

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

SIMONE MOURA ANDRIOLI DE CASTRO ANDRADE

AUTOCONHECIMENTO E PEDAGOGIA SIMBÓLICA
JUNGUIANA: UMA TRILHA INTERDISCIPLINAR
TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

SIMONE MOURA ANDRIOLI DE CASTRO ANDRADE

AUTOCONHECIMENTO E PEDAGOGIA SIMBÓLICA
JUNGUIANA : UMA TRILHA INTERDISCIPLINAR
TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação: Currículo, na linha de
Interdisciplinaridade sob a orientação da Prof^a Dr^a
Ivani Catarina Arantes Fazenda

SÃO PAULO
2010

Banca Examinadora

Dedico...

Aos meus pais, Nicolau e Eneida, que sempre me deram o melhor exemplo de dedicação, força e apoio no meu desenvolvimento e formação.

Ao meu marido, Julio Cesar pela paciência, amor, carinho e suporte. Às minhas queridas amadas filhas, Bianca e Gabriela, por serem sempre as minhas grandes fontes de luz e forças inspiradoras.

Agradecimentos

AGRADEÇO AO HOJE POR NÃO SABER DO AMANHÃ,
SENTIMENTOS DE EXPLOÇÃO, VIDA EM CONSTRUÇÃO!
É A VIDA SE REFAZENDO A CADA RESPIRAÇÃO.

COMO O PULSAR DA EXISTÊNCIA,
POSSO, AGORA, SENTIR O CORAÇÃO.
EM BUSCA DA ESSÊNCIA, VIVENCIANDO HOJE,
O AMANHÃ EM PROFUSÃO.

VIVO HOJE A CERTEZA DE NADA SABER,
SINTO A ANGÚSTIA INVADINDO A ALMA,
HORAS COM LÁGRIMAS, HORAS COM CALMA,
COMO EM UMA LINDA PAISAGEM, AO ENTARDECER.

É NESSE ESPAÇO QUE PUDE VIVER,
APRENDENDO A ESTAR VIVA,
DESPERTANDO A CADA MINUTO PARA A PRÓRIA VIDA,
AGRADEÇO A ETERNIDADE POR PODER VIR A SER.

SE HOJE, AINDA ME DEPARAR COM MONSTROS E MEDOS,
SEI QUE BASTA AMPLIAR O OLHAR,
ENFRENTÁ-LOS PARA QUE OS POSSA INTEGRAR.

SE HOJE PASSO POR MAIS UMA CONFRONTAÇÃO,
AGRADEÇO ONDE PASSO E AINDA PASSAREI,
SINTO GRATIDÃO POR AQUELES QUE JÁ PASSARAM E AQUELES QUE AINDA
PASSARÃO.

ALGUNS COM FLORES, OUTROS COM PEDRAS NAS MÃOS,
MAS COM A MESMA IMPORTÂNCIA NA MINHA TRANSFORMAÇÃO
PASSO SEGUINTE: MESMO SEM DIREÇÃO,
OUSEI SEGUIR, ÀS VEZES, POR INTUIÇÃO,

SEGUI EM FRENTE NA AÇÃO,
COM TEMPERENÇA E ESPERANÇA,
PERMITI QUE O AMOR E CONFIANÇA
TRANSBORDASSE EM MEU CORAÇÃO!

Símone Andrade

Assim, agradeço...

Ao universo, a minha ancestralidade e a todos os meus orientadores ocultos por mais essa etapa de aprendizado,

Aos meus pais, pela chance e vida que me proporcionaram; aos meus irmãos, por me ensinarem desde criança a lidar com situações amorosas e conflituosas; a minha família, meu marido, e filhas, pelo amor, apoio e carinho;

À Prof^a Dr^a Ivaní Catarina Arantes Fazenda, minha orientadora, por ativar, confiar e vislumbrar as minhas potencialidades;

Ao Querido Prof. Dr. Ruy Cesar do Espírito Santo que me acolheu desde o início, me inspirando e me reorientando afetuosamente ao caminho acadêmico,

Aos demais professores do Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por suas valiosas contribuições,

Aos colegas do GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade, e do grupo de INTERESPE, grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação, por terem sido meus parceiros na construção deste trabalho,

Aos demais colegas do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, a bolsa concedida pela Fundação Capes, fundamental para a concretização do meu mestrado,

A sempre querida amiga e mestra Hermínia Prado Godoy, e todos os amigos e parceiros de jornada do Centro de Difusão da Consciência por sempre me apoiarem e compartilharem o caminho da luz,

Ao carinho e apoio de companheiros, amigos, parceiros de hoje e de outrora que trabalhei, convivo e trabalho, aos meus pacientes, às crianças e famílias que juntos pela confiança, esperança e pela troca pudermos nos redescobrir.

Epígrafe

O SONHO MAIS BONITO

Não há sonho mais bonito,
que o da grande fraternidade humana...

Quando dois homens se encontrarem,
sejam de povos, sejam de raças, sejam de classes diferentes...
que eles possam sempre apertar as mãos como amigos.

Se as nossas mãos se encontrarem,
podemos fazer com elas,
uma corrente para transformar o mundo.

E se cada um de nós,
for a semente que o vento espalha...
este sonho poderá ser realidade um dia.

É melhor tentar e falhar,
que preocupar-se e ver a vida passar.

É melhor tentar ainda que em vão,
que sentar-se fazendo nada até o final.

Eu prefiro na chuva caminhar,
que em dias tristes em casa me esconder.

Prefiro ser feliz, embora louco,
que em conformidade viver."

(Martin Luther King)

“Mãos de homens e de povos que se estendam menos em gestos de súplica, e se vão fazendo cada vez mais, mãos humanas que transformem o mundo [...].”

Paulo Freire



Fig.01

Resumo

Esta pesquisa de mestrado resultou da experiência profissional e vivencial de uma psicóloga e educadora atuante com crianças e famílias. A partir da metáfora da “Flor de Lótus” e da “escuta sensível”, questionou –se de que forma estaria relacionado o que se vivencia com a prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através da investigação interdisciplinar, cujo sujeito foi a própria pesquisadora. Partindo da pergunta: “Como o autoconhecimento poderia contribuir para a construção de um caminho transformador interdisciplinar utilizando a linguagem simbólica para uma educação integral?”, o que corresponde ao primeiro ponto da espiral interdisciplinar, foram contemplados registros de vivências simbólicas que emergiram do autoconhecimento à luz da interdisciplinaridade e foram articulados com a pedagogia simbólica Junguiana. Outros pontos da espiral foram sendo delineados a partir das articulações das vivências simbólicas, do autoconhecimento e da interdisciplinaridade, e revelaram alguns elementos vivenciados na trilha da pesquisadora, tais como: criatividade, solidariedade, amor, alegria, gratidão, humildade, espera, desapego, coerência e respeito, que ajudaram a construir a trilha ou espiral interdisciplinar transformadora. A pesquisadora seguiu o seu mito pessoal ou metáfora: “Transformar-se para poder transformar”, o que apontou para a reflexão sobre a importância do educador conhecer-se para construir caminhos que possam direcionar à educação integradora. Para que este caminho possa ser concretizado, na pesquisa foi apontada outro elemento necessário ao processo educacional que diz respeito à vivência da consciência humanizadora propiciado pelo caminho vivencial da elaboração simbólica, que envolve a Totalidade do Ser e, por conseguinte, engloba as funções sentimento, intuição, pensamento e a sensação.

Palavras-chave: Autoconhecimento. Pedagogia simbólica Junguiana. Interdisciplinaridade.

Abstract

This research is the result of a professional and personal experience of a psychologist and educator working with children and families. Starting from the metaphor of the lotus flower and sensitive listening, it is questioned in which ways what we live is related to our practice. This is a qualitative research, carried out through an interdisciplinary investigation whose subject was the researcher herself. Starting from the question “ How could the self-consciousness contribute to the construction of a transformative interdisciplinary path to an entire education taking as basis the symbolic language”? – which corresponds to the first point of the interdisciplinary spiral – some registers of symbolic practices were contemplated and they emerged from self-consciousness to the light of the interdisciplinarity together with the Jungian symbolic pedagogy.

Other points were outlined according to the symbolic practices, the self-consciousness and the interdisciplinarity, revealing some elements lived in the researcher's path, such as: creativity; solidarity, love, happiness; gratitude, humbleness; waiting, detachment, coherence and respect – which helped to build the transformative interdisciplinary path. The researcher followed her personal myth or metaphor: “Transforming herself in order to be able to transform” – which led to a reflection upon the importance of the educator's self-consciousness to build more paths towards the integrative education. In order to make this path ready to be realized, this research also points out another element necessary to the educational process – that refers to the act of living the symbolic life, involving the Totality of the being - and consequently some psychological functions such as: feeling, intuition, thought and sensation.

Key-words: Self-consciousness. Jungian Symbolic Pedagogy. Interdisciplinarity.

SUMÁRIO

APRESENTANDO MEU CAMINHO: As primeiras experiências no “lodo”	13
PONTO DE PARTIDA: SAINDO DO LODO? “Potenciais transformadores”	22
PRIMEIRA PÉTALA: Movimento e Ação - um projeto de vida	34
SEGUNDA PÉTALA: EXPLORANDO E CONHECENDO O TERRENO - O cenário educacional: formação disciplinar ou Interdisciplinar?	39
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E GLOBALIZAÇÃO	42
FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL	44
TERCEIRA PÉTALA: DESVELAR-SE SIMBOLICAMENTE NO CAMINHO - Reconhecimento da transformação e do si mesmo em sua natureza e essência - Um encontro vivenciado.....	48
CONTRIBUIÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE: Forças impulsionadoras	54
INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA E POSSÍVEIS DIREÇÕES	56
QUARTA PÉTALA: CONSTRUINDO UMA TRILHA INTERDISCIPLINAR TRANSFORMADORA	62
FASE I: VISLUMBRANDO UMA TRILHA - UM SONHO VIVENCIADO OU A VIVÊNCIA DE UM SONHO?	64
FASE II: CONSIDERAÇÕES E CONEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA SIMBÓLICA JUNGUIANA- A passagem	69
FASE III: RETOMANDO OS PRIMEIROS MOVIMENTOS - Vivenciando a trilha com as crianças.....	75
FASE IV: O DESABROCHAR DA FLOR DE LÓTUS - Retomando a trilha percorrida ...	80
FASE V: O DESABROCHAR DA FLOR DE LÓTUS - Rumo ao infinito ou totalidade?..	83
BIBLIOGRAFIA	90

Ilustrações

Figura 01	08
Figura 02	24
Figura 03	25
Figura 04	25
Figura 05	26
Figura 06	32
Figura 07	62
Figura 08	78
Figura 09	79
Figura 10	79
Figura 11	82
Figura 12	84
Figura 13	87

APRESENTANDO MEU CAMINHO: As primeiras experiências no “lodo”

Por acreditar na importância do universo simbólico e imagético no desenvolvimento do ser humano, iniciarei simbolicamente e metaforicamente por uma imagem. Na minha dissertação, essa metáfora que engloba a própria transformação em sua natureza: a flor de Lótus ocorreu de forma intuitiva. A imagem ou palavra, segundo Jung (1987), pode ser simbólica, na medida que implica algo além do seu significado manifesto e imediato, apresenta um aspecto inconsciente mais amplo, que nunca é precisamente definido ou esgotado. Quando a mente explora um símbolo, segundo Jung, as idéias são conduzidas fora do alcance da razão.

Ao pesquisar o significado da flor de Lótus, encontrei algumas referências em culturas orientais distintas. Na literatura chinesa a flor de lótus é denominada de flor de ouro. Deparei-me com um texto denominado: “O segredo da Flor de Ouro” que foi traduzido por C. G. Jung e Richard Wilhelm e publicado em 1929 com esse mesmo título. Segundo Jung¹: “a flor de ouro é a luz, a luz do céu é o Tao².”

A flor de Lótus, segundo Gheerbrant (2008) contém na visão chinesa, uma conotação bissexual e totalizadora. Pesquisadores da universidade de Adelaide, na Austrália, estudam uma estranha característica da flor: assim como os seres humanos, ela é capaz de manter sua temperatura em torno de 35 graus. O sistema de auto-regulação de calor, compreensível em organismos complexos, como ocorre com os mamíferos, ainda é mistério para a ciência.

Cientistas do instituto botânico da universidade de Bonn, na Alemanha, estudam outra curiosidade da flor de Lótus: suas folhas são auto-limpantes, isto é, têm a propriedade de repelir microrganismos e poeiras. Devido a isto a consideram potencialmente útil para ser aplicada na limpeza doméstica e afins.

Na cultura indiana, a flor de Lótus simboliza expansão espiritual do sagrado, do puro. Assim, a lenda budista³ nos relata que Siddhartha, que mais tarde se tornaria o Buda, ao tocar o solo e dar seus primeiros sete passos, sete flores de Lótus cresceram. Cada passo tornou-se um ato da expansão espiritual. Os Budas, em meditação, são representados sentados sobre

¹Frase encontrada na capa do livro: “O segredo da Flor de Ouro”(1986b).

² Tao, advindo da tradição chinesa, significa caminho, contendo em si os opostos em sua simbologia. (disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tao_Te_Ching>).

³ Texto baseado no livro: “Fundamentos do misticismo tibetano”, do Lama Anagarika Govinda (1999).

flores de Lótus, e a expansão da visão espiritual na meditação está simbolizada pelas flores de Lótus completamente abertas, cujos centros e pétalas suportam imagens, atributos ou mantras.

Os centros da consciência no corpo humano (chakras)⁴ estão simbolicamente representados como flores de Lótus, cujas cores correspondem ao caráter individual, enquanto o número das pétalas correspondem às qualidades. O significado original deste simbolismo pode ser visto pela semelhança seguinte: tal como a flor do Lótus cresce da escuridão do lodo para a superfície da água, abrindo suas flores somente após ter-se erguido na superfície, deixando imaculada de ambos terra e água, que a nutriram. Do mesmo modo a mente, nascida no corpo humano, expande suas verdadeiras qualidades (pétalas) após ter-se erguido dos fluidos turvos da paixão e da ignorância, e transforma o poder tenebroso da profundidade no puro néctar radiante da consciência iluminada, a incomparável jóia na flor de Lótus. Apesar de suas raízes estarem na profundidade sombria deste mundo, sua cabeça está erguida na totalidade da luz. A flor de Lótus é a síntese viva do mais profundo e do mais elevado, da escuridão e da luz, do material e do imaterial, das limitações da individualidade e da universalidade ilimitada. Se o impulso para a luz não estivesse adormecido na semente escondida na escuridão da terra, a flor de Lótus não poderia se voltar em direção à luz. Se o impulso para uma maior consciência e conhecimento não estivessem adormecidos mesmo no estado da mais profunda ignorância, nem mesmo num estado de completa inconsciência, um Iluminado nunca poderia se erguer da escuridão. A semente da Iluminação está sempre presente no mundo, e do mesmo modo como os Budas surgiram nos ciclos passados do mundo, também os “iluminados” surgem no presente ciclo e poderão surgir em futuros ciclos, enquanto houver condições adequadas para vida orgânica e consciente. Assim, a partir do conteúdo simbólico da imagem da flor de Lótus fui inspirada a desvelar e explorar alguns caminhos da minha prática profissional enquanto psicóloga.

Surgiram algumas questões que suscitaram a minha busca por conhecimento:

- Como o psicólogo pode contribuir para que haja o desenvolvimento e expansão das qualidades essenciais do ser humano?
- Como seria trabalhar e construir um caminho transformador utilizando a linguagem simbólica como meio?
- Como seria o desabrochar das “pétalas” utilizando a metáfora da flor de Lótus?

⁴ Joseph Campbell descreve em seu livro “Mitos de Luz (2006)” como um caminho simbólico através dos chakras para o desenvolvimento do ser humano, baseado na metáfora da lótus, considerando-a “o próprio símbolo do universo enquanto dádiva divina” (p. 78)

Para a melhor compreensão deste trabalho, baseado na subjetividade e no autoconhecimento, apresento o meu percurso pois não é possível falar em subjetividade sem apresentar a minha própria subjetividade, mesmo porque foi ela a fonte geradora deste projeto.

Esta pesquisa de mestrado resulta da experiência profissional de dezoito anos registrados em fichas de acompanhamento de pacientes, desde anamneses até as novas aquisições de habilidades, fichas que foram revisitadas na minha clínica como psicóloga atuante em consultório, com crianças e famílias. No entanto, preciso dizer que devo tudo aos meus quarenta anos de vida, pois ao refletir sobre a minha trajetória, não consigo mais separar o meu processo de individuação⁵ das minhas escolhas profissionais e do meu caminho existencial.

Inicialmente, gostaria de poder compartilhar alguns passos que foram fundamentais para que a temática relacionada ao autoconhecimento pudesse surgir como objeto de pesquisa. Estes passos só podem ser compreendidos mediante a linguagem simbólica e para isso é necessário, em primeiro lugar, a definição de símbolo. O termo símbolo, originado no grego *σύμβολον* (*sýmbolon*), designa um elemento representativo de algo, que tanto pode ser um objeto, como um conceito ou idéia, e além do sentido visível e objetivo, esconde um sentido invisível (Jacobi, 1995).

O símbolo é um elemento essencial no processo de comunicação e de expressão, encontrando-se difundido pelo cotidiano e pelas mais variadas vertentes do saber humano.

Início pela explanação de algumas significativas vivências que hoje compreendo como “sementes simbólicas” de individuação que proporcionaram-me a reflexão sobre a importância do autoconhecimento no processo educacional e puderam “fertilizar o solo” para essa investigação.

Como exemplo de vivência simbólica, relato a seguir a primeira experiência da qual tive consciência e foi com a minha avó paterna. Minha avó paterna sempre buscou

⁵ O conceito de individuação foi criado pelo psicólogo Carl Gustav Jung e é um dos conceitos centrais da sua psicologia analítica. A individuação, conforme descrita por Jung, é um processo através do qual o ser humano evolui de um estado infantil de identificação para um estado de maior diferenciação, o que implica uma ampliação da consciência. Através desse processo, o indivíduo identifica-se menos com as condutas e valores encorajados pelo meio no qual se encontra e mais com as orientações emanadas do Si-mesmo, a totalidade (entenda-se totalidade como o conjunto das instâncias psíquicas sugeridas por Carl Jung, tais como persona, sombra, self, por exemplo) de sua personalidade individual.

compreender a vida não só utilizando a razão, mas também com profunda intuição. Utilizava, em muitas situações, a linguagem simbólica para ampliar a compreensão sem estar vinculada a nenhuma religião, mas, de qualquer forma, vivenciava o mundo considerando a dimensão do sagrado como algo que suscitava o autoconhecimento. Por exemplo, se alguém sentia algum mal estar sem nenhuma causa física associada, procurava alguma explicação que pudesse, de alguma maneira, estar relacionada com o mal apresentado, ou seja, de alguma forma buscava entender simbolicamente a situação. Talvez a minha curiosidade intelectual pela temática da dimensão do sagrado tenha se originado dessa convivência. Aos dezoito anos, lembro-me de uma experiência vivencial muito marcante. Estava em minha casa e já quase dormindo, enquanto meu pai discutia com meu irmão. Nesse momento, meu avô paterno, já falecido, comunicou-se comigo. Disse para me acalmar, que me amava e que “tudo iria acabar bem”. Enfim, foi tudo muito real e uma experiência muito forte. Fiquei atordoada, como poderia entender o que estava acontecendo? Não me sentia louca e não achei que estava tendo uma alucinação auditiva e/ou visual, pois as minhas funções psíquicas estavam preservadas e também porque tive o apoio da minha avó. Ela me explicou, dentro do seu conhecimento sobre a doutrina espírita, que poderia ser o espírito do meu avô. Essa explicação fez sentido, embora o sentido maior talvez eu o estivesse buscando, inconscientemente, na universidade, onde cursava psicologia. Hoje, percebo que escolher cursar psicologia estava relacionada com a própria etimologia da palavra psicologia que deriva de duas palavras gregas, *pyche* (alma) e *logos* (razão), ou seja, almejava, de alguma maneira, conhecer formas de compreender o ser humano em sua natureza ou essência, o que, provavelmente, o meu inconsciente já sinalizava através da vivência simbólica relatada com o meu avô. A vivência simbólica poderia ser uma possibilidade ou necessidade de busca do conhecimento do ser humano em sua totalidade por meio do caminho simbólico, pois: “Todas as coisas e vivências são símbolos. A percepção da parte como símbolo a remete ao Todo” (Byington, 2003, p.34).

Percebo que o meu crescimento profissional caminhou em paralelo ao processo de autodesenvolvimento e vice-versa. Por exemplo, sempre gostei de crianças e ao sair da universidade trabalhava com elas, a partir do referencial psicanalítico, embasado na ludoterapia, termo criado por Melanie Klein (1932) que consiste na terapia do brincar. Atendi, durante um período de um ano e meio, uma criança de cinco anos que apresentava importante agressividade, não respeitava limite e precisava de contenção e também de afetividade. Ao utilizar alguns jogos e materiais lúdicos, essa criança pôde, aos poucos, expressar a sua

agressividade de outras maneiras, teve espaço para tanto e no final do tratamento não apresentava mais o comportamento agressivo inicial, respeitava os limites e pôde ser acolhida pelos pais com amorosidade.

Após alguns anos da prática de ludoterapia, desejei ampliar o conhecimento de outras abordagens psicoterapêuticas e ao mesmo tempo, buscava outra maneira de me compreender, pois nessa época me submetia à terapia psicodramática, que é uma psicoterapia de grupo usada como núcleo de abordagem de exploração da psique humana e seus vínculos emocionais.

Foi criada por Jacob Levy Moreno(1889-1974). O psicodrama se fundamenta na ação: “Drama” significa “ação” em grego. Particpei de um grupo de psicoterapia com enfoque nessa abordagem num período de cinco anos, o que me possibilitou, a partir da convivência com a diversidade do grupo, compreender certas relações e aprender formas distintas de resolver conflitos. No psicodrama se prioriza a criatividade e a espontaneidade nas relações, o que também contribuiu para a construção da minha identidade pessoal e profissional.

Utilizei, na clínica, com pacientes que apresentavam algum tipo de neurose, algumas técnicas de psicodrama adquiridas, tais como, o “role-playing” que trabalha papéis no relacionamento, ou “espelhamento” que possibilita enxergar-se a partir do outro. Essas técnicas proporcionaram aos pacientes melhora nas relações, no comportamento e alívio no sofrimento psíquico.

