



Um encontro de dois: olho a olho, face a face
E quando estiveres perto arrancarei teus olhos
E os colocarei no lugar dos meus
E tu arrancarás meus olhos
E os colocarás no lugar dos teus
Então eu te olharei com teus olhos
E tu me olharás com os meus

Moreno- Convite ao Encontro

INTRODUÇÃO

“ E o fim de todas as nossas explorações será chegar ao lugar de onde saímos e conhecê-lo então pela primeira vez”

T. S. Eliot

Olhar para o sentido das relações entre educador e educando na constituição de grupos interdisciplinares foi o desafio desta investigação. Há muito tempo as relações educativas estão pautadas na objetividade, fruto de um pensamento racional e linear. Esse olhar fragmentado nos impede de perceber as diferenças, as incertezas, os antagonismos, a totalidade do ser humano.

De acordo com o médico psicoterapeuta Mariotti (2002), a estrutura do pensamento linear gera o comodismo e a irresponsabilidade, e deixa adormecer o potencial criador do ser humano.

Continuamos imersos na costumeira autocomiseração: coitados de nós, que nos esforçamos tanto e acabamos sempre vítimas das injustiças do mundo. Mas a culpa não é nossa: é deles – os outros de convivência. Neles projetamos a nossa frustração. E eles, é claro, respondem na mesma moeda. E assim persiste a recursividade de sempre: nós contra eles e assim por diante. [...]

Mas o que se há de fazer, se nos tornamos propensos a pensar de uma única maneira? (MARIOTTI, 2002, p. 156 – 157)

Desse modo, analisei as contribuições dos paradigmas da ciência emergente, em específico a Complexidade e a Interdisciplinaridade, que abarcam a multidimensionalidade humana, com o intuito de dialogar sobre essas questões no processo educativo, e assim, ampliar os olhares e a multiplicidade de direções sobre o sentido da relações entre educador e educando.

A teoria da Complexidade configura-se na interação entre ordem e desordem, na explicação do médico psicoterapeuta Mariotti (2002, p. 88), que ainda diz sobre essa convivência: “*elas convivem como pólos antagônicos e mutualmente alimentadores*” (2002, p. 88). Trata-se de um aprendizado de convivência das ambiguidades, das diferenças e da diversidade. Nessa direção, a educação está centrada na multidimensionalidade do ser humano.

Em relação à Interdisciplinaridade, a educadora Ivani Fazenda (1994), precursora dessa ciência no Brasil, indica que a pesquisa interdisciplinar nasce de uma vontade construída. Esta, por sua vez, exige um tempo de maturação para “vivenciar” o conhecimento e não apenas refletir teoricamente; é uma “dupla forma” de pesquisar: pensar e vivenciar.

Para essa metodologia de investigação, a autora ressalta o resgate da história de vida como aspecto que “*esta tem uma configuração própria, seja no que se refere às preocupações de investigação, seja no movimento da ação, seja nos objetivos a que tais ações conduzem*” (1994, p. 114).

Um importante estudo sobre histórias de vida pode ser encontrado nas obras do professor Gaston Pineau (2001). O autor (*Ibid.*, p. 331) aponta essa abordagem como um caminho de exploração e investigação das aprendizagens pessoais a partir do processo de “antropoformação” (formação - ação - investigação) pelo qual os problemas vividos se transformam em projetos de investigação. Sendo assim, o objetivo dessa metodologia é

aprender com a experiência e com o contato consigo mesmo. E ainda diz Pineau (2006, p. 329): “*poder refletir sobre suas vidas e, desse modo, ajudá-los a fazer delas uma obra pessoal.*” Assim, trata-se de registrar e analisar as histórias de vida como suporte para novas teorias e práticas educacionais.

Outro elemento fundante da pesquisa interdisciplinar destacado por Fazenda (1994, p.16) é a busca da marca de cada pesquisador, ou melhor, a metáfora interior. Nesse sentido, a professora Rojas (2001, p. 209) diz que “*o pensamento metafórico converge para um modo de compreensão hermenêutica¹, pois interpretar é fazer conexões*”. O desvelar da metáfora interior possibilita que o pesquisador compreenda a sua trajetória e, ao mesmo tempo, que o leitor a compreenda.

Sendo assim, decidi resgatar o meu percurso de educanda e educadora, embasada na metodologia interdisciplinar para buscar o sentido da relação entre educador e educando na constituição de grupos. O *locus* da pesquisa foi a minha vivência de educanda no ensino superior, em específico o encontro com três educadores da graduação e da pós-graduação; e também a vivência de educadora em escolas privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com o recorte em duas experiências: uma na escola “*A casa*”, em que atuei como professora do Grupo 6, e a outra na escola “*O mundo*”, em que atuei como professora do 2º ano do Ensino Fundamental I.

Resgatar o meu percurso de vida possibilitou mergulhar e olhar as águas profundas, às vezes claras, outras vezes escuras, dessa trajetória de criança, filha, menina, mulher, educadora e questionadora. Longo processo de tecer os fios com cuidado e delicadeza, atenta ao tempo de “*espera vigiada*” (FAZENDA, 1994) que me mostrou pontos de encontros e interconexões dos fazeres educacionais e pessoais.

¹ O filósofo Hans-Georg Gadamer (2006) explica o pensamento hermenêutico como compreensão do tempo que há de vir, compreensão que coloca uma vez mais em questão e abarca a delimitação de si mesmo por meio do outro; esta acontece no diálogo e na linguagem (2007, p. 45). O autor ressalta a vida com o diálogo como compreensão e nesta reside a incompreensão. “*Compreender é sempre compreender diversamente*” (GADAMER: 2007, p. 86).

Uma palavra aparece nessa trajetória com reincidência: encontro. Encontros educacionais, encontros afetivos, encontros pautados no diálogo, na observação, no silêncio, no cuidado com o outro. O fenomenólogo e estudioso de encontros Buytendijk (1952) nos afirma que *“cada encontro humano é, de qualquer maneira, mútuo, recíproco [...] A reciprocidade é a condição de um encontro efetivo”* (BUYTENDIJK, 1952, p.42, *Apud.* FAZENDA, 2003, p.32).

Em busca do sentido do encontro, como metáfora interior desta pesquisa, iniciei uma investigação dos mitos gregos e contos para retratar o tema. Com o auxílio da banca de mestrado², encontrei o mito grego “Fio de Ariadne” como metáfora para o caminhar desta pesquisa.

A transcrição do mito “Fio de Ariadne” se justifica no sentido de apresentar os encontros e desencontros do labirinto educacional em minha vivência de educanda e educadora. No decorrer da pesquisa, o mito será a metáfora utilizada para a compreensão dessa trajetória.

Vamos ao mito:

[...] Desde que os atenienses tinham matado um filho de Minos, rei de Creta, este exigia todos os anos que sete rapazes e sete moças de Atenas fossem entregues a Creta para serem devorados por seu filho, o Minotauro. O Minotauro era um monstro metade homem metade touro que Minos tinha preso em seu palácio de Cnosso. Teseu ficou indignado. Era preciso acabar com aquele jogo, que já durava três anos. Resolveu participar do próximo grupo de jovens destinados ao Minotauro [...]

Ao chegarem a Creta, os sete rapazes e as sete moças foram levados até o labirinto, misteriosa construção concebida por Dédalo, arquiteto do rei. Era lá que morava o Minotauro. O labirinto tinha uma planta complicada, constituída de corredores, aberturas e passagens muito intrincadas, de modo que, uma vez lá dentro, ninguém conseguia sair. No entanto, ao descer do navio, o olhar de Teseu cruzou com o de uma bela jovem que lhe fez um sinal. Ao chegar à porta do labirinto, lá estava a mesma jovem - era Ariadne, filha do rei Minos, que se apaixonara pelo herói ateniense. Ariadne chamou Teseu de lado e lhe disse que estava disposta a ajudá-lo desde que a desposasse. Teseu concordou e a moça lhe entregou um novelo de linha. Ela seguraria uma das pontas e Teseu deveria deixá-lo desenrolar ao longo de todo o trajeto pelas salas e corredores do labirinto. Depois de vencer o monstro, era só voltar acompanhando o fio da linha, enrolando-o de novo.

2 O professor Ruy Cezar Espírito Santo, em uma carta entregue no dia 29/10/2008, escreveu para a banca de qualificação: “[...] não posso deixar de provocá-la a buscar “o fio de Ariadne” para ajudar a tirar a Educação de seu labirinto e falta de sentido [...]”

Teseu e os outros jovens foram trancados dentro da morada do monstro por cujos corredores ecoavam mugidos assustadores. Teseu avançou, deixando os companheiros de infortúnio perto da porta. Estava sem sua espada, pois as vítimas tinham sido desarmadas antes de entrar. Desenrolando o novelo de linha, ele foi caminhando pelo labirinto. Os urros se aproximavam. Finalmente, numa espécie de pátio interno, o herói avistou o monstro. Era horrível, assustador, mas o jovem não se deixou impressionar. Enfrentou aos socos e conseguiu matá-lo. Os atenienses estavam livres do Minotauro!

Graças ao fio de linha, Teseu voltou a encontrar seus companheiros e Ariadne, que o esperava na porta [...] (GANDON, 2000, p.228 - 231)

QUANTO AO FIO DE ARIADNE

O mito “Fio de Ariadne” nesta pesquisa retrata a relação entre o feminino - fio de Ariadne - e o masculino - Minotauro - no processo educativo. A defesa sobre as relações entre professor e aluno é um tema estudado por diversos autores. Dentre eles, vamos destacar Fazenda (1994, p. 41), com influência da área de Psicologia, que transcorre sobre o estágio patriarcal da educação, fundado na objetividade, e o estágio matriarcal, fundado na subjetividade. A autora reforça juntamente com o psicólogo analítico Byton (1994) a mudança do ciclo do patriarcado para a alteridade e diz:

O que está acontecendo nesse novo ciclo ou paradigma de *alteridade* é que a objetividade científica ou verdade reside única e exclusivamente no trabalho da crítica recíproca dos pesquisadores, resultado de uma permanente construção e conquista, de uma teoria que se coloca permanentemente em estado de risco, na qual a regra fundamental metodológica consiste, como diz Japiassú, na *imprudência* de fazer do erro uma condição essencial para a obtenção da verdade. (FAZENDA, 1994, p. 42)

Dessa forma, a alteridade pressupõe a interação dialética das polaridades; funda-se nas diferenças, mantendo a individualidade de cada um. Byton diz: “*esse arquétipo é o grande propiciador da percepção do objetivo a ser ensinado junto com a dimensão subjetiva dentro da realidade simbólica*” (1995, p. 72).

Em outras palavras, o biólogo Maturana (2006) reflete sobre a cultura patriarcal e a matrística. A primeira está estruturada nos princípios da objetividade, da competitividade, do poder, e dessa forma, é defendida pelo pensamento linear e racional, separando a mente do corpo. Já a cultura

matrística se pauta em uma rede de conversações com os princípios do respeito por si e pelo outro, responsabilidade perante a vida, consciência da interligação de toda a existência, e assim abre espaço para a coexistência humana. Nessa direção, Mariotti (2002, p. 42) diz: *“a cultura do patriarcado valoriza o modo de vida voltado para o domínio, ao passo que a cultura matrística prefere o modelo organizado para a interpessoalidade”*.

O autor afirma que a proposta não é substituir uma cultura pela outra, pois dessa forma, estaríamos usando o mesmo critério da cultura patriarcal de exclusão. Ao invés disso, a cultura matrística, diferente da matriarcal, é usada para *“designar uma cultura na qual homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado em uma cooperação não-hierárquica”* (2004, p. 24).

Proponho nesta pesquisa o diálogo entre o feminino - subjetividade - e o masculino - objetividade - na relação entre educador e educando rumo à busca de caminhos para a alteridade na educação. Assim, o Fio de Ariadne percorre o labirinto da experiência de educanda, com marcas profundas de uma educação restrita aos aspectos cognitivos, e nas brechas, a possibilidade de vivências que abarcam a integralidade humana. O fio desenrola até a experiência docente, nas dificuldades e na busca de caminhos para atuar com o ser humano em sua totalidade. E na travessia dos corredores educacionais, o desvelar da constituição de grupos interdisciplinares.

A construção dos capítulos buscou contemplar a travessia do Fio de Ariadne no labirinto do Minotauro, com a descrição das etapas vivenciadas junto às reflexões teórico-metodológicas.

A entrada no labirinto educacional: a história de uma menina que virou professora e que virou educadora... retrata a experiência de educanda em escolas particulares por intermédio da metodologia interdisciplinar da história de vida, e esta desvela a distância entre a escola e a vida do aluno. A caminhada no labirinto educacional revela a educação estruturada no projeto

da modernidade, e para analisar essa questão, são apresentadas as contribuições do sociólogo polonês Zygmunt Bauman.

Nos longos corredores do labirinto, o encontro com alguns autores - Paulo Freire e Ruben Alves - e educadores sinalizou a possibilidade de uma atuação educacional diferenciada, pautada em seres humanos. Para olhar as relações no processo educativo, o estudo é encaminhado para a questão das parcerias, proposto pela educadora Ivani Fazenda.

O Labirinto: os fios de Ariadne aborda a experiência de educanda na construção de parcerias com três educadores e áreas do conhecimento: o professor Ruy César Espírito Santo, com a disciplina de Autoconhecimento; o professor Fabio Cascino, com a área de Educação Ambiental; e a professora Ivani Fazenda, com a área de Interdisciplinaridade.

As experiências com esses educadores ressaltaram a insuficiência do modelo linear restrito aos aspectos intelectuais e ampliaram o olhar no processo educativo em direção às descobertas das novas ciências, em específico a Complexidade e a Interdisciplinaridade. E para falar de Complexidade, fiz uso do pensador francês Edgar Morin e da releitura dessa área pelo médico psicoterapeuta Humberto Mariotti. Em relação à Interdisciplinaridade, o estudo foi elaborado a partir da obra da precursora da área no Brasil, a professora Ivani Fazenda.

Olhar para a integralidade do ser humano com base nessas teorias delineou três indícios norteadores para pensar as relações intersubjetivas: a organização da sala de aula em roda, o respeito ao tempo de maturação do educando e o cuidado intencional com as relações no processo educacional.

O Labirinto: a busca do Minotauro busca a compreensão dos bastidores das escolas particulares, ou seja, o *locus* da minha vivência de educadora e educanda. Para essa investigação, optei pelo caminho de aprofundar os conceitos epistemológicos da pós-modernidade, embasada no

sociólogo Zygmunt Bauman e nos professores universitários europeus Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan.

Aprofundar os conceitos da pós-modernidade provoca duas questões: Podemos pensar a crise escolar como a incapacidade de gerir tempos distintos? A crise escolar como a incapacidade de lidar com a diversidade?

O objetivo do diálogo entre a pós-modernidade e a estrutura das escolas particulares pauta-se em valorizar a diversidade do pensamento, não para descobrir uma única resposta para os problemas educacionais, mas apenas para procurar possíveis caminhos na interlocução com o outro.

O encontro entre o Minotauro e Teseu provoca a imersão sobre o conceito *relação*. E ao falar em relação, o estudo é concebido pelas contribuições do diálogo do filósofo Martin Buber, na atitude Eu e Tu da prática educativa por intermédio de quatro elementos: a presentificação ou totalidade, a reciprocidade, a imediatez e a responsabilidade. Além disso, o autor contribui com a constituição de comunidades educativas.

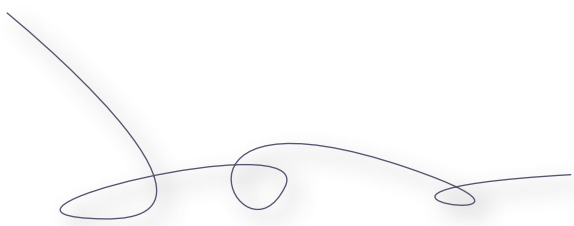
Para tratar da dialogicidade, o estudo é elaborado no diálogo entre o educador Paulo Freire e a prática educativa por intermédio da Teoria da Ação Dialógica, estruturada na co-laboração, na união, na organização e na síntese cultural.

Por fim, **A escuta sensível das práticas interdisciplinares** mostra o movimento metodológico do diálogo entre a memória registro e a memória vivida nas práticas de sala de aula, proposto pela Interdisciplinaridade Brasileira, sob a supervisão de Ivani Fazenda.

Para dialogar as teorias estruturantes das relações intersubjetivas com as práticas de sala de aula, consideramos a metodologia da escuta sensível, proposta pelo professor René Barbier. O refinamento da escuta sensível

desenhou um movimento das relações entre educador e educando rumo à constituição de grupos interdisciplinares.

A relevância desta pesquisa está em desvelar o sentido das relações intersubjetivas no ambiente educacional. Aqui, uma pausa; a proposta não é encontrar uma saída do labirinto, mas apenas investigar possíveis saídas fundadas na diversidade das relações humanas.



A ENTRADA NO LABIRINTO EDUCACIONAL: A HISTÓRIA DE
UMA MENINA QUE VIROU PROFESSORA, QUE VIROU
EDUCADORA...



“Torna-te quem tu és”

F. Nietzsche

Minha busca pelo curso de mestrado foi para aprofundar o sentido das relações no processo educativo: a relação educador/educando e a possibilidade da constituição de grupos interdisciplinares a partir desse pressuposto. Os pontos de reflexão tiveram início enquanto educanda, na formação de doze anos no contexto de educação (Magistério, Pedagogia, Educação Ambiental e Mestrado no Programa de Educação e Currículo), e enquanto educadora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Fazenda (1994, p.82) ressalta que não devemos desperdiçar as experiências vividas; estas podem ser um suporte para inovação, revisão e análise interdisciplinar. Para resgatar as minhas experiências vividas de educanda e de educadora será utilizado o recurso da memória “dupla forma”: a **memória registro**, escrita em livros, resenhas, anotações de aulas e cursos; e a **memória vivida**, exercida no diálogo com todos os trabalhos registrados, como explica Fazenda (*Ibid.*, p. 83, grifo meu).

O recurso da memória possibilita redesenhar o quadro da experiência vivida, reler com outros olhares, perceber as entrelinhas e ressignificar a

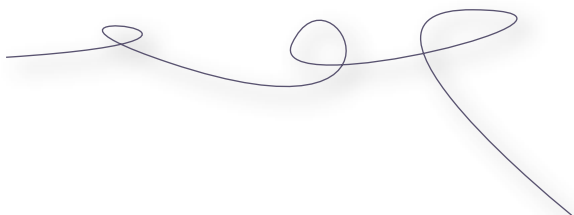
vivência. Essa experiência pode auxiliar diversas outras práticas do cotidiano escolar.

[...] Ao recuperar o vivido de forma diferente da que foi vivida torna o ontem em hoje, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, com perspectiva de amanhã. Movimento próprio de toda e qualquer produção de conhecimento. Movimento dialético próprio de um projeto interdisciplinar. (*Ibid.*, p. 83)

Os registros das experiências para a análise desta dissertação serão: as anotações de aulas, as devolutivas de trabalhos e as avaliações do meu percurso de educanda; e o diário de bordo, os cadernos de preparação de aulas e os relatórios dos grupos do meu percurso de educadora. Esses dados, fundamentais na pesquisa interdisciplinar, exigem cuidados na seleção, descrição dos motivos e movimentos delineados na prática (FAZENDA, 2002). Sobre a pesquisa interdisciplinar, a autora afirma:

Trabalhar a prática pedagógica, pesquisando-a: essa tem sido a principal proposta durante os últimos anos. O maior desafio que enfrentamos tem sido cuidar desde a seleção até a descrição dos motivos e movimentos que envolvem as práticas referidas. (*Ibid.*, p. 23)

Início a aventura de entrar no labirinto da minha vida pessoal, profissional e educacional...



LABIRINTO: A CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADO

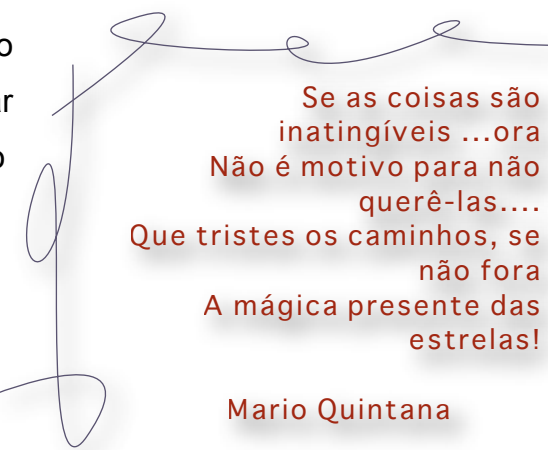
A entrada no labirinto educacional: a primeira estada na escola enquanto educanda. Diferente da valentia de Teseu, a minha entrada no labirinto causou medo e arrepios. Os corredores escolares enormes, complicados, assustadores, arquitetados por concepções pedagógicas restritas aos aspectos cognitivos.

Vamos à história...

Lembro-me pequena, no ambiente de uma instituição escolar privada de Educação Infantil, brincando de entrar em pneus e sair rolando pelo grande quintal cheio de árvores, curiosa, investigando a vida das formigas carregando comida para suas casas; e as professoras, ou “tias” (FREIRE, 1993), solicitando que

todos viessem ensaiar e experimentar as roupas para a festa de fechamento do ano letivo. Passamos grande parte daquele dia ensolarado e dos dias subsequentes rodeados dos preparativos da festa, para no final realizarmos uma bela apresentação com os pais, distantes das brincadeiras do universo infantil.

Essa foi a minha trajetória da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, em instituições de ensino privado, preocupadas em vender um produto, mostrar trabalho aos pais e garantir a entrada no vestibular. As marcas desse caminhar: lista de chamada, em que éramos reconhecidos por um



Se as coisas são
inatingíveis ...ora
Não é motivo para não
querê-las....
Que tristes os caminhos, se
não fora
A mágica presente das
estrelas!

Mario Quintana

número e não pelo nome; as intermináveis fileiras de carteiras pregadas no chão, que impossibilitavam o contato e o movimento entre pessoas; a indisciplina resolvida com os nomes dos transgressores escritos na lousa e a punição vetando o direito ao recreio. A única preocupação era com cabeças pensantes destituídas de corpos, sentimentos e desejos...

Fui uma criança quieta, e o modelo autoritário das instituições escolares por onde passei acentuou ainda mais a dificuldade de relacionamento. Nesse modelo, o papel da escola é transmitir conteúdos para a formação de profissionais atuantes no mercado de trabalho, corpos destituídos de sentimentos, pensamentos, necessidades e movimentos. Essa timidez me fez esconder atrás de livros e buscar as aventuras literárias na biblioteca no momento do recreio, um bom esconderijo repleto de seres mágicos e aventuras. Era o início do diálogo com diversos autores e, intuitivamente, sentia a distância dos alunos do conhecimento em virtude do excesso de afazeres burocráticos; obrigações sem sentido para uma criança ou adolescente, tais como, estudar para a prova, responder questões para o professor, ler para responder a um questionário.

Insatisfeita com os modelos educacionais que me acompanharam da infância até a adolescência, procurei o curso de Magistério a contragosto do meu pai. Intuitivamente sentia uma vontade de fazer diferente na educação!

Sobre esse período de educanda, percebi a sobreposição dos conteúdos na relação entre educando e educador. A participação do ser humano no processo educacional se restringe à transmissão dos conteúdos pelo professor e à apropriação por parte dos alunos, o que nas palavras de Freire (1998) corresponde à “*educação bancária*”, o depositante e o depositário. Os pesquisadores da Primeira Infância, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.34), situam essa forma de educar no projeto da modernidade³ como

³ Bauman (1993) explica o surgimento da Modernidade na Europa Ocidental no século XVII e esta atingiu a sua maturidade com o Iluminismo. Este período foi marcado por grandes transformações sociais e intelectuais, cujas principais marcas são: a objetividade, a verdade única e universal, a razão humana e a cientificidade.

uma visão de mundo conhecível e ordenado, podendo ser transmitido por um corpo de conhecimentos pré-determinado. Nesse projeto, o processo de ensino ressalta as verdades absolutas e pune severamente os erros.

Outra característica da educação no projeto da modernidade é o foco na formação para o futuro do aprendiz; o instante deixa de ser considerado em nome do futuro profissional dos indivíduos. O ambiente escolar é marcado por notas de provas, transmissão dos conteúdos curriculares, relação de autoritarismo entre educador e educando, punição aos erros dos alunos e aumento gradativo da indisciplina... Uma extensa lista demonstrando o que a instituição escolar é capaz de fazer!

