensões integradoras da verdade ou não, e o exercício que alimenta esse saber. Cada percepção de um ponto de vista colabora para outra posição. A articulação desses pontos que realiza a intersubjetividade dos sujeitos. Não há uma permanência de onde chegou, há sempre uma releitura perturbadora, que implica o saber no fazer, fomentando o fazer diferente.

Conscientizar os produtores da ciência de forma inteligente e processual. Dialogar na complexidade que envolve o produtor e o produto. Culturizar o professor, os alunos e a sociedade como um todo para questões que abarquem essa nova visão. Então, seria desorganizar para uma nova organização, ativar o conhecimento pelas indagações, envolver as partes em busca de aprimoramento e reconstrução do todo.

No processo de formação abre portas para um olhar holístico ao posicionar suas metas, que abarque e integre suas propostas em diferentes níveis de diversidade que compõe o contexto de atuação. É reconhecer e importar-se como os sujeitos que formam este ambiente. “Um modelo que vai além do conhecimento, pois educação não é ato transmissivo, mas criativo, construtor e transformador” (DE LA TORRE; BARRIOS, 2002, p. 77).

Posicionamentos articulados, no processo de formação do professor, inferem uma evolução de perspectivas, ampliando as referências. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 51), “enraizadas no que se denominou ‘paradigma do pensamento do professor’, a pesquisa sobre aprender a ensinar evolui na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem”.

Nesse ambiente, neste encontro com seres, o pensar do professor deve estar atento não só para o aprendizado, não só conteúdos científicos, mas conteúdos humanizantes. O encontro entre humanos culturiza a humanidade. Este ambiente, encontro chama docência, que se constitui ao desenvolver compartilhamentos com o participante, com o outro, com o conhecimento, com o mundo, com sentimentos, angústias, ansiedade, esperança, aperfeiçoamento, mudança, transformação.

Considerações, Reflexões, Sentimentos

Ressignificar para produzir novas posições que criam possibilidades de aprendizagem cooperativas, apoia em uma escola não do “saber”, mas do “ser” como sugere Barnett (2005) na supercomplexidade. A compreensão do ser, estar e vir a ser ou devir no mundo, situa a humanidade e cria condições de transformar sua realidade agindo sobre ela, superando a ideia que lhes foi imposta. Sujeito agente da sua (trans)formação que compreende em um todo e colabora para um desenvolvimento das partes, onde há um denominador recursivo, retroalimentador e circular.

Portanto, humanizar é preciso, o professor precisa libertar a característica de aprisionamento que não o faz movimentar e deixar que suas emoções encontrem consigo para que as descobertas venham de dentro para fora e de fora para dentro. Atentar seu olhar para suas variáveis que são compostas por sujeitos que também são cheios de várias visões, pois estas variáveis são pessoas como ele é.

Sentimentos e corpos que estão partilhando o mesmo lugar, ricos de subjetividades e se posicionam por ideias que são partes da sua vida. Portanto este lugar faz com que permita interações entre sujeitos, onde partilham olhares singulares, mas de alguma forma consegue ser visto no olhar do outro. Flui em uma não hierarquização entre os componentes, mas privilegia a intersubjetividade.

No processo da aprendizagem, seja ela desenvolvida em qualquer ambiente, é perceptível visualizar as palavras de Rubens Alves quando diz que: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos os olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra”.

É preciso colaborar com uma formação plena e significativa para os alunos e professores, pois o ato de formar alguém infere na própria formação que nunca acaba. Há um sentido de estar em constante formação e ressignificação da prática. E como consequência um senso crítico do trabalho com a diversidade e o ambiente. O docente transdisciplinar sugere um resgate positivo em que suscita a esperança. Incentiva um novo pensar, superando qualquer dogma ou atitudes ideologizadas, mas possibilita abertura ao dialogar com as teorias que compõe o universo científico.

A esperança ocorre a partir de pequenos passos que os amantes da educação fazem a seu favor. Não quando desvaloriza a própria profissão, ou vitimiza o profissional, refletindo uma ideia que ser professor é algo muito ruim. A esses cabe entender o que há em seus

discursos. Mas, a intencionalidade que seus alunos produzam conhecimento, e transforme o pessoal e o social, movimentado por questionar, apontar para as dúvidas, verificar a possibilidade diante do conhecimento científico, buscar caminhos que conduzem soluções favoráveis e utilizar esses conhecimentos a favor da humanidade, de forma ética que respeite as diversidades. Propõe então fazer uso inteligente da produção do conhecimento para uma vida melhor.

Referências

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Líber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, vol. 3).

BARNET, R. **A Universidade em uma Era de Supercomplexidade**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. A. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Ministério da Educação, 2011, p. 13-29.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.). **Didática em uma Sociedade Complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MATURAMA, H. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MONTAGNINI, Marilza Luiza; SUANNO, Vanessa Rosa. **Formação Pedagógica de Professores Universitários: ressignificação da atuação docente**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.). **Didática em uma Sociedade Complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Diálogo Educ., A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set./dez. 2007.

_____. **Pensamento Eco-sistêmico**. São Paulo: Vozes, 2004.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **Sobre a Reforma Universitária**. In: ALMEIDA, Maria da C.; CARVALHO, E. de Assis (Orgs.). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11- 25.

_____. **A Cabeça Bem-Feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Domingo Raúl. **Educar na Era Planetária.** São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUANNO, João Henrique. Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. *In:* BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel; MORAES, M. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação:** teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DE LA TORRE, S.; BARRIOS, O. **Curso de Formação de Educadores:** estratégias didáticas inovadoras. São Paulo: Madras, 2002.