Após a minha formação na graduação, procurei um trabalho que abrangesse o corpo no contexto terapêutico, talvez porque buscasse a minha própria cura da asma, doença que desenvolvi desde os cinco anos e que no final da graduação voltou a se manifestar. Foi por meio da necessidade pessoal de cura que aconteceu o meu primeiro contato com Jung. Submeti-me à terapia Junguiana com técnicas corporais, nas quais, em algumas sessões submetia-me a um trabalho de relaxamento e percepção corporal. Identifiquei-me com esse trabalho e procurei especialização com a abordagem Junguiana, aos poucos, percebi a importância de poder dar voz e consciência ao corpo.

Nessa época, chegou-me às mãos o livro “Muitas vidas, muitos mestres” de Brian Weiss. Esse livro relata experiências de regressão e cura. Apesar de ter sido algo novo e estranho à minha prática profissional, o tema de terapia regressiva chamou a minha atenção e resolvi procurar terapia com essa abordagem para conhecer o funcionamento da técnica da

terapia regressiva. Pelo próprio livro, consegui a indicação do trabalho e submeti-me a esse tipo de abordagem terapêutica. A terapia Regressiva (TR) foi sistematizada e desenvolvida na década de 70 pelos psicólogos americanos Edith Fiore e Morris Netherton. Ambos os autores se utilizam de técnicas da hipnose por meio da qual é suficiente que o paciente alcance o estado hipnótico leve. Fiore (1978) centra sua terapia no *insight* e tem como seguidores Winafred Lucas, Hazel Denning, Brian Weiss (1991) e Helen Wambach; Netherton centra a terapia na catarse e tem como seguidores Hans Wolfgang TenDam (1997), Roger Woolger (1994) e Livio Túlio Pincherle (1990). Vivenciei várias técnicas da terapia regressiva desses autores referidos e cada uma me ajudou a lidar melhor com situações do presente, como, por exemplo, a minha asma que está controlada. Mais uma vez o autoconhecimento e a minha “escuta sensível” guiaram-me para a ampliação da minha formação profissional. Fiz especialização, que me deu embasamento teórico e prático em terapia de regressão, ministrada pelo Centro de Difusão Científica e Tecnologia - Hermínia Prado Godoy SC/ Ltda (atual Centro de Difusão de Estudos da Consciência), durante os anos de 1997 à 1999. Mais uma vez, a partir desse conhecimento, ganhei um novo instrumental que me possibilitou trabalhar em casos com pacientes que se encontravam bloqueados por algum tipo de trauma em seu desenvolvimento. Por exemplo, atendi uma paciente adulta que apresentava, como queixa, passividade e medo de situações novas e ao pesquisar, na anamnese, sua história de vida, relatou que seu nascimento foi por fórceps. Ao revivenciar o momento do nascimento, a paciente teve uma catarse e novas compreensões emergiram com novas ressignificações o que fez com que pudesse fluir na sua vida.

Durante o curso de regressão, retomei a experiência simbólica relatada aos dezoito anos: o sonho com meu avô; conheci outras pessoas e um espaço onde pude pesquisar fenômenos relacionados à dimensão do sagrado. Esses fenômenos ocorriam em algumas situações durante a utilização de técnicas de terapia regressiva.

Poderia compreender cientificamente os fenômenos relacionados a dimensão do sagrado? De que forma? Existiriam explicações para o que vivenciei ou mesmo o que as pessoas vivenciaram? Após um período de doze anos de estudo, permaneço aliada ao grupo de pessoas que pretendem incluir, pesquisar e compreender a vivência do sagrado no contexto psicoterapêutico, sem cunho religioso, não mais atrelado necessariamente ao trabalho regressivo.

Ainda existe algo que preciso questionar no meu relato. Afinal, por que com uma prática na psicologia clínica estaria realizando um mestrado em Educação - Currículo focado na interdisciplinaridade?

Relacionado ao meu trabalho com crianças sempre achei necessário trabalhar com os pais e educá-los para educar. Assim, percebo que o autoconhecimento dos pais também propicia melhor educação para os filhos. Observo, no entanto, que nem todos apresentam a disponibilidade para se autoconhecer e esperam algo pronto ou uma “receita”. Para refletir sobre tais questões, após alguns anos de prática, resolvi buscar outros caminhos para trabalhar com a criança, mas não queria outra especialização, queria algo novo e acabei encontrando um curso denominado: A Linguagem Simbólica da Criança. A proposta do curso era conhecer diversas abordagens sobre linguagens simbólicas da criança, como a arte na educação, o desenho infantil, a linguagem corporal, Antroposofia e olhares possíveis da criança. Como trabalho final de curso realizei uma pesquisa juntamente com uma colega educadora. O meu objetivo do trabalho final era, por meio do desenho, compreender a escola percebida pela criança, e o foco da minha colega era compreender a linguagem corporal da criança na escola. Esse é o ponto de partida para o projeto atual. Foi assim que a educação entrou na minha vida, e a partir desse curso tomei conhecimento do trabalho da rede “Aliança pela Infância”, que é um movimento mundial, que atua facilitando a reflexão e a ação das pessoas preocupadas com a infância. Participei de um curso de formação para educadores organizado por essa rede, cuja proposta era apresentar um projeto objetivando uma ação social comunitária. Esse curso me propiciou iniciar um projeto social denominado: “Projeto Integração Real”, que, desde 2006, realiza ações sócio-educativas, contemplando, até agora, 80 crianças e famílias da comunidade do bairro Real Parque, zona sul de São Paulo.

Na época em que finalizei o curso de formação de educadores, atendia, na clínica, um garoto de doze anos com retardo mental, morador da favela próxima e aluno da escola estadual do bairro. Precisei me comunicar com a escola e ao conversar com a coordenadora fui convidada para fazer um trabalho com os pais dos alunos e professores da escola. Trabalhei com os professores a proposta de autoconhecimento. Utilizei, nesse trabalho, algumas dinâmicas interativas, jogos e atividades reflexivas. Foi nesse mesmo período que, ao ligar a televisão, fiquei fascinada com a fala de um educador - Professor Ruy César do Espírito Santo, ele discursava exatamente sobre a importância do autoconhecimento no educador. Comentei com a coordenadora sobre o meu desejo de conhecer o professor e ela

“coincidentemente”⁶ o conhecia. Falei com ele e fui convidada participar de seu grupo de pesquisa denominado INTERESPE (Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação) do qual faço parte até o presente momento. Contei a ele o meu desejo de compreender a prática teórica do autoconhecimento na educação de uma forma acadêmica. Ele me sugeriu que entrasse como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Educação - Currículo. Em 2007 fiz esta opção e em 2008 fui aceita como aluna do programa.

Durante o Pós- Graduação, também advindo de um desejo de complementar a minha formação teórica, tive a oportunidade de ampliar meu conhecimento sobre a linguagem simbólica na educação. Frequentei durante um ano um curso relacionado à pedagogia simbólica Junguiana, ministrado por Dr. Carlos Amadeu Botelho Byington⁷.

Percebo, a partir da minha trajetória, que estar atenta a minha própria “escuta sensível”⁸ para compreender simbolicamente a minha vida, mostrou-se imprescindível para o meu processo de individuação e contribuiu para o reconhecimento da existência de aspectos obscuros na minha psique, ou seja, tento buscar vivenciar e realizar a história de um inconsciente que deseja evoluir e experimentar-se como totalidade, assim como exemplificou Jung (1993) em seu processo de individuação.

Devo acrescentar que ao pesquisar a origem do meu primeiro nome, que em hebraico, significa “aquela que ouve”, simbolicamente poderia refletir sobre a importância da escuta na minha própria essência ou natureza, ou seja, reforça a importância do autoconhecimento no meu processo da necessidade de me “ouvir internamente” para que possa realmente compreender do “interior” do outro, como colocou Barbier.

Percebi que na medida em que pude respeitar e agir, entrando em contato com a minha “escuta sensível”, bem como, com a intuição no meu processo de individuação, fui naturalmente me direcionando para a realização de um mestrado em Educação - Currículo focado na interdisciplinaridade.

⁶ Aqui também pode - se entender a coincidência por meio do conceito de sincronicidade, que segundo Jung (1952^a) caracteriza-se por fenômenos de conexões sem correlação aparente com eventos exteriores, sem uma causa externa, relacionada ao significado entre condição psíquica e evento físico.

⁷ Médico-psiquiatra, psicoterapeuta, educador e historiador, membro fundador da Sociedade Brasileira Analítica.

⁸ Segundo Barbier, (2007, p. 94): “escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro *para compreender do interior* as atitudes e os comportamentos, os sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos” (grifo meu), ou a existencialidade interna, como complementa o autor.

Assim, escolho, verificar a partir das minhas percepções da linguagem simbólica e da minha “escuta sensível” de que forma estaria relacionado o que vivencio com a minha prática, ou seja, como o processo de autoconhecimento pode auxiliar o educador em sua prática.

Como psicóloga questiono se o caminho do autoconhecimento poderia contribuir para o desenvolvimento e expansão das qualidades essenciais do ser humano na educação. Como hipótese, mediante o trabalho com a linguagem simbólica, acredito que seria trabalhar e construir um caminho transformador. De que maneira poderia evidenciar um caminho transformador em uma prática interdisciplinar?

Desejo construir nesta pesquisa, possíveis caminhos interdisciplinares que possam ser articulados com a pedagogia simbólica Junguiana e que trilhem para uma educação integradora.

Como dados para essa pesquisa contemplei os registros das minhas vivências simbólicas que foram emergindo a partir do autoconhecimento à luz da interdisciplinaridade. No capítulo denominado: “Quarta Pétala, na fase III - Retomando os primeiros movimentos – vivenciando a trilha com as crianças”, abrangerei algumas práticas como psicóloga/educadora no projeto social descrito acima, uma vez que estão imbricadas na construção desse caminho, que foi se revelando numa trilha interdisciplinar transformadora.

A metodologia por uma série de aspectos subjetivos da natureza da pesquisa, recaiu sobre a Pesquisa Qualitativa e na investigação interdisciplinar, com aporte da pedagogia simbólica Junguiana. Esta abordagem de pesquisa me possibilitou que a mesma fosse um ato de descortinamento do processo de autoconhecimento, pois incluiu o ser no Mundo a partir da compreensão, comunicação e afetividade. A pesquisa da prática interdisciplinar será fundamentada com base principalmente no conhecimento construído pela pesquisadora e minha orientadora Ivani Catarina Arantes Fazenda, cujos trabalhos e pesquisas já desenvolvidos vêm ao encontro das minhas reflexões.

PONTO DE PARTIDA: SAINDO DO LODO? “Potenciais transformadores”

Com o intuito de buscar novos conhecimentos para compreender melhor o universo infantil e mesmo sem saber como se desdobraria esse percurso, como coloquei acima, segui minha intuição e meu coração para dar alguns passos e deparei-me com o caminho simbólico. Surgiu o próprio símbolo como caminho, conforme situa a educadora Adriana Friedmann⁹, que já trabalha há muitos anos com a linguagem simbólica relacionado à criança, e, na época, começou a ministrar um curso sobre essa temática com o título de “Universo Simbólico da Criança”. Fui aluna desse curso por três anos, cujo objetivo principal era contemplar o estudo de diversas linguagens simbólicas para ampliar a compreensão do universo infantil. Os temas principais foram: corpo, antroposofia, artes e psicologia Junguiana. No término do curso fiz uma pesquisa motivada por uma inquietação pessoal, relacionada à percepção da criança em relação à escola e ao educador. Para desenvolver atingir esse objetivo, estudei as linguagens simbólicas refletidas por meio da produção gráfica (desenhos), em contextos educacionais diferentes e cujos resultados foram apresentados no Fórum Universidade e Espiritualidade, na UFRGS, realizado durante o período de 23 a 26/05 de 2007.

A partir dos estudos sobre o universo simbólico da criança ampliei a percepção sobre a necessidade de esboçar reflexões sobre as linguagens simbólicas. Percebo a importância de contribuir para a reflexão dessas linguagens não verbais no processo de aprendizagem, que, no entanto, ainda parecem ficar adormecidas na educação tradicional. Na prática dos educadores observei, em sala de aula, uma dicotomia entre a dimensão afetiva e cognitiva, na avaliação e relação com o aluno, como se fosse possível separar esses aspectos inerentes ao processo de aprendizagem.

Para o psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) que buscou no desenvolvimento da linguagem os elementos fundamentais para compreender as origens do psiquismo, a linguagem configura-se como um lugar de constituição e expressão dos modos de vida culturalmente elaborados.

Henri Wallon (1879-1962) filósofo, médico e psicólogo francês contemplou nas emoções a vida orgânica. Ele concebe as emoções como um fenômeno orgânico, além do psíquico e social.

⁹ Adriana Friedmann é educadora, co-fundadora da Aliança pela Infância e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento.

Assim como Piaget e Vygotsky, Wallon compartilha da idéia de que emoção e razão estão intrinsecamente conectadas (1986). Na perspectiva genética de Wallon, a inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto o autor admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predomina a inteligência.

A criança desenvolve seu intelecto através dos símbolos que, segundo Jung (1987, p. 55), símbolo “significa sempre mais do que o seu significado imediato e óbvio [...] aparecem em todos os tipos de manifestações psíquicas. Existem pensamentos e sentimentos simbólicos, situações e atos simbólicos”. É a partir desta perspectiva, que uma palavra ou um gesto podem ser simbólicos, pois implicam alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Essa afirmação conecta-se com a importância de se considerar o corpo da criança sob o enfoque simbólico, pois novas percepções poderão ser reveladas e interpretadas com outros elementos do contexto.

O desenho infantil, segundo Longo (2005), pode ser trabalhado como linguagem infantil criativa, composta de símbolos culturais a serem interpretados. Os temas ou motivos que as crianças desenharam refletem os valores de uma determinada sociedade e as experiências pessoais em um contexto cultural de desenvolvimento, sendo um valioso instrumento para pesquisas na área educacional e psicológica¹⁰. Partindo dessas considerações, usei o desenho para me aproximar do universo simbólico infantil a partir da percepção da criança sobre a escola.

Segundo esse mesmo autor: “[...] podemos entender o desenho como linguagem, um sistema dinâmico de signos que se relacionam diretamente com o desenvolvimento cultural da criança e que ganha sentido nesse contexto. Na verdade, esses signos são reconstruídos a partir da cultura e, com esta, pela criança em múltiplas interações socioculturais.” (Longo, 2005, p.30)

Longo (2005) complementa que o desenho é um conjunto de signos que designam palavras, conceitos, relações, gestos e acontecimentos (cenários) que, por sua vez, são signos das relações e entidades reais, referindo-se ao mundo da vida infantil. Os sistemas de signos são carregados de sentimentos e juízos de valor, conforme a idade de quem os produz. Os

¹⁰ Artigo de Cristiano da Silveira Longo, escrito na revista Pátio Educação Infantil, nº8, 2005.

desenhos expressam conceitos construídos com relação a determinados objetos, pessoas, experiências, podendo fornecer indícios dos processos de significação infantil a respeito de um tema qualquer a ser pesquisado. Dessa forma, o desenho e a história dos signos na criança são a chave para a compreensão da criança virá a executar.

Pude evidenciar a importância dos desenhos como linguagem simbólica, por meio dos resultados do estudo citado acima, no qual estudei as linguagens simbólicas refletidas por meio da produção gráfica (desenhos), em contextos educacionais diferentes. Abaixo nas fig.2, 3, 4 e 5, exemplifico alguns desenhos desse estudo realizados em 2005 por crianças de oito anos, estudantes de escola pública estadual, em São Paulo, no bairro do Real Parque. Fiquei a me questionar (na fig.2): O que será que cabeças isoladas na janela poderiam significar? Essa figura poderia representar simbolicamente uma educação que prioriza o mental e o raciocínio em detrimento de um trabalho corporal? Esse desenho poderia expressar simbolicamente um sentimento de fragmentação e aprisionamento em relação à escola?



Fig.02

E na fig.03, 04 e 05: uma escola sem ninguém? Poderia representar um sentimento de vazio? Um sentimento de isolamento?

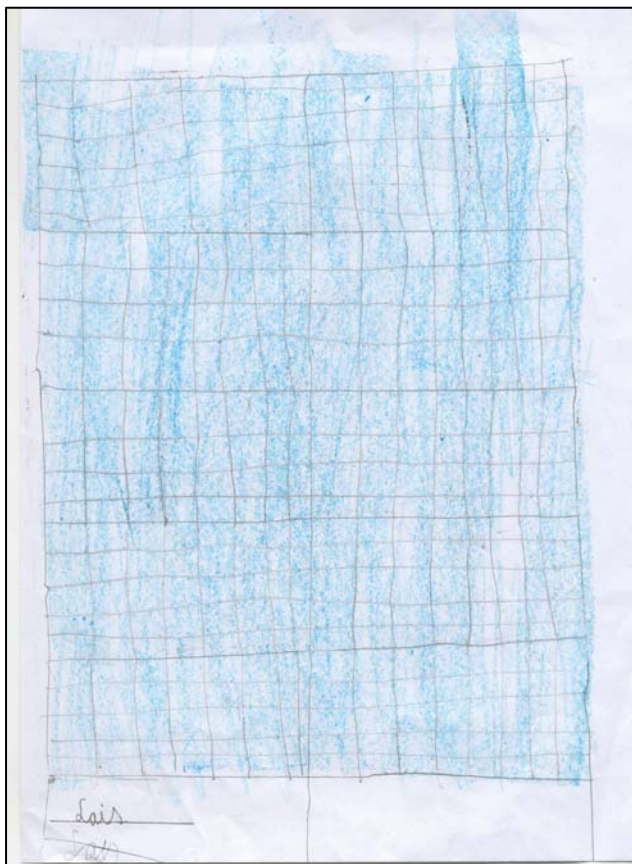


Fig. 03



Fig. 04



Fig.05

Dessa forma, por meio da dimensão simbólica dessas representações gráficas (desenhos) e corporais, as crianças parecem expressar simbolicamente um sentimento de “vazio”, tristeza ou fragmentação existencial¹¹ existente no processo educacional. Segundo Fazenda (2003), a realidade da prática da escola fundamental tem se tornado uma realidade fragmentada, tanto em sua proposta quanto em sua ação.

Como escreveu Severino (2005, p.39):

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um *projeto educacional* entendido como o conjunto de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. [...] O projeto educacional como um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito das quais as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontra articulação e convergência em torno de um sentido norteador.

A linguagem simbólica poderia ser utilizada nesse “campo” de fragmentação, pois seria um elemento de conexão, de integração, ajudando a configurar e redirecionar esses

¹¹ Fragmentação aqui mencionada simbolicamente, como um sentimento de não se sentir inteiro psiquicamente.

sentimentos de vazio. A pedagogia tradicional atual parece trazer à experiência educacional uma desqualificação das vivências interiores, privilegiando o pensamento em detrimento do sentimento e da intuição, o que acaba causando no aluno uma sensação de fragmentação.

Acredito no caminho de vivência integradora e transformadora por meio do simbólico. Este seria o método da pedagogia simbólica, segundo Byington (2004, p. 15): “centrado na vivência e não na abstração, e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado”

Como também assinalou Maturana (apud Moraes, 2008) o Ser e o Conhecer estão imbricados em nossa corporeidade, absolutamente integrados. O desenvolvimento equilibrado das funções psicológicas na escola poderia contribuir no processo educacional.

Conforme relatei acima, pude vivenciar com as crianças um verdadeiro encontro, que hoje posso nomeá-lo como uma vivência simbólica¹², na qual me senti profundamente conectada com as crianças, que puderam expressar seus sentimentos, através de dramatização e desenhos. Pude sentir, com as crianças, a mudança de estado de humor, onde a alegria contagiou o ambiente escolar em que nos encontrávamos. Senti nossos corpos se movimentarem e expressarem o que precisavam expressar.

Esta sensação pode também ser vivenciada em sala de aula e em outros projetos?

Este seria o meu primeiro passo para a abertura da minha flor de Lótus: o permitir-se ser “despertada”.

Wilber (apud Parode, 2007, p. 23) ressalta que viver a vida seria como se o fosse num processo mitologicamente, ou seja, o nosso aprendizado pressupõe ampliar a nossa consciência para vivermos mais “inteiros” no dia a dia, buscando compreender o transcendente, vê-lo vivo na própria pessoa, na própria vida, no trabalho, nos amigos e no meio ambiente. A escola, contraditoriamente, ainda muitas vezes, é sentida como um “peso” na vida infantil.

¹² Segundo Dr. Byington “Ensinar por intermédio do símbolo, por conseguinte, é situar a parte inseparavelmente do Todo.” (2003, p.34/35)

Na pesquisa realizada por Furlanetto (1989)¹³, a autora, utiliza a leitura simbólica como um caminho para ampliar a visão do educador em relação ao seu aluno. A pesquisadora ressalta a necessidade da qual compartilho “ [...] de compreender a Educação como algo que extrapola as relações ao nível de consciência”, ou seja, de ser necessário utilizar recursos da psicologia (1989, p.1)

Compreendendo a dimensão simbólica como uma possibilidade de buscar uma leitura mais integrada no contexto escolar. Furlanetto explica, na sua prática, a percepção de que:

[...] muitas vezes educamos como se o ser humano fosse apenas um ser racional, esquecendo-nos que ele além de pensar, simboliza, isto é, estabelecem-se relações que não são pautadas na lógica mais profunda do consciente, mas sim em uma lógica mais profunda do inconsciente - o que, nós educadores muitas vezes desconsideramos. (1989, p.1)

Na pesquisa o principal conceito revisitado, como a própria autora coloca no artigo¹⁴ foi o de símbolo. Em sua trajetória, como pesquisadora, descobriu que o sujeito para aprender precisa imaginar, vivenciar, indisciplinar-se, significar, re-significar, elaborar, habilidades que a escola, segundo Furlanetto, não estimula. Construiu também em sua tese de doutorado o conceito de “matrizes pedagógicas” que possibilitam a reflexão sobre a importância da construção de um espaço de confiança, diálogo, parceira no campo educacional. Segundo a autora, só assim se consegue alguma transformação na prática pedagógica.