Caminhei durante anos nesse labirinto educacional da instituição de ensino privado e essa trilha deixou suas marcas: a voz nos corredores ecoava sozinha sem respostas, a escuridão causava medo e solidão, os muros intransponíveis ressaltavam a distância entre o conhecimento e a vida real. No entanto, o medo, ao invés de paralisar, gerou um movimento de encontrar uma saída do labirinto educacional em direção ao *“reencantamento da educação”* (ASSMANN, 1998).



LABIRINTO: A BUSCA DE PARCERIAS

A solidão da educanda no labirinto educacional criou uma iniciativa de buscar parcerias teóricas por intermédio dos cursos do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)⁴, de Pedagogia e de Artes Plásticas. O intuito era encontrar uma saída para o distanciamento entre a escola e a vida real; porém, no meio do caminho, o encontro com pessoas ampliou essa perspectiva...

O curso do CEFAM atendeu e superou as minhas expectativas de adolescente inquieta em busca do conhecimento. No decorrer de quatro anos, vivenciei encontros com pessoas, diálogos, discussões, conflitos e pesquisas interdisciplinares. Conheci professores regidos pelos conteúdos e distantes da sala de aula e dos alunos, e outros educadores regidos pela formação de seres humanos. O que os diferenciava era a relação estabelecida entre educando e educador, ou seja, a concepção de educação pautada nos conteúdos ou na formação de seres humanos.

Os nomes, os gestos, os olhos brilhantes e as propostas educacionais diferenciadas foram as marcas desses encontros deixadas por três educadores vivos e apaixonados pela educação e pela humanidade. Nas disciplinas de Psicologia, Metodologia dos Estudos Sociais e Música, havia uma relação entre pessoas, e os conhecimentos prévios⁵ dos alunos eram considerados. As

⁴ CEFAM(Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) foi criado no ano de 1988 para substituir o antigo magistério. A estrutura do curso funcionava em período integral: de manhã aulas referentes aos conteúdos curriculares; e a tarde projetos sociais, grupos de pesquisa e estágios em escolas particulares e públicas. Os estudantes recebiam uma bolsa auxílio no valor de um salário mínimo. O Projeto CEFAM visava uma formação de professores diferenciada.

⁵ David Ausubel(1982), psicólogo norte-americano, reitera os conhecimentos prévios dos alunos como condição para estabelecer uma relação com o novo conhecimento, desta forma a aprendizagem ganha sentido e torna-se uma aprendizagem significativa.

dúvidas e questionamentos eram ouvidos e discutidos e as histórias de vida⁶ de cada componente faziam parte do processo educativo.

Na formação de educadora, com o olhar ampliado pela leitura de teóricos da educação e pela vivência de estágios em escolas públicas e particulares, confirmei a intuição do afastamento entre a instituição escolar, o aluno e o conhecimento. Interessante ressaltar alguns fatores dessa observação: a implementação de teorias estrangeiras em escolas particulares e públicas brasileiras; o currículo escolar restrito aos conteúdos pedagógicos⁷; a distinção entre alunos fortes e fracos; os aspectos subjetivos dos alunos direcionados às questões de indisciplina e falta de estrutura familiar⁸. No papel, teorias educacionais fantásticas, distantes da realidade educacional, distantes do ser humano.

No curso do CEFAM, entrei em contato e fiquei fascinada com a obra de Paulo Freire⁹, grande pensador e crítico brasileiro. A primeira obra lida no curso foi “Professora sim, tia não” (1987), na qual o autor discorre sobre a interligação das questões políticas, sociais, culturais e educacionais. Foi então a descoberta do sentido da educação humanista, emancipadora e dialógica; encontrei uma maneira da qual gostaria de atuar, fundamentada em seres humanos e não em máquinas reprodutoras. Freire (1987) produz uma crítica severa à educação que vivemos, o educador como transmissor de conhecimentos descontextualizados da realidade e o educando como reprodutor de saberes acumulados. Dessa forma, a instituição escolar está arraigada nas convenções políticas que reproduzem o sistema, alienam e domesticam em nome do assistencialismo (*Ibid.*).

⁶ O autor Gaston Pineau (2001, 2006) traz importantes contribuições sobre Histórias de Vida.

⁷ Para saber mais sobre o assunto ver “Currículos e Programas no Brasil”, de Antônio Flávio Moreira (1995).

⁸ A esse respeito, ver Julio Groppa (1996), na obra “Indisciplina na escola”.

⁹ Outras obras de Paulo Freire reiteram uma crítica ao saber mecânico: Pedagogia da autonomia (2000), Pedagogia do Oprimido (2004), Pedagogia da Esperança (2008), Por uma pedagogia da pergunta (2002), Educação como prática de liberdade (1999).

Ao ler Freire (*Ibid.*), percebi em minha atuação como educanda uma dimensão política na busca de uma educação pautada em seres humanos. Em tal processo, ampliei o olhar da educação como uma esfera de manutenção e reprodução do sistema capitalista, e como resultado o distanciamento do homem no processo educativo, a reprodução de conteúdos, o número alarmante de repetência escolar e de analfabetos funcionais. O autor (*Ibid.*) reitera a educação como uma possibilidade de rever essa estrutura político-social cristalizada, ou melhor, supervisionada pelos detentores do poder. Caminho nessa direção que, nas palavras de Freire (1996, p. 16), consiste em *“nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”*.

Outro autor que acalentou a descoberta de pensar e fazer educação de uma forma diferenciada foi Rubem Alves¹⁰ por intermédio de suas brincadeiras poéticas, leveza, resgate da criança e do humano na educação. Mostrou-me a possibilidade de atuar, pesquisar e conhecer de uma forma saborosa. Instigou-me a olhar criticamente para a escola, perceber os instrumentos de alienação e distanciamento da essência do ser humano. Nas palavras de Alves (1999):

Livros lidos em grande quantidade provocam perturbações no pensamento [...]. Pelo que conheço das práticas escolares, esse é um dos resultados da leitura, nas escolas. Os alunos aprendem que as coisas importantes estão escritas em livros, e com isso eles são desencorajados de pensar os seus próprios pensamentos [...]. Eu (Alves) me alimento de alguns livros diariamente: eles podem ser maravilhosos. Mas é preciso que sejam comidos com prazer para fazer bem à inteligência. E note que “prazer” não quer dizer “facilidade” [...]. Livros comidos com prazer são livros a ser ruminados pelo resto da vida. (ALVES, 1999, p. 59-60)

Conforme ressalta Alves (2002), as escolas objetivando somente os saberes afastam os sabores do processo educacional. O autor (2002, p. 167) ainda diz que:

Os saberes constroem o mundo como objeto de conhecimento, entidade ocular, que só pode ser visto se está distante. Essa é a

¹⁰ Rubem Alves, psicanalista e doutor em filosofia. Escreveu diversas obras relacionadas a arte e o sabor da educação, diferente da educação restrita aos conteúdos curriculares.

objetividade: a rigorosa separação entre aquele que contempla o objeto e o objeto contemplado [...] os sabores, ao contrário, nos oferecem o mundo como objeto de prazer [...] Isso é sapientia, sabedoria. [...] O sábio é um degustador. (ALVES, 2002, p.167)

Pretendo que meus alunos sejam degustadores do mundo!

A leitura atenta desses autores e a prática de alguns educadores do CEFAM criavam cenas de encantamento e possibilidades de humanizar a educação diferentes da reprodução quantitativa de conhecimentos que vivenciei no decorrer do trajeto de aluna. A inquietude e rebeldia adolescente e a vontade de mudar o mundo encontraram no ato de ensinar a ponte para fazer algo diferente.

Ao término do Magistério, atuando como professora de Educação Infantil, decidi fazer faculdade de Artes Plásticas¹¹. Lembro-me de ter buscado essa área para trabalhar com educação, mas não a disciplina extracurricular de Educação Artística, e sim uma educação voltada para a arte, para o desvelar criador de cada ser humano. Atuar com a arte criadora, trabalhar com a intuição, a sensibilidade, a criação, as cores e os sabores da expressão artística.

O intuito dessa formação era estabelecer o diálogo entre o olhar da arte e a educação, e com isso rever a estrutura do currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental¹² restrito às disciplinas de Matemática, Português, Ciências, História e Geografia, e às disciplinas extracurriculares de Artes, Educação Física e Música. A direção do curso, no entanto, voltou-se para a formação do professor da disciplina “Educação Artística”. Desisti e assumi enfrentar o curso de Pedagogia.

¹¹ Faculdade Belas Artes, curso de Educação Artística ano de 1995.

¹² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) apontam a importância de todas as disciplinas no currículo escolar. Na prática educacional em escolas privadas comprovamos a predominância das disciplinas de matemática e português (com nove aulas semanais) contra as disciplinas de história, geografia e ciências (com 3 aulas semanais). As aulas de música, artes e educação física são extracurriculares (com duas aulas semanais). Cada instituição de ensino monta o seu quadro de disciplinas, mas as disciplinas “fortes”- português e matemática - têm uma quantidade imensa de conteúdos a serem aprendidos.

Reverendo a procura do curso de Artes Plásticas, buscava com apenas dezoito anos o sentido de uma educação voltada para a inteireza do ser humano. Duplo sentido. Resgatar o meu lado criativo castrado em instituições restritas aos conteúdos e, ao mesmo tempo, pensar no diálogo entre a arte e a educação.

A faculdade de Pedagogia na PUC¹³ foi fascinante e contraditória no meu percurso de vida. Lembro como se fosse hoje a vida pulsando nos corredores, shows, eventos culturais, manifestações, aulas, clima de magia no ar. Pairava pelos ventos e espaços a energia das histórias políticas, sociais e religiosas dessa instituição. Professores e alunos engajados com a política, com a educação, com a vida.

Nessa fase de educanda, delinearam-se novos contornos; a solidão de uma educação castradora encontrou *parceria* (FAZENDA, 1994) com teóricos e educadores que dialogam a partir de uma visão de mundo e de ser humano visto em sua totalidade. Fazenda (*Ibid.*, p. 84) afirma a parceria como o fundamento de uma prática interdisciplinar e a possibilidade de concretização da intersubjetividade. Esses encontros deixaram registros e desejo de uma atuação diferenciada em busca de parcerias, como diz a autora:

O sentido de um trabalho interdisciplinar estaria na compreensão e intencionalidade da efetivação de novas e melhores parcerias. (1994, p. 85)

A parceria delineia movimentos abertos à diversidade e à complexidade do ser humano, resgatando a subjetividade no processo educacional, como foi vivido no encontro com esses professores e teóricos de educação no decorrer do Magistério e da Pedagogia. O projeto da modernidade¹⁴, centrado na racionalidade científica, na linearidade e na objetividade, torna-se insuficiente

¹³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, curso de Pedagogia no período de 1998 à 2001

¹⁴ Ver mais sobre o assunto em Bauman(2001, 2003) e Dahlberg, Moss & Pence(2003)

para olhar e interagir com a complexidade do ser humano e das relações humanas. Bauman (2003) nomeia esse movimento de transição da sociedade como pós-modernidade¹⁵, marcado pelo resgate da incerteza, da complexidade, da diversidade, da não-linearidade, da subjetividade e do ser humano em sua totalidade.

A solidão e a busca de uma saída do labirinto apresentaram-se de outra forma: a possibilidade de parcerias e de encontrar diversas saídas. Caminhei em direção a novas parcerias e essa abertura propiciou novos olhares, escuta atenta e encontros...

¹⁵ Pós-modernidade: o processo de transição vivenciado pela humanidade é um tema estudado por diversos sociólogos, dentre eles ressaltamos: Zygmunt Bauman(2001), Stuart Hall(2003), Readings(1996), e Tom Popkewitz(1998).



LABIRINTO: OS FIOS DE ARIADNE

II

No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

Boaventura de Sousa Santos

Buytendijk (1952, p. 97) diz:

Toda a experiência que um indivíduo tem com o outro é função do encontro do ser com ele próprio.

Os encontros¹⁶, conforme as palavras de Buytendijk (1952), com os três professores no curso de Graduação e Pós-graduação na PUC/SP marcaram um divisor¹⁷ de escolhas, decisões, caminhos e buscas no meu percurso educacional. A inquietação, enquanto educanda e educadora, de uma educação bancária (FREIRE, 1997) encontrou nessas pessoas e teorias a

¹⁶ Buytendijk(1952) fenomenólogo e estudioso dos encontros, retrata o encontro como a possibilidade de diálogo entre diferentes, e a reciprocidade como condição para o encontro efetivo. (In BUYTENDJK, 2003 Apud FAZENDA: 2003, p. 28-32).

¹⁷ Na literatura sobre histórias de vida, o divisor de águas são chamados de acontecimentos ou momentos –charneira (Josso, 1998). O significado de charneira é dobradiça, articulação.

fundamentação para um educar permeado por relações humanas. Os encontros ocorreram de formas diferentes: a busca de uma disciplina eletiva, a procura de um orientador para o trabalho de conclusão de curso (TCC) e para a orientação do mestrado.

Fazenda (2003) ressalta que conhecemos o ser humano mediante os seus atos e estes se tornam explícitos nos encontros (2003, p.92). Sendo assim, fiz desses encontros possibilidades de atuação intersubjetiva nesta pesquisa.

Para analisar esses encontros, aconselhei-me em Fazenda (2002), fiz uso do recurso da memória registro, selecionada em anotações e atas de aulas, trabalhos individuais em classe, avaliações das disciplinas e livros, em diálogo com a memória vivida. O intuito era perceber o movimento dessas práticas.

As experiências com os três educadores ressaltaram a insuficiência do modelo positivista restrito aos aspectos intelectuais e racionais, e ampliaram o olhar do processo educativo em direção às descobertas das novas ciências (MORIN, 1998, 2001; CAPRA, 1988). Essas descobertas científicas indicaram a ligação entre a parte e o todo, o local e o global, o ser humano integral, a co-existência das ambiguidades e a possibilidade de novas e diversas conexões.

O labirinto educacional escuro e solitário apresentou novos contornos e movimentos no encontro com Ariadne... o feminino no processo educativo.

FIO DE ARIADNE: ENCONTRO COM O AUTOCONHECIMENTO

No caminhar do curso de Pedagogia da PUC/SP, as aulas desviaram quase que exclusivamente para as metodologias de ensino: como ensinar, como avaliar, como registrar, sendo restritas ao conhecimento cognitivo. Reitero o quanto esses aspectos são importantes para a formação de educadores, mas faltava algo, faltava olhar e estudar além dos conteúdos cognitivos, além das paredes institucionais.

Será o resumo da tarefa educativa formar mentes? E o olhar curioso, criativo, vivo, espontâneo da criança deverá ser formatado nos padrões educacionais determinados pelos adultos?

Nesse caldeirão de informações, contradições e buscas, a eletiva de Autoconhecimento e o encontro com o professor Ruy Cezar do Espírito Santo¹⁸.

Agora
Despertar no presente é
estar Vivo
É sair das culpas e
angústias de ontem
Ou dos sonhos e
ansiedades de amanhã:
É descobrir-se Agora.
Descobrir-se Agora é
também “descobrir-se”
“Saber quem é”
“De onde veio”
“Para onde vai”
Perceber a profundidade
do momento presente
É deixar que os “mortos
enterrem os seus mortos”
É desvelar a fonte única
da alegria do “mais dentro”
É mergulhar no sentido
lúdico da Vida.
Assim conhecer-se
profundamente,
É saber-se um com a Vida,
É vislumbrar a realidade
do Amor
E mergulhar na
eternidade do Agora

Ruy Cezar do Espírito
Santo

¹⁸ Prof. Drº Ruy Cezar do Espírito Santo mestre em Educação pela PUC/SP , doutor em Filosofia pela Unicamp. Atualmente leciona na PUC/SP no curso de Pedagogia

Autoconhecimento. Nessa disciplina, tive a primeira vivência educacional além dos muros acadêmicos restritos à área de Pedagogia. Sinto como se fosse hoje o olhar cuidadoso, o respeito ao nome de cada aluno, a escuta atenta, a “*retomada do ser humano integral*” (ESPÍRITO SANTO, 1998).

No sentido da retomada do ser humano integral, Espírito Santo (1996; 1998) ressalta os avanços científicos da Física, da Psicologia e da Biologia¹⁹ em relação à interligação de todos os aspectos da vida e o constante processo de transformação do humano. Essas descobertas possibilitaram rever a estrutura cartesiana da educação restrita ao pensamento racional e às verdades únicas e imutáveis. Vislumbrar um novo paradigma educacional contemplando o ser humano em sua totalidade - os aspectos físicos, emocionais, mentais e espirituais.

As estratégias utilizadas nas disciplinas de Autoconhecimento e Didática ministradas pelo professor Ruy englobavam a integralidade humana, como vemos nos atos contemplados em sua docência - os gestos cuidadosos do educador, a atenção aos gestos do educando, o olhar afetivo, os olhos nos olhos, a escuta atenta, a devolutiva individual de cada trabalho do educando. Esses atos do educador, aliados a exercícios que contemplavam os aspectos corporais, emocionais, mentais e espirituais, possibilitaram um avanço em relação ao autoconhecimento. Nesse sentido, Espírito Santo diz:

[...] profundo vínculo entre essas questões do retorno à unidade e da percepção da harmonia e da beleza, com o resgate da memória do sagrado [...] (ESPIRITO SANTO, 1998, p. 45)

Vejamos a coerência entre a teoria e a prática no registro da atividade de olhar-se no espelho, proposta na disciplina eletiva Autoconhecimento²⁰. O objetivo era o início do autoconhecimento para que cada educando percebesse

¹⁹ Na psicologia Jung (1995) apresenta a noção do inconsciente coletivo; o bioquímico Ken Wilber(1990) traz a questão da relatividade do tempo e do espaço; o físico Capra(1990) traz a descrição do universo como um todo dinâmico. Estes avanços científicos evidenciam a necessidade de novas ciências que englobem o ser humano em sua totalidade, a reintegração do objeto e do sujeito.

²⁰ Proposta para se olhar no espelho: em sua residência observar-se no espelho, inicialmente o olho esquerdo e em seguida o olho direito. Olhar atentamente o que traz cada olhar, registrar a vivência.

suas emoções e desvelasse os aspectos escondidos na identidade, possibilitando assim transformações conscientes no universo de suas relações.

[...] no início tentei fazer os exercícios e me senti bloqueada e não me concentrava. Tinha medo do que iria encontrar [...] com o tempo consegui realizá-lo [...] Aos poucos fui enxergando como realmente sou, como eu era e mudei; e os bloqueios que construí no decorrer da vida [...] Fui vendo por dentro, o meu lado criança que está escondido, a cobrança criada por mim mesma [...] Esse exercício foi importante, me senti leve, aliviada e feliz [...] (Atividade de registro do exercício de olhar nos olhos, disciplina Autoconhecimento, realizada dia 2/05/2000)

Em seguida, a devolutiva individual do educador Ruy ao registro feito da atividade:

- 1 Sinto no texto que você despertou mesmo a “bela adormecida”. Que bom!
- 2 Agora é acordar os que a rodeiam...
- 3 É uma jornada longa, mas cada passo dado lhe trará crescente alegria de estar viva!
- 4 Ouça-os atentamente (alunos), e nesse momento, “deixe-se” ver...
- 5 Esta ligação que você vai perceber é fundamental na relação professor X aluno. (Devolutiva do professor Ruy Cezar do Espírito Santo, 2/05/2000)

Ao vivenciar essa experiência enquanto educanda, foi possível desvelar aspectos negligenciados em minha subjetividade, como a falta de construção do conhecimento emocional. Ver-se e conhecer-se é o início do caminho do conhecimento profundo do ser humano e do seu potencial criador. Somente após descobrir-se, é possível ver, ouvir, conhecer o outro.

Refletindo sobre essa experiência vivida, percebo o quanto as relações em sala de aula engendram a necessidade de o educador se conhecer e perceber a sua capacidade de autotransformação. E a partir desse

Cheiros e sabores da vida tão bem expressos pela poeta Clarice Lispector (1998): Afinal viu: sangue puro e roxo escorria de uma beterraba esmagada no chão. Mas seu olhar se fixou na cesta de batatas. Tinham formas e cores nuancizadas. Pegou uma com as duas mãos, e a pele redonda era lisa...
Clarice Lispector

primeiro movimento, é possível ver o aluno em suas multidimensionalidades e despertar as suas potencialidades (ESPÍRITO SANTO, 1998, p.100).

Espírito Santo (*Ibid.*, p.70) reitera que a criação desses vínculos afetivos entre educador e educando ocorre com a presença efetiva do professor em sala de aula, elemento fundamental para a construção de uma relação. Ela impulsiona a percepção da totalidade e das profundas transformações do ser humano. Para o autor, ao vivenciarmos “o agora”, a sensibilidade e a intuição afloram com mais naturalidade, o que, por sua vez, propicia a vivência do tempo Kairós, “*um tempo de alma ou de espírito*” (*Ibid.*, p.75-78).

A vivência “do agora” - ou a presença efetiva do educador - tornou-se nítida na organização da sala de aula das disciplinas de Autoconhecimento e Didática. O ambiente era diferente do das outras disciplinas; existiam pessoas vivas e inteiras, sons diferentes dos textos acadêmicos, histórias de vida, emoções, poesia, música, corpos em movimento exalando cheiros e sabores de vida. Essas características do ambiente afirmaram a coerência entre a teoria e a prática desse professor, originando a criação de laços afetivos e a construção do meu processo de autoconhecimento.

Ao direcionar esse percurso de autoconhecimento para além dos aspectos estritamente cognitivos, percebi a mim mesma e ampliei a compreensão do outro. Um pouco disso pode ser visto nos registros de avaliação da disciplina Didática ao relacionar o filme “O Jarro”²¹ com a Pedagogia Waldorf²²:

[...] busca do ser humano em sua totalidade, ultrapassando o conteudismo, o ser humano fragmentado, sempre igual [...] educação é muito mais do que aprendi em disciplinas, temas separados [...] o que posso fazer dentro de minha sala de aula? Penso em ser uma sementinha, já é um começo para rever o

²¹ Filme O Jarro, do diretor Ebrahim Foruzash. Conta a história de uma escola do deserto iraquiano e um jarro que serve água para as crianças trinca. Este evento mobiliza as pessoas da escola e da comunidade em busca de uma solução.

²² Pedagogia Waldorf criada em 1919 por Rudolf Steiner, esta enfoca o ser humano sob um ângulo mais amplo, dos sentidos superiores(Lanz, 1986)

processo educativo. (Avaliação da disciplina de Didática, 27/09/2001)

E também no registro de outra avaliação relacionando o Filme “Patch Adams”²³ com a Educação Brasileira:

[...] No mundo que vivemos, particularmente na escola, os alunos aprendem conteúdos, mas não são vistos como seres humanos. No momento que isso acontecer, tudo mudará. A concepção de educação terá um papel muito importante de olhar as crianças como seres humanos, com o intuito de ajudá-las, escutá-las [...] Vejo isso no meu cotidiano ao olhar nos olhos e ouvir as crianças, se comportam de uma diferente. Sentem mais felizes e respeitadas [...] (Avaliação da disciplina de Didática, 5/05/2001)

Percebo nessas narrativas a consciência das inter-relações de diversos aspectos da vida que refletem em uma mudança do projeto educacional restrito ao racionalismo. Conhecer a si mesmo e conhecer o outro, cuidar das palavras pronunciadas e ouvidas, atentar para a fala dos olhos, a fala do corpo e a fala dos gestos potencializam uma educação humana. Nas palavras de Espírito Santo:

[...] na medida em que estamos diante de um universo inter-relacionado e em profundas e constantes mutações, torna-se vital trazermos para as crianças, desde cedo, a consciência dessas inter-relações e o potencial de transformação permanente na vida conhecida [...] (1998, p. 109)

Nas disciplinas de Autoconhecimento e Didática, entrei em contato com a Interdisciplinaridade²⁴, a vivência de uma ação interdisciplinar diferente da visão superficial de sobreposição de disciplinas. Podemos verificar essa ação pela avaliação de Didática sobre a Interdisciplinaridade:

[...] O intuito desta disciplina será desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante [...] Acabar com o instituído da classe dominante e permitir aos alunos a reinvenção da sociedade (Paulo Freire) [...] Propiciar uma nova visão de homem e de mundo, através da interdisciplinaridade, da

²³ Filme Patch Adams, do diretor Tom Shadyae(1998). Relata a história de um médico que utiliza o amor, a atenção e o carinho para ajudar as pessoas hospitalizadas.

²⁴ Interdisciplinaridade Brasileira estruturada pela obra e prática da Prof^a. Dr^a Ivani Arantes Fazenda

continuidade e integração do saber e do homem. (Avaliação da disciplina de Didática, PUC/SP, dia 6/09/2001)

Outra reflexão na avaliação da eletiva de Autoconhecimento:

[...] A interdisciplinaridade na vida, como na educação, acredito que seja a visão do homem em sua totalidade, vê-lo em todos os sentidos [...] (Avaliação da disciplina eletiva de Autoconhecimento, dia 10/11/2000)

Refletindo sobre essas narrativas, posso perceber intrínsecas relações entre o Autoconhecimento e a Interdisciplinaridade. Ambos consideram a reconstrução do conhecimento pautada no ser humano multidimensional. Como enfatiza Fazenda:

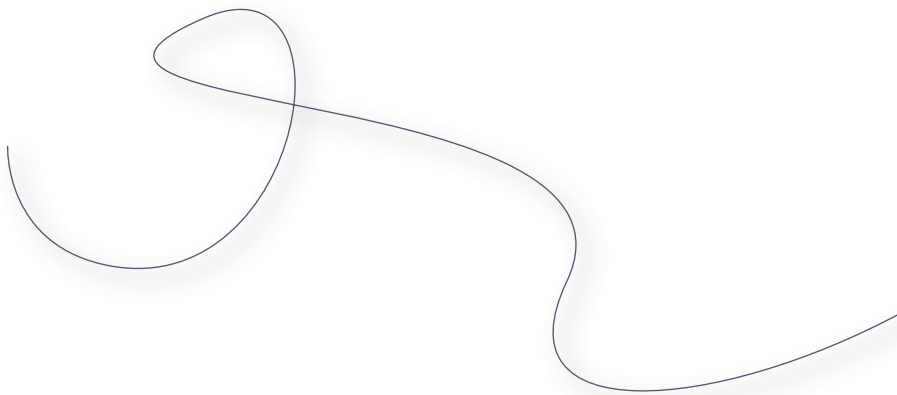
No limiar do século XXI e no contexto da internacionalização caracterizada por uma intensa troca entre homens, a interdisciplinaridade assume um papel de grande importância. Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. (2002, p. 14)

A escolha por essas disciplinas delineou um divisor de águas em minha vida. Experimentei e vivenciei a possibilidade de atuar em educação para além da burocratização do ensino. Ao mesmo tempo, caminhei em direção ao meu autoconhecimento, resgatei inquietações, dúvidas, prazeres e iniciei o percurso dos sentidos e significados da minha história de vida.

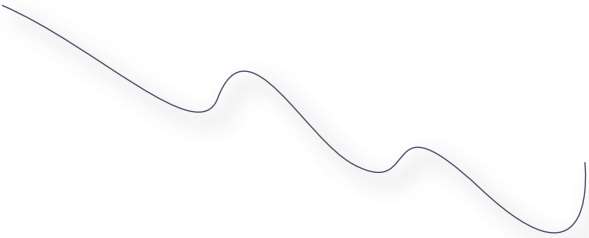
O aprendizado foi pelo encontro, e aliado a este, o conhecimento e a abertura para conhecer o outro, e assim estabelecer relações autênticas. O encontro marcado pela possibilidade de estabelecer novas relações no processo educativo, cerceada pelo ser humano e não apenas por conteúdos curriculares. A vivência das disciplinas de Didática e Autoconhecimento pode ser expressa nas palavras do professor Geogers Gusdorf, em seu livro “Professores para quê?”

O mestre ensina, mas ensina algo mais do que aquilo que ensina. O mais alto ensinamento do mestre não está naquilo que ele diz, mas no que ele não diz [...] em reconhecer no silêncio a

última palavra e a primeira no ensino. (GUSDORF, 1970 a, p. 95-97)



FIOS DE ARIADNE : ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Uma pedagogia da casa, do canto
- no dizer de Bacherlard
(1999)-, um pedaço, um lugar, um
território onde se afirma a
intimidade e nela o acalanto, o
conforto, a morada, a proteção. É
a afirmação do “pedaço” - lugar
reconhecido. Aí fala-se entre
iguais e elabora-se o repertório de
diálogo com o mundo. Lugar de
subjetivação, territorialidade²⁵
reconhecida, lócus de segurança
onde pode viger a insegurança.
Lugar de ensaio, tentativa, erro e
acerto. O diálogo com o outro se
dá pelos afetos, ocorrências de
zonas proximais. A proximidade
afeta; dela emerge a vontade, a
possibilidade, a dificuldade e os
limites do e para o diálogo.

Fabio Cascino

O segundo encontro marcante ocorreu na procura de um orientador para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação do curso de Pedagogia. A busca era por um professor especialista na área de Educação Ambiental...

Educação Ambiental. A ânsia de adolescente, educadora, estudante e uma vontade grande de mudar o mundo, de fazer diferente incitaram a procurar as inter-relações do meio ambiente com a educação, com a vida.

²⁵ O professor Fabio Cascino (2005) explica a territorialidade como a “relação permite que se abram campos de subjetivação, para a construção de relações verdadeiras, dentro de uma realidade. Este contato, racional e afetivo, proporciona a territorialidade e desterritorialidade constantes, sem que se desemaranhe o laço. A descoberta da sua coesão é uma perturbação – desconforto, desacomodação - para a sua existência. Enquanto está em busca de um sentido unido, desarranja os sujeitos da posição estável, para transcender à posição de todos. A proposta de instabilidades, tanto objetivas quanto subjetivas, o fixa novamente dentro da realidade”

A minha proposta para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi “*Educação Ambiental como afirmação local: o resgate da comunidade*”²⁶. O trabalho ocorreu em uma comunidade de pescadores, na Praia do Aventureiro, em Ilha Grande - RJ. A escolha por esse lugar tem um contexto afetivo e histórico. Desfruto dessa praia desde pequena e acompanhei as transformações do local devido ao excesso de turismo. Ao propor esse trabalho no curso da Pedagogia, o meu professor e orientador Carlos Luiz indicou o professor Fabio Cascino²⁷.

Interessante ressaltar a dificuldade de realizar um TCC fora dos muros da instituição escolar. Uma pergunta rodeava os meus pensamentos: a educação acontece somente no contexto escolar?

A solução do conflito foi realizar um trabalho de Educação Ambiental estabelecendo o diálogo entre a instituição escolar e a comunidade de pescadores. Esse projeto visava ao resgate da comunidade com a criação de um projeto socioambiental voltado à qualidade de vida dos habitantes e à infraestrutura para o turismo. Contaria com a participação de professores, alunos, pais, associação de moradores, prefeitura e organizações do terceiro setor.

A orientação do TCC foi permeada pelo resgate de minha história de vida, por livros de diferentes áreas do conhecimento e pela escuta atenta às minhas questões: diálogo, estudo, discussão, respeito ao tempo e à ideia do outro. Cascino (2004) reitera a proposta de Ivani Fazenda (1994) em relação ao resgate das histórias de vida como o primeiro passo para o diálogo e, conseqüentemente, para a construção de relações.

Para que possamos dialogar é necessário que cada um tenha sua história, seus valores, saiba ver e falar de seus desejos, e

²⁶ Educação Ambiental como afirmação local: o resgate da comunidade. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, ano de 2001, orientação dos professores Fabio Cascino e Carlos Luiz.

²⁷ Prof. Drº Fabio Alberti Cascino, militante em Educação Ambiental, professor universitário e orientador/ coordenador pedagógico de instituições de ensino privado.

necessidades. É preciso que cada um tenha a sua mochila, cada qual com seus pertences, e que saiba se cuidar, que tenha como sobreviver - meios de enfrentar o desconhecido - e que possua autonomia. Aí no momento do **encontro pode haver troca, e da troca a possibilidade da construção coletiva do novo e da liberdade** (eis o fundamento primeiro da interdisciplinaridade). (CASCINO, 2004, p.60, grifo meu)

O processo de orientação se iniciou cada um com sua “mochila” repleta de valores, histórias, costumes, desejos e experiências. Na troca intersubjetiva, a aprendizagem com o outro, a possibilidade de ser “mais”. Como afirma Fazenda (1994, p. 85), *“a possibilidade de um pensar venha a se complementar no outro”*.

Vivenciei fora da academia a intensidade das discussões intelectuais interligadas à vida. Conheci novos autores e teorias discutindo temas em comum sob diferentes óticas. Fui apresentada à obra de Henry Thoreau²⁸ (1968), particularmente o livro “Desobediência Civil”, um marco do pensamento libertário. O autor era um defensor dos homens como seres humanos e crítico da humanidade voltada somente para o trabalho e o consumo. O encontro com o autor, distante da área de Pedagogia, reafirmou a compreensão de um ser humano visto em totalidade.

Investiguei a origem do movimento ambientalista na década de 60²⁹, imerso em seus profundos desejos de mudanças. O saber de uma possível existência humana que dialogasse com as atuais descobertas científicas: a

²⁸ Henry Thoreau (1968) é um grande marco do movimento ambientalista e influenciou Gandhi em sua luta contra o movimento pacifista.

²⁹ Particularmente a obra As barricadas do desejo de Olgária Mattos(1989), registra o movimento estudantil de 1968, em Paris.

Teoria Geral dos Sistemas³⁰ e a Complexidade³¹. Vivi um período de estranhamento devido à desestrutura das verdades imutáveis e da linearidade da vida. Entretanto, encontrei afinidades e embasamentos teóricos de questões que permearam meu percurso de educanda e educadora: as relações humanas estruturam a trama da vida.

As interconexões dos fios da trama da vida foram enfatizadas no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e de Responsabilidade Global, da Eco 92:

A educação ambiental deve tratar das questões globais críticas, suas causas e suas **inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico**. Aspectos primordiais relacionados com o desenvolvimento e o meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e da fauna, devem ser abordados dessa maneira. (OVALLES & VIEZZER, 1995, p.30, grifo meu)

A educação ambiental deve promover a uma perspectiva holística, enfocando **a relação entre o ser humano, a natureza e o Universo de forma interdisciplinar**. (OVALLES & VIEZZER, 1995, p.30, grifo meu)

Concomitantemente à pesquisa na área de Educação Ambiental, encontrei a prática na vida profissional do meu orientador. Olhar que brilhava ao dialogar e vivenciar as questões educacionais, ambientais. Relação que transgrediu os muros da academia. Encontro da amizade com a cumplicidade! A vida pulsando em cada palavra, contradição, estrutura e desestrutura. Isso é vida! A *“teia da vida”* (CAPRA, 1997).

³⁰ Ludwig von Bertalanffy, biólogo, dedicou-se a modificar a visão mecanicista da ciência pela visão holística, denominada de Teoria geral dos Sistemas: “ a teoria geral dos sistemas é uma ciência geral da totalidade, o que até agora era considerada uma visão concepção vaga, nebulosa e semimetafísica[...] (BERTALANFFY, 1975 apud CAPRA, 1996, p. 53) O autor continua: “ [...] deveria ser um meio para controlar e estimular a transferência de princípios de um campo para outro, e não será mais necessário duplicar ou triplicar a descoberta do mesmo princípio em diferentes campos isolados uns dos outros”(BERTALANFFY, 1975 apud CAPRA, 1996, p. 55).

³¹ Edgar Morin(1998) explica a complexidade:“ pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para reestabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras[...] a totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si”(MORIN:1998, p. 192)

Encantada com as múltiplas descobertas de educar, de sobreviver neste mundo educacional destituído de relações humanas, procurei aprofundar as questões da Educação Ambiental. Esta prioriza a relação humana e todas as suas inter-relações. A vivência na pós-graduação de Educação Ambiental, no SENAC³², dialogou com diversas inquietações sobre a educação e as intrínsecas relações com as questões políticas, sociais, culturais e afetivas. Aprofundamos as interligações das esferas da vida rumo ao pensamento complexo proposto pelo pensador francês Edgar Morin (1998).

Novamente três. Três educadores marcaram essa trilha na Pós-Graduação de Educação Ambiental, unidos pelo mesmo fio condutor: **a relação educando/ educador e a coerência entre a prática e a teoria.**

A professora de Fundamentos da Educação Ambiental³³ situa a área como um olhar para dentro do homem, com o seu meio e suas relações. Denomina esse movimento de ecocentrismo³⁴. A proposta da Educação Ambiental transcende o meio ambiente voltado para o verde e abrange a Ética das relações globais ou o restabelecimento das teias, pautada na teoria da Transdisciplinaridade³⁵. A Educação Ambiental surge como um repensar a Educação. As competências do educador transferem-se para além dos conteúdos. Agora falamos de saber ouvir, olhar, sentir, caminhar junto, integrar, envolver, transformar, observar e contextualizar.

³² Pós graduação Educação Ambiental, no SENAC, ano de 2004.

³³Registro da disciplina Fundamentos da Educação Ambiental, na Pós Graduação do SENAC, dias 7/05 , 14/05 e 4/06/2004.

³⁴ O termo ecocentrismo foi criado por Eckersley(1992) em seus estudos relativos à sociabilidade dos indivíduos. Eckersley diz:“ *a Educação Ambiental é entendida como o esforço de desenvolvimento de uma consciência ambiental de caráter transversal, ou seja, inserida em todas as atividades e preocupações humanas*” (JÚNIOR, SOUZA E BROCHIER: 2004, p. 44).

³⁵ Basarab Nicolescu(2002) explica na obra Educação e Transdisciplinaridade:“*A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento*”(NICOLESCU: 2002,p.25)

Nessa disciplina, vivenciamos o aprofundamento teórico da interdependência de todos os elementos da vida e a constituição de um grupo por intermédio de discussões, trocas de saberes e atividades artísticas.

Já na disciplina Problemas Ambientais Contemporâneos³⁶, discutimos a constituição da vida estruturada em todas as formas de conexões, sendo o ser humano o único capaz de transformar e intervir no ambiente e nas relações. O mundo atual passa por um período de predominância do consumo e do desperdício. O ensino continua atuando com a transmissão da cultura dominante. Para reverter essa estrutura, a proposta da Educação Ambiental é estabelecer uma “Ética Ambiental” e criar outra relação entre o homem e a natureza.

Em tal processo, o aprofundamento teórico da Ética Ambiental estruturou-se em discussões práticas das vivências e projetos ambientais dos integrantes da sala. A teoria saiu dos papéis e tomou forma nos diálogos, seminários, filmes e músicas apresentadas. Construímos a Ética Ambiental do grupo, o ambiente interligado às nossas vidas.

O educador Fabio Cascino, na disciplina Filosofia da Educação Ambiental, traz a quebra do modelo cartesiano e aponta alguns caminhos para refletir sobre a inserção da subjetividade nos afazeres educacionais. Para isso, faz uso da Teoria da Interdisciplinaridade e da Teoria da Complexidade. Dialoga com Paulo Freire (2000), Milton Santos (1996), Guy Debord (1997), Edgar Morin (1999) e Frijot Capra (1996). O objetivo é fundamentar o movimento ambientalista³⁷ e provocar reflexões, revisitar formas de pensar e agir na sociedade pós-moderna³⁸ rumo a uma ação educacional diferenciada.

³⁶ Registro da disciplina Problemas Ambientais Contemporâneos, na Pós Graduação do SENAC, dias 2/02, 12/03, e 26/03/2008.

³⁷ Estes autores foram estudados para discutir e aprofundar os fundamentos da Educação Ambiental na sociedade pós-moderna.

³⁸ Registro de aula da Pós de Educação Ambiental, dia 24/05/2004, o professor Fabio sinaliza três condicionantes da sociedade pós-moderna: velocidade, superficialidade e fragmentação. Aspectos que serão discutidos no texto para pensarmos a instituição escolar na pós-modernidade.

No sentido de uma ação educacional diferenciada, Cascino afirma que o ser humano só se define na inteireza da relação:

[...]a interdisciplinaridade, assim como a complexidade, na medida que se fundamentam em uma nova perspectiva de relação entre pessoas e os seus conhecimentos, se abre na forma de um campo relacional - lugar onde se dá o encontro. Essa nova relação entre indivíduos (cientistas, professores, etc), sugere uma nova ética relacional. (CASCINO, 2004, p. 154)

Nessa ótica, Cascino (2004, p.155) complementa que o “*entre*” (BUBER, 2006) é o lugar de encontro entre pessoas, lugar de afirmação do conhecido, do novo e do que ainda não se conhece. O campo relacional é permeado pela multidimensionalidade do humano, regado de incertezas, desordem, contradições. Esse campo não significa compreender e resolver os problemas entre os diferentes com a imposição de um jeito de ser e fazer. Ao invés disso, amplia os caminhos e possibilidades do diálogo efetivo, da troca entre parceiros. É o resgate da inteireza e da complexidade do ser humano.

Desse modo, na educação, a proposta para a ampliação da intersubjetividade são as *comunidades*, nas palavras de Cascino (2004). A constituição de comunidades configura-se na construção de laços comunitários, aberta ao diálogo, à diversidade e à incorporação dos diferentes. O inacabamento do humano (FREIRE, 2004) propicia momentos de estabilidade e instabilidade, comunhão e conflito em busca de um sentido, de um rumo. Eterna busca de caminhos possíveis para serem trilhados.

Na disciplina Filosofia da Educação Ambiental, a comunidade configurou-se nos encontros em roda, ações, interações dos integrantes com diferentes atuações profissionais, valores e teorias. Essas diferenças criaram um campo relacional riquíssimo de troca entre parceiros, a construção de laços subjetivos e objetivos. Abaixo, o registro nas atas³⁹ produzidas pelo grupo:

³⁹ Atas produzidas na disciplina Filosofia da Educação Ambiental, na Pós-graduação de Educação Ambiental, do Senac, ano de 2004, cedidas pelo Prof. Drº. Fabio Cascino.

Para cada um de nós, o conhecimento repercutiu de uma forma distinta. Cada ponto da aula vive de forma própria e ganha liberdade, voando e estabelecendo as mais idiossincráticas conexões [...] Seja qual for a sua relação com o texto, faça-o reverberar, ressoar [...] (Ata produzida pelas alunas K.G., K. R. B. e M. no dia 10/05/2004)

Essa narrativa apresenta o diálogo entre o conhecimento científico e a subjetividade de cada aluno. A aula como ambiente para discussões teóricas, trocas de informações e liberdade para conexões com a vida de cada indivíduo. Fazenda (2002, p.18) ressalta: “[...] o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído”.

Em outras palavras, novamente o diálogo entre as teorias científicas e as relações entre educador e educando:

A ata que não ata e não desata

01

Passando pru português
Pra toda a gente saber
Que esta ata é muito simples
E é no repente seguinte que todos vão entender

35

Educador é pedra rolada
É seicho de fundo de rio
Desconstruir e educar
Eis aí o desafio

36

Já tamu no fim da ata
Meu agrado ao professor.
Pra Lula,
Cassino é contravenção
Pra outros sonegação
Pru Senac é dotô
Mais para nos caros colegas,
Eu digo de coração
Cascino é educador

40

O repente é brincadeira
Alegria e transgreção
O que nois mesmo queria
Era chamar vossa atenção
Observando esta ata,
Que mesmo sendo quadrada,
Ficou redonda e engraçada,

Pois o mote da danada
É a tal da EDUCA-AÇÃO.
(Ata produzida por A. M. B. e T. O. R. no dia 24/05/2004)

Nas atas descritas, verificamos a constituição de um grupo-comunidade com uma proposta em constante construção de laços, inter-relações, troca, encontros e desencontros. Dessa forma, o grupo se estruturou na troca entre os diferentes, na riqueza da diversidade e no respeito ao modo de ser de cada um. As relações entre educando e educador foram permeadas pelos princípios interdisciplinares propostos por Fazenda (2002, p. 11): *humildade, respeito, coerência, desapego e espera*.

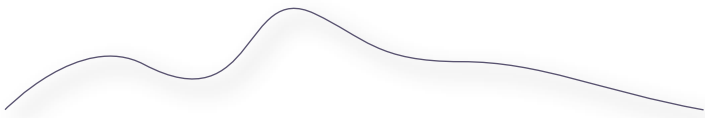
Humildade na relação entre educador e educando de acolhimento ao outro, ao diferente, ao semelhante. **Respeito** pelo processo de cada história de vida e construção do conhecimento sobre o seu próprio lugar - territorializado. **Coerência** entre o discurso e a prática na relação educador/educando. **Espera** ao tempo kairós de cada educando no processo de desvelamento de si e construção autônoma do seu saber. **Desapego** dos modelos pré-determinados de educar e se relacionar. A constituição de “comunidades” promove uma atitude diferenciada na relação entre educador e educando, um olhar de “*ler nas entrelinhas*” (FAZENDA: 2000).

Importante enfatizar a “relação” no decorrer desse processo educativo. A primazia dos conteúdos e dos aspectos cognitivos deixa de ser o centro da educação, resgatando o ser humano e todas as inter-relações de educador e educando. O embasamento teórico, elemento fundamental nesse processo, mas não sobreposto às relações humanas, ao contrário, constitui um tema de estudo, pesquisa e aprofundamento. Como afirma Cascino na relação entre educador e educando:

A condição aprendente se dá a partir da compreensão daquele que aprende, que seu processo é decorrência de sua afirmação dele e nele. É decorrência de sua condição de ser territorializado, portanto consciente de seu lugar, que o torna apto ao aprender – e isso se dá em qualquer nível, em qualquer idade. Do contrário não se dá a aprendizagem. A condição para o aprender é a condição territorializada do ser aprendente. (2005, p. 553)

A compreensão do educando no processo educativo ocorre com a intencionalidade do educador em propiciar esse processo de territorialização, de conscientização dessa caminhada. Exige o encontro efetivo entre educador e educando como a possibilidade do diálogo, da inter-relação para a construção da aprendizagem. Nessa direção, encontramos o significado da palavra ambiente, que *“vem do grego ambiens e significa dois que se encontram no mesmo lugar ou afirmação da relação que nos remete ao encontro”* (CASCINO, 2005, p. 548).

A vivência do TCC e da pós-graduação em Educação Ambiental propiciou um olhar profundo para o ser humano e suas inter-relações, além dos modismos do entorno do verde. E aqui, comecei minha busca pelo sentido das relações no processo educativo.



FIOS DE ARIADNE: ENCONTRO COM A INTERDISCIPLINARIDADE

BRASILEIRA

“ A parceria... traduzida como mania...mania de compartilhar falas, compartilhar espaços, compartilhar presenças. Mania de dividir e, no mesmo tempo multiplicar, mania de subtrair para, no mesmo momento, adicionar... Mania de ver no todo , a parte ou o inverso- de ver na parte, o todo”

Ivani Fazenda

Terceiro encontro. Uma busca de novos interlocutores, parceiros, amadurecimento intelectual e pessoal. Caminhei em direção à ação e aos princípios interdisciplinares na disciplina Fundamentos da Interdisciplinaridade, com a professora Ivani Fazenda⁴⁰.

Uma palavra que defina esse encontro? Pertencimento⁴¹. Anterior aos méritos houve um sorriso, um abraço de acolhimento, de reconhecimento. Indescritível a sensação de bem-estar. Proximidade de pessoas desconhecidas, e paradoxalmente, pessoas tão conhecidas.

Esse movimento de trocas intersubjetivas se pauta na Interdisciplinaridade Brasileira, como afirma Fazenda (2002, p. 11): “*a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento*”.

⁴⁰ Prof. Dr^a Ivani Fazenda é professora de Fundamentos da Interdisciplinaridade, pós graduação de Educação e Currículo, na PUC/SP. Coordena o GEPI(Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares) e possui uma vasta produção de livros na área da Interdisciplinaridade Brasileira

⁴¹ Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, a palavra pertencer significa “ *ser propriedade de; formar, ser parte de; dizer respeito[...]*”. O sentimento de pertencimento vivenciado na atitude interdisciplinar seria o sentido de ser parte de um grupo, de uma comunidade, de uma cultura que nos constitui como seres humanos.

Assim, uma atitude de abertura aos aspectos visíveis e aos ditos nas entrelinhas no processo de aprendizagem. Os sentimentos de pertencimento, acolhimento e reconhecimento vivenciados por um abraço, um sorriso e um olhar atento. Aspectos que evidenciam uma nova relação entre educador e educando, um diálogo entre a objetividade e a subjetividade. Um “*saber ser interdisciplinar*”, nas palavras de Fazenda (2002).