Essas observações me fazem refletir sobre o papel do psicólogo em contribuir com a formação do professor, ainda pouco preparado para trabalhar com a dimensão simbólica. Para que haja ampliação da consciência e o despertar na prática do professor talvez seja necessário: “ [...] investigar novas formas de formar professores. O conceito de formação pode remeter à idéia de fôrma. Nessa perspectiva, pode se transformar num processo de “enformar” o professor, a partir de modelos pedagógicos pré-concebidos que lhe possibilitam lançar suas próprias sementes à terra, cultivá-las e ser senhor da sua colheita”.¹⁵

Acredito que a partir da importância de um trabalho vivencial com a própria subjetividade e a criação de um espaço no próprio currículo que inclua a linguagem simbólica já na formação ou continuação de formação, o professor estará mais preparado para trabalhar

¹³ *Uma tentativa de leitura simbólica na escola*. Dissertação apresentada por Ecleide Cunico Furlanetto, em 1989, para obtenção do título de mestrado em psicologia da Educação na PUC-SP.

¹⁴ Ecleide Furlanetto, *Formação contínua de professores: aspectos simbólicos*. Apresentado na Psic.da Ed, São Paulo, 19,2. sem. de 2004, pp. 39-53.

¹⁵ Idem, p. 42

com outras dimensões, e não só com a racional, em sala de aula com as crianças. Assim, poderá ser despertado, já na sua formação, para uma prática interdisciplinar considerando interdisciplinaridade como “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2002, p.11).

Outros pesquisadores tem se debruçado sobre o estudo de linguagens que possam contribuir para a educação. Gasparello (2006, p.5)¹⁶, por exemplo, desde a sua dissertação de mestrado¹⁷ continua a questionar: “qual subjetividade poderia contribuir para a substituição de uma visão fragmentária para uma concepção mais integrada e transformadora do ser humano? Como a psicologia analítica poderia nos orientar neste processo?” Gasparello acredita que a linguagem simbólica possa ser um recurso para transformação e uma abordagem que possibilite a integração do pensamento, sensação e intuição. Ressalto uma reflexão da mesma pesquisadora que muito me inspirou:

É um longo caminho a ser percorrido, um verdadeiro processo de individuação do sujeito e da nossa cultura, um processo no qual a educação poderia estar mais consciente e atuante, ampliando a sua concepção de ser humano e descobrindo caminhos que contribuam para essas transformações. (Gasparello, 2006, p.14)

A partir do estudo citado acima sobre linguagens simbólicas refletidas por meio da produção gráfica (desenhos), em contextos educacionais diferentes, fui conduzida a conectar meus estudos às exigências de um trabalho educativo. Naturalmente, a minha prática se tornou aos poucos interdisciplinar, uma vez que estava aprendendo como integrar¹⁸ internamente duas disciplinas a partir da minha própria ação. No entanto, este é só um nível ou etapa da interdisciplinaridade: “[...] esta integração não pode ser pensada apenas na integração de conteúdos ou métodos, mas basicamente de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global” (Fazenda, 2002, p.9). Para a concretização, segundo a autora, é necessária a interação dos sujeitos: “Pressupõe uma integração de

¹⁶ Artigo: “*Subjetividade e Formação de Professores : Algumas Reflexões a partir da psicologia analítica*” inserido na revista E- Currículum, São Paulo, v.2 , n.3,dez.2006 em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

¹⁷ Intitulada “*Caminhos de expansão da consciência: um estudo introdutório para vivência de uma educação que integre corpo-mente-espírito*”, em 1994 e doutorado em Educação (Currículo) denominado: “*Caminhos de expansão da consciência em educação: uma investigação interdisciplinar*”, em 2005.

¹⁸ Integrar, aqui compreendido segundo Jung (2002) como uma interconexão entre conteúdos conscientes inconscientes, organização da personalidade e interação de diferentes partes psíquicas entre si.

conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim a transformação da realidade”.¹⁹

No meu processo, frente a uma realidade posta, a vontade que nasceu do coração precisava da ação e de mãos para ser construída. Era um “pedido” do meu *self*²⁰. Percebia, aos poucos, que as questões apresentadas me conduziam para uma direção em busca da minha totalidade. Segundo Fazenda (2003, p.72): “[...] um projeto interdisciplinar pressupõe a presença de projetos pessoais de vida”.

Só pude dar continuidade a uma prática interdisciplinar porque “ouvi” este chamado interno. Ousei abrir espaço para o novo, mesmo no “escuro”. Possibilitei interagir com algumas instâncias internas, me deparando com alguns conflitos ou emoções não muito agradáveis. Segundo Byington (2003), também poderia entender esse movimento como sendo proveniente do meu corpo simbólico, como uma expressão.

O meu primeiro movimento consciente interdisciplinar originou-se do meu ser, que segundo Byington pode ser considerado um movimento arquetípico e será retomado em capítulo posterior, denominado “Quarta Pétala - Fase II”. Para esse movimento fluir, tive que realizar uma “travessia interna”, uma passagem, atravessar águas turvas, turbulentas, ou mesmo, o lodo para poder aflorar, tal como, na minha metáfora da flor de Lótus. Esse é o meu próprio mito pessoal²¹: compreender a travessia, aprender a mergulhar no lodo para poder florescer, para poder ser transformada e transformar. Só poderia dar continuidade a esse processo de individuação a partir do autoconhecimento e da vivência, tema que me acompanhou durante todo o meu percurso de pesquisa e que será mais explorado no capítulo denominado “Terceira Pétala”. Devo acrescentar que posso compreender a construção do meu caminho, rumo à trilha interdisciplinar, como esboçou Fazenda (2002), caminhando interdisciplinarmente, caminhando da “atriz” a autora de uma história vivida.

Ao defrontar-me com a insegurança e o medo de me colocar ou me expressar em minha totalidade, que refletia na minha dificuldade de escrever, quase paralisei! Entretanto, ao me permitir mergulhar no lodo e vivenciar a minha metáfora, percebi que no meu processo de autoconhecimento, a partir da possibilidade de me “ouvir” internamente, começou a nascer

¹⁹ Ibid., p.9

²⁰ Self ou si mesmo, Jung considera como principal dos arquétipos ou arquétipo central e a soma dos processos inconscientes e conscientes.

²¹ Algo que permeia a minha identidade ontológica e que dá sentido ao meu processo de individuação (Byington, 2003).

outra forma de linguagem, expressão e comunicação interna: descobri, pela vivência, uma nova possibilidade que até então desconhecia: a linguagem simbólica. Desenhos, poemas e sonhos puderam imergir das “águas submersas” do inconsciente. Aos poucos, pude transformar simbolicamente a “fraqueza” do não saber, do não conseguir escrever em força afetiva do poder aprender. Havia um conflito enorme entre desistir ou prosseguir, mas a partir do contato com as minhas potencialidades, forças que estavam imobilizadas e ocultas no próprio lodo, continuei.

Percorrendo meus registros, evidencio que por sincronicidade nessa mesma época dos conflitos, em 2009, estava realizando um curso que proporcionava vivências simbólicas, a partir do conteúdo de um livro denominado: “As mulheres que correm com os lobos” de Clarissa Pinkola Estes (1994), que trabalha o arquétipo do feminino em suas várias dimensões. Exemplifico duas expressões simbólicas que ocorreram a partir da primeira vivência no curso: um desenho e um poema. O poema, que está colocado abaixo, anuncia simbolicamente a trilha que percorri e que descrevo na minha dissertação. Aparecem palavras, tais como: infinito, coragem, renascer e movimentar, que decodifico como palavras sinalizadoras desta trilha. Surgiram de maneira inconsciente no poema e são elementos importantes no meu processo de autoconhecimento na medida que surgem em outros momentos do meu processo de autoconhecimento enquanto psicóloga / educadora que será explorado em outros capítulos:

*Com AMOR viver a alma,
Com coragem mergulhar no mar,
Resplandecer do horizonte ao infinito...
Que lindo amanhecer!
Renascer com pureza, trilhar o caminho,
De tão longe, de tão perto, mas sentindo o pulsar da vida:
A alegria, o impulsionar e com a loba a saltitar, perambular,
movimentar, dançar alcançar, soltar, viver, reinventar...
Segurança, de mãos dadas com ela caminhar.*

No desenho (fig.06) algumas palavras além de (amor, infinito e coragem) que apareceram no poema acima surgiram e sinalizaram a trilha percorrida na minha dissertação.

Hoje posso considerar como “potenciais transformadores”²², uma vez que foram emergindo ao longo dessa trilha interdisciplinar. Metaforicamente, aqui aparece a minha flor de Lótus em sua concepção, bem como, evidencio a importância da vivência simbólica no meu processo de desenvolvimento. A imagem do desenho (fig 06) sugere uma espiral em movimento e simbolicamente pelas palavras e formato sugerem a representação da minha gestação, só que neste momento, estaria me “autogestando”²³?



Fig. 06

O meu processo de individuação foi mobilizado pela busca de direção, de sentido da minha vida, da minha jornada ou como denominou Pineau (1999), isso pode ser um exemplo de autoformação²⁴ dos sistemas humanos. O autor acrescenta que existem dimensões paradoxais que fazem parte desse movimento: “a força paradoxal da expressão do sentido do sentido que conota o cognitivo, mas também o sensível e o comunicativo é sem dúvida remeter a esses diferentes níveis criando uma unidade” (Pineau, 2000, p.40). Estou- me “educando” para poder educar. Também estou aprendendo que o meu papel como psicóloga contém intrinsecamente o papel de educadora, pois compreendo a educação a partir da sua

²² Simbolicamente compreendido como talentos ou potencialidades desconhecidas.

²³ A partir de uma nova tomada de consciência pode ter um sentimento de um renascimento simbólico.

²⁴ Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)... é a dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar um ciclo vital. A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tonar-se sujeito -. “A autoformação no decurso da vida” <http://www.cetrans.futuro.usp.br>. Acessado em 24/05/2010

etimologia em latim, que se origina do verbo “educare” e significa “construir ou desenvolver algo a partir de dentro”. Concordo com Fregtman (1989, p.207) que compreende educar como um processo de desenvolvimento de um sistema sensível em harmonia com outros sistemas mais amplos, é “desenvolver um processo holístico de transformação em sincronia com o grande processo de vida”.

Nessa travessia mobilizada pela ação inicial relatada, pelo autoconhecimento e pela vontade de poder descobrir caminhos que possam contribuir para transformar, mudar “alguma coisa” da realidade fragmentada percebida, em um primeiro nível de compreensão, ou seja, em um primeiro movimento embrionário do meu processo enquanto um investigador interdisciplinar, a minha palavra de pesquisa ou metáfora, veio ao meu encontro: transformação. A metáfora segundo Rojas (2002, p. 209) pode ser: “um convite à descoberta a um processo que auxiliado pela imaginação e sentimento, leva ao *insight*, conduzindo-nos à realização.” (grifo do autor).

A vontade de transformar que não era totalmente consciente em um primeiro momento, propiciou um movimento, na minha prática como psicóloga, de mudança, que segundo (Ramos apud Gusdorf, 2002) é o motor da transformação do homem. Desse movimento nasceu o Projeto “Integração Real”, que será descrito no próximo capítulo denominado “Primeira Pétala”. Foi a palavra que se tornou uma ação, ganhou um sentido e um movimento interdisciplinar, na medida que, segundo Fazenda (2003, p.40): “A palavra está a serviço da ação, na medida em que o pensamento é ela própria [...] Uma educação coercitiva, apenas transmissora, não transformadora, robotiza”.

Para essa ação com sentido, encontrei no caminho, a pedagogia simbólica Junguiana que também auxiliou na construção e reflexão das práticas pedagógicas, pois “ao programar os conteúdos do currículo, o educador deverá sempre se perguntar se esses conteúdos terão importância suficiente na vida dos alunos [...] (Byington, 2003, p.136).

Esse processo de autoconhecimento vivenciado, resultante da minha prática e ação como psicóloga tornou-se o objeto dessa pesquisa e me possibilitou a investigação e reflexão sobre os possíveis caminhos que o psicólogo/ educador, mediante a linguagem simbólica e o exercício da interdisciplinaridade, poderia trilhar para uma educação integradora. Para essa finalidade, nessa pesquisa, utilizei como referenciais teóricos: a psicologia analítica, pedagogia simbólica Junguiana.

PRIIMEIRA PÉTALA: Movimento e Ação - um projeto de vida

Não é possível transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto [...] Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, às vezes, demoradas (Ramos apud Freire, 2002, p.71).

Para iniciar o caminho para essa trilha, revisito a história e a descrição do projeto social “Integração Real” mencionado no capítulo anterior, denominado “Ponto de Partida”.

Em 2004, frente aos resultados encontrados com os desenhos das crianças citados no mesmo capítulo acima, nasceu um desejo de parceria²⁵ com uma educadora, o que vale assinalar que é um aspecto fundamental para a interdisciplinaridade: “educar na interdisciplinaridade pressupõe um compromisso existencial com a partilha. Sem ela, nada tem sentido” (Fazenda, 2003, p.60) e ainda: “a parceria, pois, como fundamento da interdisciplinaridade, surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional”²⁶

O desejo compartilhado, com a minha parceira fundadora do Projeto, era contribuir para minimizar de alguma forma o sentimento de uma “realidade fragmentada” encontrada nas crianças da nossa comunidade do Real Parque- SP, pois como profissionais e moradoras do bairro, acompanhamos as dificuldades habitacionais e financeiras da população das duas favelas (Jardim Panorama e Real Parque) e o contraste social, uma vez que essas favelas se localizam ao lado de prédios luxuosos. Justo ou injusto, não caberia julgamento, porém o principal caminho para que essa realidade pudesse se modificar era que a sociedade e especialmente os moradores do bairro, privilegiados social e culturalmente ou não, se conscientizassem da sua responsabilidade como um dos atores de transformação. Não tinha idéia de como iria concretizar esse desejo ou sonho. Permeada pela atitude interdisciplinar embora ainda inconsciente, que reconheci: “que se identifica pela ousadia da busca, da pesquisa e transformação” (Fazenda, 2003, p.73) fui em frente.

A primeira ação que mobilizou a comunidade foi denominada: “Natal no Real”. Consistiu em arrecadar brinquedos usados no próprio bairro do Real Parque para 60 crianças do Núcleo Sócio Educativo Nossa Senhora da Providência. Os brinquedos foram doados pelos próprios moradores do bairro e foram reformados, consertados, embrulhados e doados

²⁵ L.A. que até hoje coordena o projeto comigo.

²⁶ Op. Cit., p.69.

em oficinas educativas, realizadas com o apoio do comércio local. Mais uma vez, a parceria se destacou nesta ação que foi a semente do projeto Integração Real, que completa o seu quinto ano de existência em 2010.

O projeto é realizado na comunidade do Real Parque e direcionado para crianças e famílias com baixa renda financeira familiar²⁷. Os objetivos do projeto em seu formato atual são: propiciar o afloramento das potencialidades dos indivíduos atendidos, trabalhar a auto-estima e valores; desenvolver a autonomia das pessoas trabalhadas de modo a torná-las mais integradas individualmente, em seu núcleo familiar e na sociedade; facilitar o autoconhecimento e a melhoria nas relações intra e interpessoais, ampliar e mobilizar a consciência dos moradores e empresas da região para uma ação social na sua própria comunidade; criação de agentes transformadores comunitários e sociais; expandir a colaboração de profissionais, parceiros e inclusive recursos financeiros necessários no decorrer do projeto.

Para alcançar esses objetivos são realizados encontros com os pais, reuniões com educadores das instituições que nos solicitam os atendimentos e oficinas com as crianças envolvidas no projeto. Utilizamos como metodologia do projeto: recursos da pedagogia simbólica, recursos da arte-terapia e também da psicopedagogia.²⁸

Recebemos solicitações de instituições para o atendimento psico-educacional no bairro e trabalhamos em projetos específicos abrangendo-os por etapas. Na primeira etapa, em 2006, trabalhamos voluntariamente e realizamos um projeto piloto em uma instituição assistencial localizada no bairro do Real Parque, denominada “Núcleo Sócio Educativo Nossa Senhora da Providência”, freqüentada pelas crianças das favelas do Jardim Panorama e Real Parque. Decidimos nesse primeiro momento eleger essa instituição que havia sido inaugurado em outubro de 2003, fruto de uma parceria da Cáritas Diocesana de Campo Limpo com a Secretaria de Assistência Social da Sub-Prefeitura do Butantã. A instituição atendia 45 famílias, incluindo 60 crianças e adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de 6 à 15 anos, em situação de risco e excluídas de serviços sociais. Carente de profissionais e com grande dificuldade junto ao seu público alvo, analisamos ser o campo ideal para implementarmos o trabalho durante o ano de 2006.

²⁷ Renda mensal de um salário mínimo ou menos, geralmente.

²⁸ Em cada encontro tínhamos um objetivo específico e escolhíamos as técnicas. Por exemplo, ao trabalharmos com identidade, trabalhamos sentindo o próprio corpo, com respiração e outras vivências de percepção corporal, baseadas na pedagogia simbólica e para fechar a atividade, utilizamos um recurso da arteterapia, fazendo com que se contornassem o corpo, percebendo vários aspectos da imagem corporal, relacionados à sua identidade.

Assim, junto com a coordenadora do Núcleo Sócio Educativo Nossa Senhora da Providência, traçamos os objetivos do projeto:

1. Trabalhar a identidade da instituição e de seus profissionais, pais e crianças;
2. Propiciar o afloramento das potencialidades dos pais e crianças; trabalhando a auto-estima;
3. Desenvolver a autonomia das pessoas trabalhando modo a torná-las mais integradas individualmente, em seu núcleo familiar e na sociedade;
4. Facilitar o autoconhecimento e a melhoria nas relações intra e interpessoais;
5. Melhorar a qualidade da relação família e instituição;
6. Buscar captação de recursos financeiros, materiais e profissionais para as necessidades da Instituição;
7. Ampliar e mobilizar a consciência dos moradores e empresas da região para uma ação social na sua própria comunidade;
8. Criar agentes transformadores comunitários e sociais.

Frente a esses objetivos e com uma equipe de cinco profissionais voluntárias, efetuamos encontros com os educadores da instituição, trabalhamos a identidade, auto-estima e valores. Organizamos dois eventos beneficentes, além de dois encontros com as famílias em duas ações sócio-educativas. Obtivemos um “feed-back” positivo, inclusive solicitação para que o trabalho continuasse.

Quanto ao primeiro evento beneficente realizado para arrecadar recursos financeiros para o Núcleo Sócio Educativo Nossa Senhora da Providência, obtivemos a participação de doze estabelecimentos parceiros da comunidade. Conseguimos, no primeiro evento, (um Chá na Casa da Fazenda – SP no dia 21/09/06) com a participação de noventa e seis pessoas e a venda de 110 convites. A renda foi destinada as necessidades da instituição e para gastos inerentes ao próprio projeto.

O segundo evento, uma aula de culinária beneficente, teve a participação da comunidade e a colaboração de mães da instituição. Dessa forma, em ambos os eventos, atingimos o intento de ampla mobilização, integração e participação da comunidade, além do valor angariado para o provimento financeiro do projeto que se propôs a contribuir para a melhoria do espaço da instituição.

No que se refere às famílias, o empenho foi para mobilizar e despertar aspectos relacionados à conscientização, reflexão de deveres e direitos dos pais em seus papéis sociais.

Os temas abordados com a parceria de profissionais do Pão de Açúcar do Real Parque foram: aproveitamento de alimentos e educação para os filhos desses pais inseridos na instituição contemplada pelo projeto.

Diante dos resultados alcançados, das observações e das deficiências apresentadas pela própria comunidade, percebemos a necessidade de ampliar o nosso projeto para ampliar o atendimento à comunidade. Para darmos continuidade ao trabalho, com a missão de integração com a população residente nos prédios luxuoso e com a residente na favela, realizamos ações sócio-educativas e introduzimos na comunidade um serviço de atendimento psicológico e educacional. Com esse intuito, formamos uma parceria com a escola estadual do bairro do Real Parque, na qual a maioria das crianças residentes das favelas, estudam.

Acreditamos na idéia de multiplicador, pois embora não tenhamos condições de atender um número elevado de pessoas, pretendemos conscientizar a população atendida sobre o importante papel social que desempenham e que se reflete na comunidade.

Atualmente o projeto social Integração Real é formado por um grupo de seis profissionais: educadoras, psicólogas, arteterapeutas e psicopedagogas, incluindo as coordenações minha e da minha parceira. As ações são realizadas no bairro Real Parque, São Paulo. O projeto social está vinculado à Aliança pela Infância²⁹ e identifica-se como movimento da Aliança pela Infância que tem como missão, a tarefa de criar o consenso de que uma infância sadia é necessidade básica da condição humana protegendo os valores humanos e incentivando a cooperação entre pais e profissionais de diferentes áreas, direta ou indiretamente, envolvidos com crianças.

O projeto social Integração Real tem parceria com a Mitra Diocesana do Campo Limpo e da Sociedade Amiga do Real Parque. Das parcerias, que é um fundamento interdisciplinar, nasceu um projeto social que continuou a contemplar, no seu desenvolvimento e ações, a pedagogia simbólica e a interdisciplinaridade.

²⁹ (www.aliancapela infancia.org.br), um movimento mundial (Alliance for Childhood) que surgiu em 1999, nos Estados Unidos e em 2001 no Brasil, com a presença da sua idealizadora, Michaela Gloecker, constituindo-se em um novo modelo de cooperação internacional.

Em capítulo posterior: “Quarta Pétala: Fase III”, utilizarei, como material complementar dessa pesquisa, os registros de alguns encontros realizados no projeto social Integração Real, uma vez que se constituíram como uma etapa dessa trilha interdisciplinar que foi sendo aos poucos desvelada e construída.

Assim, inspirada e motivada pelos encontros de discussões interdisciplinares em aulas³⁰ na mesma época em que o projeto Integração estava se desenvolvendo, coordenados pela minha orientadora Ivani Fazenda, segui em frente. Ao mesmo tempo em que me “entregava” ao caminho que estava sendo apontado, dava os primeiros passos com uma ação e um movimento, em direção a busca de conexões e articulações com a minha prática profissional e aprofundamentos teóricos necessários para prosseguir.

O poema abaixo foi escrito por essa “força inspiradora”, transformadora e motivadora desses encontros no GEPI e escrito por mim para celebrar o aniversário da minha orientadora Ivani Fazenda em 16/09/09.

CAMINHOS À BUSCA DA ESSÊNCIA,

CAMINHOS DE LUZ...

PERCORRO VIELAS, ALAMEDAS, RUAS, AVENIDAS, CAMINHOS DE HOJE, CAMPOS E JARDINS DE ONTEM FLORIDOS...

BUSCO DEFINIÇÕES, CANÇÕES, VERSOS, PALAVRAS PARA NESTE MOMENTO A VIDA CELEBRAR!