Nessa direção, o pesquisador de Didática Interdisciplinar, Lenoir (2001), refere-se à Interdisciplinaridade Brasileira, coordenada por Ivani Fazenda, como a busca de um “*saber ser interdisciplinar*”, intrinsecamente ligado à questão da cultura brasileira. Significa incluir na formação do educador o *tripé* “*sentido, intencionalidade e funcionalidade*”. E requer:

[...] cuidados nas pressuposições teóricas investigando os saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações, e, finalmente, verificar se existe coerência entre o que diz e o que faz. (FAZENDA, 2008, p.19-20)

O “*saber ser interdisciplinar*” é permeado por cinco princípios: “*coerência, humildade, respeito, desapego e espera*” (FAZENDA, 1994, 2002). A prática dos princípios interdisciplinares ocorre nas trocas intersubjetivas, ou *parcerias*. É este o elemento fundante da interdisciplinaridade, na explicação da autora (2002, p.12).

A troca/parceria com o diferente cria novas significações que conduzirão a situações de geração do conhecimento. Como nos diz Ponty (2002), o homem se realiza e se conhece no encontro com o outro. Um pouco dessa reflexão pode ser visto no registro da disciplina de Fundamentos da Interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade vê o ser humano em processo, não rompe com a emoção e a criação. (Registro da aula Fundamentos da Interdisciplinaridade, no dia 8/03/2007)

Nesse registro, entendemos o sentido do abraço, dos olhos nos olhos, do acolhimento; eis os fundamentos de uma prática docente interdisciplinar. O ser humano é considerado em sua totalidade e como elemento fundante na constituição de parcerias. Fazenda continua:

A parceria, portanto, pode constituir-se em fundamento de uma proposta interdisciplinar, se considerarmos que nenhuma forma de conhecimento é em si racional. **A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo** com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e **nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas.** (1994, p.84, grifo meu)

No GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares)⁴², coordenado pela professora Ivani Fazenda, temos a oportunidade de vivenciar a *atitude interdisciplinar*. Os encontros do grupo são encharcados dos princípios interdisciplinares: coerência, humildade, respeito, espera e desapego. A cada aula, vivemos a escuta atenta a cada integrante do grupo, o olhar cuidadoso, o respeito ao tempo de cada um, o abraço, o afeto, a parceria, o desabrochar de cada ser humano.

Pessoas de distintas áreas do conhecimento, titulação acadêmica, maturidade intelectual e práticas diferenciadas unidas em roda. Encontro permeado pelo diálogo e pela potência criadora da parceria: ao entrar em contato com o outro, sou eu e um pouco do outro.

Diferente da concepção superficial de interligação de disciplinas, a interdisciplinaridade estrutura-se na interação das pessoas, na constituição de parcerias para a construção de conhecimentos, como o que ocorre nos encontros do GEPI. Fazenda (2003) ressalta a *intencionalidade* como um aspecto fundamental para a parceria: a intencionalidade do encontro, a intencionalidade de conhecer o outro, a intencionalidade de abrir-se ao diferente. O elemento dessa interlocução dos seres humanos pauta-se no

⁴² GEPI(Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares), na PUC-SP, coordenado pela Prof. Dr^a Ivani Arantes Fazenda. Espaço dedicado ao estudo de práticas, construção e reconstrução de conceitos que fundamentem as práticas das mais diferentes salas de aula. Atualmente já orientou mais de 102 pesquisas entre mestrados e doutorados.

diálogo, como nas palavras da autora: “o diálogo como possibilidade de constituir um terreno comum entre eu e o outro” (*Ibid.*, p. 41).

A dialogicidade exige a *intersubjetividade*, atitude de abertura e receptividade ao outro e ao seu pensamento, não para transformá-lo em igual; ao contrário, para conhecê-lo em sua plenitude. Um dos elementos do diálogo é a *palavra*; o sentido da palavra acontece por intermédio da linguagem (*Ibid.*, 30-45).

Nesse sentido, a professora Maria Cândida de Moraes (2004, p. 55) complementa que o diálogo não é dito apenas com palavras, mas é vivido com o corpo todo, das interações de emoções, intuições, sentimentos e pensamentos. Na representação gráfica, vemos as interconexões dos elementos constitutivos da parceria:

Conviver no GEPI propiciou visitar a minha história de vida, a busca de sentido das relações e o resgate do ser humano no processo educativo, como educanda e também como educadora. As inquietações de adolescente encontraram parcerias e, nesse momento, novo(s) caminho(s) para uma educação humana, criativa, prazerosa, distante dos muros institucionais, das separações entre pessoas por idades, gêneros, disciplinas, determinada pelo tempo cronos. Fazenda salienta:

A parceria [...] a vida, entretanto, prolonga-se na confluência das outras tantas vidas, que também são curtas, que também são breves, mas que na sua confluência podem se alongar, se eternizar. (1994, p.85)

O processo de resgate da história de vida pessoal e profissional para a construção do mestrado engendrou o (re)conhecimento de minha atuação profissional intrinsecamente interligada às questões subjetivas e políticas, como afirma Fazenda (2002, p. 22): “*aprender e apreender-me na experiência vivida.*”

Iniciei o processo de desvelar a minha prática e encontrei teorias de diversas áreas do conhecimento, como a filosofia e antropologia - tão distantes na formação de educadora. Dialoguei teorias com a prática docente. Outra

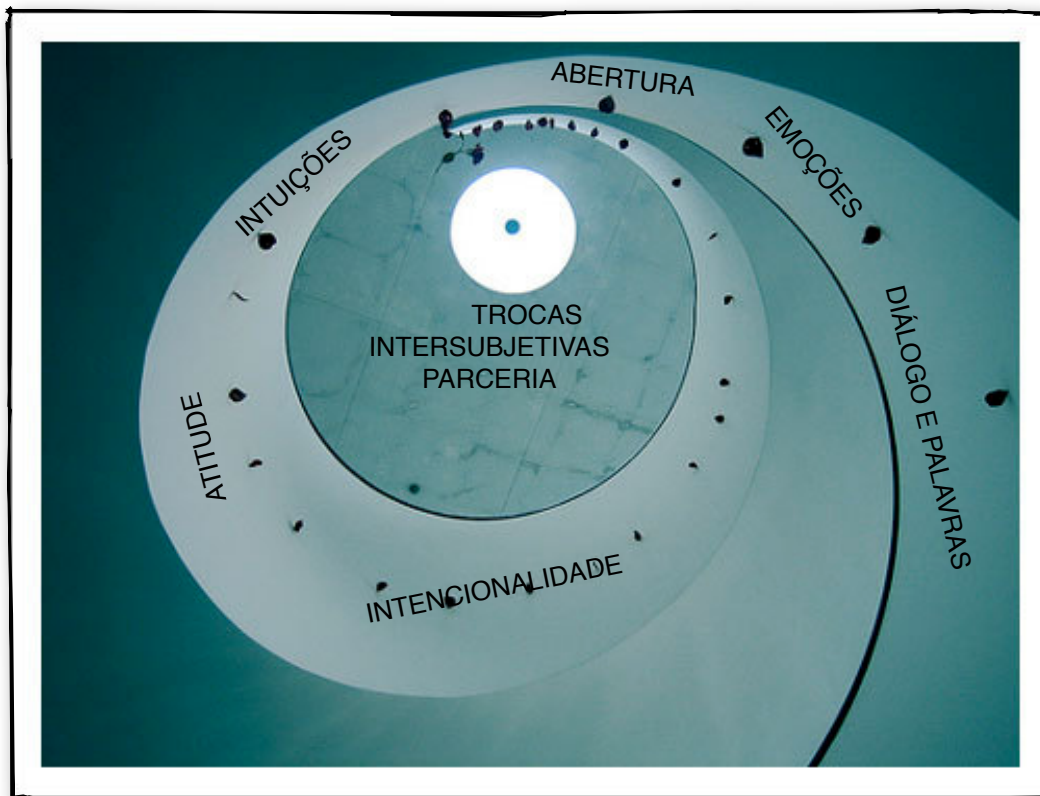


Figura 01 - Representação gráfica das parcerias interdisciplinares, elaborada por Vanessa

“coincidência” foi o encontro com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, com os quais compartilhei semelhantes inquietações.

A construção de uma pesquisa interdisciplinar inicia com o resgate da história de vida do educador, das práticas e das teorias subjacentes a sua forma de ensinar, como nos explica Fazenda (2002). Esse processo de desvelar não acontece do dia para a noite; exige um tempo de espera, de maturação para nascer. Requer uma profunda investigação dos fios que teceram a prática educativa, os encontros/desencontros com teóricos, alunos e parceiros na busca da tecitura de suas vidas, que se complementa a tantas outras, mas tem uma marca própria, única (FAZENDA, 1994, p.74). A construção da pesquisa ocorre no tempo kairós, de criação, permeado pelo tempo Cronos, dos dias, meses e prazos de entrega. Em relação a esse processo, Fazenda diz:

A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo, e mais

que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado na ação exercida [...] (2005, p. 15)

Nesse movimento, a palavra do educador é fundamental para torná-lo autor desse processo, e sua ação pode ser a possibilidade de novos pressupostos teóricos (FAZENDA, 2003, p.64-65).

O desvelar de minha história de vida, o lento processo de resgate e maturação das práticas pedagógicas fomentou uma questão que reaparece nesse percurso: a distância do ser humano no processo educativo. A interdisciplinaridade por essência pauta-se no ser humano; parte-se do educador - com sua bagagem de vida - no encontro com o educando, para a construção intencional de uma parceria. Dessa união acontece o possível despertar do educador/educando, de ator do processo para autor. E assim, a possibilidade de novas teorizações educacionais retiradas diretamente das práticas de sala de aula.

Outro fundamento da interdisciplinaridade é o respeito ao modo de ser de cada um, ao ser humano único e universal, à trilha em busca de sua autonomia. Nessa direção, Fazenda (1994, p. 71) salienta a interdisciplinaridade como encontro de pessoas mais do que disciplinas, em que ocorre o verdadeiro diálogo, o encontro autêntico entre pessoas. Transpondo essa ideia para a relação entre educador e educando, existe a possibilidade de ambos serem sujeitos de suas atuações e decifrações de mundo (FAZENDA, 2003, p.39).

[...] se há interdisciplinaridade, há encontro, e a educação só tem sentido no encontro [...] a educação só tem sentido na "mutualidade", numa relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade, respeito mútuo. (*Ibid.*, p. 30)

Costurando por esse viés, a interdisciplinaridade é uma teoria polissêmica e uma prática que se constitui nas linhas e entrelinhas das relações humanas, no centro do processo educativo estruturado pela relação entre educador e educando. A prática interdisciplinar possibilita uma nova forma de compreender o mundo, as interconexões dos seres humanos e as diferentes formas de viver a aprendizagem. Fazenda (1994, p. 41) diz que ao

educador e ao educando interdisciplinar cabe a tarefa de “*readmirar o mundo*”.
Eis a busca desta pesquisa interdisciplinar: readmirar o mundo pelo fio das
relações entre educador e educando!



OS FIOS DE ARIADNE: EM BUSCA DE SAÍDAS DO LABIRINTO

O auxílio do Fio de Ariadne cria outras silhuetas: a busca intencional de parcerias pautada na multidimensionalidade do ser humano, no resgate do feminino na educação.

Os encontros com esses três educadores revelaram um questionamento sobre o distanciamento do ser humano no processo educativo. Na prática, vivenciei o aprofundamento de teorias de diversas áreas do conhecimento aliado a um profundo respeito ao modo de ser de cada indivíduo na relação educador e educando, como explicita Fazenda (1994, p. 45):

É fundamental que o professor seja mestre, aquele que sabe aprender com os mais novos, porque mais criativos, mais inovadores, porém não com a sabedoria que os anos de vida vividos outorgam ao mestre. O professor precisa ser o condutor do processo, mas é necessário adquirir a sabedoria da espera, o saber ver no aluno aquilo que nem o próprio aluno havia lido nele mesmo, ou em suas produções. A alegria, o afeto, o aconchego, a troca, próprios de uma relação primal, urobórica não podem pedir demissão da escola; sua ausência pode criar um mundo sem colorido, sem brinquedo, sem lúdico, sem criança, sem felicidade.

[...] a postura interdisciplinar, significa rever aquilo que determina sua essência, sua finalidade maior, o sentido humano, em suas inter-relações na busca da construção e reconstrução do conhecimento. (*Ibid.*, p. 63)

Essa vivência de educanda, aliada à postura interdisciplinar, esboçou um movimento de aproximação do sujeito no processo educativo, por muito tempo isolado pela racionalidade científica. Em consequência, vemos a predominância da objetividade no modo de pensar e perceber o mundo, com as verdades absolutas e imutáveis, as disciplinas fragmentadas e os saberes hiperespecializados. Reitero as conquistas dos avanços científicos em diversas áreas do conhecimento; todavia, houve a cristalização do ser humano nessa visão de mundo racional e linear.

O paradigma emergente da ciência assinala a necessidade de uma reforma do pensamento que englobe a multidimensionalidade humana, como nos diz Morin (2002, p.14): “*conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto*”. E ainda o autor sinaliza:

Para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes [...] (*Ibid.*, p. 48)

As Novas Ciências se baseiam em uma nova compreensão da ciência, da realidade e da vida, desestruturando as verdades absolutas da racionalidade, ou seja, a base da estrutura escolar: o conhecimento racional. Assim, o lastimável cenário da educação, com questões sérias de indisciplina, agressão entre alunos e professores e aumento gradativo de analfabetos, demonstra a insuficiência dos saberes escolares restritos aos aspectos cognitivos. Nessa direção, Morin (2002) afirma:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. (2002, p. 48)

Desse modo, os encontros com os professores das disciplinas de Autoconhecimento, Filosofia da Educação Ambiental e Fundamentos da Interdisciplinaridade apontaram pistas desse olhar no processo educativo, o diálogo entre o ser humano e o conhecimento. Contudo, cada um desses três educadores despertou em mim uma atitude distinta: o professor Ruy provocou a busca do autoconhecimento e o despertar das potencialidades humanas; o professor Fabio, o interesse em aprofundar, perguntar e investigar a ciência subjetiva, e a professora Ivani, o resgate da prática de educadora aliada ao autoconhecimento e rigor científico. Em tal processo, a diversidade das vivências engendrou a busca de revisitar as minhas práticas de educadora e, ao mesmo tempo, desvelou os elementos norteadores nas relações entre educador e educando.

O primeiro elemento se mostrou na organização da sala de aula em roda. A roda cria um espaço de abertura para olhar nos olhos, ver e ouvir o outro. Viabiliza o diálogo, a interação dos participantes do grupo, o acolhimento, o cuidado e o respeito à diversidade. Potencializa “des-cobrir” o ser humano no processo educativo. Os alunos desses grupos desvelaram-se enquanto indivíduos em suas potências e dificuldades, e todos foram respeitados nesse ambiente. Como salienta Fazenda:

[...] uma sala de aula interdisciplinar difere da comum desde a organização do espaço arquitetônico à organização do tempo [...] numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; a reprodução, pela produção do conhecimento. (1994, p. 86)

O segundo elemento se configurou no cuidado ao tempo de maturação do educando. O educador mais experiente, com bagagem teórica e experiencial, exercita uma atitude de “*espera atenta e vigiada*” (FAZENDA, 1994; 2002) para o desabrochar intelectual e pessoal do educando. A bagagem do educando, o seu percurso de vida, as dificuldades e as facilidades são consideradas no âmbito educacional. A construção do conhecimento nasce de dentro para fora, pautada no tempo Kairós, como explica Espírito Santo (1998, p. 78): no “*tempo da alma ou do espírito.*” Nesse sentido, Fazenda afirma:

[...] projetos interdisciplinares [...] fundamentalmente predomina é a do respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca de sua autonomia - portanto concluímos que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas. (1994, p. 86)

O terceiro elemento se apresentou na relação entre educador e educando. O ser humano integral, visto em suas dimensões física, biológica, psíquica, cultural e social, é considerado no processo educativo. Nesse processo, o educador revela-se coerentemente com a sua teoria, e instaura um espaço para a apresentação dos diferentes integrantes do grupo. A criação do campo relacional é permeada pela multidimensionalidade do humano, regada de incertezas, desordens e contradições (CASCINO, 2004, p.155). Esta amplia

a possibilidade de autenticidade de cada indivíduo e a construção de um diálogo efetivo entre os participantes do grupo. O educador experiente intencionalmente observa e cuida dos aspectos relacionais, atento à diversidade e à complexidade dos seres humanos.

Nas experiências vivenciadas, os aspectos relacionais aparecem reincidentemente, como notamos no cuidado ao nome do educando, no respeito à diversidade, na escuta atenta, no diálogo autêntico e na busca da produção do conhecimento. Nessa trilha, o erro, as diferenças e conflitos são elementos considerados, vistos e discutidos em direção à construção de grupos. O conhecimento teórico faz parte das relações entre educando e educador, mas não se sobrepõe aos aspectos humanos. Essa experiência pessoal fomentou o meu interesse em estudar, investigar, pesquisar e aprofundar as questões relacionais no processo educativo, dialogando com diversas áreas do conhecimento, rumo a uma pesquisa interdisciplinar. Em relação a esse processo investigativo, Fazenda sinaliza:

[...] a metodologia interdisciplinar parte da liberdade científica, alicerça no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, criar, de ir além e exercita-se arte de pesquisar - não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando a ascense humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade humana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo. (1994, p. 69-70)

Essas vivências de educanda na graduação e pós-graduação, retomadas e analisadas sob diferentes enfoques, incitaram uma pergunta para pensar minha prática de educadora a partir de educadora:

Qual o sentido da relação entre educador e educando na constituição de grupos interdisciplinares?

A nova compreensão das ciências, que vê o ser humano em sua totalidade, tem um logo caminho a percorrer para adentrar as salas de aula por tantos anos estruturadas nos padrões do conhecimento positivista. O objetivo

desta pesquisa é buscar as “brechas” (FAZENDA, 2008) da estrutura escolar pautada nos conteúdos curriculares e analisar minhas práticas de educadora em instituições de ensino privado a partir do sentido da relação entre educador e educando. Nessa direção, o Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação⁴³ ressalta:

Estas reflexiones serán de interés para quien ya há tomado o pueda tomar **conciencia de las limitaciones del modelo de construcción y transmisión de conocimiento**, basada en la fragmentación de la información y la utilización del método positivista como único criterio de racionalidade científica. Este enfoque reduce la realidad a un solo nivel, el de lo sensible, **ejando fuera otro tipo de fenómenos de gran importancia en la vida de las personas, de la sociedad y de su conexión cocoml cosmos, y la energia sutil.** (2007, p. 01, grifo meu)

Las audiencias y destinatários [...] el profesoradi de educaión temprana, que sin duda es el más dispuesti a poner en práctica esta mirada transdisciplinar **aprovechando las situaciones cotidianas de la vida.** (2007, p. 02, grifo meu)

A pesquisa visa refletir sobre as limitações da transmissão do conhecimento curricular e, além disso, aprofundar o sentido das relações entre educador e educando na rotina escolar, observando o ser humano em sua multidimensionalidade. Segundo Fazenda:

[...] Todo projeto interdisciplinar nasce de um locus bem delimitado; portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige que se recupere a memória em suas diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e espaço no qual se aprende. (2002, p. 12)

Engendo na procura de entender, como educadora, a estrutura das instituições de ensino privado, e assim buscar uma saída para o sentido da relação entre educador e educando. Para isso, a busca do Minotauro, com o auxílio do fio de Ariadne, do feminino no processo educativo.



⁴³ O documento Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação foi produzido por um grupo de pesquisadores e docentes que participaram do I Congresso Internacional de Inovação Docente: Transdisciplinaridade e Ecoformação este ocorreu em Barcelona entre os dias 28 e 30 de março de 2007.

LABIRINTO: A BUSCA DO MINOTAURO



“ Humanizar a humanidade”

- Hanna Arendth

Fazenda afirma:

Conhecer o lugar que se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana. É mais fácil enfrentar entraves de natureza política, sociocultural e pessoal quando se adquire uma visão política educacional em seu desenvolvimento histórico-crítico. Para tanto, a pesquisa interdisciplinar pretende investigar não apenas os problemas ideológicos a ela subjacentes, mas seu perfil disciplinar que a política e a lei imprimem em todas as suas nuances. A partir de uma leitura disciplinar cuidadosa da situação vigente é possível antever a possibilidade de múltiplas outras leituras. (2002, p. 14-15)

Compreender o sentido da relação entre educador e educando em instituições de ensino privado consiste em entender as estruturas dessas escolas. Há diversos materiais na História da Educação Brasileira que contemplam o surgimento das escolas particulares, as conquistas e os conflitos até a Constituição de 1988. O inciso 2 do art. 206 da Constituição reafirma o dever do Estado, da família e da sociedade na educação. O documento reitera como princípio do ensino “*a diversidade de ideias e concepções pedagógicas e a coexistência de instituições privadas e públicas*” (CURY, 2005, p. 22). Assim, há na história da Educação Brasileira um rico material para se compreenderem

as relações no processo educativo.

Outra vertente para analisar as instituições de ensino privado seria refletir sobre as mudanças estruturais da sociedade, particularmente da educação, por intermédio dos fenômenos da pós-modernidade. O processo de transição vivenciado pela humanidade é um tema estudado por diversos sociólogos dentre os quais ressaltamos: Zygmunt Bauman (2001), que denomina esse período de modernidade líquida; Stuart Hall (2003), de modernidade tardia; Readings (1996), de pós-história; Tom Popkewitz (1998), de sensibilidade pós-moderna. Esses estudos retratam as mudanças estruturais, sociais e identitárias na sociedade contemporânea, inclusive nas escolas particulares.

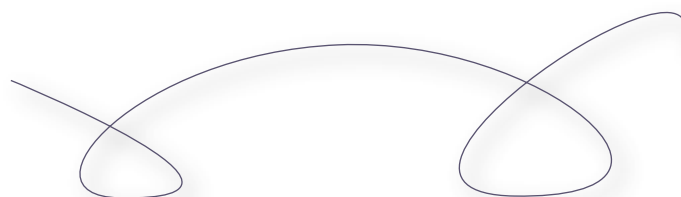
Qual caminho seguir e aprofundar? Apresenta-se a necessidade de compreender os bastidores das instituições de ensino privado, “*conhecer o lugar que se fala*” (FAZENDA, 2002), o lugar que se investiga. Ao olhar por esse âmbito, novas questões surgem:

- Uma vez que o paradigma emergente da ciência contempla o ser humano em sua totalidade, como essa visão é contemplada nas instituições de ensino privado? E quais os condicionantes estruturais das instituições de ensino privado? Qual o tempo que rege as instituições de ensino privado?

Essas questões estão intrinsecamente interligadas à pergunta norteadora desta pesquisa: qual o sentido da relação entre educador e educando na constituição de grupos interdisciplinares em instituições de ensino privado? Na tentativa de compreendermos a organização das escolas particulares, vamos investigar o tempo *cronos* ou *kairós* do espaço escolar e, ao mesmo tempo, a visão do ser humano integral ou fragmentado. O intuito é aclarar o sentido da relação entre educador e educando. Essa busca sugere uma reflexão sobre as mudanças estruturais da sociedade, particularmente da educação.

Optar por esse caminho engendra aprofundar os conceitos epistemológicos do projeto da pós-modernidade, e assim, refletir sobre esse fenômeno na estrutura das instituições de ensino e nas relações humanas que permeiam o processo educacional. O objetivo é realizar um diálogo valorizando a diversidade do pensamento, e não descobrir uma resposta ou fórmula para resolver as questões educacionais. Ao procurarmos uma resposta, estaríamos utilizando a mesma lógica de exclusão da racionalidade científica; ao contrário, buscamos diálogos, parcerias e questionamentos, como salienta o professor Mariotti (2000, p. 105): *“não nos ocorre que uma coisa nem sempre precisa eliminar a outra para poder surgir e desenvolver-se”*. E ainda, Fazenda conclui:

A cada nova investigação que se propõe a desconstruir e reconstruir conceitos clássicos da Educação, novas facetas vão aparecendo no sentido de uma atitude interdisciplinar. (FAZENDA, 2002, p. 28).



A BUSCA DO MINOTAURO: O TEMPO PÓS-MODERNO NAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO PRIVADO

É comum ouvirmos: “Na minha época, o mundo não era assim; as pessoas se conheciam melhor, tínhamos tempo para conversar... Os alunos não eram indisciplinados, respeitavam o professor... Antigamente, os professores eram bem conceituados, ganhavam bem e eram respeitados...” Frases repetidas nos bastidores do ambiente escolar, ecoando um saudosismo, a vontade de habitar um lugar seguro e linear.

Concomitante ao saudosismo da educação antiga, o cenário lastimável do trabalho docente nos dias atuais: o educador fechado em sua sala de aula; propostas pedagógicas internacionais implementadas e descontextualizadas da realidade brasileira; cobranças intermináveis aos educadores; as inúmeras tarefas burocráticas sob o manto de espaços democráticos de criação e construção. A quantidade de fazeres impossibilita o educador de criar e, em alguns casos, adormece o potencial humano. Educação sem sentido para educadores e para educandos.

Em contraponto ao saudosismo das certezas, vivemos um período marcado por instabilidades e incertezas: pais de alunos determinando questões pedagógicas e punindo professores devido à frustração dos filhos; inúmeras propostas pedagógicas; acesso a informações em diferentes meios de comunicação; índice alarmante de agressividade entre professores e alunos; aumento gradativo de analfabetos; mercado de trabalho exigindo a formação de profissionais especializados - hiperespecializados; o tempo escolar determinado por inúmeros afazeres curriculares; diagnóstico de depressão ou déficit de aprendizagem desde a mais tenra idade.

Portanto, vemos que o cenário da escola privada estruturado no projeto da modernidade mostra os seus limites, surgindo a necessidade de diferentes olhares que a linearidade não contemplou. Esse processo de transição da sociedade, denominado pós-modernidade por Bauman (2001; 2003), abarca a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não-linearidade, a subjetividade, as perspectivas múltiplas e o ser humano em sua totalidade. Os pesquisadores da Primeira Infância, Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 37), apontam a fecundidade da pós-modernidade em relação à abertura para a diversidade individual e social “*como fonte de adaptação criativa*”.

Hall (2003) reitera que vivemos uma “*crise do sentido*”, de desmonte das estruturas pré-determinadas, transformando as sociedades modernas e as identidades pessoais. As identidades são múltiplas de acordo com as inter-relações; dessa forma, são “*definidas historicamente*” (*Ibid.*, p. 13).

A crise do sentido do homem moderno traz embutidos três condicionantes: a velocidade, a fragmentação e, como consequência, a superficialidade (BAUMAN, 2003; CASCINO, 2000a). Vamos adentrar os condicionantes da pós-modernidade para tentarmos compreender as questões: Quais os condicionantes estruturais das instituições de ensino privado? Qual o tempo que rege as instituições de ensino privado? Buscamos possíveis respostas para entendermos as estruturas das instituições de ensino privado e, nas entrelinhas, o sentido da relação entre educador e educando.

Velocidade. A sensação de que o dia, o mês, o ano passam rápido demais. Um dia não é tempo suficiente para realizarmos todos os afazeres. Em contrapartida, temos acesso às informações do mundo em um tempo nunca antes vivido, pelos diversos meios de comunicação: televisão, telefone, celular, Internet, dentre tantos outros criados do dia para a noite. Esse fenômeno é chamado de “*compressão de distâncias e escalas temporais*” (HALL, 2003, p. 69).

Eventos que ocorrem em qualquer lugar do mundo são vistos

instantaneamente por um grande número de pessoas através da diversidade dos instrumentos de comunicação. O acesso a lugares distantes, desconhecidos tornou-se possível. Ter dinheiro significa caminhar, desbravar lugares não imaginados. Não existem mais “*ilhas desconhecidas*” (SARAMAGO, 1998).

[...] à medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia “global de telecomunicações” e uma “espaçonave planetária” de interdependências econômicas e ecológicas - para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas - e à medida que os horizontes temporais se encurtam até o ponto em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais. (HARVEY, 1989, p. 240)

A velocidade dos avanços tecnológicos provocou, nas palavras de Hobsbawm (1995), o “*encurtamento do mundo*”; as pessoas têm acesso a tudo e a todos por uma tela, um telefone. O tempo mudou, o mundo tornou-se pequeno.

Nesse sentido, os avanços tecnológicos possibilitaram a velocidade do movimento e do acesso ao mundo. Por um lado, conquistas incríveis para o ser humano; por outro, como sinaliza Bauman (2001, p. 16), a velocidade do movimento e do acesso a meios mais rápidos tornou-se um poderoso instrumento de poder e dominação. Vivemos a era da instantaneidade, da realização imediata, “*da fluidez*” (*Idem*, 2003), na busca constante da identificação por meio das compras e do consumo. Consumo de desejos, de produtos, de saúde, de pessoas, de relações, de viagens, de conhecimento, de educação. A substituição do ser pelo ter, e ainda, como diz o autor (2001, p. 91): “*o ser humano tornou-se consumidor e não produtor da vida*”.

As palavras de Bauman sintonizam com Hall (2003, p.76) ao falar sobre o “*supermercado cultural*” da vida pós-moderna, local onde as identidades se tornam desalojadas; os indivíduos saem às compras à procura de novas identificações. No mercado das identidades, encontramos identificações simultâneas e rapidamente substituídas por outras mais adequadas.

Na fluidez da vida contemporânea, a educação tornou-se um bem a ser consumido; as escolas - antigo ambiente de aprendizagem - são marcas a serem compradas e vendidas no *supermercado cultural* (HALL, 2003). O produto educacional a ser vendido necessita conter a quantidade de informações veiculadas diariamente nos meios de comunicação para continuar na concorrência do mercado. O acesso à informação por diversos meios de comunicação coloca a escola em um lugar indeterminado, questionando a relevância de sua existência.

Relevante ressaltar três aspectos do condicionante da velocidade para pensar a estrutura do ensino privado:

- ☀ A educação deixa de ser um direito e torna-se um item de consumo;
- ☀ A incapacidade do projeto educacional em abarcar a quantidade de informações do mundo contemporâneo;
- ☀ O questionamento da necessidade do espaço escolar nos dias atuais.

Fragmentação. A fragmentação nos remete ao projeto da modernidade, a divisão do conhecimento em partes específicas comprovadas cientificamente. O processo para chegar à verdade científica única e universal, conduzido através da neutralidade do pesquisador, ocorre com a quantificação dos fatos e a verificação dos dados. O que não estiver de acordo com a computação, os números ou a regra torna-se ilusão, e na explicação de Harvey (1994, p. 5), “*confundiram pensamento com matemática*”.

A escola se estrutura na fragmentação dos conhecimentos juntamente com a fragmentação do pensamento e do ser humano. A instituição escolar atua com a cabeça da criança/ jovem/ adulto; as academias de esportes, com o corpo físico; a terapia, com as emoções, sentimentos e relações. Seres compartimentados, fechados em blocos. Fragmentação que mantém os valores da ciência moderna: a neutralidade, a imparcialidade e objetividade, distantes da multidimensionalidade do humano.

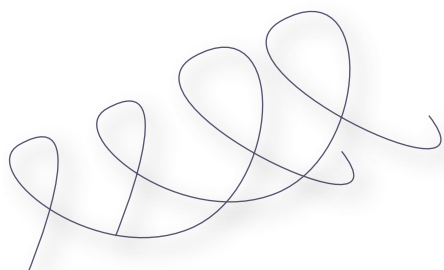
O condicionante da fragmentação revela outro aspecto da estrutura do ensino privado: a fragmentação do ser humano em partes indissociáveis, pautada especificamente no tempo cronológico.

Superficialidade. Os condicionantes da velocidade e da fragmentação cultuam a eficácia e o sucesso, e não mais os valores humanos, o cidadão, a liberdade de escolha. Como resultante desse processo, forma-se um tempo da superficialidade das relações, do conhecimento, das reflexões, das dúvidas, das perguntas e da vida. Nesse sentido, Bauman (2003, p. 66) aponta para as relações instantâneas, o que significa o consumo imediato e o descarte logo após o uso: estruturas relacionais que não ultrapassam o primeiro contato superficial, destituídas da responsabilidade, do aprofundamento e do compromisso. O autor (*Ibid.*, p112) afirma: “*no espaço urbano com uma grande quantidade de estranhos para os outros somos apenas superfícies*”.

A filósofa brasileira Matos (2006) dialoga a relação entre o condicionante da superficialidade e a construção do conhecimento:

[...] toda essa tradição se desfaz na modernidade tecnológica e científica, modernidade contra-humanista, com sua cultura inflacionária da mente, com imagens e ruídos que impedem de pensar. Pesquisas mostram que hoje setenta e cinco por cento dos jovens têm algum som ligado enquanto lêem - rádio, tocafitas, televisão etc. Semi-leitores, somos também pseudo-formados no pensamento e na vida. A leitura atenta, concentrada, cedeu lugar à demagogia da facilidade e a educação-formadora da tradição humanista foi decretada inútil, entre outras razões, por ser anacrônica em uma época voltada para o consumo material e intelectual e ao espetáculo midiático [...] (MATOS, 2006, p. 9-10)

A superficialidade mostra o movimento das relações educador/educando, educando/educando e educando/conhecimento. A relação educacional se pauta em conhecimentos específicos superficiais distantes da vida e das relações humanas. Eis o terceiro aspecto para compreendermos as estruturas das escolas privadas.



A BUSCA DO MINOTAURO: OS VESTÍGIOS DOS CONDICIONANTES DA PÓS-
MODERNIDADE NAS PRÁTICAS DE ENSINO

Em minha prática de educadora, atuei doze anos em instituições de ensino privado nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e verifiquei alguns vestígios (FAZENDA, 2002) dos condicionantes da pós-modernidade nas estruturas dessas escolas. Fazenda (2002) explicita os vestígios na investigação interdisciplinar:

Os vestígios apresentam-se ao pesquisador não como verdades acabadas, mas como lampejos de verdade. Cabe ao investigador decifrar e reordenar esses lampejos de verdade para intuir o que seria a verdade absoluta, total, os indícios do caminho a seguir. (FAZENDA, 2002, p. 22-23)

Na década de 90, em sala de aula, percebi uma mudança gradativa na estrutura das escolas. A rigidez do autoritarismo escolar transitou para uma relação de autoridade⁴⁴ entre educador e educando. A transmissão dos conteúdos feita pelo professor abriu espaço para a construção dos conhecimentos, com base na teoria de Jean Piaget⁴⁵ e Lev Semenovitch Vygostky⁴⁶ denominada concepção socioconstrutivista⁴⁷.

⁴⁴ O educador Freire discorre sobre esse assunto em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). O autor explica o autoritarismo é a imposição de um querer do professor, diferente da autoridade que trabalha com o limite dentro da ética. Como diz Freire: “*Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar falando em seu nome*”. (FREIRE, 1996, p. 118)

⁴⁵ Jean Piaget (1961) psicólogo estudioso de desenvolvimento cognitivo, considera que o conhecimento ocorre a partir da experiência com o meio físico.

⁴⁶ Lev Semenovitch Vygostky, estudioso da psicologia do desenvolvimento de estudos sobre a crianças na União Soviética, na década de 20.

⁴⁷ A concepção sócio- construtivista estruturada na teoria das investigações da psicologia social e cognitiva de Piaget (1961) há possibilidade de criação, construção e diálogo. César Coll, educador espanhol explica os elementos norteadores desta proposta são: a estrutura da sala de aula organizada para a interação entre alunos, a integração entre faixas etárias, o resgate da importância do brincar, a construção do conhecimento a partir das hipóteses das crianças e os projetos de trabalho por eixos de interesse (COLL, 1999, p. 19)

Na concepção socioconstrutivista, a escola é um espaço para uma intensa atividade mental. O aprendizado da cultura auxilia no desenvolvimento individual e social por intermédio dos conteúdos, como nos explicam os educadores espanhóis Coll e Solé (1999, p. 21-22).

Os autores salientam que as aprendizagens dos alunos ocorrem na construção de significados dos conteúdos curriculares, e esta é peculiar, pois “*não se constrói o que já existe*” (COLL & SOLÉ, 1999, p. 24). Noto nessa proposta a distância dos aspectos subjetivos no ambiente escolar e a relação educacional permeada por conteúdos curriculares, como questiona a educadora brasileira Maria Amélia Pinho Pereira (2006):

Nos currículos escolares, onde fica o direito da criança viver a sua Infância? Por que a criação “espontânea” do ato de brincar é entendido como uma força ameaçadora, que precisa ser controlada? Ensaia uma resposta, a criança ao brincar aprende a crescer rodeada por adultos sensíveis que saibam acolher a vida.⁴⁸

De fato, a proposta construtivista, em instituições privadas, foi uma mudança importante no cenário educacional. Tal proposta aborda um olhar diferenciado para a relação do aluno com o conhecimento, como sujeito no processo de aprendizagem. Entretanto, na prática, ainda se restringe a ver a criança como um ser pensante e, como consequência, não enxerga o ser humano em sua multidimensionalidade. E na explicação do professor Pineau (2001, p.328), o construtivismo baseado em Piaget (1977) reduz o conhecimento a situações de ensino e formação, similar ao modelo tradicional que herdamos. E ainda diz o autor:

[...] é como se reduzíssemos a aprendizagem animal àquilo que se aprendeu a comportamentos em jaula. As mesmas jaulas impõem uma mesma situação que cada animal, mesmo numa idade diferente, deve assimilar e acomodar. Mas essas observações em situação provocada nada ensinam sobre a especificidade das aprendizagens vitais desenvolvidas fora da jaula, em liberdade, para sobreviver. É numa jaula que saberemos como um animal selvagem aprende a caçar e a fazer amor para sobreviver? (PINEAU, 2001, p. 329)

⁴⁸ PEREIRA, Maria Amélia Pinho. Centro de Estudos Casa Redonda, em São Paulo. Disponível em: <http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br>. Acesso em 18/09/2008.

As novas propostas educacionais contaminaram as escolas particulares, com um agravante: caminharam para um fazer docente sem reflexão e superficial. O foco do ensino transformou-se na implementação de propostas pedagógicas, principalmente dos modelos espanhóis embasados na concepção socioconstrutivista. O lema do ensino privado era inovar e atualizar para se manter na concorrência do mercado. Percebo nos dias de hoje que essa mudança criou uma nova roupagem para o conhecimento restrito ao intelecto e ao racionalismo científico.

No decorrer da primeira década de 2000, o modismo em torno das propostas pedagógicas inovadoras se intensificou. Resultado: abertura de diversas escolas, alta competitividade entre professores no mercado de trabalho e as relações educador/educando desviaram para um atendimento personalizado - professor/vendedor e aluno/cliente.

Verificamos a educação mercadológica nos relatos abaixo, registrados no meu diário de bordo como professora do Ensino Fundamental I, no ano de 2007⁴⁹. O primeiro registro de um aluno de sete anos, do 2º ano do Ensino Fundamental I, questionando a educadora durante um conflito:

Você não pode brigar comigo, porque o **meu pai que paga o seu salário**. (Registro no diário de bordo, dia 02/08/2007, fala de uma criança de 7 anos)

Nessa fala, encontramos o **primeiro vestígio da velocidade** no processo de mercantilização do ensino privado: lei da compra e venda de um produto. As escolas enfatizam as vantagens de comprar essa mercadoria: bom atendimento ao freguês, competência dos profissionais e bons resultados do investimento. A eficácia escolar estrutura-se no constante processo de inovação e atualização. Dessa forma, retira o caráter público da educação.

Ao se tratar a educação como produto, vemos como reflexo alunos de sete

⁴⁹ Diário de bordo da professora Vanessa, da turma do 2º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2007.

anos reclamarem do educador e falarem: “*mas sou eu que pago o seu salário*”. Os valores do mercado estão impregnados no ambiente educacional, como vemos nas relações estabelecidas entre professores e alunos, professores e pais, professores e instituições de ensino. Caminhando um pouco com o tema, podemos comparar a instituição de ensino privado ao que Bauman (2003) chama de “*comunidade cabide*”, que estabelece relações superficiais e transitórias de laços entre os participantes. Dessa forma, não promove a responsabilidade ética e o compromisso a longo prazo; ao contrário, cria relações descartáveis (*Ibid.*, p. 66).

Nas próximas narrativas, **surge o segundo vestígio da superficialidade.**

A solicitação de uma mãe do 2º ano do Ensino Fundamental I para a troca do professor:

Quero uma professora branca, magra e de cabelo liso para ser bem parecida comigo (mãe) e com os padrões de convivência do meu cotidiano. (Registro no diário de bordo, dia 07/06/2007, fala de uma mãe de aluno do 2º ano do Ensino Fundamental I)

E também, no abaixo assinado de pais do 2º ano do Ensino Fundamental I em relação ao pedido de transferência de uma professora grávida de 7 meses, alegando:

Não queremos uma professora grávida. Pois ela irá frustrar os nossos filhos passando somente dois meses como educadora e em seguida saindo de licença. Queremos a troca da professora. (Registro no diário de bordo, dia 01/02/2007, primeira reunião de pais do 2º ano do Ensino Fundamental I)

É possível notar uma relação superficial na escolha de um professor de acordo com os padrões de estética atuais ou critérios infundados para não frustrarem os filhos. Nessa situação, desvela-se a relação mercadológica entre pessoas, pautada no dinheiro, no sucesso, no poder, substituindo os valores humanos e o papel da escola de educar. O “ter humano” sobrepondo-se ao “ser humano”.

A reportagem de Marano (Folha de São Paulo/ Caderno Mais, 2005) reafirma a relação de consumo da vida em busca da eficácia e sucesso na atitude superprotetora dos pais:

[...] o playground típico de hoje, que em lugar de chão de terra em que as crianças do passado arranhavam os joelhos é protegido por piso emborrachado. Espere aí - não são as criancinhas que estão brincando ali. São suas mães - e mais ainda, seus pais - que estão ali dentro, brincando junto com as crianças ou “ensinando-as” a brincar [...] Mas tirar do desenvolvimento das crianças todo o desconforto, as decepções e até mesmo a brincadeira, especialmente quando isso é acompanhado de uma **pressão crescente de exigência de sucesso**, revela ser um erro de rumo de mais ou menos 180 graus. **Quando enfrentam poucos desafios próprios, as crianças não conseguem criar suas adaptações criativas próprias às vicissitudes normais da vida.** Não apenas isso as torna avessas ao risco, como as faz psicologicamente frágeis, corroídas de ansiedade. Nesse processo elas perdem o senso de identidade, de sentido e de realização, sem falar em suas chances de alcançar a felicidade “real” [...] **um indicador do investimento excessivo no sucesso da criança [...] [a criança] Você se acostuma a que as coisas aconteçam imediatamente. Você se frustra e se impacienta facilmente. Torna-se pouco afeito a buscar soluções para resolver problemas.** Assim as relações humanas fracassam - o que talvez seja a experiência mais forte, em termos isolados, que pode conduzir à depressão. (MARANO, Folha de São Paulo/ Caderno Mais, 20 de fevereiro de 2005, grifo meu)

O terceiro vestígio da fragmentação ocorre na formação escolar fragmentada, enfatizando o uso de cabeças pensantes para aprenderem os conteúdos do currículo escolar no tempo cronológico de 45 minutos de cada disciplina. Tempo cronos, tempo tarefeiro determinado pelo relógio. O tempo kairós, tempo criativo, é relegado a alguns momentos “livres”, como na falta de um professor, no recreio ou no término de uma atividade anterior ao grupo. Algumas instituições de ensino privado propõem atividades dirigidas aos alunos nos momentos livres, para evitar transgressões das regras. Nesse sentido, a reportagem de Mautner (2009) ressalta a distância entre a tarefa dos afazeres educacionais e o uso do tempo livre:

Sinto falta de uma agência encarregada de nos treinar no uso do tempo livre e do lazer. **As escolas ensinam o “bê-a-bá”, a filosofia e os cálculos.** Com a família, adquirimos os comportamentos apropriados ao convívio interpessoal e intergrupal, Cabe às instituições religiosas cuidar das emoções. Cabe ao Estado supervisionar, validar, julgar e aplicar sanções.

Parece simples, mas as transformações que ocorrem em alta velocidade vêm criando problemas de difícil solução [...] Para ensinar a brincar, o adulto deve ter uma fantasia a respeito do que acha que a criança deve vir a ser. Porém, sem saber o que esperar, que raciocínios serão necessários e que habilidades usaremos para escolher o brinquedo? [...] **A quem atribuir a responsabilidade sobre as estripulias dos jovens, cujo tempo livre não conseguem usufruir sem transgredir?** (MAUTNER, Folha de São Paulo/ Equilíbrio, 15 de janeiro de 2009, grifo meu)

Na instituição escolar, prevalece o tempo cronos, da imediatez, do cumprimento de deveres, do trefismo, e o tempo Kairós é deixado de lado. A psicóloga Queluz (2002), estudiosa da temporalidade na educação, problematiza ser o tempo escolar determinado pelo tempo cronos, disciplinar, das tarefas. E ressalta a importância de resgatar o tempo kairós, da dimensão criativa, da inspiração nesse ambiente (*Ibid*, p. 141-142).

Os vestígios da superficialidade, da fragmentação e da velocidade na estrutura das escolas particulares não podem ser negados. Fazenda (2002, p. 16) diz: “*a pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas possibilidades*”. Esses vestígios mostram a lógica das estruturas e do tempo das instituições de ensino privado; todavia, sinalizam a insuficiência da escola estruturada na razão e na objetividade para enfrentar a crise de sentido que a humanidade perpassa. Urge a necessidade do humano nesse processo, a busca da interação entre a objetividade e a subjetividade.

Essa crise de sentido das instituições de ensino traz questões:

- Podemos pensar a crise escolar como a incapacidade de gerir tempos distintos?
- A crise escolar como a incapacidade de lidar com a diversidade?

A BUSCA DO MINOTAURO: ALGUMAS SAÍDAS DO LABIRINTO

Parafrazeando Hall (2003), vivemos a “*crise de sentido da educação*”. Os indivíduos e as instituições escolares passam por um processo de desestruturação das identidades lineares e definidas, contrapondo-se às múltiplas possibilidades de interconexões e diálogos. A crise pode proporcionar novas demandas, expectativas, investigações e uma multiplicidade de caminhos abarcando a diversidade do ser humano. Hall (*Ibid.*, p.78) sinaliza uma nova articulação entre o global e local, não com raízes determinadas, mas com “*novas identificações e construções*”.

Volto à pergunta: será, então, a incapacidade das instituições escolares de gerir a diversidade: de alunos, de professores e de formas de aprender?

As mudanças estruturais da pós-modernidade indicam que a estrutura da instituição escolar se modificou. Não podemos mais falar em escola, mas em escolas, crianças, processos e aprendizagens. A abertura à diversidade permitiram diálogos, contatos nunca antes imaginados, impossibilitando um conhecimento único a todos. Os autores Dahlberg, Moss e Pence (2003) reiteram que modelos pré-determinados restringem a diversidade do humano; a vida contemporânea exige a construção e a responsabilidade de novos modos de se relacionar. Reitero que as instituições escolares precisam olhar sob múltiplos enfoques para a diversidade que permeia o ambiente escolar.