A PALAVRA QUE VEM AO ENCONTRO POSSO SENTIR,

NO MEU CORPO EM UM LEVE SOPRO.

POSSO ENXERGAR NUANCES DE ROSA, AMARELO, LILÁS E AO RESPIRAR, SENTIR O FRESCOR QUE PERFUMA TODO O AR...

MAS COMO DEFINIR? AO BUSCAR ESTA RESPOSTA PERCEBO QUE NÃO ESTOU SOZINHA SINTO O CARINHO, O ACONCHEGO DE UMA TERNA MÃO FEMININA DO CUIDAR, DO DOAR, DO ABRAÇAR...

É UMA DANÇA QUE SE INICIA, COM SEUS PARES E OLHARES.

NA ENTREGA, NA DOÇURA, NA ALEGRIA, COM UMA LINDA MELODIA QUE PREENCHE A ALMA DE TODOS OS PRESENTES.

AGORA PERCEBO QUE O CAMINHO DA ESSÊNCIA, DA LUZ PODE SER DEFINIDO E VIVIDO POR TODOS QUE ASSIM OPTAREM...

E A PALAVRA A SER ENTOADA E VIBRADA PARA PERCORRER ESTA CAMINHADA É: HARMONIA!

É HARMONIA QUE VEM AO NOSSO ENCONTRO, FLORINDO NOSSOS CAMPOS DE ALEGRIA, NOS LEVA AO CAMINHO DO AMOR E DA SABEDORIA!

³⁰ Encontros do Grupo GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP, coordenado pela Profa. Dra. Ivani Catarina Fazenda)

SEGUNDA PÉTALA: EXPLORANDO E CONHECENDO O TERRENO - O cenário educacional: formação disciplinar ou Interdisciplinar?

Segundo Fazenda (2002, p. 14): “Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana”.

Antes de articular caminhos, ou mesmo percorrer uma trilha, como psicóloga, reconheço-me em formação como educadora. Dedico esse capítulo para explorar o terreno disciplinar, o primeiro em que adentrei em relação ao cenário educacional.

Qual é o panorama que encontro no que se refere à formação de educadores uma vez que também estou no processo de formação como educadora? Para me aproximar desse questionamento e contexto, farei algumas reflexões sobre a temática de formação de educadores, inicialmente de uma forma disciplinar.

Segundo Maturana (2002) educar se constitui em processo, em convivência, implica transformação, continuidade, sistema de formação, com longos efeitos de duração. O autor coloca como elementos principais do processo educacional : o aceitar-se e o respeitar-se. Para Menze (apud Garcia 2005, p.19): a educação é uma “ação realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a não adultos.”

Tardiff (2005, p.31), destaca os aspectos do próprio elemento humano no processo educacional, considera que “ensinar é trabalhar com seres humanos, para seres humanos”. A docência é um trabalho cujo objetivo é reconhecer o potencial de alteridade, ou seja, mais uma vez reforça o papel do professor como alguém ativo, crítico, participativo, que busca sentido, principalmente na relação com o outro, com os alunos, os pais e os dirigentes da escola.

A formação pode ser relacionada ao desenvolvimento pessoal como também às finalidades, metas e valores. De acordo com García (1999, p. 19): “o componente pessoal da formação não nos deve levar a pensar que este se realiza unicamente de forma autônoma.”

Debesse (apud García 2005, p.19-20) distingue autoformação, heteroformação e interformação.

Na autoformação, segundo o autor: “o indivíduo participa de forma independente, tendo sob o seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”.

Na heteroformação, o autor complementa: “Não há comprometimento da personalidade do sujeito que participa. A formação organiza-se por especialistas”.

A interformação pode ser definida como “a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos[...] e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã”. Para García (1999, p.21):

A formação não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, como educação, ensino, treino etc. Inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso considerar em face de concepções eminentemente técnicas[...] Está relacionada à capacidade de formação, assim como com a vontade de formação; ou seja, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos.

E o que seria formação de professores? A formação de professores é um processo de desenvolvimento contínuo (Knowles; Cole, apud Mizucami et al, 2002, p.13), ou seja, pode-se pensar sobre a relevância do autoconhecimento no processo de formação de educadores, como veremos mais adiante.

Na educação e formação inicial / básica, até o nível de ensino médio, foi sendo ampliada e no Brasil, se percebe que foi sendo privilegiada pelas políticas educacionais³¹.

É importante salientar que, segundo Imbernón (apud Mizucami)³², a formação inicial tem o papel de fornecer as bases para construção de um conhecimento pedagógico especializado, e é o início da socialização profissional e da elevação de princípios e regras práticas. A formação inicial precisa permitir compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo da sala de aula e desenvolver as competências exigidas para a aplicação profissional eficaz (Pérez Gómez apud Mizucami)³³.

Para que a formação de professores ocorra efetivamente é necessário que o professor ultrapasse a racionalidade técnica e que caminhe para a resolução de problemas instrumentais por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica para a prática (Schön apud

³¹ Knowles; Cole, apud Mizucami et al, 2002, p.13

³² Idem

³³ Id., Ibidem

Mizucami)³⁴. O profissional deveria não se perceber mais no contexto educacional como um técnico. Nesse sentido, entra no processo de formação de professores outro elemento fundamental: a reflexão. A reflexão é capaz de promover os nexos entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas.

Há várias propostas colocadas sobre o conceito de reflexão na prática. No entanto, destaco o caminho proposto por Schön (1992) no que diz respeito ao professor se colocar como um *praticum reflexivo* (grifo do autor), no qual, o professor aprenderia, desde a sua formação inicial, com o processo e com as experiências no seu cotidiano escolar. Os acertos e erros são avaliados e é levada em consideração a reflexão na e sobre a ação. É a reflexão na ação que toma como ponto de partida a experiência dos alunos. Teoria e prática em um movimento dialético ocorreriam e o contexto social influenciaria o trabalho em sala de aula.

³⁴ Schön apud Mizucami op cit.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E GLOBALIZAÇÃO

Para compreender a formação de educadores na contemporaneidade e frente à globalização, é necessário entender as mudanças que permearam a sociedade moderna. As transformações atingem não apenas as relações econômicas, políticas e sociais mas também o próprio âmbito da intimidade, identidade e da auto-imagem das pessoas, como tem mostrado A. Giddens apud Steil (2008).

A sociedade moderna, a partir dos séculos XVIII, XIX e XX, vai se organizando a partir de instâncias seculares autônomas. Como o Estado e o Mercado, a religião deixa de ser um atributo ideológico do Estado e perde o seu caráter centralizador, dando origem a diferentes grupos religiosos.

O cenário no século XX vai se delineando pela própria pluralidade, instabilidade e fragmentação. Conforme Hall:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (2006, p.9).

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, ainda segundo Hall, sem uma identidade fixa, essencial ou permanente.

A sociedade entra no segundo milênio e conseqüentemente, com seu campo educacional sendo reordenado, transformado, com diferentes formas de expressão. O autor aponta ainda o impacto que ocorre sobre a identidade cultural na modernidade, que denomina de tardia e ocorre no final do século XX e início do século XXI, com o processo de globalização.

A sociedade global realmente parece estar permeada por fatos contraditórios de forma generalizada, segundo Oro apud Moreira e Oliveira (2008), uma característica também apontada diz respeito à privatização.

Burbules e Torres (2004), por sua vez, mostram que o Estado passa a sofrer pressões que o obrigam atuar como mediador oferecendo respostas à força capital transnacional; à estrutura política global (ONU, UNESCO) e à demanda nacional para não perder legitimidade.

Em relação à educação, os autores discutem que a escola vai se transformando em alguns aspectos, tais como: necessidades de identidade, afiliação, cidadania e papéis de trabalho. Complementam dizendo que existe na globalização uma ameaça constante à autonomia de sistemas educacionais nacionais e a soberania do Estado como regente em sociedades democráticas.

Com tantas alterações e incertezas a partir da globalização, vai se delineando uma trama de conflitos, que terá reflexos na formação de educadores, fazendo surgir importantes reflexões: Como o professor pode conseguir ser um *practicum reflexivo* em um cenário tão sinuoso, incerto e conflituoso? Como formar um professor preparado para atuar neste contexto? Existe, ao mesmo tempo, a participação ativa do Estado que ocorre paralelamente à privatização da educação. Existe ainda, segundo os autores acima citados, um falso mundo global, valorizando o consumo e iludindo as pessoas. Existe desta forma, uma globalização perversa, que está, ao mesmo tempo, trazendo o desenvolvimento, destrutividade e por que não dizer fragmentação ao indivíduo. Qual seria o caminho ou o papel da educação e da formação de educadores sob esta ótica? Para aprofundar estas reflexões delinearei o cenário no contexto educacional brasileiro.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL

Alguns aspectos históricos da prática brasileira docente são interessantes para abordar este tema. Destaco do texto “Olhar de professor” produzido por Feldmann e outros pesquisadores de educação (2004), que traz um panorama sobre as práticas docentes no Brasil. É relatado, que o professor, a partir de 1500, era o “detentor do saber” (p.145) que se perpetua por um longo período até a década de 30 quando surge a Escola Nova e o professor deixa de ser o protagonista do ensino e o aluno assume esse lugar. O papel do professor é de instigador de aprendizagem, o que não se concretiza na prática. Em 1964, impera a racionalidade técnica no contexto da globalização, priorizando-se a eficiência e a produtividade, mobilizada pela aprovação da Lei 5692/71, com ênfase na formação técnico– profissional. Nesta época os professores tinham de ser preparados rapidamente e de forma maciça (formação técnico – especialista). Na década de 70, os professores “configuram-se como esmagados”(p.146) sem poder se manifestar criticamente. Na década de 80, o cenário da prática é mobilizado pelo surgimento das teorias críticas das quais emergem concepções dialéticas, interativas e críticas baseada na práxis, ou seja, é dada uma importância maior para a interação na prática educacional. Na década de 90, na profissão docente é colocada a figura do professor no centro dos debates e problemáticas educativas.

Em pouco tempo, muitas alterações ocorreram tanto de ordem sócio, política, cultural e econômica, influenciando a educação e afetando o sistema educacional brasileiro. O que caracterizou a globalização no Brasil, segundo Feldman (2003, p. 148):

Caracterizou-se pela adoção de um modelo único, concentrador de renda e capital, que acarretou a restrição da esfera pública em relação ao domínio crescente de privatização em áreas de âmbito social. Modelo este em que a educação é vista como uma mercadoria, um objeto, a ser vendido e comprado, e não um bem universal, espaço público e democrático na construção de identidades e na condição de vivência da cidadania.

Surge, nesse contexto, o questionamento que deve estar na constante reflexão do educador e/ou professor : educar para quê e para quem? Que tipo de educação e escola devemos construir para responder aos desafios colocados pelas transformações econômicas e sociais atuais?

Segundo Feldman (2003, p.149):

A tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, que respeitem a pluralidade e a diversidade e que intervenham de forma científica, crítica e ética, na sociedade brasileira.

E o papel do professor é desafiante (Feldman, 2003, p.149):

O professor do século XXI necessita mudar sua postura perante o conhecimento. De pretensão dono do saber, o educador passa a ser um mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades dos alunos, na possibilidade de ampliar e diversificar formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e espaços.

Dessa maneira, como formar o professor ou educador para tamanho desafio? Parece que não é possível tal formação sem considerar o empenho e envolvimento do professor com a escola e seus projetos (Nóvoa apud Feldman 2004). A autora ainda complementa falando da importância de se construir coletivamente o projeto da escola e que se deve ter clareza sobre o tipo de homem que se deseja formar. Para Sacristan (1998) é necessário colocar o educador como construtor do conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva, pois não se pode melhorar a escola de forma isolada.

Assim, mais uma vez, destaca-se a importância da reflexão para a formação do professor e de um movimento dialético entre teoria e prática. Outro aspecto que merece realce se relaciona à formação de professores, diz respeito à educação e cultura. O papel da educação, segundo Sacristan (2002), é dar informação sobre os componentes axiológicos, avaliação de valores e valores culturais, sem pressionar os alunos e apresentar conteúdos selecionados por considerar valiosos aos educandos. Ademais, complementa que a escolha do currículo não é indiferente ao conteúdo da cultura objetiva e ao processo de subjetivação que emana deles, dessa forma, inclui a subjetividade do aluno como um elemento importante a se considerar na seleção de conteúdos. Sacristan considera que o “fracasso da escolaridade moderna” está na carência de nexos entre as contribuições da cultura objetivada e a significação da experiência das aprendizagens escolares na identidade da pessoa. O autor conclui que é preciso o estímulo da individuação na aprendizagem e que o currículo deve manter uma relação funcional com a cultura da qual se nutre.

Em relação à escola, Sacristan (2002) caracteriza como instituição moderna um ambiente normativo, promotora de aprendizagem ou de subjetivação cultural, com intervenção crítica, reflexiva, com papel emancipatório, sistematizado, auto-realizador, uma

espécie de compreensão seletiva e dirigida do processo natural de formação de cultura. O seu verdadeiro sentido reside em ser transformadora. Assim, nota-se a importância do papel da escola na transformação social.

Outro item que começa a ser discutido e reavaliado a partir do fenômeno da globalização diz respeito à diversidade e inclusão no processo educacional. Sacristan (2002) discute essa questão como um desafio da educação, sinalizando uma ambigüidade no que diz respeito ao individualizar e socializar.

O autor questiona:

1. O que se deve fazer no Currículo?
2. Deve pretender romper a homogeneização que anula os sujeitos?
3. Deve oferecer conteúdo mais variado?
4. Deve propor políticas ou micropolíticas para a diversidade?

Em relação à formação de professores e /ou educadores percebe-se um cenário em transformação, sinuoso e em conflito. Para García (2005) a formação apresenta-se como um processo complexo e diverso. Refletem-se as próprias ambigüidades e conflitos de várias dimensões da nossa sociedade.

A formação de professores precisa ser compreendida em movimento, como movimento e na busca de um ponto de equilíbrio entre conflitos. Essa busca faz parte do desenvolvimento humano, da realidade humana e em última instância, está se falando de formação de seres humanos, como menciona Tardiff (2005). Nessa concepção de formação atual de professores, é necessário reconhecer as incertezas e as diversidades que permeiam a prática e articular com as teorias que estão sendo revisadas e transformadas.

Comprometimento e competência são atribuições necessárias à formação de professores e, ao mesmo tempo, devem estar profundamente enraizadas na consciência individual e coletiva.

Assim como, colocou Garcia (1999), pode-se refletir sobre a importância da “interformação”, ou seja, também poderia ser destacada a importância do reconhecimento da equipe pedagógica e do aprendizado do professor para o estabelecimento de uma relação de parceria ou de troca com o outro para que a sua formação ocorra de modo mais integrador. Nesse sentido, para que haja um trabalho efetivo, há de se considerar o potencial de

alteridade, que diz respeito ao potencial de relação ou de troca inerente ao ser humano, que foi mencionado por Tardiff (2005) e que faz parte do processo de individuação ou autoconhecimento.

Tardiff recupera a noção básica de que toda a atividade humana envolve o pensamento, por mais rotineira que seja a atividade. Assim, dignifica-se a capacidade do homem para integrar pensamento e prática e, ao proporcionar esse movimento, desvela-se o papel do professor como ator reflexivo. Complemento que esse seria o primeiro passo para o professor se conectar com a sua essência, ou seja, com a sua natureza e potencial humanizador.

Com essas necessidades refletidas socialmente no contexto educacional, outro tipo de profissional professor está sendo solicitado, na medida que mais importante que o produto é o processo, que transpõe a racionalidade técnica para a racionalidade prática.

Dessa maneira, partindo de novos questionamentos de problemas globalizados em uma sociedade permeada por saberes fragmentados, disciplinados e parcelados, revelados no terreno educacional, encontro a Interdisciplinaridade e o autoconhecimento na formação do educador, que serão mais explorados no capítulo denominado: “Terceira Pétala: Desvelar-se simbolicamente no Caminho: Reconhecimento da transformação e do si mesmo em sua natureza e essência- Um encontro vivenciado” que aponta para uma conexão e expansão dessa trilha transformadora.

A Interdisciplinaridade poderia contribuir com a construção do professor ou educador, na medida que trabalha, segundo Fazenda (2008), importantes culturas na organização de currículo de formação de professores: “saber saber” (dimensão epistemológica), “saber fazer” (dimensão axiológica) e “saber ser” (dimensão ontológica).

TERCEIRA PÉTALA: DESVELAR-SE SIMBOLICAMENTE NO CAMINHO -
Reconhecimento da transformação e do si mesmo em sua natureza e essência - Um
encontro vivenciado

As colocações expostas acima me direcionaram para novos questionamentos e prática vivencial em relação à formação de educadores. Nesse capítulo, apresentarei algumas reflexões advindas da importância do autoconhecimento³⁵ percebida como um fio condutor que me levou a interdisciplinaridade.

Destaco algumas questões que tem sido trabalhadas pelo autor e pesquisador Dr. Ruy Cesar do Espírito Santo. Ao falar de autoconhecimento, o autor coloca a questão de que para educar é necessário introduzir a “autoconscientização”, lembrando que Sócrates já apontava para a importância do “conhece-te a ti mesmo”. Complementa que para o processo de autoconhecimento é necessário a integridade racional, física, emocional e espiritual.

O autor acrescenta que o processo de individuação sugerido por Jung é um bom referencial para a auto compreensão. Na obra de Santo (2007) são contemplados alguns aspectos que fazem parte do autoconhecimento. Para adentrar nesse caminho, ele explana sobre a necessidade de humildade de reconhecer que nada sabemos ou de constatarmos a nossa ignorância enquanto seres em evolução. O reconhecimento da possibilidade de se conectar com a beleza, tendo o amor como condutor é fundamental, segundo o autor. Assim como, ele acrescenta, concordante com Carl Gustav Jung, que o processo de autoconhecimento ocorre por meio da compreensão da importância da integração do ego com o Self, definida como “essência”, que vai além do tempo do relógio e mergulha na dimensão do tempo kairós, denominado pelos gregos como o tempo absoluto o que foi chamado por Santo de “eterno agora”. Vivenciar o tempo kairós trará, segundo ele, a plenitude da existência. Percorrer esse caminho de individuação ou autoconhecimento implicará a autodescoberta de permanente transformação no nosso processo evolutivo enquanto humanidade e em todo o Universo.

Como também colocou Ruy Cesar do Espírito Santo (2003) a humanidade passa por estágios em seu desenvolvimento, atribuindo a fase da infância ao período anterior ao não zero de nossa história contemporânea. Até o ano de 1945, a humanidade viveu em plena

³⁵ A partir da leitura de Ruy César do Espírito Santo, bem como, com a participação do grupo de pesquisa INTERESPE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação coordenado por ele, fui despertada por essa temática.

adolescência, o que culminou na Segunda Guerra Mundial, e após esse período a humanidade saiu da adolescência e iniciou a fase da maturidade.

Outra questão que pode estar relacionada ao processo de autoconhecimento, abordada pelo autor Ruy Cesar do Santo diz respeito à sincronicidade, conceito denominado por Jung, em situações que transcendem a lei da causa e efeito, indo além da causalidade. Esse conceito relaciona-se com processo de autoconhecimento uma vez que para perceber esse fenômeno da sincronicidade é necessário aprofundar a consciência, a partir da ampliação e percepção do inconsciente, ou seja, para ter essa percepção, é necessário aprofundar o conhecimento de si mesmo. Outra importante dimensão abordada pelo autor, relacionada ao processo do conhecimento de si mesmo, diz respeito à importância de se reconhecer e perceber o princípio feminino no processo de individuação. A integração psíquica do princípio feminino, possibilita a expansão da sensibilidade e afetividade o que se opõe a uma atitude autoritária e machista que ainda prevalece em muitas situações e contextos, inclusive no educacional.

Todas as questões levantadas que abarcam o processo de autoconhecimento, poderiam ser aplicadas na formação do educador, o que a partir da ampliação da percepção contemplaria o desenvolvimento do Ser em sua totalidade, o que se assemelha ao processo denominado por Jung de individuação, que significa um processo por meio do qual o ser humano evolui do estado infantil de identificação para um estado de maior diferenciação, o que implica a ampliação da consciência.

Através do processo de autoconhecimento ou individuação, o Ser identifica-se menos com as condutas e valores encorajados pelo meio no qual se encontra e mais com as orientações emanadas do si-mesmo (self) ou totalidade, o que poderia mobilizá-lo para uma prática propiciadora de habilidades interacionais ligadas ao ouvir, compreender, aceitar, respeitar e compartilhar, o que, contribuiria com o processo educacional.

Dessa forma, o processo de autoconhecimento poderia contribuir para que as atividades no cenário educacional fossem realizadas de uma maneira mais totalizadora, onde não só sobressairia o pensamento ou os conteúdos a serem assimilados de uma forma mental, como também englobaria, por meio de um trabalho de dramatização, contação de histórias ou mitos, dimensões que incluiriam o corpo, o movimento, as sensações, as intuições e os sentimentos no processo educacional.

As questões discutidas acima apontam a necessidade de transformação na educação, bem como de novos caminhos para que mudanças ocorram.

Etimologicamente, transformar advém do latim *transformare*, com significado de alterar, mudar, dar nova forma. Por esse significado conter uma forma intrínseca ao próprio conceito, penso metaforicamente na importância da correlação entre transformação e corporeidade, ou seja, o corpo como base para esse processo de transformação ocorrer.

Outro aspecto a mencionar diz respeito à disponibilidade de transformação de um educador interdisciplinar em tal processo. Para Freire (2007) a educação é um processo transformador que também contempla as dimensões: política, ética e estética. Para esse autor, é um ato de conhecimento do Ser, vivenciado com intencionalidade, criticidade e com um compromisso ético permeado por uma experiência estética.

Segundo Maturana (apud Moraes, 2008), nada do que realizamos é igual porque somos um tempo presente em mudança. Segundo Maturana e Varela (1995) existem a capacidade autotprodutora e autotransformadora dos sistemas vivos, que é a capacidade autotprodutora e autoconstrutora de si mesmo. O processo de formação acontece a partir de uma dinâmica autopoietica. Autopoiésis, do grego auto-poiein, auto-fazer-se, diz respeito à organização dos seres vivos em sua complexidade dinâmica. Essa complexidade refere-se à diversidade química das moléculas orgânicas, tornando possível a existência dos seres vivos especialmente pela diversidade de reações moleculares envolvidas nos processos que a produzem: "Nossa proposta é que os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos - o que indicamos ao chamarmos a organização que os define de organização autopoietica" (Maturana e Varela, 1995, p.84 – 85).