Fazenda (2008) questiona a crise enfrentada no âmbito educacional e indica pistas de uma nova relação entre seres humanos por intermédio de atitude interdisciplinar:

Como a Interdisciplinaridade coloca-se ao enfrentar os problemas mais globais a que a sociedade nos impele e os saberes disciplinados, fragmentados, parcelados que são

construídos? [...] Como exercitar a parceria, quando somos impelidos a acumular coisas, à defesa de nossos particulares territórios, a um micro saber, a um micro poder, a um reinado de súditos? [...] [a interdisciplinaridade] incitam-nos **ao ingresso na aventura de saber conhecer** [...] à interdisciplinaridade cabe partilhar, não replicar [...] **Acreditamos que a nossa força estará na Parceria**, onde poderemos criar novos perfis de cientistas, desenvolver novas inteligências, abrir a Razão. (FAZENDA, 2008, p. 13-15, grifo meu)

Em sintonia com as mudanças provocadas pela pós-modernidade, acredito que vivemos um período fecundo de grandes transformações e potencialidades. Caminhos? Muitos. Trilhar em busca de parcerias e relações humanas. Caminhada atenta aos vestígios, aos encontros. Nas palavras de Alves:

A vida a gente escolhe um caminho que nos conduzirá a alegria. Tolos pensamos que a alegria está no final do caminho. E caminhamos distraídos, sem prestar atenção. Afinal de contas, caminho é só caminho, passagem não é o ponto de chegada. Com freqüência a gente não chega lá, porque morre antes. Mas há uns poucos que chegam nesse lugar sonhado – só para descobrir que a alegria não mora lá. Caminharam sem compreender que a alegria não se encontra ao final, mas às margens do caminho. (2002, p. 49)

O processo de desestruturação da pós-modernidade modificou a relação do homem com o tempo, especificamente o tempo Cronos. Então, será a

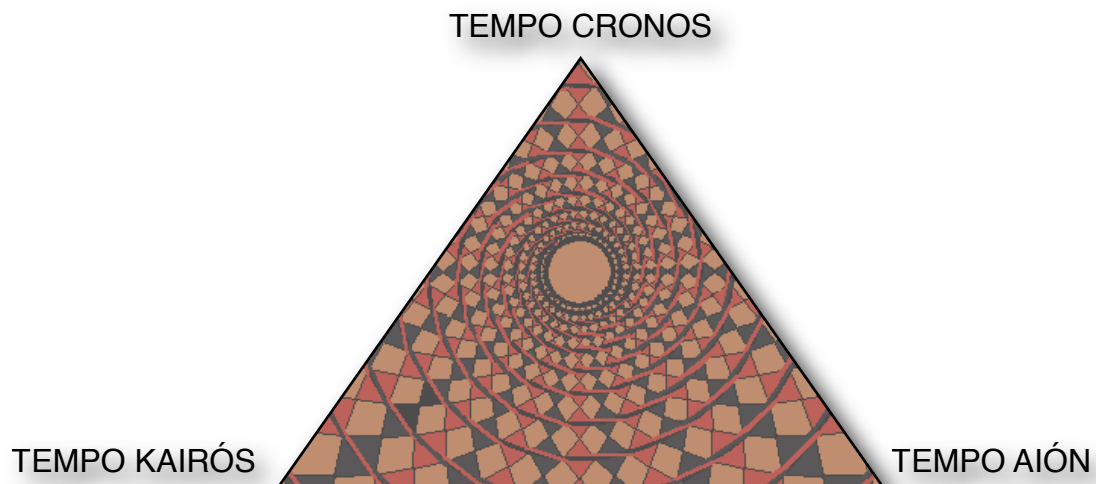


Figura 02 - Representação grega do tempo, feita pelo Prof. Dr. Lino de Macedo, palestra proferida dia 9/12/2008.

incapacidade das instituições escolares de gerir tempos distintos, tempos diversos?

O psicólogo Lino de Macedo (2008) explicita a crise escolar por intermédio da representação grega dos Deuses do Tempo devido à permanência da escola no tempo Cronos, e propõe a busca de equilíbrio com o tempo Kairós e o tempo Aión. O autor explica o tempo Cronos como o tempo do relógio, dos conteúdos curriculares, da agenda e dos prazos; o tempo Kairós, como o tempo interno, da criança, do prazer, das relações e da diversidade; e ainda o tempo Aión, como o tempo da humanidade, da ética e do conhecimento.

Essa defesa já tem sido feita por diversos autores, como o professor Espírito Santo (1998), que ressalta a importância do tempo Kairós no processo educativo, o tempo de acordar para a presença e a “eternidade do agora”. O autor reitera que o educador só conseguirá enxergar e ouvir os seus alunos se estiver física e psicologicamente presente no espaço e tempo daquele ambiente (Registro da disciplina Eletiva de Autoconhecimento, dia 20/08/2000). Gerir os diferentes tempos; trata-se, portanto, de estar no lugar de corpo e alma para ver e ouvir as falas, e também os silêncios. Perceber as entrelinhas. Observar e atentar para a diversidade, e nessa entrelinha, a possibilidade de criação!

Assim, o equilíbrio entre os aspectos burocráticos e a vida humana é explicitado na atitude interdisciplinar, como diz Fazenda:

Olhamos para um novo tempo que não é *cronos*, tempo de controle, mas *kairós*, tempo que subverte a ordem de *cronos*, que se aproveita da imprevisibilidade, tempo flutuante. Em *cronos* nos submetemos a cronogramas. Em *kairós*, à oportunidade de criar. (FAZENDA, 2001, p. 29)

Portanto, os condicionantes da pós-modernidade desestruturam a racionalidade técnica do ambiente escolar e, ao mesmo tempo, (re)estruturam um leque de possibilidades para a prática docente. Notamos, nesse processo de transição, alguns vestígios para se repensar a educação: o retorno do ser

humano na prática educativa, a conexão do indivíduo com o contexto local, o respeito à diversidade e a potência do diálogo, do encontro e das relações. A professora Moraes (1997) nos atenta para essa forma de educar:

[...] **uma nova dinâmica** nos processos de construção do saber, que esclareça a existência de relações, diálogos e interações entre diferentes organismos, que **identifique que tudo o que existe coexiste e que nada existe fora de suas conexões e relações**. [...] Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão. (MORAES, 1997, p.27)

A compreensão dos condicionantes estruturais da sociedade pós-moderna, no caso específico das instituições de ensino privado, “des-cobre” os graves problemas enfrentados no cotidiano escolar. Entretanto, amplia os olhares para buscar brechas para a atuação docente voltada para o ser humano, pautada em um projeto educativo fundamentado nas relações. Apesar disso, somente compreender teoricamente a estrutura da escola particular e vislumbrar as relações no ambiente educacional não abrangem a Interdisciplinaridade Brasileira, que se pauta na prática (FAZENDA, 1994). Eis a decisão do caminho a ser seguido nesta pesquisa: desvelar as brechas, as entrelinhas das relações entre educador e educando na constituição de grupos interdisciplinares.

A interdisciplinaridade é uma teoria das brechas, não há uma resposta, não há impossibilidade. (Registro da aula Fundamentos da Interdisciplinaridade, dia 27/02/2008)

Com o auxílio do Fio de Ariadne encontro o caminho de aproximação do Minotauro. O monstro produz sons assustadores de seus uivos e a potência de sua força. E suscita novas questões: Será necessário matar o Minotauro para sair do labirinto? Existe somente uma saída do labirinto? Ao matar o Minotauro, não estaria utilizando a mesma exclusão do modelo racionalista?

Sigo em frente em busca do encontro com o Minotauro...

Na tentativa de elucidar essas questões, passo a observar o sentido das relações entre educador e educando em minha prática educativa, nas “brechas” da crise de sentido da educação contemporânea, no encontro entre o feminino (fio de Ariadne) e o masculino (Minotauro).



O ENCONTRO COM O MINOTAURO

IV

“ Se alguém ainda perguntar se temos certeza de encontrar aquilo que é correto nesta trilha íngreme: mais uma vez a resposta é não, não existe certeza. Há apenas uma chance; e não há outra além desta.

O risco não nos garante a verdade; e ele, somente ele, nos conduz ao espaço onde seu hálito se faz sentir

Martin Buber

Buber (2001, p. 70) diz:

O homem se torna Eu na relação com o Tu. O face-a-face aparece e se desvanece, os eventos de relação se condensam e se dissimulam e é nesta alternância que a consciência do parceiro, que permanece o mesmo, que a consciência do Eu esclarece, aumenta cada vez mais. De fato, ainda ela aparece somente envolta na trama de relações, na relação com o Tu, como consciência gradativa daquilo que tende para o Tu sem ser ainda o Tu. Mas essa consciência do Eu emerge com a força crescente, até que, um dado momento, a ligação se desfaz e o próprio Eu se encontra, por um instante, diante de si, separado, como se fosse um Tu, para tão logo retomar a posse de si e daí em diante, no seu estado de ser consciente **entrar em relações**.

Caminho na direção de analisar as relações entre educador e educando em minha prática docente no espaço das escolas de ensino privado de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A partir do pressuposto de que os seres humanos são integrantes e se relacionam com o mundo, a vida só existe

na relação do “*ser- com-outro*” (HEIDEGGER, 1981). As relações se estruturam por intermédio da interação das pessoas com instituições em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Sob essa ótica, a educação escolar ocorre na interconexão do educando e educador com o mundo, como complementa o educador brasileiro Freire (1999, p. 47): “*partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo*”.

Aprofundar o estudo das relações humanas engendra a necessidade de desvelar os sentidos e significados dessa palavra, como nos lembra Fazenda sobre a imersão do pesquisador no conceito estudado.

O cuidado com a potencialidade do estudo de conceitos, tem conduzido nossos pesquisadores à aquisição de um olhar divergente e paradoxalmente convergente para a história do conceito e sua representação sociocultural, aliando-se sobretudo às diferentes perspectivas de produção [...] o estudo das definições preliminares pode, aos poucos, adquirir tridimensionalidade ou a capacidade de conduzir o pesquisador a enxergar além das mesmas e dos conceitos por meio delas, como dissemos em textos anteriores, à admiração das possíveis entrelinhas e das infinitas possibilidades latentes e não ensaiadas. (*Ibid.*, 2008, p22)

Mas o que significa a palavra relação?

No dicionário Michaelis, relação é:

Ligação íntima entre pessoas ou coisas; analogia, certo grau de semelhança; ligação, dependência, nexos; R. humanas: a) comportamento do indivíduo em seus contatos de pessoa a pessoa, de pessoa a grupo ou de pessoa a sociedade; b) observância de um conjunto de princípios na esfera dos contatos pessoais, visando a um perfeito entendimento entre chefes e subordinados, nas empresas.

Etimologicamente, a palavra relação se origina do latim *relatio*, *onis*; significa descrição, notícia, semelhança (Nova Fronteira, 1982). Ainda, no Dicionário de Filosofia (2007, p. 990-992), o termo é definido como o modo de ser ou comportar-se entre si.

No contexto da filosofia, Martin Buber (2001, p. 55) diz que a palavra princípio EU - TU fundamenta o mundo da relação, e esta ocorre em três aspectos: na vida com a natureza, na vida com os homens e na vida com os seres espirituais. Já o educador Paulo Freire (1987) diz que a relação se estrutura no respeito ao outro e ao seu saber, mediatizado pelo mundo.

Com efeito, encontramos um fio condutor entre esses significados: os comportamentos nas relações entre pessoas. Mas o que significa comportamento? O Dicionário de Língua Portuguesa diz que comportamento é: *“Maneira de se comportar, procedimento; (Sociol.) conjunto de atitudes e reações dos indivíduos em face do meio social”*. Desse modo, podemos dizer que as relações humanas se pautam nas atitudes entre indivíduos mediatizados pelo meio social.

Diante do exposto, vamos aprofundar o sentido das relações entre educador e educando no contexto da prática educativa. Para analisar e refletir sobre esses materiais, fiz uso da memória registro, selecionada no meu diário de bordo, nos cadernos de registro de preparação de aulas e nos relatórios semestrais elaborados para os pais, em diálogo com a memória vivida, como nos explica Fazenda (1994). A proposta se estrutura em perceber os movimentos das relações nas entrelinhas do processo educacional por intermédio da escuta sensível proposta por René Barbier (1976).

Para fundamentar as relações no ambiente educacional, vamos estabelecer um diálogo entre a minha prática de educadora e os pensadores Martin Buber (1923; 1987; 2001; 2007) - especificamente a relação entre Eu - Tu e a constituição de comunidades - e Paulo Freire (1987, 1992, 1996), especificamente a dialogicidade no processo educativo, ambos permeados pela Interdisciplinaridade proposta pela educadora Fazenda (1994, 2002, 2008).

Por conseguinte, a interconexão da minha prática educativa com os pensadores escolhidos para essa caminhada está interligada à vivência de

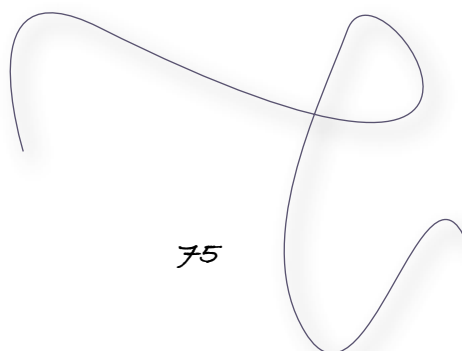
educanda e ao encontro com os três educadores referidos nesse processo: Ruy César Espírito Santo, Fabio Cascino e Ivani Fazenda. A diversidade vivida nesses encontros provocou a pesquisa sobre o sentido das relações no processo educativo. Concomitantemente, os autores escolhidos para essa imersão resvalam a todo instante na teoria e na prática dos educadores que marcaram o meu percurso de educanda.

Em tal processo de investigação, as mudanças da pós-modernidade explicitadas no capítulo anterior auxiliam o repensar da prática nas instituições de ensino privado ao enfatizarem a diferença, “a unidade na diversidade” (FREIRE, 1992), ao admitirem as incertezas, ao assumirem a necessidade de aprender a lidar com a instabilidade, o incerto e o desconhecido; apresentam dessa forma um leque de infinitas possibilidades de convivência. Como nos diz Mariotti (2002, p. 108), “o aprendizado de que a complementaridade de pontos de vista pode nos aproximar de saídas transformadoras”.

O percurso do fio de Ariadne, que se iniciou com a história de vida de uma jovem que virou professora e que virou educadora, caminhou no labirinto educacional e encontrou educadores marcantes. A fusão desses encontros semeou um leque de caminhos para a busca do Minotauro, ou melhor, do encontro entre o masculino e o feminino no processo educativo.

Uma parada; a proximidade do Minotauro, do encontro entre o feminino e o masculino na educação, causa um som ensurdecedor.

No lugar em que estou, avisto o monstro, enorme, forte e poderoso - o masculino. E ainda assim, resolvo ir ao seu encontro - o feminino...



EU - TU: O EFETIVO ENCONTRO COM O MINOTAURO

E se alguém ainda perguntar se
temos certeza de encontrar aquilo
que é correto nesta trilha
íngreme: mais uma vez a resposta
é não, não existe certeza. Há
apenas uma chance; e não há
outra além desta.
O risco não nos garante a
verdade; e ele, somente ele, nos
conduz ao espaço onde seu hálito
se faz sentir

Martin Buber

Buber (2007)⁵⁰ denomina as relações humanas de “*inter-humano*” e diz:

[...] importante é que, para cada um dos dois homens, o outro aconteça como este outro determinado; que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento, que não o considere e não o trate como seu objeto mas como seu parceiro num acontecimento da vida. (2007, p. 137-138)

É somente quando há dois homens dos quais cada um, ao ter o outro em mente, tem em mente ao mesmo tempo a coisa elevada que a este é destinada e que serve ao cumprimento do seu destino, sem querer impor ao outro algo da sua própria realização, é somente aí que se manifesta de uma forma encarnada toda a glória dinâmica do ser do homem. (2007, p. 152)

Vemos a existência humana pautada no respeito ao outro e ao diferente, e essa afirmação de Buber (2007) nos remete à questão primeira desta pesquisa: qual o sentido da relação na constituição de grupos interdisciplinares? A pergunta reaviva questionamentos feitos no capítulo

⁵⁰ Em 2007, houve a publicação do livro “Do diálogo e do dialógico”, com ensaios de Martin Buber sobre a Filosofia do Diálogo, traduzida pelo Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben.

anterior relativos ao ambiente escolar: será a incapacidade escolar de gerir tempos distintos e de lidar com a diversidade? Passo à busca da compreensão dessas questões no diálogo com o filósofo Martin Buber.

Na busca de compreender o sentido da relação no processo educativo, dialogo com o filósofo alemão Martin Buber (1923). O autor, na obra *Eu e Tu*⁵¹(2001), desenvolveu seu pensamento com a realidade concreta e propôs uma filosofia do diálogo, sendo a relação a compreensão do sentido da existência humana. O autor enfatiza que “*no começo é a relação*” (*Ibid.*, p.63).

Desse modo, o homem, por existir, está no mundo e com o mundo, e essa existência possibilita múltiplas relações com o entorno. Na proposta de Buber (2001), a diversidade das relações acontece nas “situações cotidianas”; nestas, estabelecemos duas atitudes ou palavras princípio: *Eu - Tu* e *Eu - Isso*. Ambas as atitudes orientam o ser humano e instauram dois modos de se

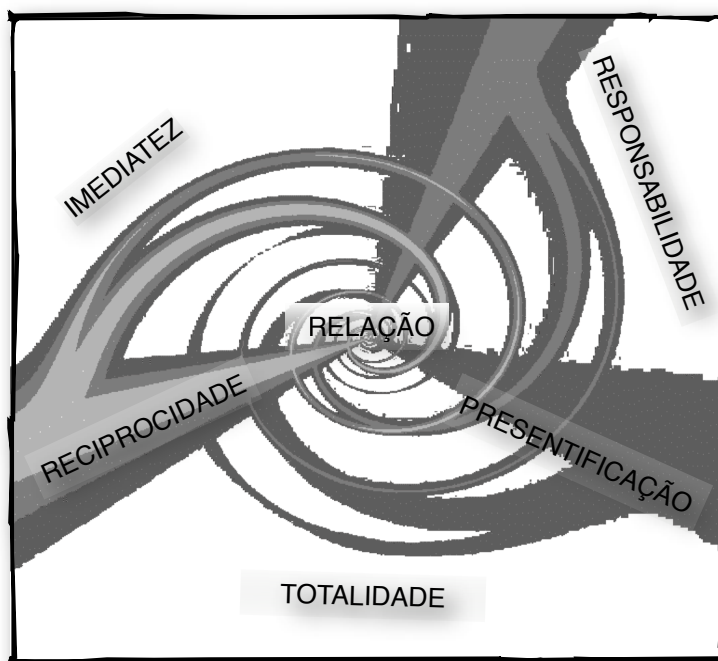


Figura 03 - Representação gráfica dos elementos constituintes da relação segundo o filósofo Martin Buber. A escolha do espiral, ascendente ou descendente, retrata que os elementos constituintes da relação acontecem de uma forma espiralar, para dentro e para fora, sem uma linearidade. Elaborado por Vanessa Marques.

⁵¹ A obra *Eu e Tu* foi publicada por Martin Buber no ano de 1923. A tradução para a língua portuguesa foi feita pelo Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben, no ano de 1977.

relacionar e de se posicionar no mundo. Sendo assim, podemos dizer que as relações do ambiente escolar se pautam nas atitudes Eu - Tu e Eu - Isso.

Segundo Buber (*Ibid.*, p. 28-36), a atitude Eu - Tu acontece no encontro permeado pela mutualidade entre os indivíduos. A palavra princípio Eu - Tu não significa exclusivamente a relação entre pessoas; amplia-se para a interconexão com a natureza, com os animais ou com as artes; ao mesmo tempo, o encontro profundo do “nós” acontece exclusivamente entre seres humanos. Para explicar essa vivência e teoria, o autor se baseia em quatro elementos constituintes da relação: a presentificação ou totalidade, a reciprocidade, a imediatez e a responsabilidade.

Presentificação ou Totalidade. A totalidade corresponde à doação ao outro sem reservas, à abertura ao diferente, destituído de objetivos pré-concebidos. O encontro presentificado antecede ao conhecimento cognitivo, ou seja, a vértice da estrutura escolar. Nessa perspectiva, a atitude Eu - Tu:

[...] só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. (*Ibid.*, p. 59)

A totalidade da relação exige a presentificação do Eu e do Tu no momento do encontro. A presença requer a inteireza de corpo e alma para caminhar em direção ao outro e abrir-se ao diferente com todos os sentidos: a escuta, a fala e a intuição. Buber (2001, p. 60) enfatiza que “*o essencial é vivido na presença*”. Podemos, sob esse aspecto, interagir com a Interdisciplinaridade e o Autoconhecimento propostos por Fazenda (1994; 2002; 2008) e Espírito Santo (1996; 1998) ao considerarem no processo educacional a presença física e emocional do educador. A presencialidade, estar no local de corpo e alma, no “aqui e agora”, reinstaura o tempo Kairós na educação, o tempo da alma, da criação e das relações humanas.

Buber (1987, p. 90) nos recorda que a educação de seres humanos se faz com seres humanos na plenitude da presentificação. O educador educa na

medida em que está presente, com a espontaneidade e as marcas de sua existência. Sendo assim, o autor nos convida a refletir sobre o sentido das relações no processo educativo permeado pela presença diária de educadores e educandos pelo período de um ano letivo. A cada dia um encontro, e no decorrer do tempo e da convivência, a constituição de uma relação.

Reciprocidade. Buber (2001, p. 56) reitera: “*relação é reciprocidade*”. Sendo assim, o estado de estar consigo mesmo na presentificação do instante propicia o evento da reciprocidade. O professor Von Zuben (1981, p. 28), pesquisador da obra de Martin Buber, diz que a “*presença recíproca é a garantia da alteridade preservada*”. O autor salienta que a ação recíproca não ocorre somente entre seres humanos; porém, nas relações humanas, atinge o nível mais transcendente. Estar - com - o - outro, presente, no fluxo das relações, culmina na troca e, nas palavras de Fazenda (1994), constitui as parcerias.

Diante dessa reflexão, notamos que a reciprocidade na sala de aula acontece na presentificação e no respeito mútuo dos participantes do evento, criando relações de acolhimento, abertura e reconhecimento. No instante da troca, a possibilidade do desvelar humano em toda a sua potencialidade e inteireza, e não com o objetivo de transformá-lo em algo de interesse pessoal do educador; ao contrário, com o intuito de fluir e nascer o potencial criador de cada indivíduo.

Imediatez. Buber (1987) diz que a educação é uma relação direta e sem propósitos. Em relação à imediatez do encontro Eu - Tu, o autor (2001, p. 59) sinaliza que não permanecemos na relação Eu - Tu; esta é imediata e rapidamente torna-se Isso, para ainda novamente se transformar em Tu. O encontro acontece no instante, destituído de objetivos. Podemos considerar, dialogando com as relações no ambiente escolar, o encontro entre Eu - Tu, ou seja, entre educador e educando ou educador e educador, vivenciado no ápice do momento, sem pressupostos cognitivos ou avaliativos. A imediatez do

simples e do complexo encontro entre Eu e Tu, e, em seguida, a transformação em Isso, via os aspectos cognitivos.

A relação com o Tu é imediata. Entre o Eu e o Tu não se interpõe nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que se passa dos detalhes à totalidade. Entre Eu e Tu não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. (*Ibid.*, p. 59)

Responsabilidade. Na relação mútua, a responsabilidade torna-se um elemento estrutural da ação vivenciada. O advento do encontro humano pautado pela presentificação, reciprocidade e imediatez requer a responsabilidade da palavra. O professor Von Zuben (1982, p. 26 - 27) diz que a palavra tem duas formas de expressão: a palavra proferida, em que se revela o indivíduo, e a responsabilidade da resposta honesta. Essas formas constituem o diálogo genuíno, anterior aos méritos, posições e conhecimentos pessoais.

Nessa entrelinha, ocorre uma nova interlocução da atitude Eu e Tu buberiana e a Interdisciplinaridade Brasileira, estruturada pela professora Ivani Fazenda. A autora, em sua obra “Interdisciplinaridade: qual o sentido?” (2003), resgata o histórico da Interdisciplinaridade e pontua que na década de sessenta, buscávamos um sentido filosófico, ou melhor, o sentido do ser humano na educação e, consecutivamente, a preocupação com o valor da palavra pronunciada e da resposta. Já na década de oitenta, a investigação caminhava para o sentido antropológico - o sentido de pertencer do ser humano - com estudos sobre identidade pessoal, social e cultural, explorando com profundidade o sentido da linguagem.

Tanto em Buber como em Fazenda, é possível notar uma estreita relação com os aspectos intersubjetivos e o valor da linguagem no desvelar do humano. E ainda, nas palavras de Fazenda:

O homem se efetiva falando, se faz exprimindo-se, é um ser que age, que se comporta, que se relaciona, que dialoga, mas que espera. Só no verdadeiro diálogo, no autêntico encontro, há a

real interdisciplinaridade, ou melhor, educando e educador são sujeitos de uma mesma situação e a eles em conjunto caberá a decifração do mundo. (2003, p. 39)

Desse modo, o papel do educador configura-se na abertura ao outro para o encontro autêntico, pautado no diálogo e na responsabilidade de escutar, acolher, estar presente e esperar. Compreendemos que a responsabilidade da relação, no âmbito do processo educativo, ocorre com o advento do diálogo, com o intuito de desvelar a palavra e a resposta honesta. E Buber complementa:

- Que experiência pode-se então ter do Tu?
- Nenhuma, pois não posso experienciá-lo.
- O que sabe então a respeito do Tu?
- Somente tudo, pois, não se sabe, a seu respeito nada de parcial. (BUBER, 2001, p. 58)

Em tal processo educacional, os quatro elementos estruturantes da relação Eu e Tu propostos por Buber acontecem de forma livre e aberta de um eu para um tu, na espontaneidade do encontro autêntico. Apresenta-se na inteireza do ser humano, no instante do encontro. Este não ocorre de forma planejada ou objetivada; apenas pode-se ter a intencionalidade de estar presente, inteiro, para o outro. Nesse contexto, o sentido da relação entre educador e educando se estrutura na abertura ao outro e na diversidade dos alunos de uma sala de aula. Relação inteira que, na totalidade do momento, provoca o encontro mútuo, sem pressupostos anteriores. A responsabilidade do educador é pronunciar a palavra verdadeira e a resposta honesta.

Assim, consideramos as relações humanas pautadas na existência dialógica, ou seja, na atitude de voltar para o outro como ele é. Abertura à diversidade humana e, nessa entrelinha, o encontro autêntico, mútuo e recíproco, permeado pelo diálogo. Buber (1987; 2001; 2007) denomina o locus do encontro como “*entre*”. O professor Von Zuben (1982) considera o *entre* uma categoria ontológica de aceitação entre dois participantes do encontro e também lugar de revelação da palavra. Tanto a palavra como a categoria do *entre* instauram a relação entre os seres humanos por intermédio do diálogo.

A outra palavra princípio - a atitude Eu - Isso - ocorre, segundo Buber (*Ibid.*, p. 28-36), na relação de experiência e utilização com objetos e pessoas. Uma relação unidirecional e manipulável que desconsidera o outro no espaço - tempo. A experimentação se realiza na pessoa e não entre ela e o mundo. O Isso não exerce ação na pessoa; somente o Eu exerce ação sobre o Isso.

Nas relações humanas, conforme Von Zuben (1981, p. 28 - 29), transitamos entre as duas palavras princípio; ora estabelecemos uma relação imediata com um Tu, ora uma relação de experimentação com um Isso. A predominância do Eu - Isso nas relações humanas pode reduzi-las a apenas relações de experimento e uso, e Buber (2001, p. 37) sinaliza: *“Se o homem não pode viver sem o Isso, não se pode esquecer que aquele que vive só com o Isso não é homem”*.

Conforme Buber, salientado por Von Zuben (1982, p. 29), as duas palavras princípio constituem o ser humano no mundo do Isso e do Tu. O autor pondera que a relação Eu - Isso gera uma sensação de estabilidade, linearidade e segurança devido ao domínio do Isso. Em compensação, a relação Eu - Tu provoca uma sensação da vida pulsante, incerta e insegura, e exige a abertura, a doação, a entrega e a disponibilidade do outro. E ainda, o autor nos diz que nos seres humanos existe a predominância de uma ou outra atitude, mas ambas reversíveis e passíveis de mudança.

Notamos, nos dias atuais, que prevaleceu a experiência e a utilização de pessoas, conhecimentos e relações, fruto de uma ciência positivista que por anos estruturou o pensamento e os caminhos da humanidade. Ao estabelecermos um diálogo com o ambiente escolar, vemos que as relações entre educador e educando se estruturam ainda com preponderância na atitude Eu e Isso. Ao educador cabe a tarefa de dar aulas, usar as metodologias de ensino e os critérios de avaliação para verificar a aprendizagem dos alunos. Aparentemente um processo simples e seguro: dar

a matéria e verificar o aprendizado; ambas as atitudes propiciam segurança, controle e estabilidade ao ato de educar.

Em contrapartida, as cenas a que temos assistido nos bastidores da instituição escolar - indisciplina, agressão física, analfabetos funcionais - mostra a fragilidade de atuar apenas com o intelecto, restringir a educação a experiências intelectuais e cognitivas. Trata-se, portanto, de buscar brechas na regulamentação do cotidiano escolar para vivenciar relações humanas e vivas, o que engendra a necessidade de abertura, de disponibilidade e de “dar a mão ao outro”.

Buber (1987), em seus escritos e vivências, no início do século XX, questionou a insuficiência da racionalidade do saber científico para compreender o humano, e propôs o resgate do ser por intermédio de comunidades. Na proposta do autor (*Ibid.*, p. 85), a comunidade é a forma autêntica de organização, com uma rica diversidade de pessoas que estabelecem uma relação viva com o centro e, ao mesmo tempo, criam uma relação viva entre si. A estrutura fundante dessa “comuniabilidade” é a relação dialógica e se configura na vivência prática e na “fecundidade do momento”.

[...] multiplicidade de pessoas, de modo que sempre seja possível para qualquer um que a ela pertença estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidades, de modo que exista tal relação entre todos os membros. (1987, p. 87)

De acordo com Buber (1987), a comunidade é uma nova forma de existência social. O princípio que rege a educação para a comunidade é o entendimento de educação como “relação”, sendo esta a relação com as pessoas com as quais se convive, a abertura ao outro e o encontro Eu - Tu. Nessa perspectiva, aproximamo-nos da proposta feita pelo professor Cascino (2004), que considera as comunidades como a ampliação da intersubjetividade no processo educativo, pois estas se constituem na criação de laços pautados no diálogo. Dessa forma, as comunidades exigem uma abertura para a incorporação de diferentes indivíduos, com momentos de estabilidade e

instabilidade, comunhão e conflito, em busca de caminhos para serem trilhados.

Nesse processo de “comuniabilidade”, o educador educa com a sua vida, a sua história, e não apenas com os conteúdos curriculares superficiais, distantes da vida humana. O autor (*Ibid.*, 1987, p. 81-101) nos diz que os elementos da educação comunitária são: a relação comunitária entre professores, entre professores e alunos, entre gêneros, entre a faixa etária, entre a escola e a família e na formação de conhecimento sobre comunidade. Notamos que essa relação se estende para todo o ambiente escolar, transcende os aspectos cognitivos de ensino e aprendizagem, e ocorre na vivência prática de uma comunidade.

Refletir sobre a questão das comunidades no ambiente escolar reafirma a questão primeira desta pesquisa: qual o sentido da relação entre educador e educando na constituição de grupos interdisciplinares? O diálogo com Buber ampliou a visão das relações entre educador e educando por intermédio das atitudes Eu e Tu e Eu e Isso; ora transitamos na sala de aula por uma relação mútua, imediata, recíproca entre Eu e Tu, ora vivemos uma relação de utilização entre Eu e Isso. O equilíbrio entre essas atitudes promove a interconexão da objetividade e subjetividade na escola, e o próprio autor nos recorda a constituição de comunidades como uma possibilidade de organização social que abarca a riqueza da diversidade de pessoas reunidas em torno de um centro vivo.

No processo educativo, podemos relacionar as comunidades buberianas com a proposta de grupos interdisciplinares. A constituição de grupos interdisciplinares, pautada no resgate da intersubjetividade dos participantes, nas trocas e no desvelar das práticas de cada um, como afirma Fazenda:

[...] as relações interpessoais entre professor e alunos - é necessário saber quem é quem, porém o respeito, a mutualidade, a reciprocidade são indicadores de alteridade que precisam ser preservados. São indicadores, como já dissemos em outra ocasião, de um novo rigor, de uma nova ordem, porém não revivida, mas recriada – é o velho transvestido de novo.

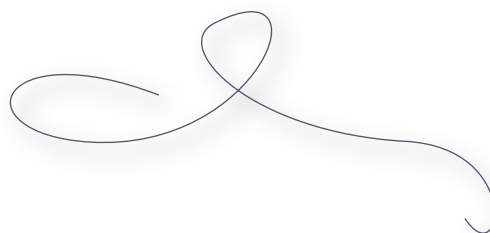
(1994, p. 44)

O grupo interdisciplinar constitui-se de pessoas de distintas áreas, saberes e vivências, em diálogo vivo com um centro. A diversidade e a opinião diferente acrescentam na vida de cada ser humano. Fazenda (1994, p. 74-75) salienta ainda que o trabalho coletivo necessita de um projeto inicial bem detalhado e claro para que as pessoas sintam vontade de fazer parte dele. Esse trabalho exige a presença de projetos pessoais de vida que poderíamos denominar autoconhecimento. Trata-se de um desvelamento pessoal, e esse é um processo lento que requer a espera e o cuidado com o tempo do outro. *“Essa espera é elemento decisivo para a construção do projeto coletivo, já que esta é, sobretudo, uma construção gradativa e lenta”* (FAZENDA, 1994, p. 74). O desvelamento individual aponta intercorrências que fazem parte do inconsciente coletivo; *“a natureza das práticas individuais é sempre social”* (Ibid., p. 75).

Notamos uma interconexão profunda da proposta de comunidades de Buber e dos trabalhos coletivos de Fazenda. Em ambos, o vértice das relações pauta-se no respeito ao outro e à diversidade. Diferença que não exclui; ao contrário, acrescenta às trocas intersubjetivas. A comunidade ou grupo interdisciplinar constitui-se no diálogo de pessoas com um centro vivo; nele, o projeto de trabalho é claro e transparente, e respeita o processo individual de cada ser humano.

Por fim, Buber (2001, p. 68 - 69) retrata o processo educativo:

Não tenho ensinamentos a transmitir. Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamentos algum, mas conduzo um diálogo. (BUBER, 2001, p. 46)



DIALOGICIDADE

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Paulo Freire

Engendro outro movimento para tentar responder à questão: qual o sentido da relação na constituição de grupos interdisciplinares? Desta vez, por intermédio do encontro com o professor brasileiro Paulo Freire e sua importante obra política e humana do processo educacional como prática de liberdade.

De acordo com Freire (1992), as mudanças da educação pós-moderna progressista pressupõem superar as verdades universais e imutáveis, fruto da ciência positivista, e assumir a humildade, a diversidade e a incerteza nas relações educativas. Essa proposta possibilita dialogar com o diferente rumo à humanização do humano e, ao mesmo tempo, reconhecer a “*unidade na diversidade*” (*Ibid.*, p. 154). Dessa forma, reafirma-se, juntamente com o capítulo anterior, a diversidade, a humildade e a incerteza como um caminho para enfrentar os problemas educacionais advindos da multiplicidade humana em lidar com o diferente. E o professor (1992, p. 198) ainda conclui: “*o aprendizado, afinal, de que numa nova prática democrática, é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre classes e ir consolidando o diálogo*”

entre os diferentes”.

Percebemos na afirmação do autor a possibilidade de buscar caminhos diferentes e inéditos nas relações entre educador e educando, e conseqüentemente, na comunidade escolar. A diversidade, a incerteza, a não-linearidade da pós-modernidade configura-se numa visão de educação pautada na diversidade do ser humano, nas vidas compartilhadas entre todos os integrantes do contexto escolar. Cada ser humano é visto como algo único, e nessa entrelinha, a riqueza das trocas intersubjetivas. O professor Mariotti (2000, p. 108) reafirma essa questão: “*o aprendizado da convivência com os paradoxos, isto é, o aprendizado de que a complementaridade de pontos de vista pode nos aproximar de saídas transformadoras*”. Importante ressaltar que o advento da pós-modernidade não substituiu a modernidade; apenas abriu interconexões que a modernidade não contemplava.

Freire (1977) afirma que o ser humano não existe sozinho; ao contrário, ele se faz na relação com o outro por intermédio da comunicação. O caminho para a comunicação ocorre nas trocas intersubjetivas, ou melhor, na interação dos indivíduos, e também dos indivíduos com o conhecimento. O autor (1977, p. 65-67) denomina essa relação “*dialógica-comunicativa*”, permeada pela reciprocidade e respeito entre os sujeitos. “*É homem porque está sendo no mundo e com o mundo. Este estar sendo, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele*” (*Ibid.*, p. 40).

Dialogando com essa visão de homem como sujeito de relações, a proposta educacional progressista visa ao diálogo entre subjetividade e objetividade para a transformação da realidade, como nos explica Freire (*Ibid.*, p. 100). Nessa perspectiva, o ser humano faz parte do processo educacional como sujeito pensante e, dessa forma, em constante movimento de busca por mudanças por intermédio da ação, reflexão e novamente ação. Essa proposta denominada método de alfabetização freireano exige a totalidade das relações, com a participação efetiva dos sujeitos.

Em relação ao método de alfabetização freireano, o professor Ernani (1987, p. 10) define: “*aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historizar-se*”. E Freire (*Ibid.*) complementa que pronunciar a palavra escrita e falada é um direito de todo ser humano, por isso a alfabetização é uma condição para a educação como prática de liberdade.

Vemos que a alfabetização freireana transcende o ato de aprender a ler e escrever palavras. Nessa perspectiva, alfabetizar-se significa aprender a ler e escrever o mundo, como sujeito produtor de sua vida. Aprender a escrever em primeira pessoa para transformar a realidade.



Figura 04 - Representação gráfica espiralar da Teoria da Ação Dialógica, de Paulo Freire. Elaborada por Vanessa Marques.

O professor Freire (1987, p. 43) acredita que a dialogicidade é o vértice da proposta educacional progressista, ou seja, vivenciar o diálogo através do encontro entre homens para pronunciar e transformar a realidade, humanizando-a. A problematização dialógica pressupõe a conscientização e postura crítica do educador e do educando, do saber que se encontra em pauta em oposição à transmissão e reprodução dos conteúdos escolares, que o autor denomina “*educação bancária*” (*Ibid.*, p. 57). Notamos novamente a ênfase na relação entre educador e educando: respeitar o contexto para problematizar o

saber comum em direção ao saber crítico. A educação parte do ser humano, de dentro para fora.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana: ele é relacional e, nele ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. (*Ibid.*, p. 160)

Para essa relação dialógica, Freire (2000, p.78-80) considera como condição fundamental a abertura à curiosidade, ao desafio, à pergunta, à investigação e ao conhecimento, que denomina curiosidade epistemológica e curiosidade estética.

Há um elemento fundamental no contato e que na relação assume complexidade maior. Refiro-me à curiosidade, uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e da feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão dos fatos. Esse desejo sempre vivo de sentir, viver, perceber o que se acha no campo de suas visões de fundo. (Freire, 2000, p. 76)

Portanto, o evento do diálogo revela-se na palavra em duas dimensões: na ação e na reflexão. A palavra verdadeira mostra-se na prática para a transformação do mundo, ato de ação, reflexão e novamente ação. O educador Freire (1987, p. 77-79) diverge do filósofo Martin Buber (1923) ao ressaltar que a relação dialógica transcende a relação Eu e Tu para a relação de dois indivíduos mediatizados pelo mundo. *“O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]”* (*Ibid.*, p. 79).

Freire (1987, p.165) estruturou a teoria da ação dialógica em quatro características: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural que ocorre na prática educativa e delinea movimentos espirais:

Co-laboração. A relação educador e educando se estrutura na colaboração para a transformação do mundo. Reconhece o outro, diferente de si, como elemento fundamental para a sua constituição. Ambos, com papéis e responsabilidades diferentes no processo educativo, dialogam para a pronúncia e anúncio do mundo em permanente colaboração. Constitui-se em uma comuniabilidade pautada na educação como ato de liberdade (*Ibid.*, p. 165 – 171).

Coerente com essa proposta educativa, a relação educador e educando se estrutura no respeito ao outro e ao saber do outro, ambos sujeitos do processo. Como nos explica Freire (1992, p. 11): “*já que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*”. Ao educador cabe partir do contexto do educando no mundo, de seu locus de atuação e vivência para juntos caminharem na superação do conhecimento comum para o conhecimento crítico. A relação pedagógica pautada no “*fazer com*” (1987, p. 84- 86).

Unir para libertação. A união entre educador e educando na prática para a libertação. Esta permite um olhar crítico sobre a realidade, de reconhecimento dos seres humanos inconclusos em constante processo de construção e revisão de seus atos. Em consequência, a percepção de agentes transformadores da realidade por intermédio do trabalho criador e a inscrição na história como sujeitos (*Ibid.*, p. 171 – 175). Podemos considerar a união proposta por Freire como a parceria entre educador e educando, ambos na luta para a libertação dos homens em direção à construção consciente de sua história.

Organização. Refere-se à organização das massas populares, que na relação escolar equivale à organização da comunidade educacional. Freire (1987) sinaliza o testemunho da liderança, no caso, o educador, para que o esforço da libertação seja uma tarefa dos educadores e também dos educandos. Esse testemunho está intrinsecamente ligado à questão do

momento histórico da ação, atento à visão de mundo do grupo para saber o que e como testemunhar. Alguns elementos estruturais do testemunho, independente do momento histórico: a coerência de quem testemunha, a ousadia do que testemunha, a radicalização que leva todos os participantes à ação, a valentia de amar, que significa a verdadeira transformação desse mundo, e a crença em quem dá o testemunho (*Ibid.*, p. 175 – 178). Educador e educando juntos na construção de autoridade e de liberdade em busca da transformação da realidade.

Síntese cultural. A ação cultural não busca acabar com a dualidade permanência e mudança; ao contrário, visa superar as contradições para a libertação dos homens, superando a indução e a alienação. Dessa forma, na relação educador e educando, o professor chega para conhecer com o povo, e não para entregar algo pronto. A transformação ocorre na ação de todos os atores participantes do processo educacional.

Coerente com essa proposta, a investigação dos temas geradores ocorre com a participação dos educadores e dos educandos que juntos criam os caminhos da ação. A síntese cultural se funda nas diferenças, o que cada um pode acrescentar ao outro em busca da humanização do humano (*Ibid.*, p. 178-183).

Sob essa ótica, cabe ao educador apresentar a sua visão de mundo, dialogando com outras posições. Essa atitude demonstra a coerência entre a prática e o discurso, e explicita que não temos uma verdade única e imutável. Ao mesmo tempo, esse posicionamento salienta a decisão política do educador como sujeito do processo e não como reproduzidor de saberes prontos. A escolha de uma posição pautada no humano repercute na decisão dos conteúdos a serem trabalhados, no compromisso com o ser humano, na humildade perante o outro e o seu saber, na reflexão sobre a prática, na transformação e criação do mundo (FREIRE, 1977; 1987; 2000).

Outro aspecto considerado nas relações educativas propostas por Freire (1996, p. 48) diz respeito à atenção aos gestos de emoção, sentimentos e histórias de vida que ocorrem no cotidiano das salas de aula, ou melhor, nas inter-relações do educador e educando. Os gestos marcam a vida de uma pessoa, seja de forma positiva ou negativa. Percebo em minha prática de educanda e educadora a reincidência da relação afetiva e prazerosa com uma disciplina interligada a laços afetivos criados com o educador, seja por um sorriso ou um acolhimento, ou ainda um desafio. O oposto ocorre na relação de terror com a disciplina devido ao medo ou pânico causado por um professor. Os sentimentos vividos nessas inter-relações advêm dos gestos dos educadores, aspecto bastante negligenciado nas práticas educativas. Freire nos ensina:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, ou este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança [...] (2000, p. 51)

Sendo assim, percebo uma interconexão da proposta de educação como prática de liberdade e o tema desta pesquisa. Repetidamente o professor Freire sinaliza o ser humano como sujeito no processo educativo, autor de sua história no mundo histórico e cultural. Dessa forma, as relações entre educador e educando são pautadas no respeito à diversidade dos alunos e à aprendizagem com o diferente. Contudo, respeitar não significa manter cada um com seu saber. A proposta da educação progressista considera cada indivíduo com o seu saber prévio, mas que na relação com o outro, esse se torne um saber crítico.

Por fim, podemos considerar que as relações entre educador e educando permeiam a base da proposta educacional freireana, com vista para um olhar crítico da realidade e, conseqüentemente, a sua transformação. Nesse sentido, a parceria entre os sujeitos do processo educativo busca escrever sua história individual na organização das classes sociais e educativas.

O ENCONTRO ENTRE O MASCULINO E O FEMININO

O diálogo com Martin Buber (1997; 2001; 2007) e Paulo Freire (1977; 1987; 1992) possibilitaram fundamentar o sentido das relações nas práticas educativas e delinear caminhos para a constituição de grupos interdisciplinares. No entanto, somente a posse dessas bases teóricas dialogando com o tema não possibilitou compreender os princípios da Interdisciplinaridade Brasileira que se encontram na prática do pesquisador, ou melhor, no locus de sua atuação, no caso, as práticas em salas de aula de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Para isso, apresento a descrição de minha prática de educadora em instituições particulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental cujos passos descrevo no próximo capítulo.

O fio de Ariadne levado por Teseu encontra o Minotauro. Uma luta é travada. O masculino tenta expulsar o feminino. E o mesmo movimento ocorre do outro lado. A lógica binária da exclusão: para um permanecer, o outro precisa deixar de existir. A educação preponderantemente masculina apresenta-se arraigada no ser humano.

Uma pausa na luta! Uma escuta sensível e contemplativa delinea caminhos diferentes, abertos à complexidade humana. As descobertas das Novas Ciências, dentre elas a Complexidade e a Interdisciplinaridade, iluminam trilhas ainda não conhecidas. O processo de transição da pós-modernidade amplia o olhar para a diversidade do humano, o diferente e a busca de presencialidade, de encontros e relações nas brechas dos condicionantes da velocidade, fragmentação e superficialidade.

O fio de Ariadne, com a essência do feminino, dialoga com o Minotauro, a essência do masculino, e nas entrelinhas dessa dialogicidade, a escuta sensível das práticas...



A ESCUTA SENSÍVEL DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

V

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê
E nem pensar em quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós, que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.

Fernando Pessoa

O processo de pesquisar o sentido da relação entre educador e educando na constituição de grupos interdisciplinares demandou a busca de uma forma de pesquisar que abarcasse a complexidade dos seres humanos e suas inter-relações, que é a formação para a escuta sensível, proposta pelo professor René Barbier (1976), membro do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário Social e a Educação (CRISE). Nesse sentido, Fazenda (2005) compartilha com Barbier e diz que os procedimentos para investigar a interdisciplinaridade exigem a:

[...] escuta aos seus achados ainda não revelados (nem muitas vezes a si mesmos), escuta paciente e sensível, a melhor forma

de retratar e analisar esses achados escuta sensível à forma de socializá-los e divulgá-los. (2005, p.14)

Nessa direção, Barbier (2004, p. 94) explica a metodologia da escuta sensível como o “escutar/ver”; este seria o papel do pesquisador: sentir o universo afetivo, cognitivo e imaginário do outro para compreender os comportamentos, atitudes, valores e símbolos. Essa proposta abarca a complexidade humana na aceitação do outro como diferente, sem julgá-lo ou compará-lo. Entretanto, aceitar o outro não significa aderir às suas ideias, mas apenas o pesquisador ser coerente com sua proposta e mostrar-se por inteiro, presentificado em suas emoções, perguntas e sentimentos.

O professor Barbier (2004) fundamenta a escuta sensível em cinco princípios. Nesta pesquisa, justifica-se a explanação dos fundamentos dessa metodologia para auxiliar na compreensão entre o diálogo das fundamentações teóricas de Martin Buber e Paulo Freire com as minhas práticas pedagógicas.

- Escuta sensível e multirreferencial não é um rótulo social. Estrutura-se na apreciação do outro em sua totalidade, com cuidado para não rotular. A abertura ao diferente abarca a complexidade humana com vistas para a liberdade e a imaginação criadora (*Ibid.*, p. 95).
- Escuta sensível e multirreferencial não é a projeção de nossas angústias e desejos. Embasada na relação com a realidade e atenta para não projetar suas angústias individuais na pesquisa (*Ibid.*, p.96).
- Escuta sensível e referencial não está assentada sobre a interpretação dos fatos. Atua na suspensão de julgamentos prévios para se deixar surpreender pelo desconhecido, o inédito da vida. Após a suspensão, a possibilidade de realizar um julgamento com o foco em atribuir sentido e não impor uma análise (*Ibid.*, p. 96-98).
- Escuta sensível e multirreferencial se apoia sobre a totalidade complexa da pessoa: os cinco sentidos. Aborda o ser humano na

relação de totalidade com o outro. Atenta aos sentidos humanos pautados na relação (*Ibid.*, p. 98-99).

- Escuta sensível e multirreferencial é, primeiramente, uma presença meditativa. Ocorre na presença meditativa, na presencialidade do aqui, em pequenos e sutis gestos. Exige a suspensão da representação imaginária do mundo para entrar no estado de observação refinada, a escuta sensível de ler nas entrelinhas (*Ibid.* p. 99-100).

Portanto, a escuta sensível é a base estruturante para compreender o universo das relações em sala de aula, atenta à riqueza da diversidade, sem pressupostos prévios. Aberta ao desenho desse movimento, não para copiá-lo, mas apenas para mostrá-lo por inteiro.