A autopoiésis procura descrever os sistemas vivos considerando que o observador, o ambiente e o organismo observado "formam um só e idêntico processo operacional-experiencial-perceptivo no ser do observador" (Maturana e Varela, Op. Cit., p.35).

A fenomenologia biológica caracteriza-se pela autopoiésis, sendo fundamental compreender o conceito de estrutura caracterizada simultaneamente pelos componentes e pelas relações que se configuram em um dado fenômeno. Trata-se, pois, de uma unidade em que não há separação entre o todo e as partes componentes. Rompida a unidade, a integridade do sistema fica comprometida, já que "o ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis e constitui seu modo específico de organização" (Maturana e Varela, Op. Cit.,

p.89). Essas constituições convergem para a proposta ternária de Gastón Pineau (apud Moraes, 2008), que relaciona à autoformação em co-existência com outro (heteroformação) e com as circunstâncias vivenciadas durante a toda a nossa vida (ecoformação).

Assim, o princípio para a sabedoria na educação, viria de dentro para fora, como está inserido na concepção de educação problematizadora de Paulo Freire (2007), pois o conhecimento advém de um ato crítico no desvelamento reflexivo da realidade.

O autoconhecimento é a mola propulsora para a transformação na Educação, como disse Wilber:

Para que haja uma transformação é necessário que haja certa discordância, a pessoa precisa sentir-incomodada, frustrada [...] precisa deixar aflorar esses conflitos, não simplesmente negar os sentimentos [...] a visão integral nos traz compreensão e desse modo, nos ajuda a superar a discordância, levando-nos a uma abertura mais profunda e ampla.” (2000, p.45)

É necessária uma visão e uma prática integral para chegarmos a mudar, segundo o mesmo autor, ou seja, nada se conseguirá sem o autoconhecimento e sem a reflexão sobre a ação.

Assim, para Freire, é fundamental a coerência entre o discurso e a ação do professor: “pensar certo é fazer certo” (2007, p. 34) e para que processo de mudança ocorra é necessária a conscientização, cujo critério é a disponibilidade do professor para conhecer-se a si mesmo.

O sentido da vida, neste caminho transformador, seu significado e propósito deve ser tido e vivido como algo natural e, ao mesmo tempo, essencial e necessário para o pleno desenvolvimento do Ser em sua inteireza. Para Maturana e Varela (1995) viver é conhecer. Conhecer é experienciar algo que se transforma sempre. Vida e aprendizagem não estão separadas, já que a cognição envolve todo o processo de vida, incluindo a emoção, a percepção e o comportamento. Existe “algo” que se move à busca de unidade ou totalidade no processo de vida. Complementando o pensamento de Capra (apud Morin 2002, p. 65-66) podemos refletir:

Que existe uma unidade uma diversidade humana, e ainda, que a unidade está na diversidade e vice-versa. Sendo assim, a extrema diversidade não deve mascarar a unidade, e nem mesmo a unidade básica, mascarar a diversidade. Deve-se, portanto, evitar que a unidade desapareça quando surge a diversidade e assim reciprocamente.

Assim, ensinar exige a consciência do inacabamento, e ativar a criatividade é condição para que o processo de ensino ocorra: “E é como seres transformadores e criadores que os homens em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias e concepções” (Freire, 2005, p.106).

A mudança de Paradigma na Educação é o “inédito viável” na prática, como nos ensinou Paulo Freire, proporcionaria aos sujeitos a apreensão do espaço vivido, de modo a discernir o mundo de forma não linear, desestruturando a unidade (masculino/feminino, visível/invisível, conhecido/desconhecido) na diversidade.

Para a construção do caminho transformador na prática interdisciplinar, é necessário desenvolver a idéia de integração concebida por Paulo Freire, por meio da qual a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, mas é permeada pela criticidade e acrescida pela transformação. O homem integrado é o homem sujeito- agente, diferente da *acomodação*, que é passiva. A liberdade advém desse movimento, pois traz a marca da subjetividade incorporada à historicidade e cultura.

Essa capacidade de liberdade marca a possibilidade de transcendência do homem, não sendo exclusivamente, como assegurou Paulo Freire (2007), um dado apenas de sua qualidade espiritual, mas também está impregnada pela consciência de finitude ou do ser inacabado:

Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação [...] Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que liberta. (p.48)

Paulo Freire possibilita incluir como elemento de reflexão a essência do ser humano que se manifesta e é conectada pelo amor e pela afetividade. Assim, o reconhecimento da essência e da possibilidade de transcendência faria parte do caminho para a retomada do sentido e significado no processo educacional.

A partir da minha prática com crianças como educadora/psicóloga, colocando-me na ótica do universo infantil, observei que as crianças mostraram um desejo de transformação na sua escola e na postura do seu professor. Não estão felizes na escola, não se sentem incluídas, sentem-se distantes umas das outras, bem como da figura do professor. Não existem melhores ou exclusivas formas de educar, mas os alunos estão pedindo “socorro”, algo precisa ser feito para que a criança possa se desenvolver integralmente e de forma saudável. É necessário que

a categoria da esperança, como expressou Paulo Freire, para mudar seja despertada no educador, o que não é possível sem que se esteja autoconsciente no processo educacional.

Como colocou Apple (1988) é necessário coragem para colocar as idéias em prática em propostas inovadoras.

CONTRIBUIÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE: Forças impulsionadoras

A partir da minha prática como psicóloga/educadora e dos estudos sobre interdisciplinaridade, desvelou-se uma importante e fundamental base para o desenvolvimento do caminho que está sendo construído e “trans-formado”. Pude reconhecer, na minha trajetória, ousadia, movimento, encantamento e renovação. E os fundamentos da interdisciplinaridade brasileira se constituíram em forças impulsionadoras para a minha prática.

A ação interdisciplinar, segundo Fazenda (2003), é pautada em ação, movimento e reconhece a renovação e transformação nesse processo. Pode-se considerar que a Interdisciplinaridade proporciona encantamento nas práticas educacionais: “Um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência dos seus movimentos, mas, sobretudo conduz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações” (Fazenda, 2005, p.13).

Para que possa avançar esse processo reflexivo, é necessário conhecer o percurso da interdisciplinaridade. Pode - se dizer que o termo interdisciplinaridade para Fazenda é um neologismo³⁶. No entanto, o tema teve sua fonte de inspiração no Ocidente pelo pensamento grego onde foi originada a pedagogia unitária (Fazenda, 2005; Gusdorf, 2006). Como colocou Lenoir (2005) a interdisciplinaridade revela uma preocupação com a unidade do saber que se vincula fundamentalmente à unidade do ser humano, buscando compreender o sentido da vida.

Segundo Gusdorf (2006), um dos mais relevantes pensadores do projeto interdisciplinar, desde o século XVII a história das ciências apresentou um processo de desintegração, ocorrendo um considerável aumento de divisão do trabalho e, conseqüentemente, o aumento da especialização nas áreas de conhecimento - o que levou durante o século XIX a fragmentação do saber: “Longe de ser uma descoberta do nosso tempo, o tema do conhecimento interdisciplinar remonta tão longe quanto a desintegração moderna do conhecimento.”³⁷

Desde então, segundo Japiassu (1976), a civilização atravessa uma crise contemporânea que denomina de “patologia do Saber”, que tem causa e efeito na dissociação

³⁶ Idem , 2005

³⁷ Ibid., p.44

da existência humana em nosso mundo. Klein e Lynton (apud Lenoir 2005), mostraram que a interdisciplinaridade, a partir da década de 60, busca discutir dois aspectos: por um lado, do ponto de vista epistemológico, a pesquisa de uma síntese conceitual, que almeja a unificação das ciências e a busca da unidade do saber, e, por outro lado, a pesquisa de respostas praxiológicas às questões sociais ou tecnológicas pelo intermediário de abordagens instrumentais.

Fourez (apud Lenoir, 2005) afirma que interdisciplinaridade pode ser considerada uma prática particular objetivando encontrar soluções para problemas encontrados no cotidiano, não visa criar uma nova disciplina nem unilateralidade em seu discurso.

A interdisciplinaridade remete a duas concepções de educação, uma francófona, focada no saber, e a americana focada no sujeito aprendiz. Ambas buscam uma finalidade comum de desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, almejam contribuir para a formação de uma pessoa autônoma, responsável e crítica.

Dessa maneira, autores acima, de nacionalidades diferentes, evidenciam que o tema do conhecimento interdisciplinaridade surgiu em um cenário de desintegração de saberes e foi desenvolvido para uma busca de respostas na prática do cotidiano, com diferentes prevalências para questão praxiológica ou para o sujeito aprendiz.

Existe ainda a concepção brasileira que é direcionada ao educador em sua pessoa e em seu agir (Fazenda, 2005).

INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA E POSSÍVEIS DIREÇÕES

Ivani Fazenda, a pesquisadora mais representativa do pensamento interdisciplinar em educação no Brasil, que em 1986 na PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), iniciou o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre interdisciplinaridade na Educação, credenciado pelo CNPQ / Ministério da Educação. O grupo produziu mais de 100 pesquisas abordando diferentes aspectos da educação, desenvolveu uma metodologia do trabalho interdisciplinar que se baseia na análise introspectiva, pelo docente, de suas práticas de maneira a permitir-lhe conhecer aspectos de seu ser (Lenoir, 2005).

Além do seu grupo de pesquisa, Ivani Fazenda mantém parceria com outros centros de referência no tema da interdisciplinaridade, desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, até os dias de hoje, tais como: o CRIFPE - Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão/Professor, no Canadá; Grupo de Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na Formação de Professores, coordenado por Yves Lenoir; assim como Grupos de Pesquisa sobre a interdisciplinaridade na formação de professores em outros países e no Brasil (Fazenda, 2010).

Em relação a determinações legais no ensino brasileiro, a interdisciplinaridade, influenciou inicialmente a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases N. 5.692/71 e se intensificou com a nova Lei N. 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que segundo Fazenda (2010) foram influenciados por estudos realizados por Julie Klein, da Wayne State University e William Newell da Miami University.

A perspectiva adotada pela pesquisadora brasileira Ivani Fazenda é profundamente influenciada pela fenomenologia: o olhar é dirigido sobre a subjetividade de sujeitos inseridos no mundo da vida e sobre a sua intersubjetividade no plano metodológico (Fazenda, 1998).

Partindo de uma necessidade constante de revisão do seu Ser no Mundo, que implica o processo de autoconhecimento, que inclui um exercício permanente do respeito à identidade profissional é que se pode pensar na ação e é possível mudar alguma coisa da realidade. (Fazenda, 2006)

Existem alguns aspectos que permeiam a interdisciplinaridade desde o seu surgimento: a necessidade da compreensão dos aspectos racionais, a questão da articulação da palavra, da comunicação, no cuidado de dizer e ouvir. Além disso, a “linguagem

interdisciplinar nasce de uma linguagem disciplinar” (Fazenda, 2003, p. 9) e a palavra que vem acompanhada de um movimento, está por trás da aparência.

Alguns princípios vão se constituindo nos pilares para a construção do caminho interdisciplinar brasileiro. A espera, no ato de comunicar-ser, que inclui o desenvolvimento da capacidade de falar e ouvir, o diálogo e a necessidade de um encontro “real” no ato de educar possibilitam um movimento dialético. Alguns outros aspectos inerentes à linguagem vão sendo aos poucos, desvelados pela autora em seu percurso interdisciplinar, como por exemplo, a importância dos símbolos e da linguagem simbólica:

A simbolização de fatos é baseada na representação de coisas por meio de palavras, e uma palavra não pode representar uma coisa, a menos que ela se correlacione e a correlação com coisas inexistentes é impossível.³⁸

Destacam-se ainda em relatos de Fazenda (2003, p. 28) alguns autores que a ajudaram na construção do caminho interdisciplinar, principalmente no que se refere à teoria de educar tendo como base a palavra: Gusdorf e Ricouer trazem a importância de aprofundar o sentido da palavra, Bugtendijk mostra a importância do diálogo e da relação e Merleau-Ponty destaca a palavra como expressão, sentido e ação. Paulo Freire apresenta a importância da conscientização, bem como da ação para liberdade e coerência em sua obra. Buber acrescenta a possibilidade de liberação da criatividade mediante a palavra. A interdisciplinaridade vem ao encontro dessas conexões. É a busca permanente de sentido, na direção da totalidade do conhecimento, respeitando a especificidade de cada disciplina, ao mesmo tempo em que se expressa a partir da vivência. Assim, “a interdisciplinaridade não se ensina, nem se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se” (Fazenda, 2002, p.56).

Neste sentido, a real interdisciplinaridade se preocuparia não com a verdade de cada disciplina, mas sim com a verdade do homem enquanto ser do mundo. Se assim não for, teremos uma multidisciplinaridade.³⁹

Para a compreensão da intersubjetividade, ou seja, da dialogicidade que pressupõe a troca com o outro, o envolvimento e respeito pelo outro, Ricouer (apud Fazenda 2003) acrescenta que só seria possível entender a intersubjetividade mediante a atitude filosófica, que por sua imparcialidade possibilita a um só tempo interpretar, explicar e compreender, cabendo ao educador a tarefa de readmirar o mundo (2003).

³⁸ Idem., 2003, p.15

³⁹ Ibidem.,2003, p.39

Humildade, respeito, desapego, espera e coerência, são destacados e trabalhados por Ivani Fazenda como importantes princípios Interdisciplinares. Por meio do desenvolvimento dessas princípios, dimensões essenciais do ser humano, acredito que a interdisciplinaridade, cumpriria a com a finalidade de educação proposta por Gusdorf (2006), uma vez que contribuiria para a ampliação da consciência de humanidade.

Ivani Fazenda ressalta a interdisciplinaridade como atitude de ousadia e de busca frente ao conhecimento, no que se refere a uma dimensão ontológica do ser, não deixando de levar em consideração aspectos culturais imbricados na formação dos professores, trabalhando a interdisciplinaridade como uma ordenação científica e social (Fourez, 2008). A ordenação científica diz respeito ao caráter de cientificidade que as próprias disciplinas constroem a partir de seus conceitos e nos movimentos mobilizadas pela prática dos professores. A ordenação social diz respeito às exigências sociais, políticas e econômicas desdobradas dos saberes científicos interdisciplinares. Da primeira ordenação científica, pode-se abstrair a dimensão epistemológica. Da ordenação social pode-se derivar a conotação praxiológica, além da já mencionada ontológica.

A pesquisa interdisciplinar torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem em torno de um objeto e para isso a idéia do projeto precisa nascer da consciência comum e o espaço precisa ser criado. Fazenda complementa que mais importante que produto é o processo (Fazenda, 2008).

Outro aspecto a ser salientado é a necessidade de privilegiar o encontro com o novo, com o inusitado em sua revisita ao velho. O recurso à memória é algo difícil de ser concretizado. Mobiliza a criação de novas metodologias, metamorfose de metodologias já consagradas como, por exemplo, as histórias de vida ou outras pouco exploradas, como a investigação hermenêutica. É necessário um cuidado epistemológico e metodológico, na utilização de metáforas e nas intervenções (Fazenda, 1998, 1999, 2000).

A partir de tantas concepções e significados, o conceito de interdisciplinaridade adquiriu um caráter polissêmico (Fazenda, 2008). Assim, alguns aspectos epistemológicos, que estão relacionados abaixo, merecem ser diferenciados a partir da própria palavra interdisciplinaridade.

Eric Jantsch propôs uma classificação de termos relacionado a epistemologia que foi adaptada por Japiassú (1976) que, assim como, Fazenda foi um dos pioneiros da

interdisciplinaridade no Brasil. Japiassú diferencia dois conceitos da interdisciplinaridade. O primeiro é a multidisciplinaridade que representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. Nesse nível, não há nenhum tipo de cooperação entre disciplinas e se apresentam objetivos múltiplos. O segundo é a pluridisciplinaridade que também se caracteriza só por justaposição de conteúdos de disciplinas, como no nível anterior, mas há algum tipo de interação entre os conhecimentos. O autor diferencia o terceiro nível de interação, que é a interdisciplinaridade, no que diz respeito a uma coordenação de nível hierárquico superior o que introduz uma finalidade, existindo cooperação e diálogo entre as disciplinas. Segundo Fazenda (2002), o que efetivaria mesmo o trabalho interdisciplinar é a intersubjetividade, ou seja, mais que a integração de disciplinas ocorreria a interação mediante o diálogo entre as pessoas envolvidas nas disciplinas, implicando mudança de atitude. A autora considera a multi ou a pluridisciplinaridade, dessa maneira, devido ao aspecto de integração de conhecimentos, como uma etapa para a interdisciplinaridade.

Ainda existe um último nível abordado por Japiassu que é a transdisciplinaridade, que vai além da interdisciplinaridade. É uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas e que propicia uma interpretação mais holística dos fatos e fenômenos. Para Fazenda e Japiassu, os estudos da transdisciplinaridade antecedem os da interdisciplinaridade e foi gestado por Piaget, que segundo a sua concepção, era ainda considerado um “sonho” ou “utopia”, como também afirmou Fazenda (2008). Esse sonho, no entanto, tem se transformado e caminhado para a realidade.

O texto de Fazenda (2008) nos relata o caminho da transdisciplinaridade. Bassarab Nicolescu, segundo a autora, desde 1995 tem desenvolvido uma fundamentação epistemológica para o que ele denomina de conhecimento transdisciplinar, o que o levou a criar o CIRET (Centre International de Recherche Et Etudes Transdisciplinaires). Algumas questões que se relacionam à complexidade, autoformação, heteroformação e ecoformação se destacam na temática da transdisciplinaridade. A importância de um olhar transdisciplinar talvez seja como uma possibilidade de ampliação, como um encontro onde questões ambíguas inerentes à natureza humana se apresentam e inquietam vários pesquisadores. Alguns exemplos relacionados a estas questões são citados pela autora: a cura (Paul, 2007); o amor (Barbier, 2007); o reconhecimento, a gratidão, a espiritualidade, a negociação (Ricouer, 2006).

Em Barcelona (2007), ocorreu um congresso organizado pelo Cetrans - USP (Centro de Estudos Transdisciplinares) e com a contribuição de Edgar Morin, Raul Motta, Gastón

Pineau e Fazenda. Nesse congresso, esses pesquisadores construíram um esboço denominado de “Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação” que mostra a necessidade de pesquisa em dez campos principais de projeção transdisciplinar e ecoformadora. O documento é fundamentado pela consciência de cidadãos planetários e cuidadores planetários: “Esta nova cidadania não nos vem dada, é preciso construí-la. É nossa missão buscar caminhos para reencantar a educação” (tradução minha).

Apesar de considerar todos campos fundamentais para a construção desse caminho destaque alguns pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos de olhares transdisciplinares: convivência e desenvolvimento sustentável; visão axiológica e de valores humanos, projeção no âmbito da saúde e da qualidade de vida em busca da felicidade, projeção na educação, no sentido de dar respostas a uma formação integradora, sustentável e feliz:

A harmonia é destacada como elemento de saúde. É preciso investir em recursos em saúde preventiva, em educação para o consumo, em hábitos saudáveis de vida, que passam por uma alimentação equilibrada, pelo exercício corporal e pelo controle das emoções para evitar situações de stress [...] a harmonia é uma condição importante para melhorar qualidade de vida e resgatar a saúde perdida.

Como a própria Ivani Fazenda já sinalizava em 1998: “[...] caminharíamos na ambigüidade entre a força avassaladora das transformações e os momentos de profundo recolhimento e espera.” Esse movimento também pode ser aplicado a um processo transformador em nossa sociedade contemporânea, que parece submergir e emergir de constantes turbulências no cenário educacional. Essas constantes turbulências, bem como, no sentido de dar respostas a uma formação integradora parecem também ter mobilizado a construção desse esboço de documento: “Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação”. Esse documento também parece retomar um pensamento de Gusdorf⁴⁰ (2006, p. 21): “Todo sistema de educação tem por finalidade a edificação do homem. Trata-se de conduzir as crianças e os adolescentes até a plena consciência de sua humanidade [...]”

Acredito que tanto a partir do trabalho interdisciplinar, quanto o do transdisciplinar, existe a possibilidade de efetivação da finalidade de educação proposta por Gusdorf, desde que seus territórios sejam respeitados, como salientou Fazenda, poder-se-ia propiciar uma educação onde o [...] “caráter *humano* se evidencia.” (Fazenda, 2008, p.26).

⁴⁰ Pensamento de Gusdorf (1991) citado em um texto do autor em uma antologia realizada em 2006.

Assim, a partir dos pressupostos, atributos e princípios da interdisciplinaridade, a consciência de humanidade poderia vir à tona. Mediante o autoconhecimento representando, talvez, a principal fonte necessária para que de fato ocorra um movimento transformador:

Conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente. Em Sócrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade. Quanto mais se interioriza, mais certezas vão se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade. A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade). Da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvidas, a primeira grande contradição e nela a possibilidade de conhecimento [...] Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade (Fazenda, 1999, p.15).

Pela minha prática e vivência, para essa efetivação e concretização, acredito que um caminho possível seja a articulação com a pedagogia simbólica Junguiana.

QUARTA PÉTALA: CONSTRUINDO UMA TRILHA INTERDISCIPLINAR TRANSFORMADORA

Respeitando a minha “escuta sensível”, pude expressar de forma espontânea, o que emergiu do meu inconsciente. Como expressão simbólica dessa “pétala”, realizei esse desenho (fig. 07), quando estava iniciando a minha escrita. Fiz o desenho (fig. 07) e depois fui nomeando o que percebia e as palavras emergiram. Nesse desenho pude ver simbolicamente representada toda a minha trilha.

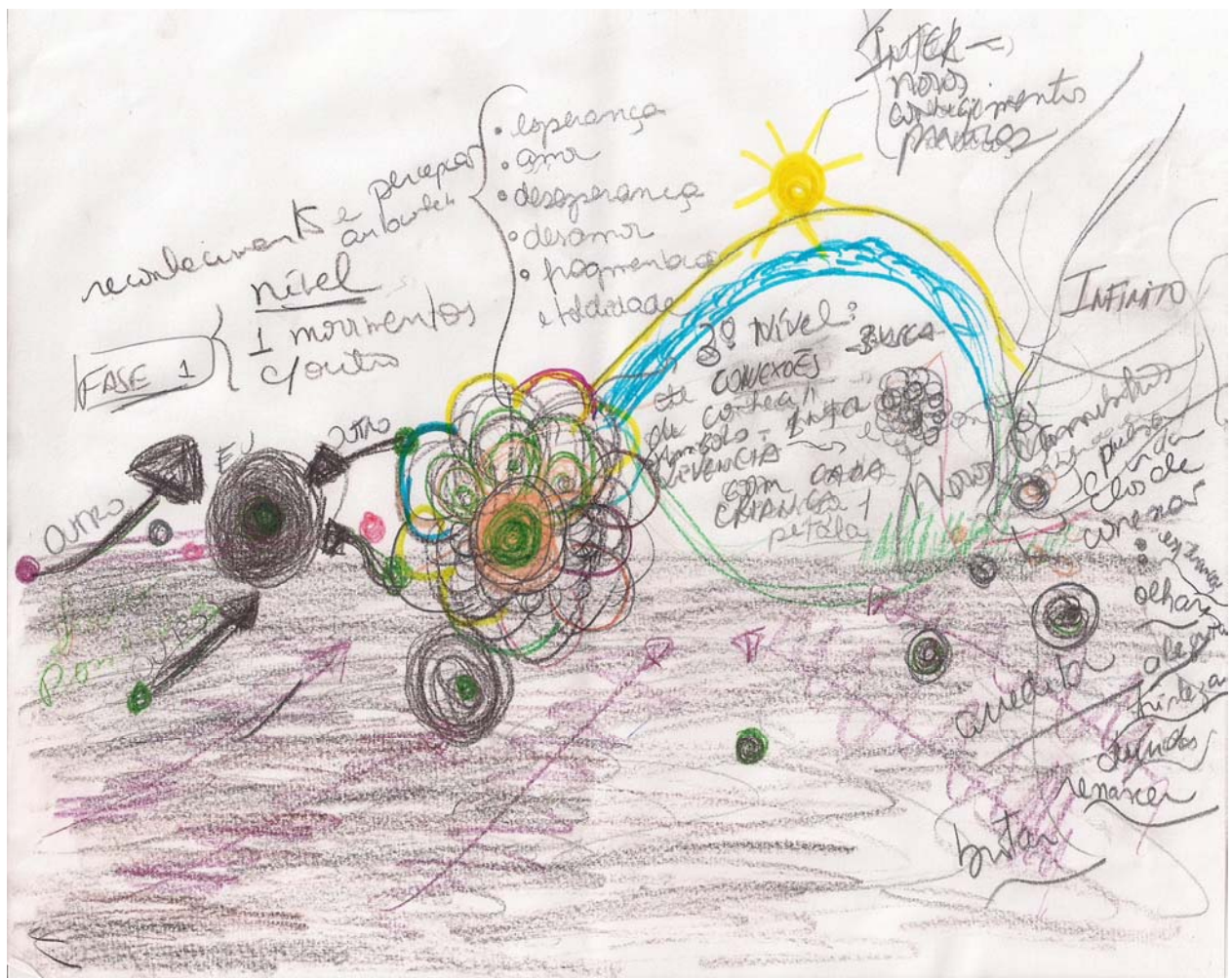


Fig.07

A “flor de Lótus” no lodo (no desenho representado, pelo solo escuro ou terreno), simbolizada, no desenho como um círculo ou núcleo (primeira figura escura) aparece ainda como uma “semente/ embrião sem pétalas”, mas com possibilidades de crescimento. Essa representação do Eu com núcleo (Self) e no Encontro com o “outro” (aparece a palavra outro direcionada para o círculo preto), em movimento (com as crianças no ponto de partida e

mundo simbólico), como em uma espiral, as pétalas vão surgindo (segunda forma arredonda com círculo alaranjado no centro). Surgem as palavras: esperança/ desesperança, amor/ desamor, fragmentação/totalidade (polaridades). À seguir, na figura surge um traço amarelo e azul, com formato arredondado o qual simbolicamente, considerei uma passagem, como em um “ritual de passagem simbólico” representada como se fosse uma ponte pintada de azul. Não entendi inicialmente o significado simbólico, mas depois compreendi que esse azul poderia representar água, como um útero, representado simbolicamente. Essa foi a fase do renascimento/transformação simbólica, que foi possível porque havia uma luz, um sol (símbolo do masculino, busca de conhecimento) e que para mim também representou a interdisciplinaridade iluminando o caminho.

No final do desenho, a palavra que veio foi Infinito e novas possibilidades de conexão. Como questionamento, compartilho com o leitor: será que esse desenho também pode ser compreendido como uma representação do meu processo de individuação?

Poderia reconhecer nesse desenho, por exemplo, na (bola preta) a fase urubórica, a fase inicial da infância, segundo alguns pós- Junguianos, consideram não existir diferenciação do eu / outro. Na segunda forma arredonda com círculo alaranjado no centro, poderia ser reconhecida como símbolo da fase matriarcal, onde existe a diferenciação do Eu / Outro, segunda fase dos desenvolvimento? No desenho com um traço amarelo e azul, com formato arredondado, onde aparece o Sol e outras conexões, poderia representar a busca de conhecimento do saber, de organização, relacionada a fase do patriarcado? E na última etapa da figura, com novas fases de conexões, poderia representar a fase de alteridade, por trazer elementos do masculino e do feminino em síntese (esses conceitos estão mais desenvolvidos no capítulo denominado de “Fase II”).

FASE I: VISLUMBRANDO UMA TRILHA - UM SONHO VIVENCIADO OU A VIVÊNCIA DE UM SONHO?

Retomo aqui o meu objetivo de pesquisa, que é desvelar alguns caminhos possíveis a partir da articulação entre a pedagogia simbólica, interdisciplinaridade e autoconhecimento, como investigadora interdisciplinar de mim mesma.

Pautada nos recursos da memória (Fazenda, 2002) iniciarei esse capítulo por um sonho que tive em 2009. Escolhi esse sonho porque acredito estar relacionado com o meu projeto de pesquisa e com a minha metáfora.

“Sonhei com uma casa desconhecida sem nenhum móvel, clara, muito limpa e estava totalmente reformada, pronta para mudança e ser decorada. Eu estava estranhando essa casa e ao mesmo tempo, tentava entender que casa era essa” (a sensação era boa e angustiante, ao mesmo tempo).

O sonho me permitiu falar sobre psique, inconsciente, símbolo, arquétipo, processo de individuação que são alguns conceitos que entrelaçam a minha pesquisa. Para isso, como psicóloga, com especialização em Jung, utilizarei esse autor para embasar os conceitos e também porque a psicologia analítica me ajudou a trilhar o caminho da interdisciplinaridade.

Carl Gustav Jung viveu entre os anos de 1875 -1966 e foi o precursor da escola analítica de Psicologia, oriundo do vilarejo de Kesswil, na Suíça, era o filho mais velho. Seu pai e oito tios foram pastores. O contato de Jung com a religião influenciou profundamente seu trabalho. Ele criou termos como extroversão, introversão e o inconsciente coletivo. Ampliou as visões psicanalíticas de Freud, concebendo os distúrbios mentais e emocionais como uma tentativa do indivíduo de buscar o desenvolvimento pessoal e espiritual.

Segundo Jung (1987), o símbolo ainda pode conter uma natureza e origem coletiva, ou seja, podem representar imagens arquetípicas que são manifestações originadas de uma tendência instintiva, diferentes dos instintos definidos por Jung como impulsos fisiológicos percebidos pelos sentidos. O autor considera a função do sonho e imagens simbólicas como importantes referenciais para a organização psíquica da personalidade global, reconstituem o equilíbrio psíquico o que chama de função complementar.

Jung⁴¹ considera o inconsciente não só como um depósito do passado, mas também como um espaço que carrega o novo, uma atitude nova, pensamentos e idéias novas: “Como um lótus, nascem das escuras profundezas da mente para formar uma importante parte da nossa psique subliminar”. O autor complementa dizendo que os sonhos trazem mensagens do inconsciente e até em alguns casos, preparatórias, premonitórias ou preventivas.

Compreendendo o meu sonho, a partir desses conceitos colocados, o simbolismo de “casa” pode revelar aspectos da personalidade, como aponta Jung (1987). O meu inconsciente estava trazendo uma mensagem simbólica de preparação da minha personalidade para uma reestruturação, para vivenciar um momento novo. Assim como, no sonho, a casa estava pronta para receber uma nova decoração e eu, a sonhadora, simbolicamente, poderia estar me preparando para uma nova configuração, pois mediante a imagem e a palavra trazida pelo sonho, poderia decompor a palavra decoração e chegaria à “de coração” novo, ou seja, o sonho poderia apontar uma mudança, inclusive em termos afetivos ou da função sentimento que será explorada mais adiante. Esse era o momento no meu processo de individuação ou autoconhecimento, de uma nova “casa”, de talvez conseguir reestruturar outras forças que podem ser compreendidas pela força que advém do coração. Para desenvolver essa dissertação de mestrado, a construção de algo novo é necessário despojamento e entrega. Além disso, pouco tempo após esse sonho, surgiu uma possibilidade de mudança concreta real do meu consultório e a casa para qual mudei como, no meu sonho, estava pronta para mudança.

Percebi no meu processo que havia uma resistência, medo, um conflito para que ocorresse essa mudança, bem como havia um apego ao meu consultório antigo. Para resolver essa situação, fiz um exercício interdisciplinar, já que priorizei a parceria: tive que me desapegar do velho para ter o novo, mas com profundo reconhecimento do velho para ter o novo, respeitando a memória.

Dessa forma, o meu sonho teve uma função compensatória e, de certa forma, preventiva e premonitória. Percebi também que talvez pela minha própria “escuta sensível” e intuição do meu inconsciente emergiu a minha palavra de pesquisa que é transformação e que deveria ser vivenciada com uma força impulsionadora que foi a coragem para mudar e o afeto para concretizar.

⁴¹ Carl Gustav Jung, op. Cit.

Assim, nascendo das minhas profundezas, mergulhando no meu “lodo”, a partir do autoconhecimento, mobilizada por forças que são atributos da interdisciplinaridade, como ousadia, por exemplo, pude vivenciar a linguagem simbólica. Desenvolvi alguns potenciais transformadores que podem também ser forças advindas do arquétipo da totalidade ou Self, o que poderia se relacionar com a concepção de arquétipo de Jung⁴², uma vez que os arquétipos representam uma condição estrutural da psique para nos humanizarmos. São possibilidades herdadas, ou tendências herdadas, são potenciais que podem ser constelados ou não. Para se falar de arquétipo e Self, é necessário conceituar inconsciente coletivo. Jung chegou a tal conceito mediante a sua prática, principalmente com psicóticos, e da convergência de dados obtidos de sua experiência interna: são conteúdos impessoais, comuns a todos os homens e transmitidos hereditariamente, e o Self é seu centro ordenador, ou arquétipo central, enquanto o inconsciente pessoal é composto de conteúdos cuja existência se dá a partir de experiências individuais (Silveira, 1981).

Assim, metaforicamente, diante do que venho construindo nessa dissertação, posso dizer que a flor de Lótus representa uma imagem arquetípica, pois contém uma energia em potencial, que vai sendo atualizada por outras imagens internas, que tomam forma e ganham significado interno, ganham vida, se transformam, vai se constituindo em símbolo, mediante a comunicação do inconsciente com o consciente (Jung, 1987).

A imagem da flor de Lótus que surgiu para mim como fruto da minha intuição e do meu inconsciente, vão ganhando movimento, se constituindo em um símbolo, pois, segundo Jung, o símbolo propicia uma integração e faz a seguinte referência: “[...] é uma tentativa de encontro entre os opostos movida pela tendência inconsciente à totalização”⁴³. Essa imagem apresenta os dois aspectos que se relacionam: a transformação e a busca da totalidade, ou seja, poderia ser uma manifestação do inconsciente coletivo, uma vez que a imagem de flor de Lótus, é um símbolo que apresenta um conteúdo impessoal de transformação, o que pude vivenciar no meu processo de individuação.

No meu caminho de individuação, por meio do reconhecimento do “lodo” ou da escuta da expressão do meu inconsciente, estou podendo reconhecer o meu lócus, o meu espaço interdisciplinar. Também reconheço, nessa fase ou no lodo, o que estou denominando de etapa precursora no meu caminho ou processo de individuação. Tomo consciência de

⁴² Carl Gustav Jung.

⁴³ Idem, p. 81

algumas polaridades ou ambigüidades, no meu processo que são características inerentes ao símbolo: esperança e desesperança, amor e desamor, fragmentação e totalidade. Como sair do “lodo” é uma questão que, muitas vezes, como psicólogos e/ou educadores nos deparamos. No meu processo, houve a possibilidade do reconhecimento, da ampliação da minha percepção e do autoconhecimento, que incluiu o movimento e a ação advinda do encontro com o Outro e na dialética propiciada pela elaboração simbólica, que desenvolverei a seguir, ao explicar alguns conceitos da pedagogia simbólica Junguiana.

Como menciona Fazenda (1994), recuperar memórias, e ainda talvez também as arcaicas, como as contidas em uma representação arquetípica, como na imagem de flor de Lótus e a partir da interdisciplinaridade vivenciada, novas conexões podem ser construídas. Amplia-se o caminho, caminhando, vivenciando, possibilitando novas direções e novos pontos de intersecções. Importantes conexões do caminho para uma experiência transformadora que vivencio nesta pesquisa diz respeito à vivência dos princípios, atributos e movimentos da interdisciplinaridade, como por exemplo, a ambigüidade, ou seja, a vivência de polaridades na construção de um processo interdisciplinar, ressaltada por Fazenda (2002).

Esse é o desfecho da reflexão sobre o meu sonho vivenciado e, ao mesmo tempo, o início de uma vivência de outro sonho real que se materializou no Projeto Integração, relatado no capítulo II. Nesse sentido, poderia dizer que ao reconhecer meu caminho como trechos de uma trilha interdisciplinar vivenciada e com a transformação que é inerente a esse processo, pude reconhecer, simbolicamente, em cada criança uma “pétala da minha flor de lótus”. Percebi com as crianças que ao propiciar vivências que objetivam o desenvolvimento dos seus potenciais, também estou aprendendo, a desenvolver o desapego, a humildade, coerência, espera e respeito.

Além disso, percebo que algumas importantes categorias colocadas por Paulo Freire: alegria, diálogo, reflexão, conscientização e liberdade, que podem se somar no processo de aprendizagem e também ser trabalhadas em conexão com a pedagogia simbólica e interdisciplinaridade.

Como salientou Fazenda (2002, p.23): “Cabe ao investigador decifrar e reordenar os lampejos de verdade para intuir o que seria a verdade absoluta, total, os indícios do caminho a seguir”.

Assim, essas reflexões foram se tornando lampejos, ou ainda, foram a partir da vivência da interdisciplinaridade, iluminando os passos em meu caminho em direção à trilha. Compreendendo o significado de trilha como caminho a seguir, posso dizer que fui direcionada para meu processo de individuação, a partir da minha “escuta sensível”. Percorrendo meus registros, localizo um poema, exemplo de linguagem simbólica por mim realizado em 2009, na mesma época do mestrado e também do sonho relatado no início desse capítulo. Em um curso que proporcionava vivências simbólicas a partir do conteúdo de um livro denominado: “As mulheres que correm com os lobos” de Clarissa Pinkola Estes(1994). Este poema abaixo, escrito , após a vivência simbólica da história do “Barba Azul”, inserida no livro, evidencia a ambigüidade, atributo da interdisciplinaridade, que foi vivenciado por mim como um elemento mobilizador na minha trilha interdisciplinar transformadora.

VIVENCIANDO A AMBIGÜIDADE

*Completar, retomar, vir a ser...
Ser completa, incompleta,
Com erros, acertos, navegar,
Nadar, nas ondas do mar...
Com extravagância, leveza, ser...
Com tudo que se pode ser...
Com subidas, descidas, idas e vindas...
Em um lindo bosque andar,
Com o seu feminino e masculino pulsar,
Extravasas!
Para dentro se olhar, voltar, expressar, ser feliz e amar...
Como em um lindo arco-íris a se formar.*

FASE II: CONSIDERAÇÕES E CONEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA SIMBÓLICA JUNGUIANA - A passagem

Nessa fase do percurso rumo à construção da trilha Interdisciplinar, pretendo apontar, com a linguagem simbólica Junguiana, possíveis caminhos para uma educação integradora. Para isso, realizarei algumas conexões com o que está sendo vivenciado no meu processo de autoconhecimento e com o que aprendi no curso ministrado por Dr Byington⁴⁴, sobre pedagogia simbólica Junguiana, conforme já mencionado no capítulo I. Abrangerei neste capítulo, alguns conceitos e concepções que possibilitem apontar possíveis caminhos para uma educação integradora.

Para construir um caminho, pautado no autoconhecimento, o referencial pedagógico fundamentado no próprio desenvolvimento simbólico e arquetípico da personalidade, que é centrado na vivência, foi se tornando um importante fio condutor para a minha pesquisa. Nesse sentido, a dimensão vivencial que também é fundamental no processo interdisciplinar, pode ser considerada um primeiro ponto de conexão entre a pedagogia simbólica Junguiana e a interdisciplinaridade.

A pedagogia simbólica Junguiana baseia-se no desenvolvimento da personalidade e contempla vários aspectos da vida: corpo, natureza, sociedade, idéia, imagem, emoção, palavra, número e comportamento. Busca inter- relacionar o aprendizado, a utilidade, o trabalho, as fontes de produção relacionando simbolicamente os conteúdos ensinados com a vida em toda a sua totalidade e potencialidade o que também legitima uma prática interdisciplinar.

Embora a pedagogia simbólica Junguiana seja enraizada nas obras de Neumann, Piaget, Freud, Melanie Klein, Heidegger e Teilhard de Chardin foi denominada Junguiana, pois se centra na dimensão simbólica que foi semeada por C.G. Jung em sua vida e obra. Dos autores que embasaram a pedagogia simbólica Junguiana, destaco duas formas de compreender o ser humano relacionadas a Heidegger e Teilhard de Chardin. Em relação a Heidegger (apud Byngton, 2003) que propicia compreender o Ser sempre em relação com o Mundo o que diz respeito ao Ser que não se separa do mundo. Ele compreende que o Ser é ser – no – mundo e considerava o método fenomenológico e hermenêutico, na medida que o

⁴⁴ Os conceitos que estão mencionados neste capítulo podem estar desenvolvidos no livro do autor denominado: “A Construção Amorosa do saber: O fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana” (2003)

trabalho hermenêutico visa *interpretar* o que se mostra mas que, no início e na maioria das vezes, não se deixa ver.

Em relação à Teilhard de Chardin, o conceito relacionado ao autor diz respeito ao compreender o fenômeno da Consciência humana que vai além do ego, assim como ocorre na pedagogia simbólica Junguiana. Na obra “Fenômeno Humano” (1989), o autor aponta o fenômeno da conscientização como sendo a ampliação da consciência da plenitude do ser humano em direção ao “ponto ômega”, o que denominou de “consciencialização”.

A relação entre a formação- emocional da identidade do ego e do Outro (não-ego) é um ponto central para a abordagem da pedagogia simbólica Junguiana. Para Byington a Consciência e toda a Psique a identidade do Ego forma-se junto com a identidade do não-ego, o Outro. A Consciência é concebida por inúmeras polaridades Ego – Outro e Outro – Outro que representam a identidade do sujeito e dos objetos. Assim, na Consciência, são formadas as polaridades registradas na memória. Exemplificando: se na classe há uma conversa entre colegas e o professor não participa, essa conversa fica no Outro a conversa fica registrada pelo sujeito/aluno em função da polaridade Outro - Outro.

A vivência, segundo Byington (2003, p. 19), propicia a compreensão existencial de alguma temática: “o modelo vivencial de formação de identidade no início da vida, baseado nas relações emocionais primárias, pode ser visto como o mais fecundo modelo de aprendizado durante toda a vida” (Byington, 2003, p.19). Trata-se de uma abordagem que possibilita a interação do subjetivo-objetivo dentro da totalidade existencial.

Primordial para a pedagogia simbólica Junguiana é a relação do Ego com o Outro dentro do Self, que valoriza o sentido no processo educacional, assim como ocorre com a interdisciplinaridade e com fenomenologia. Pode ser considerado um aprendizado circular, uma vez que para se conhecer o novo se reconhece o velho no processo, buscando-se agregar tanto o conhecimento objetivo com o subjetivo no que se refere à percepção da realidade em um movimento dialético, que são aspectos que se conectam com a interdisciplinaridade.

Segundo Byington, a pedagogia simbólica Junguiana engloba a corrente psicológica genética inerente à Escola Piagetiana, no entanto, amplia-se no que diz respeito à compreensão simbólica e arquetípica do ser humano, o que faz com que se aproxime da Psicologia Social de Vygostky, pois contempla a dimensão do social em seu enfoque arquetípico na relação transferencial pedagógica.

Para a psicologia tradicional a atividade simbólica é um atributo do desenvolvimento da inteligência do Ego⁴⁵, Byington considera que mesmo antes de o Ego exercer ativamente o processo de simbolização, já existe o componente arquetípico no símbolo que o forma e o transforma o ser humano durante toda a vida. Compreende essa atividade como inerente ao Arquétipo Central, sendo o coração da Pedagogia Simbólica Junguiana. Ao inserir a concepção que se relaciona com o Todo, que foi denominada por Byington de Supraconsciência, pode-se desenvolver a Consciência holística, relacionada ao movimento holístico⁴⁶ o que faz com que a Consciência e a Sombra fiquem subordinadas à dimensão Cósmica e o movimento da Consciência pode ser vivenciado mediante a função psíquica Transcendente. É essa função que forma e transforma a Consciência coordenada pelo Arquétipo Central. Byington, por considerar a imaginação a essência da dimensão simbólica, caracterizou a função da imaginação como Função Transcendente da Imaginação. Ocorre, nesse processo, o desaparego da identidade do Ego e do Outro que se transcende por meio da elaboração simbólica para formar um novo Ego e Um Novo Outro. Aqui mais uma vez nos aproximamos do movimento Interdisciplinar, no que diz respeito ao desaparego, outro princípio trabalhado na Interdisciplinaridade. Assim, segundo Byington, não há transformação sem fascínio, desaparego e sacrifício.

Outro ponto importante diz respeito à formação do ego. Para Jung e alguns seguidores ocorre exclusivamente na infância o que fez com que concebêssem o processo de individuação como inerente à segunda metade da vida.

No entanto, com a continuidade das pesquisas, descobriu-se que os arquétipos também se manifestavam na infância e, com isso, pode-se perceber a importância de se buscar uma pedagogia que inter-relacione o ego com a totalidade do Self, não só em uma concepção racional, mas também emocional, existencial e cultural. O conceito de arquétipo para Byington, não restringe só ao inconsciente coletivo, mas abrange toda a Psique, o que faz do método simbólico a vivência da revelação do mistério e liga sempre com o cosmos e totalidade integrando objetivo e o subjetivo o que também se conecta com a Interdisciplinaridade, na medida que, como já foi salientado, é a vivência da interação e da troca que propicia tornar o processo interdisciplinar efetivo.

⁴⁵ Ego, centro do consciente, definido por Jung apud Silveira (1981): “como um complexo de elementos numerosos formando, porém uma unidade bastante coesa para transmitir impressão de continuidade e de identidade consigo mesma.” (p. 71)

⁴⁶ Holos, em grego, quer dizer todo (Byington, 2003, p.49)

Byington discorre sobre alguns padrões arquetípicos vivenciados na educação. Sobre o padrão arquetípico matriarcal, que abrange muitas funções estruturantes, como a ludicidade, as habilidades artísticas, a espontaneidade e a criatividade. Possibilita perceber o corpo como um símbolo com seu atributo emocional. Assim, para que haja a inclusão do corpo simbólico no processo educacional é necessário possibilitar o movimento e ampliar a consciência por intermédio de práticas que levem a maior integração e conscientização das sensações. São funções matriarcais as que privilegiam a subjetividade, o sentimento, a intuição a imaginação e o prazer. Embora sejam funções que nos humanizam e por isso deveriam estar presentificadas no processo educacional, em muitos casos é exatamente pela falta da inclusão do matriarcado que o processo educacional é sentido como fragmentador. Pode exemplificar essa questão com o desenho apresentado no início dessa pesquisa, no qual a aluna ao representar-se nesse contexto, corta o corpo, só desenha a cabeça (fig.2, p.24).

Propiciar o acolhimento da intuição e do sentimento do aluno, já seria um caminho para mudar esse cenário educacional fragmentador, pois de acordo com Byington, são funções estruturantes que conectam as partes com o Todo e nos encaminham para compreender a importância do trabalho com o imaginário e a fantasia.

O padrão arquetípico patriarcal que é vivenciado no contexto educacional é constituído pelo princípio do dever, organização, tradição, honra, responsabilidade e justiça. Exatamente em razão da capacidade de organização, esse arquetipo é expresso na Consciência pela posição polarizada Ego – Outro o que pode causar uma assimetria no Ego e pode ser fonte geradora de sombras na personalidade e na cultura.

A capacidade de abstração lógica e da função pensamento sobressai no cenário fragmentador educacional, e é fundamental para o progresso da humanidade. O problema é quando em função da unilateralidade, pode ocorrer um desequilíbrio, intolerância e rigidez, o que é uma ameaça constante e até pode ocasionar uma Guerra, como ocorreu na Segunda Guerra Mundial e inclusive segundo Byington, é por isso que depois dessa Guerra surgiram movimentos com dominância matriarcal, como as ONGs, por exemplo.

A tendência para o terceiro milênio é de que possamos estabelecer o equilíbrio e a dialética entre o matriarcado e patriarcado, o que ocorre na função do arquetipo da Alteridade. Esse movimento para estabelecer o equilíbrio entre as forças do masculino e do feminino também podem se relacionar com as colocações de Ruy Cesar do Espírito Santo (2003) no

que diz respeito à humanidade passar por estágios em seu desenvolvimento, já mencionado na p. 49. Fazendo um paralelo com Byington, pode-se dizer que a fase da humanidade denominada por Santo (2003) de “Infância da humanidade”, anterior ao ano zero de nossa história contemporânea, pode-se dizer que sobressairia o padrão do matriarcado. Do ano zero até o ano de 1945, a humanidade viveu em plena adolescência, como coloca Santo e usando a concepção de Byington, sobressairia o dinamismo patriarcal. Após 1945, a humanidade, segundo Santo, teria iniciado a fase da maturidade, e segundo Chardin, a fase da síntese (1989). Para que seja possível a síntese nesta fase e portanto para que a maturidade da humanidade possa ocorrer se faz necessário o Arquétipo da Alteridade. O arquétipo de Alteridade propicia a dialética do processo da mutualidade, do Encontro e rege a diferenciação da Consciência e, por isso, possibilita a integração das polaridades e sabedoria do viver. Inclui os arquétipos da anima⁴⁷ e do animus que lideram o processo de individuação na segunda metade da vida e possibilitam a capacidade de empatia, uma vez que equacionam melhor a relação do Ego – Outro no que propicia a interação criativa entre o padrão matriarcal e o patriarcal.

É o arquétipo que pode mobilizar o educador para o ensino da Totalidade e não somente para a habilidade cognitiva e, por englobar o caminho das polaridades, aproxima as funções psíquicas opostas: sentimento e intuição e pensamento e sensação.

Byington propõe uma pedagogia que inclua a relação amorosa com o saber. Propõe a pedagogia do Self que inclui as quatro funções da Consciência (sentimento, pensamento, sensação e intuição) e as duas atitudes da Consciência, extroversão e introversão. Além disso, Byington considera toda a vivência como simbólica.

Para compreender esta pedagogia, segundo Byington, é necessário participar ativamente no processo de elaboração simbólica, que é a capacidade arquetípica do Self de diferenciar os significados dos símbolos, formando as suas polaridades e estruturando-os.

Dessa forma, de acordo com as vivências, manifestam-se as funções estruturantes da Consciência que podem ser criativas ou defensivas. É nesse ponto que o psicólogo ou o educador, a partir do autoconhecimento e da “escuta sensível” poderão identificar como possibilitar que a função criativa seja formada no processo educacional, ou mesmo, consiga identificar quando ocorrer o aparecimento de uma função estruturante defensiva, para agir em

⁴⁷ São termos introduzidos por Jung que representam a complementaridade no psiquismo masculino (anima) e no feminino (animus).

caráter profilático da doença mental. Segundo Byington, o educador poderia evitar que se torne uma forma de Sombra Cronificada ou neurose. Para o autor esse é o papel social do educador. Byington amplia o conceito Sombra de Jung, que é compreendido como uma parte da Psique que não pôde se tornar consciente. Byington entende que pode evitar a Sombra Cronificada ou neurose, quando as defesas não se cronificam e o acesso aos símbolos inconscientes existentes na Sombra é mais livre, o que denominou de Sombra Circunstancial. E assim quando existe um bloqueio dos símbolos inconscientes existentes na Sombra pelas defesas do Ego consciente por um longo período geralmente existe uma fixação e uma resistência maior das defesas e esse acesso aos símbolos inconscientes fica mais difícil. Essa sombra é denominada pelo autor de Sombra Cronificada. Como reconhecer e agir com essas sombras em um processo educacional? As funções estruturantes de defesas surgem sempre que a elaboração simbólica for dificultada e forma uma fixação. A empatia, a compreensão, ou seja, a afetividade na relação no processo educacional ajuda a evitar a formação da Sombra Cronificada e muitos casos, ainda, podem ajudar a transformá-la em criativa.

Todas as funções psíquicas, segundo Byington, são estruturantes. Medo, ansiedade, orgulho, coragem, tristeza, alegria e todas mais, contêm as polaridades e interagem criativa e defensivamente em nosso processo de individuação. Cabe ao educador perceber o que ocorre na interação com o aluno no contexto escolar, o que Byington denominou de Self pedagógico. A agressividade de um aluno pode ser um indicador para uma Sombra Cronificada ou Circunstancial.

FASE III: RETOMANDO OS PRIMEIROS MOVIMENTOS - Vivenciando a trilha com as crianças

Após ter percorrido algumas etapas para ampliar e dar continuidade a trilha interdisciplinar, faço algumas reflexões proporcionadas pelas práticas interdisciplinares que estão sendo realizadas à luz da teoria Interdisciplinar, ancoradas na pedagogia simbólica Junguiana. O encontro relatado a seguir faz parte dos registros realizados pelo projeto social, descrito no capítulo “Primeira Pétala”, que coordeno e participo como psicóloga / educadora. Para retomar a reflexão sobre a prática vivenciada com as crianças, analiso o registro de um encontro realizado, no primeiro semestre de 2009, com cinco crianças de nove a onze anos. Este encontro, o primeiro de oito, realizado por duas profissionais participantes do Projeto (duas psicólogas, contando comigo), e parte do projeto social, (descrito no capítulo “Primeira Pétala”). Os encontros foram realizados quinzenalmente, com a duração de uma hora e trinta minutos, cada um, na instituição Visconde, localizada no Real Parque – SP, onde as crianças permanecem num período de quatro horas após as aulas. Na instituição, as crianças desenvolvem várias atividades extra- curriculares e foram encaminhados para serem atendidas no Projeto social porque apresentam alguma dificuldade cognitiva e/ou emocional. Escolho analisar os dados referentes a somente um encontro com as crianças com o intuito de ampliar a reflexão na pesquisa.

No primeiro encontro com as crianças tínhamos como objetivo trabalhar expectativas em relação ao Projeto, de criarmos vínculo com o grupo e de podermos conhecer as crianças. Para isso, utilizamos técnicas expressivas da pedagogia simbólica. Nesse encontro como técnica, foi proposta uma atividade com barbante, que depois virou um desenho. Para isso, estimulamos a percepção das crianças por meio do corpo, de sensações e sentimentos. Inicialmente, brincamos com bola, cada um falava seu nome quando recebia a bola e jogava para o colega. Quando todos já haviam falado seu nome, fizemos a mesma dinâmica e cada um falou do que gostava de comida e depois quiseram fazer mímica espontaneamente do que gostavam de fruta e os colegas tinham que adivinhar. M. falou que gostava de jogar bola, de futebol e comer pizza; J. de brincar de amarelinha e de comer pizza; Jô. de jogar bola e de comer chocolate; N. falou que gostava de bola e de comida (não nomeou a comida) e L. de futebol, vôlei e “strogonoff”. Na mímica: M. representou uma maçã e mexerica, L. representou uva e banana, J. representou um morango ; Jô. representou laranja e N. representou uma pêra. Depois perguntamos o que eles esperavam do Projeto e o porquê estavam lá. L. falou que queria aprender a ler; M.: melhorar o comportamento e “aprender a

respeitar”(sic), N. aprender a ler e brincar. J. e Jô brincar. Depois sentamos, orientei para prestarem atenção na postura e no batimento cardíaco. Contamos sobre o projeto e esclarecemos que estávamos lá para os ajudarmos a se desenvolverem nas suas potencialidades. Pedimos para fecharem os olhos e imaginarem uma forma (símbolo) em relação ao que esperavam conseguir desenvolver ou mudar com o Projeto. Quando abriram os olhos, pedi para fazer uma forma com um barbante representando o que imaginaram. Cada um segurava a ponta do rolo do barbante, fazia a forma desenrolando o rolo e passava para o seu colega, sem desmanchar a sua forma, que ficava apoiada no papel Kraft estendido no chão. Na seqüência, pedimos para cada um riscar com giz de cera a sua forma de barbante no papel. As formas que surgiram como desenhos foram denominadas por eles. N. identificou um peixe; M. identificou uma baleia; Jô um camelo; L.: um cavalo; J. um caminho. No final, demos as mãos, fizemos círculo, nos concentramos na respiração e com os desenhos que surgiram no papel Kraft estendido no meio do nosso grupo, propus para pensarem no que gostariam de transformar em si mesmos.

Percebi com as novas possibilidades em desenvolvimento advindas do conhecimento Interdisciplinar e também da pedagogia simbólica Junguiana aplicada, que diante de cada desenho a criança estava expressando a sua metáfora e que continha um significado simbólico. Por exemplo, cada um poderia se aprofundar no significado simbólico da imagem que surgiu, o que foi trabalhado nos encontros que deram continuidade a este que descrevi.

O corpo, que já trabalhava de uma forma intuitiva no Projeto, após a complementação teórica da pedagogia simbólica Junguiana e da busca de sentido da minha prática impulsionada pela interdisciplinaridade, ganhou um novo sentido na minha prática: reconheço como uma importante dimensão simbólica da personalidade a ser incluída no processo de desenvolvimento pela pedagogia simbólica Junguiana (Byington, 2003, p.161). Neste encontro foram contempladas algumas técnicas expressivas simbólicas, tais como: a dramatização e percepção corporal da respiração e da postura. Assim, a partir da vivência simbólica, proposta pela pedagogia simbólica Junguiana, as técnicas expressivas simbólicas, neste encontro, proporcionaram a estimulação da função da Consciência da sensação, por meio da percepção corporal; da função da Consciência do sentimento através da possibilidade de vivenciar os sentimentos em relação em relação às expectativas de participarem do Projeto Social Integração.

Em função do autoconhecimento e da minha vivência simbólica da imaginação, pude também trabalhar com as crianças a função estruturante da imaginação e da criatividade e perceber um caminho sinalizador a uma educação integradora. Como um elemento possível de avaliação de uma educação integradora, que envolva a Totalidade do Ser, gostaria de incluir o conceito de aprendizagem integrada. Considerando que aprendizagem integrada segundo a concepção de Moraes e Torre:

A aprendizagem integrada é um processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas da vida e do que acontece no mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos ou desenvolvemos estruturas e habilidades cognitivas/emocionais, modificamos nossas atitudes, valores e competências, projetando tais mudanças na vida cotidiana, nas relações político-sociais e laborais. (2004, p.130).

No final dos oito encontros, percebemos, juntamente com a avaliação dos pais e da instituição Visconde, que algumas transformações foram evidenciadas nas crianças. J. estava muito mais madura, carinhosa com seus pais e tranqüila, o que fez com que fosse desligada do Projeto, Jô estava muito mais comunicativo e “ feliz”, M. estava mais calmo e menos agressivo, L. infelizmente abandonou o Projeto no segundo encontro e N. estava mais comunicativo.

Percebi, ao vivenciar com as crianças o projeto, princípios e atributos da interdisciplinaridade, tais como: o desapego, a humildade, a coerência, a espera e o respeito, que, segundo Byington, são funções psíquicas estruturantes. Pude realizar uma “travessia”, com as crianças no projeto. Pude perceber, na prática, a importância da elaboração simbólica para uma educação integradora.

Com as práticas e encontros emergiram novas funções estruturantes na minha trilha transformadora: alegria, tristeza, amor, desamor, acreditar, desacreditar e esperança. É interessante notar que muitas dessas funções estruturantes que pertencem ao arquétipo matriarcal, segundo Byington (2003), também puderam ser reconhecidas e vivenciadas com suas polaridades pelas crianças o que propiciou que pudessem percorrer as suas trilhas transformadoras.

Além das funções estruturantes do arquétipo matriarcal, notou-se a expressão de algumas funções estruturantes do arquétipo patriarcal que foram acolhidas durante os encontros do projeto, tais como: a organização, a agressividade, intolerância e rigidez. A vivência destas polaridades, bem como, o acolhimento da intuição, do imaginário e da

fantasia possibilitou um caminho para a síntese, função do arquétipo de alteridade, o que propiciou o desenvolvimento de potencialidades das crianças e suas transformações.

Após ter realizado esse percurso do meu processo de individuação, noto que o meu olhar e a minha compreensão foram ampliadas o que expandiu a minha capacidade de percepção e de “escuta sensível” no processo vivenciado com as crianças. Para que essa ampliação da percepção e da “escuta sensível”, que por incluir a sensibilidade, pode ser considerado também um atributo do arquétipo matriarcal, fosse possível estabeleci uma rica interação com as crianças, o que demonstra a interação, como também um importante indicador da interdisciplinaridade a ser vivenciado para uma educação integradora e transformadora .

Posso reconhecer, após estas reflexões e o meu processo vivenciado, que a interdisciplinaridade e a pedagogia simbólica puderam contribuir para que as práticas realizadas com as crianças no Projeto pudessem ser compreendidas e refletidas com maior aprofundamento teórico. Além disso, com a ampliação do referencial teórico e prático adquirido no mestrado, é possível ampliar reflexões e transformações para outras etapas do Projeto. Abaixo estão expostos alguns desenhos (Fig 8, Fig.9 e Fig.10) realizados pelas crianças que participaram dos encontros do Projeto Integração no primeiro semestre de 2009.



Fig.08



Fig.09



Fig.10

FASE IV: O DESABROCHAR DA FLOR DE LÓTUS - Retomando a trilha percorrida

Após ter construído e percorrido alguns trechos da minha trilha interdisciplinar que me permitiu, a partir da vivência simbólica Junguiana, ampliar o autoconhecimento e caminhar no meu processo de individuação, retomarei alguns passos percorridos nesta investigação interdisciplinar.

Como consequência da função psíquica da imaginação que contempla, em sua essência, a natureza arquetípica, pude trazer à tona do meu inconsciente, ou do “lodo”, como mencionei no capítulo “Ponto de Partida”, a metáfora da “flor de Lótus”.

Ao possibilitar que esse símbolo pudesse ser elaborado, foram sendo desveladas, na minha trajetória, algumas funções estruturantes do meu vir a “Ser no Mundo”. Pude elaborar na minha prática interdisciplinar algumas funções psíquicas estruturantes que emergiram na fase I: esperança e desesperança, amor e desamor, fragmentação e totalidade. Também relatei no capítulo “Ponto de Partida”, uma forte resistência e medo, que pude compreender, de acordo com Byington, uma vivência de Sombra Circunstancial e pude prosseguir para a minha auto-realização psíquica, que, segundo o autor, é um processo coordenado pelo arquétipo Central e pelo Arquétipo Regente da Imaginação.

Ao prosseguir no meu caminho e ao mergulhar vivencialmente no processo de individuação, ampliei a compreensão da minha prática como psicóloga/ educadora que me transformou a partir de conexões advindas da interdisciplinaridade, psicologia analítica e pedagogia simbólica Junguiana.

Ao incluir novos elementos adquiridos no meu processo de autoconhecimento transformador pude me movimentar, pude caminhar, pude me “reconstruir”. Reconheci um ritual de passagem no meu percurso de “reconstrução” ou “renascimento” quando fui iluminada pelos atributos e princípios da Interdisciplinaridade na minha jornada, que chamei de “forças impulsionadoras”. Com novos elementos adquiridos reconheço várias funções estruturantes psíquicas: possibilidade de troca, de diálogo, de reconhecimento de sentido existencial. Senti o movimento de transcendência e de gratidão pela vida. Reconheci a força da função transcendente por meio do desenvolvimento criativo na busca da Totalidade que de acordo com Byington, o que é uma realização do potencial existencial do Self, função do arquétipo de Alteridade.

Desenvolvi potenciais artísticos que desconhecia, pude desenvolver minha própria natureza, vivendo e expressando a minha sensibilidade e sentimentos no processo que evidencio como atributos inerentes ao padrão arquetípico matriarcal, principalmente no que diz respeito a criatividade, poesia, a expressão artística e da expressão da função da Consciência de sentimento.

Pude acolher também algumas polaridades nesse processo, como coragem e medo. Inicialmente, como já mencionei, senti muito medo ao caminhar rumo ao desconhecido, mas houve a entrega e pude me deixar “vir a ser”, renascer. Com coragem e ousadia, mesmo insegura em meus passos, caminhei. Reconheci no processo o fascínio, o desapego e ao sacrifício, que segundo Byington são imprescindíveis para ocorrer a transformação.

Relatarei um sonho que tive recentemente e que me proporcionou a consciência da minha transformação: “Tinha acabado de ar à luz a gêmeos, (na realidade tenho filhas gêmeas com quinze anos) e ao tentar amamentar os bebês, em um primeiro momento, fiquei muito angustiada, pois não tinha leite. Algum tempo se passou no sonho e estranhei muito o que ocorreu! Na mama direita surgiu um órgão sexual masculino e na esquerda o feminino. Com toda a minha estranheza no sonho, a partir desse momento o leite “jorrava” e pude amamentar os bebês.”

Esse sonho para mim foi muito forte, profundamente significativo e esclarecedor.

Ao pesquisar o símbolo para tentar ampliar o significado desse sonho, tive um grande e surpreendente presente do Universo. Campbell relata em seu livro: “Mitos de Luz” (2006) que existe na mitologia hindu uma divindade denominada Shiva Ardhanari (fig.11) que é uma figura andrógina, nem totalmente masculina, nem totalmente feminina. Em algumas obras de arte, o lado esquerdo é representado pelo feminino e o direito pelo masculino e simboliza, segundo Campbell: “a perfeita consciência- em- ação.” (2006, p. 60), ou seja, é uma imagem que traz a síntese do masculino e feminino, da força, da energia e do amor divino. É uma etapa, segundo o autor, do desenvolvimento humano, representado na cultura hindu pelo despertar da Kundalini que por sua vez é simbolizada pela flor de Lótus, minha metáfora intuída: “É o Grande deleite, que é o êxtase e a natureza do próprio Ser.”⁴⁸

Essa divindade Shiva Ardhanari contempla, segundo Campbell, as capacidades femininas de poder, força e energia e devem se unir a capacidades do masculino que para a

⁴⁸ P. 60

cultura hindu, diferente da nossa, é de passividade. É ainda, para o autor, um símbolo que lembra que: “a trilha a ser seguida deveria ser aquela que a própria natureza aponta”.⁴⁹

Foi um sonho arquetípico, segundo a linguagem Junguiana, e trouxe uma vivência de síntese do masculino e do feminino no meu psiquismo, como uma atribuição do arquétipo de Alteridade. Esse sonho realmente repercutiu em produção de novos projetos, realmente me senti “transbordante”. Trouxe-me um sentimento de conexão com o sagrado, com o “Todo” e com a vida. Além de trazer em seu bojo a minha própria metáfora ampliada em seu sentido, indicando que esse era o caminho a ser seguido e que eu estava a caminho de uma nova etapa em minha vida. O sonho expressa, como coloquei no início, o meu próprio mito pessoal: compreender a travessia e aprender a mergulhar no “lodo para poder florescer”, poder ser transformada e transformar. Pude vivenciar integralmente a minha própria metáfora de flor de Lótus, uma vez que ela traz em si, a conotação do sagrado, da bissexualidade, da totalidade e da integração.

Esse sonho trouxe uma sensação de renascimento, de realizações e ainda possibilitou que eu pudesse, resgatando a minha força natural e feminina, compartilhar esse momento de transformação com a minha mãe. Em seu aniversário, recente, realizei uma oficina de Páscoa para uma homenagem surpresa, provavelmente, propiciada pelo meu renascimento, podendo compartilhar com outras pessoas o significado simbólico de renascimento que a Páscoa traz e ainda celebrar esse momento agraciado com a pessoa que deu “a luz” no Universo.



Fig. 11

⁴⁹ CAMPBELL, Joseph. Op.cit.

FASE V: O DESABROCHAR DA FLOR DE LÓTUS - Rumo ao infinito ou totalidade?

Retomando a pesquisa a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa pautada na investigação interdisciplinar que segundo Fazenda (2002, p. 23):

Pode ser exercida por meio de metáforas a partir do ato de desvendar em espiral. Pressupõe criar uma espiral interdisciplinar, tal como, por exemplo na física, não se completa linearmente, mas pontualmente. Os pontos da espiral se articulam gradualmente, não de uma única vez, mas todos os pontos que aparecem têm a ver com os que os antecederam. O primeiro ponto é a primeira pergunta que nasce do investigador através da experiência ou vivência pessoal. A vivência pessoal conduz experienciar sensorialmente e viver o conhecimento em suas nuances. Na medida que se vive o conhecimento, inicia-se um caminho de reflexão sobre o vivido e nele o encontro com teóricos de diferentes ramos do conhecimento. A espiral se amplia ao retornar a consciência pessoal.

Naturalmente percebi que o processo interdisciplinar exercido por meio de uma metáfora ocorreu na construção da minha pesquisa. Assim, a minha metáfora foi sendo revelada aos poucos. Partindo da questão inicial: “Como seria trabalhar e construir um caminho transformador utilizando a linguagem simbólica para uma educação integral, ou seja, uma educação que direcione para o processo de individuação?” Correspondeu ao primeiro ponto da espiral interdisciplinar.

A questão que me movia, interna e inconscientemente, era, no entanto: “Como poderia realizar as minhas transformações necessárias para o minha “educação integral”, ou como poderia me aproximar da minha totalidade no meu processo de individuação?” Esta questão também estava implícita na minha metáfora e me possibilitou o movimento para a busca de totalidade. A partir da escrita da minha própria história e da possibilidade de expressar e elaborar simbolicamente a minha vivência, pude compreender a importância da memória, como é salientada na interdisciplinaridade, pois poder reavivar a minha memória realmente me fortaleceu na busca da minha totalidade ou essência.

Assim, ampliei a minha comunicação inconsciente – consciente. Pude caminhar no meu processo de individuação e reconhecer e aceitar as etapas do percurso, com humildade, foi fundamental. Outros pontos da espiral que foram as conexões realizadas, os teóricos estudados e pesquisados, também me proporcionaram a aproximação com o meu sentido existencial e com a minha busca de totalidade. Nessa etapa da trilha, percebo que algumas pétalas se abriram: a flor pode desabrochar. Percebo agora que dela surgem novas sementes no solo, que germinando fazem o processo continuar e descortinar ao infinito.

Fui impulsionada pela interdisciplinaridade, ouvindo o meu caminho existencial, me “humanizei”, pois evoquei da minha existência aspectos que contribuíram para a minha ação e consciência de humanidade (Gusdorff, 2006) , tais como: criatividade, solidariedade, amor, alegria , gratidão , humildade, espera, desapego, coerência e respeito.

Esses movimentos propiciaram a transformação da “atriz em autora” em uma trilha interdisciplinar naturalmente vivenciada. Percebo que todo o processo foi antecipado pelo meu inconsciente, bastava decifrá-lo.

Talvez esse seja o grande indicador para o papel do educador no terceiro milênio, ou seja, possibilitar que o educando possa desvelar em toda a sua totalidade as dimensões da sua essência. Esse seria um caminho para uma educação integradora. O meu processo vivenciado e espiral ampliada pode ser evidenciado no esquema visual realizado na figura abaixo (Fig. 12):



Fig.12

Para dar continuidade a esta reflexão contemplando a dimensão ontológica e sua importância, aquela que está entre o vivenciado e o imaginário, aquela que nos diferencia e nos torna únicos e por isso mesmo não se esgota, faço a referência abaixo:

A segurança ontológica é uma forma, mas uma forma muito importante, de sentimentos de segurança [...] A expressão se refere à crença que a maioria dos seres humanos têm na continuidade de sua auto-identidade e na constância dos ambientes de ação social e material circundantes [...] a segurança ontológica tem a ver com o 'ser' ou, nos termos da fenomenologia, 'ser-no-mundo. mas trata-se de um fenômeno emocional ao invés de cognitivo, e está enraizado no inconsciente".(Giddens, 1991, p. 95).

Assim, como coloca Byington, no nível individual, temos lampejos de percepção do todo, com seus aspectos positivos e negativos e da sua interação, que formam uma gestalt global. A percepção das situações existenciais, segundo o autor, funciona junto ao arquétipo da totalidade:

O padrão de totalidade propicia o exercício da filosofia existencial da ontologia das dimensões humanas. A percepção das situações existenciais como um todo não necessariamente desejado, repudiado ou realizado, mas simplesmente como um todo real e humano, remete o Ser à filosofia da vida, à metafísica, ao questionamento essencial do por que ser. O seu exercício na Educação é de grande importância para separarmos o produtivo, o necessário e o autêntico do inútil, do supérfluo e do alienante. (2003, p.226).

O padrão de totalidade afeta nossas vidas pelas necessidades de integridade, de completude de autenticidade e coerência e são fundamentos também presentes na interdisciplinaridade, pois reúne tudo o que diz respeito ao processo de Ser. Quando o educador se fecha para este arquétipo, pode perder o sentido de sua vida e profissão.

Pude me beneficiar vivenciando esse arquétipo, que era a minha pergunta existencial: Como poderia realizar esse processo? Sinto que mesmo que quisesse contribuir, enquanto psicóloga, para mobilizar o educador para que esse arquétipo pudesse ser vivenciado, que foi a minha pergunta consciente, não conseguiria totalmente, teria primeiro que percorrer essa trilha que me transformou, ou seja, seguir o meu mito pessoal: "Transformar-se para poder transformar". O que aponto para a reflexão sobre a importância do educador conhecer o seu mito pessoal, que será possível se houver o desejo e movimento do educador para se conhecer.

Como colocou Cortella (2008) "Qual é a tua obra?" sugere a importância da subjetividade no processo educacional, o que implica o processo de autoconhecimento.

Desse modo, experienciei na minha trilha, o "Caminho da autodescoberta" referenciado e ressaltado na obra do meu querido mestre Ruy César do Espírito Santo com

quem tive a oportunidade divina de conhecer e tenho agora de conviver. Vivenciei, segundo as transformações (2007) que ocorrem quando surgem de uma ação consciente em outra dimensão temporal, que é denominada pelos gregos de tempo kairós. A interdisciplinaridade agrega essa dimensão, é vivenciada nesse tempo que não é o do relógio cronológico, de Kronos. O autor denomina essa temporalidade kairós de “tempo da consciência”. Segundo Santo, é o movimento da transcendência da consciência. É o despertar do ser humano.

Mais uma vez recorrendo os registros das minhas expressões simbólicas, encontro a poesia, realizada durante o curso, já mencionado em 2009, que proporcionava vivências simbólicas a partir do conteúdo do livro: “As mulheres que correm com os lobos”, de Clarissa Pinkola Estes. Nessa poesia, colocada abaixo, está simbolizado o encontro mais profundo com o arquétipo da mulher selvagem que proporciona a integração de vários aspectos do feminino o que inclui características do arquétipo do matriarcado: suavidade, força, tristeza, harmonia, magia.

Viva o Encontro!

Sopro da Eternidade...

Onde está minha loba?

No fruto perdido?

Na fruta proibida?

Amiga de todas as horas,

Coberta de lodo, de barro, com cheiro de terra,

Escondida na primavera...

Agora aflora das trevas,

Com toda a sua generosidade, glória, brilho, harmonia e magia!

Bem vinda ao seu reino, porque choras ao vento?

Escondes a tristeza da vida?

Escondes a alegria? Tens medo da felicidade?

Mergulhada na eternidade,

Eis que brilha a vossa majestade.

Sou sua serva

Abra os braços e com um abraço lá estarei pronta a perpetuar

E com você mergulhar nas águas do amor e com o seu frescor

Seu brilho irradiar.

Iniciei a dissertação com uma imagem, finalizo com outra. Escolho a Imagem colocada abaixo (Fig. 11) que simbolicamente representa a minha trilha interdisciplinar Transformadora: O eterno recomeço - o Infinito. E quanto ao sentimento, finalizo com a gratidão expresso no texto abaixo⁵⁰.

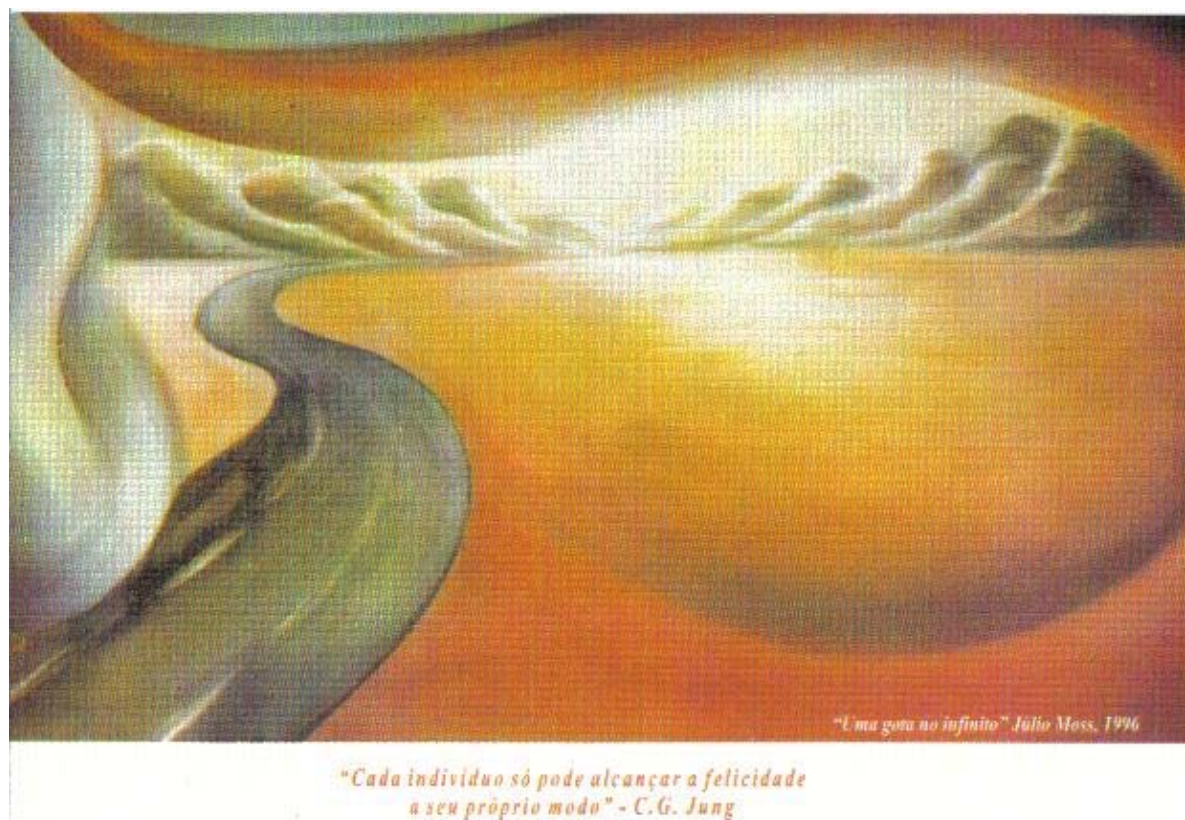


Fig. 13

“ Uma gota no Infinito” (quadro realizado pelo meu marido em 1996)

GRATIDÃO: SEMENTES DE UMA FLOR QUE DESABROCHA

*AINDA ENTORPECIDA POR TANTA LUZ POR VOCÊS REFLETIDA,
RESOLVO COMPARTILHAR NESSE MOMENTO DE PERCURSO
A NOSSA TRILHA PERCORRIDA,*

*SIM, NOSSA! POIS, AOS POUCOS, SENTI QUE NÃO ESTAVA MAIS SOZINHA.
PUDE CONVIDAR OU VOCÊS FORAM SENDO CONVIDADOS A ME CONVIDAR?*

*SEI QUE ESTOU MUITO AGRADECIDA PELO CONVITE INICIAL QUE ME LEVOU A FAZENDA
INTERDISCIPLINAR,*

⁵⁰ Texto realizado por mim em 15/04/2010 – um dia após qualificação e mobilizado por dois sonhos, o primeiro, tive no início da escrita da dissertação (sonhei com Elenice, que faria parte da banca, estávamos pedalando uma bicicleta juntas, tentando nos equilibrar) e um dia antes da qualificação: “Estava entrando em um navio, só com uma mochila, fiquei angustiada porque achava que faltavam todas as roupas que precisava usar e não couberam na mochila. Fui conseguindo algumas roupas emprestadas e outras tive que aceitar que não tinha.”

NO ENTANTO, ÀS VEZES SOZINHA, NÃO CONSEGUIA NELA CHEGAR.
SENTIA DIFICULDADE EM IDENTIFICAR TODOS OS SINAIS
E NO TRAJETO, FICAVA A PERAMBULAR.

QUESTIONAVA-ME SE ESTAVA PERDIDA, ILUDIDA OU SE NÃO CONSEGUIA ENXERGAR.
FICAVA ANGUSTIADA AO PENSAR QUE PODERIA ME PERDER SE NELA NÃO CONSEGUISSE
RETORNAR.

FOI ENTÃO, UM DIA QUE, AO OLHAR EM VOLTA, ENTREGUE AO CAMINHO, COM
ESPERANÇA, MAS SEM PROCURAR, RECEBI UM SINAL DE UMA FRONDOSA ÁRVORE.

PARECIA PRECISAR DE SOCORRO E CUIDADO, PRECISAVA TAMBÉM DE UMA REVIRAVOLTA.
SUAS RAÍZES PARECIAM FRACAS, PRECISAVAM SER NUTRIDAS E FORTALECIDAS.

IMPULSIONADA PELA PRÓPRIA NATUREZA E INTUIÇÃO, PUDE OUVIR DAS MINHAS
ENTRANHAS QUE PODERIA AJUDAR.
NOVAMENTE, O SÁBIO MESTRE SINALIZOU O CAMINHO E JUNTOS PUDERMOS SOCORRER A
FRONDOSA ÁRVORE.

ERA SÓ UM INDICADOR PARA O INÍCIO DE UMA TRILHA QUE MAIS PARECEU UM TRIATON
OU UMA TRÍADE CONSTRUÍDA?

ELENICE APARECE PEDALANDO COMIGO EM UMA MESMA BICICLETA: SONHO OU
REALIDADE? TENTÁVAMOS JUNTAS NOS EQUILIBRAR.

RUY PROPICIA A LARGADA, ME ENSINA A NADAR E COMO UM SÁBIO GUIA QUE, JÁ
APRENDEU A VOAR, COM O SEU ESPÍRITO SANTO, SINALIZA QUE ME ESQUECI DE COLOCAR
NA BAGAGEM DA TRILHA JUSTO O QUE IRIA MAIS PRECISAR?!

E QUANDO EXAUSTA AVISTO A FAZENDA, ADENTRO CORRENDO E PERCEBO A BELEZA QUE
ME ORIENTA.

RESPEITANDO A MINHA NATUREZA, ELA ME APONTA QUE ESTAVA A MINHA ESPERA E QUE
ERA SÓ TER CORAGEM PARA NELA CAMINHAR!

PERCORREMOS UM TRECHO DA TRILHA, APRENDI COM TANTOS MESTRES O CAMINHO E
AGORA SIM, POSSO REVISAR A MINHA BAGAGEM ESCOLHENDO O QUE REALMENTE VOU
PRECISAR.

SENTI - ME COMPREENDIDA, ACOLHIDA POR OLHARES E BRAÇOS FRATERNOS SENTI
MUITAS VIBRAÇÕES DE AMOR. PUDE MOSTRAR-ME EM MINHA INTEIREZA,
PODENDO AO ME DESNUDAR, SENTIR A ALMA PURIFICAR.

SINTO PROFUNDAMENTE AGRADECIDA AO UNIVERSO POR VOCÊS PODEREM PARTICIPAR
DESSE TRIATON COMIGO.

RECEBAM TODO O MEU CARINHO E AMOR QUE APRENDI COM VOCÊS, QUE É O ESSENCIAL A
SER LEVADO NA BAGAGEM, DE TODAS AS TRILHAS QUE AINDA POR NÓS SERÃO
CONSTRUÍDAS E PERCORRIDAS.

SIMONE ANDRADE DATA : 15/04/2010

BIBLIOGRAFIA

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3)

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. *Pedagogia Simbólica*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. *A construção amorosa do saber: O fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: Religare, 2003.

CAMPBELL, Joseph.. *Mitos de Luz*. São Paulo: Madras, 2006.

_____. *Mitologia na Vida Moderna: ensaios selecionados de Joseph Campbell*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2002.

CAPRA, Fritjof. *As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

CHARDIN, T. O fenômeno humano. São Paulo: Cultrix, 1989.

DAVIS, C. O.Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994

ESTES, P. CLARISSA. *As mulheres que correm com os Lobos: Mitos Histórias*. São Paulo: Rocco, 1994.

FAZENDA, I.C.A. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *A pesquisa em educação e as transformações e conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Contribuições das Pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil- o reconhecimento de um percurso*. PUC- SP, 2010.

FELDMANN, M.G. et all. Formação docente e as mudanças na sala de aula; um diálogo complexo. In: *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 7 (2): 143-158, 2004.

FELDMANN, M.G. Questões Contemporâneas: Mundo do trabalho e Democratização do conhecimento. In: Severino, A. J. e Fazenda I. *Políticas Educacionais: o ensino Nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003.

FREGTMAN, Carlos. *Música Transpessoal*. São Paulo: Cultrix, 1989.

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

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 30. ed., 2007.

_____. *Pedagogia do Oprimido*: São Paulo: Paz e Terra, 46. ed., 2007.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. A formação de professores: aspectos simbólicos de uma Pesquisa interdisciplinar. In: SEVERINO, Antonio Joaquim. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. *Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e Formação*. São Paulo: Paulus, 2003.

GASPARELLO, Vânia Medeiros. *Expandindo a consciência pelo caminho simbólico: uma perspectiva interdisciplinar em educação*. São Paulo, 2005. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, PUC/SP.

GARCIA C..M. *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. São Paulo.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, 2. ed., UNESP, 1991.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

GHEERBRANT, A; CHEVALIER, J. *Dicionário de Símbolos*. São Paulo: 18. ed., José Olímpio, 2003.

GOVINDA, L.A. *Fundamentos do Misticismo Tibetano*. São Paulo: 9. ed., Pensamento, 1999.

GUSDORFF, G. et Al. *Interdisciplinaridade Antologia*. Porto: Campo das Letras, 2006.

- JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- JACOBI, J. *Complexo, Arquétipo e Símbolo na Psicologia de C.G Jung*. São Paulo: Cultrix, São Paulo, 1995.
- JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- _____. *O Desenvolvimento da Personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1981 a.
- _____. *The Collected Works, Princeton University Press*, 1973, Vol. 18, p. 5-182.
- _____. *A dinâmica do inconsciente*. Petrópolis:Vozes,1952.
- JUNG, C. G.; WILHELM, R. *O Segredo da Flor de Ouro*. Petrópolis: Vozes, 1986b.
- KLEIN, MELANIE – *Psicanálise da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 2. ed., em português, 1975.
- LA TAILLE, YVES. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas*. São Paulo: Summus, 1992.
- LESSARD,C.; TARDIFF, M. *O trabalho docente- elementos pra uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. São Paulo: Vozes, 2005.
- LONGO, Cristiano da S. O desenho como linguagem socialmente motivada. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre,n.. 8, p. 29-31, jul/out 2005.
- MATURANA, H. & VARELLA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas/SP: Psy,1995.
- MIZUCAMI,M. G. et all (orgs). *Formação de professores-Práticas Pedagógicas e Escola*. São Paulo: Edufscar, São Paulo, 2002.
- MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/ WHH – Willis Harman House, 2008.
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O Espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 2005.

NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

Parode, Pezzi Valquíria. *Estética Vibracional: um processo multidimensional de ampliação de consciência*. Porto Alegre: Alcance, 2007.

PIAGET. *Problemas de psicologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1972. Piaget, p. 32, 1972).

PIERI, Paolo Francesco. *Dicionário Junguiano*: tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2002.

PINEAU. Gaston. O sentido do sentido. In NICOLESCU, Basarab. *Educação e Transdisciplinaridade*. Trad. De Duarte, Vera, Maria F de Mello e Amenca Sommerman. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RAMOS, T. Geralda. Mudança. In FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Maria Alice C. *Psicologia Infantil – a independência da criança pré-escola*. São Paulo: EDICON, 1985.

ROJAS, J. *A representação em símbolo da Interdisciplinaridade num processo grupal*. São Paulo, (1991). (Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

SACRISTAN, J. G. *Educar e conviver na Cultura Global*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAINI, Cláudio. *Jung e a educação: uma análise da relação professor / aluno*. 3.ed. São Paulo, Escrituras, 2003.

SANTO, Ruy Cesar do Espírito. *Pedagogia da transgressão*. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. *O renascimento do sagrado na educação*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. *O autoconhecimento na formação do educador*. São Paulo: Agora, 2007.

SANTOS NETO, Elydio dos. *Por uma educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof*. São Bernardo do Campo / SP: Metodista; Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

SEVERINO, J. Antonio: *in Didática e Interdisciplinaridade*, p. 39, 11. ed., Papirus, Campinas-SP: 2006.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, Nise da. *Jung: vida e obra*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WEISS, L..B. *Muitas vidas, muitos mestres*. São Paulo: Salamandra, 1991.

WILBER, K. *Psicologia Integral*. São Paulo: Cultrix, 2000.

BIBLIOGRAFIA ELETRONICA

Aliança pela Infância

disponível em <http://www.aliançapelainfancia.org.br>.

Acessado em 25/04/2009

CETRAN: Centro de educação transdisciplinar.

disponível em <http://www.cetrans.futuro.usp.br>.

Acessado em 24/05/2010

FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Subjetividade e formação de professores: algumas reflexões a partir da psicologia analítica*. Revista E-Curriculum, São Paulo: v.2, n.1, dez. 2006 <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

LENOIR, YVES. *Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005- 2006. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

TAO

disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Tao_Te_Ching

Acessado em 10/03/2010.