Nesse sentido, a educadora Fazenda (1994, p. 69) nos relembra que a interdisciplinaridade requer uma atitude especial perante o conhecimento, pois essa parte da liberdade científica se estrutura no diálogo e colaboração entre os participantes, na arte de pesquisar.

Com efeito, busco um refinamento da escuta sensível para continuar a busca de vestígios, neste instante, com uma lupa nos indícios provocados nas relações entre educador e educando rumo à constituição de grupos interdisciplinares.

SOBRE AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

O início da história entrecruzada da educanda e educadora.

O resgate do processo enquanto aluna e a retomada como educadora.

A minha prática de doze anos em sala de aula ocorreu em instituições de ensino privado, com alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Com essas crianças na faixa etária de 1 a 11 anos trabalhamos como professoras polivalentes, ou seja, com todas as disciplinas oferecidas no currículo escolar. O tempo de convivência com os alunos na maioria das escolas é de cinco horas diárias no decorrer do ano letivo.

Na primeira experiência em sala de aula, em meados da década de noventa, constatei a distância entre a teoria e a prática pedagógica. A maioria das propostas educacionais ressaltam a formação de “cidadãos críticos e reflexivos”; entretanto, na prática, atuam especificamente com conteúdos curriculares.

As duas primeiras instituições de ensino privado em que atuei como professora de Educação Infantil revelaram a sobreposição dos conteúdos em relação aos alunos. A criança, desde pequena, cumpria apostilas com atividades puramente reprodutoras, como verificamos na proposta para alunos de dois anos com a consígnia: Pinte o animal embaixo da mesa. O foco dessa intervenção são os conteúdos matemáticos: embaixo e em cima.

Todavia, notamos que para essa faixa etária, a proposta não tem sentido, puramente escolarizada. Para esse conteúdo, temos diversas

oportunidades de trabalhar no cotidiano, como ao transitar pelo ambiente escolar, ao solicitar o pedido da lancheira, ao brincar com esses conceitos.

Intuitivamente sentia algo errado na educação, e nessa entrelinha, encontrei um caminho para trabalhar as relações entre educador e educando. Dessa forma, os afazeres burocráticos e relativos aos aspectos cognitivos eram cumpridos, mas concomitantemente, criava um espaço para cada um se apresentar como ser humano e despertar as suas potencialidades. Ao conhecer melhor aquelas crianças enquanto seres humanos, criei possibilidades de pensar em atividades e intervenções interligadas à vida.

As próximas duas escolas de ensino privado narradas nesta pesquisa foram selecionadas para realizar o diálogo entre a memória registro e a memória vivida da minha prática docente (FAZENDA, 1994). A escolha se justifica devido ao acúmulo de materiais produzidos, registrados e refletidos; estes possibilitaram um aprofundamento sobre o sentido das relações entre educando e educador, na constituição de grupos interdisciplinares. Além disso, a experiência de sala aula dessas instituições ocorreu correlata ao encontro com educadores e áreas do conhecimento que fundamentaram as minhas críticas intuitivas sobre a distância do ser humano no processo educativo.

Assim, na terceira escola, a qual será chamada “A casa” no contexto desta pesquisa, atuei como professora dos Grupos 5 e 6. Nesse momento, **a prática intuitiva das relações transformou-se em escolha profissional e pessoal** devido ao respaldo teórico encontrado em algumas disciplinas e vivências na graduação de Pedagogia na PUC – em específico a disciplina de Autoconhecimento e o trabalho de conclusão de curso sobre Educação Ambiental. O aprofundamento teórico sobre relações encontrou parceria com essa instituição, atenta às questões relativas à formação de seres humanos.

E na última escola de ensino privado, a qual será denominada “O mundo”, atuei como professora do 2º ano do Ensino Fundamental I entre os anos de 2005 e 2008. **Nessa escola, a prática para a formação de seres**

humanos vistos em sua multidimensionalidade tornou-se uma decisão política. Diante da imensidão dos conteúdos curriculares e da educação mercadológica para a formação profissional, decidi nadar contra a correnteza e atuar na formação, resgate e desvelamento de pessoas.

A busca do mestrado é fundamental na teoria e na prática esta “pedagogia das relações”. E novamente o reencontro com a Interdisciplinaridade Brasileira. Fazenda (2005, p. 13) afirma: “[a interdisciplinaridade gera] a necessidade de buscar o sentido da pesquisa na vida do pesquisador”. Sendo assim, a interdisciplinaridade passa pelo viés de desvelar o sentido e o valor dessa atuação prática, e nessa entrelinha, propicia buscar fundamentos teóricos advindos da prática e compartilhar essas descobertas.



A história de um grupo 5 no ano de 2004

Mas que escola é essa?

“A casa” é uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I localizada na região central de São Paulo. A proposta dessa instituição estrutura-se na proposta socioconstrutivista. O número de alunos por sala é de no máximo 18 crianças; vale ressaltar que dificilmente atinge essa quantidade.

O locus da investigação serão os anos de 2003 e 2004 quando atuei como professora do Grupo 5 e acompanhei essas crianças por dois anos consecutivos.

No primeiro encontro com essas doze crianças de 5 e 6 anos, formei uma roda para nos conhecermos, sabermos os nomes, os apelidos preferidos, e como cada um gostaria de ser chamado. Preparei uma tarde gostosa com brinquedos, brincadeiras, histórias e novidades dos amigos. No dias subsequentes, as questões relacionais de conflitos, afetividade, respeito e reconhecimento de si e do outro foram olhadas, vividas e discutidas em “Rodas de conversa”, com cuidado ao tempo e espaço do outro.

A Roda continua sendo um momento importante para organizarmos e conversarmos sobre as atividades do dia, para a troca de vivências e descobertas das crianças, para resolver problemas que surgem no grupo e para relembrar combinados. O trabalho para que falem um de cada vez, escutem o outro, não falem alto, continua constante e noto conquistas do grupo nesse sentido, pois há uma maior atenção para ouvir e perceber o outro, para dar-se conta de que o amigo fica chateado quando tenta falar e ninguém se dispõe a ouvir, e isso nos faz avançar bastante enquanto grupo. (Relatório Geral Grupo 6 – 1º semestre de 2004)

Nesse trecho do relatório, **apresenta-se o primeiro vestígio da relação Eu e Tu buberiana**. O educador demonstra um olhar cuidadoso para os aspectos relacionais do grupo, como a escolha de um momento na rotina - a Roda - para trocar as experiências, descobertas, conflitos e combinados entre os participantes. Esse espaço, aliado a diversos outros que ocorrem no cotidiano de sala de aula, contribuiu para os encontros autênticos, ou melhor, no “*entre*” a atitude Eu e Tu.

Desse modo, vemos que o encontro acontece na presentificação dos participantes por intermédio do diálogo, permeado pelo respeito mútuo ao outro, destituído de objetivos prévios, e na entrelinha do instante, a responsabilidade da palavra falada e da resposta honesta, como nos diz Buber (2001). Sendo assim, vemos que a Roda potencializa as trocas intersubjetivas, e na imediatez do instante, o evento do Eu e Tu transcende os aspectos cognitivos do Eu e Isso para em seguida, novamente, tornar-se Eu e Isso.

Na instituição escolar, o tempo reinante é cronos, tarefeiro, da experimentação, referente aos conhecimentos cognitivos. Reitero o quanto esses aspectos são fundamentais na formação dos seres humanos, e nessa direção, Buber (2001) nos ensina que o homem não pode viver sem o Eu e Isso, mas, se viver somente nessa atitude, deixa de ser humano. Assim, a intencionalidade do educador em vivenciar as rodas provoca a escuta e o olhar cuidadoso para as relações; no tempo kairós da educação, o advento da atitude Eu e Tu.

Em tal processo de Roda, vemos o encontro autêntico entre o educador e o educando, narrado pela educadora Vanessa, que, na imediatez do momento, levou-a a entrar em contato com sentimentos e questões subjetivas profundas:

Sinto como se fosse hoje, os olhos brilhantes, arregalados de uma aluna de cinco anos. Tudo aconteceu no dia 11 de setembro de 1998, um fato marcante no mundo e na minha vida de

educadora. Estava em sala de aula com um grupo de crianças de cinco anos. A dona da escola me chamou para contar o atentado ocorrido nos Estados Unidos e algumas crianças chegaram atrasadas trazendo a trágica notícia. Cada aluno falou um pouco dos “atentados” que já passaram, seja em assalto de carro, reportagem na televisão...até que uma aluna disse: “Vã, não entendo por que os adultos fazem isso; o tempo inteiro vocês falam para a gente resolver os problemas conversando, mas os adultos não sabem, por isso fazem guerra”. Naquele instante, fiquei atônita, perdida, em silêncio. Após um tempo ecoando aquela voz doce e frase profunda, respondi: “É verdade, os adultos não sabem conversar”. (Caderno de registro da professora Vanessa, no dia 12 de setembro de 1998)

Percebo nessa conversa sobre atentados terroristas, na entrelinha daquele instante, a relação profunda e mútua entre dois seres humanos: o educador e o educando. A inteireza do momento provocou a reciprocidade da relação, e a partir dela, a responsabilidade da palavra e da resposta, da palavra que vem de dentro. Instante único que rapidamente nos trouxe de volta para a sala de aula; entretanto, marcou a minha vida em busca de estudar as teorias e práticas das relações.

Em outro momento, verificamos a **atitude Eu e Isso buberiana** na insegurança dos alunos no processo de aprender a ler e escrever. Entretanto, no *entre* da relação da criança com o educador e com o conhecimento, criou-se uma abertura à diversidade humana permeada pelo diálogo. Momentos regados da presentificação do educador e dos educandos, de respeito ao outro e ao seu tempo, e também da responsabilidade da pronúncia da palavra e da resposta na relação Eu e Tu:

Como não poderia deixar de ser, nos primeiros dias de aula, apesar das crianças estarem muito contentes, também estavam ansiosas para saber como seria estar no Pré. Nas primeiras atividades, umas crianças mais outras menos mostraram-se bastante inseguras para realizá-las; diziam que não sabiam escrever ou ler e não conseguiam se arriscar a escrever do jeito que sabiam. Apesar de terem muitos conhecimentos sobre a escrita, também sabem que parte dessa aprendizagem se conclui quando podem escrever textos que outros conseguem ler e também podem ler qualquer texto que lhes interessam, daí a insegurança. **Conversamos bastante com o grupo, lembrando todas as conquistas realizadas, tudo o que já sabiam sobre a escrita e, principalmente, lembrando que só aprenderiam a ler e escrever, lendo e escrevendo.** Assim, **refizemos novamente nosso acordo de que o “certo” agora era fazerem as atividades de escrita do jeito que sabiam,**

pois estavam aprendendo, e assim todos iriam avançar bastante. Com o tempo e após muitas atividades, as crianças foram ficando mais confiantes e seguras; no entanto, questões como essas volta e meia surgem, e dar atenção a elas é importante tanto para o bom desempenho da criança quanto para o desenvolvimento das atividades no pré; por isso, foram conversadas muitas vezes na roda e particularmente com as crianças. (Relatório Geral do Grupo 6 - 1º semestre de 2004)

Reincidentemente, nos registros, notamos uma escuta sensível (BARBIER, 2004) para as relações humanas, seja na adaptação do grupo, na resolução de conflitos ou na construção de vínculos. Nessa direção, o filósofo do diálogo Martin Buber (2001) afirma que educação se estrutura na relação entre pessoas, de abertura ao outro e ao conhecimento, e propõe uma nova forma de escola pautada nas comunidades. No trecho do Relatório Geral do Grupo 5, vemos o **vestígio da constituição de uma comunidade:**

A adaptação do grupo comigo ocorreu de maneira tranqüila, **aos poucos fomos nos conhecendo e estabelecendo vínculos** [...] (Relatório Geral do Grupo 5 - 1º semestre de 2003)

Em tal processo de adaptação, noto a minha prática de sala de aula associada aos conhecimentos teóricos vividos na PUC - SP, especialmente na disciplina de Autoconhecimento que abarcava a totalidade do ser humano. A comunidade educacional vivenciada nessa disciplina instigou vivências profundas e, ao mesmo tempo, provocou reflexões sobre como fazer diferente na prática. Dessa forma, as relações intersubjetivas tornaram-se um tema para estudar, refletir nas reuniões com as coordenadoras, nos registros e reflexões sobre a prática.

Novamente, vemos os vestígios do processo de comunidades ou constituição de um grupo no relato de como os alunos retornaram no 2º semestre:

O relacionamento entre as crianças do grupo é muito bom, **estão sempre dispostos a cooperar com o amigo, a escutar o outro, a cuidar de alguém que se machucou. Têm conseguido lidar cada vez melhor com as desavenças que surgem,** ficam bravos, falam alto com o amigo, demonstram seu aborrecimento, mas tentam conversar. (Relatório Geral do Grupo 5 - 2º semestre de 2003)

Noto nos trechos dos relatórios os indícios da constituição de uma comunidade educacional proposta por Buber (1987), embasada na relação entre educador e educando que dialogam as questões objetivas – aspectos cognitivos – com as questões subjetivas - essência do ser humano. A comunidade se pauta na cooperação entre as pessoas da comunidade escolar, na aprendizagem de escutar o outro, no auxílio a uma pessoa que precisa de ajuda e no diálogo para a resolução de conflitos. Dessa forma, o grupo se estrutura na troca entre os diferentes, na riqueza da multidimensionalidade humana.

Sendo assim, o papel do educador na constituição das comunidades é fundamental. Intencionalmente o professor educa com a sua vida, seus conhecimentos, desejos e desafios; e nessa trajetória, vê e recebe o educando em sua totalidade de emoções, buscas e medos. O professor Cascino (2004) relembra que a condição de aprendente ocorre na compreensão do educando desse processo, de afirmação desse lugar, e na troca com o educador, a possibilidade de “ser mais”.

Nessa direção, vemos as interconexões da proposta de comunidade buberiana e a Interdisciplinaridade Brasileira; em ambas, as relações humanas são o centro do processo educativo, no respeito a cada indivíduo em seu potencial criador, como nos ensina Fazenda (2004, p. 86): “*a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas*”. O objetivo do ambiente escolar se transforma para a formação de seres humanos: apreender valores na troca com o outro; aprender a perguntar, ouvir, falar e pesquisar; aprender a “ser”, ou melhor, aprender a ser com o outro, com as parcerias, na constituição de grupos interdisciplinares.

A partir dessa consideração, vemos que a proposta de comunidades transcende o espaço das salas de aula e contaminam a escola toda. Em cada canto, vemos um bilhete, uma atuação, um olhar, um espaço aberto para a atuação humana; “[...] o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já

possui desenvolvida atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo” (FAZENDA, 1994, p. 87).

Na escola “A casa”, as famílias dialogam com essa proposta educacional de formação de seres humanos. Essa reflete no olhar para a formação de seus filhos, como se apresenta no relato de uma mãe que precisou realizar uma viagem de um mês e, ao voltar, notificou a escola com o seguinte bilhete:

Querida Equipe da Escola “A casa”,
Que delícia chegar de um mês de viagem e ver aquele lindo sorriso.
Era uma alegria e felicidade tranqüila. Sabe quando a criança demonstra que foi super bem cuidada; com carinho, paciência, alegria, ternura e harmonia?
Todos desta escola foram SUPER, HIPER, DEMAIS, com a “pequena” e seu pai.
Confesso que saí de São Paulo um pouco preocupada, mas após o primeiro telefonema percebi que a mocinha estava bem [...]
O carinho que minha filha teve de todos vocês é demonstrado a cada dia pelos comentários que ela faz da escola “A casa”.
Esse foi e será o melhor presente que puderam dar a ela (para o resto de sua vida): AMOR.
Obrigada.
Obrigada.
Obrigada a todos. (Bilhete de uma mãe do Grupo 3, ao boletim Informativo da Escola “A casa”, Ano VII- nº 56- Agosto de 2003)

Em seguida, **verificamos o segundo vestígio da dialogicidade freireana** no anseio do Grupo 6, na mudança de série.

O grupo retornou bem animado das férias e curioso com as novidades do pré. No primeiro dia de aula, quando entrei na sala, já estavam todos sentados nas carteiras, que tinham enfileirado, e disseram: “Van, pode começar a aula!” Fomos conversar sobre o porquê das carteiras enfileiradas e também o significado do pedido de começar a aula.
Esse grupo é bastante coeso, as crianças estão sempre dispostas a cooperar, a conversar, a tentar buscar soluções para os diversos problemas e conflitos que enfrentamos diariamente. Os conflitos que acontecem entre as crianças, na maioria dos casos não passam de discussões verbais, mas mesmo assim ficam muito aborrecidas e precisamos de calma, tempo e muita conversa para resolvê-las. Em muitos momentos, noto que já conseguem se colocar no lugar do outro e perceber que foi chato o que aconteceu. (Relatório Geral do Grupo 6 – 1º semestre de 2004)

Essa narrativa contém os elementos de uma proposta de educação bancária velada: a sala de aula organizada em fileiras e o pedido ao professor para dar aulas. Desde pequenos, vivenciaram nessa instituição uma formação voltada para o ser humano, atrelada aos conteúdos, mas não restrita a eles. Sendo assim, ao ser indagada pelas crianças com indícios de uma educação reprodutora, refleti os porquês dessa questão, e aos poucos, desvelei a cobrança social referente aos alunos do Grupo 6, ou melhor, da 1ª série do Ensino Fundamental. Indiretamente, exige-se que essas crianças terminem essa série alfabetizadas, lendo e escrevendo convencionalmente.

Desse modo, iniciei um diálogo para problematizar o conhecimento advindo do grupo em relação à mudança para o Pré, em direção a um saber crítico, para transformar a realidade, como nos ensina Freire (1987). Será que só aprendemos em fileiras? Será que só eu tenho conhecimentos a ensinar? E no ano passado, que trabalhamos bastante em roda, não tivemos aula? Aos poucos, fomos desmitificando esse formato de escola e de “dar aula”. Ao mesmo tempo, estabelecemos novos combinados de respeito ao processo individual de aprendizagem de cada criança, concomitantemente à criação de um espaço de trocas e parceiras, e nas palavras de Fazenda (1994, p. 85): *“a parceria seria por assim dizer, a possibilidade de consolidação da intersubjetividade - a possibilidade que um pensar venha a se complementar no outro.”*

Por conseguinte, na reunião de pais com esse Grupo 6, que aconteceu em meados de junho de 2004, renasceu a ansiedade relativa ao processo de alfabetização de seus filhos, e uma mãe desabafou:

Quero compartilhar com vocês que estava ansiosa com a alfabetização da minha filha. Percebia o enorme interesse dela em descobrir as palavras e achava que ela precisa de outras atividades no papel. Um belo dia, chegou em casa toda feliz com a notícia que estava lendo e escrevendo; perguntei como foi isso e respondeu: sabe mãe, a Vanessa ensinou uma brincadeira com o alfabeto assim (e mostrou) e eu aprendi. (Relato de uma mãe de aluno, na reunião de pais dia 24 de junho de 2004)

Assim, o papel do educador se estrutura em ajudar a desvelar, junto com a comunidade escolar, as cobranças sociais exigidas e, em diversos momentos, aceitas com naturalidade. Dessa forma, na reunião de pais, retomei a proposta pedagógica da escola, os fundamentos de respeito ao processo de aprendizagem, ritmo e interesse de cada criança, aliados aos convites do educador para a reflexão e problematização sobre o sistema de escrita e leitura. Estimulei uma reflexão sobre o trabalho com a diversidade dos alunos rumo à construção de parcerias e, por intermédio de atividades em papel e vídeos, demonstrei como um conhecimento de uma pessoa auxilia a outra.

Contudo, notei a dificuldade dos adultos em apreenderem a lidar com a diversidade nas entranhas do período da modernidade (Bauman, 2001). O conhecimento linear, seguro e estável das padronizações requer um tempo de espera, reflexão e compreensão para lidar com a incerteza, o erro, a diversidade e o diferente. Discutir com o grupo de pais sobre o tema pode ser um começo.

Relendo essa vivência, sob o olhar da pesquisadora, o processo de alfabetização se pauta no preparo, na espera vigiada e na coragem do educador (FAZENDA, 2002) rumo ao desvelar do aluno, em fina sintonia com a proposta de alfabetização freireana (FREIRE, 1987, p. 10): *“aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historizar-se”*.

Para esse modo de pensar e viver a educação, os conteúdos relativos ao Grupo 6 foram trabalhados de uma forma diferenciada, além dos espaços da sala de aula, e o tempo cronológico das atividades em folhas de papel, com momentos de vivências e trocas humanas, como vemos no projeto “Animais em Extinção”, vivenciado no 1º semestre de 2004.

Desde os primeiros dias de aula, as crianças já queriam saber qual seria o tema do nosso projeto de pesquisa e a proposta de estudarmos animais foi muito bem aceita por todos. Como esse era um tema bastante amplo, fizemos algumas rodas de conversa para relembrar o que já havíamos pesquisado sobre

esse assunto, o que as crianças sabiam e possíveis recortes que poderíamos fazer. Entre os vários temas levantados, o que teve maior repercussão no grupo foi o de animais em extinção.

Começamos conversando sobre o que era extinção, quais os animais que estavam em extinção, por que deveríamos estudar esse assunto, o que gostariam, queriam saber. Fizemos uma lista dos animais que as crianças supunham estarem em extinção e escolhemos alguns para pesquisar a fundo. Para selecionar esses animais, coloquei como critério que fossem de regiões diferentes da terra e que houvesse animais do ar, da terra e da água.

Fizemos um roteiro para a pesquisa de cada um dos animais escolhidos, com perguntas que queríamos ver respondidas. Em pequenos grupos, as crianças pesquisaram nos livros que havia na escola e que trouxeram de casa e, nessa etapa, mesmo as crianças que ainda não liam convencionalmente, conseguiam localizar a informação com a ajuda dos amigos e com a observação de imagens e interpretação de mapas. Toda essa pesquisa foi sendo registrada pelas crianças através de desenhos e escrita para depois compartilharem em roda essas informações. Quando já tínhamos bastante material sobre os animais, passamos a elaborar coletivamente os textos que iriam para a nossa revista e para o folder e a confeccionar a maquete com os habitat dos animais pesquisados.

A participação das crianças foi intensa durante toda a pesquisa. Surgiram muitas idéias de como ajudar a preservar os animais em extinção, como não comprando mais casacos de pele, pois assim os caçadores não conseguiriam vendê-los e, portanto, não matariam mais animais, ou não destruindo o lugar que habitam. Além disso, também deram sugestões para “divulgarmos” todas essas descobertas, mas concluímos que algumas delas eram inviáveis como, por exemplo, fazer um programa de televisão contando as nossas descobertas para que todos soubessem o que estava acontecendo com aqueles animais, ou fazer uma revista e colocar nas bancas de jornais para vender. Após algumas conversas, combinamos que poderíamos fazer, além da revista, um folder para alertar as pessoas da escola sobre o que poderíamos fazer para ajudar a preservar esses animais. E foi o que fizemos!

Vale ressaltar que o interesse das crianças pelas diferentes regiões da terra foi bem grande. Gostaram muito de ver no mapa-mundi a localização exata do habitat de vários animais e várias vezes fizemos uma viagem imaginária pelo mundo, “passeando” pelos continentes, pesquisando algumas características desses lugares. Como várias crianças sabiam o país de origem de seus avós ou bisavós, começaram a se interessar bastante pela sua descendência. (Relatório Geral do Grupo 6 – 1º semestre de 2004)

Esse relato traz a dimensão do trabalho com os conteúdos e a participação efetiva dos educandos nesse processo: rodas para discutirmos o que sabemos sobre o tema, recorte do assunto e decisão coletiva sobre o foco. Aprender a pesquisar, pesquisando, como nos ensina Fazenda (1994). Em tal processo, os educandos junto com os educadores aprenderam a:

- Pesquisar em diferentes fontes de informação, como em livros, filmes, jornais e conversas com outras pessoas.
- Apropriar-se de diferentes espaços do ambiente escolar para o estudo: a biblioteca, a sala de aula, à sombra de uma árvore, a sala de vídeo.
- Pesquisar os animais em campo, como na visita ao zoológico interativo “Parque das Aves”; nesse espaço, pudemos responder a algumas curiosidades e muitas outras foram levantadas.

Como vemos no relato de um aluno que retratou exatamente essa questão:

Vanessa, nunca vamos descobrir tudo sobre um animal; cada vez temos mais coisas que queremos saber. No passeio, descobri que alguns macacos novos [...] (Registro do relatório individual do aluno G., referente ao 1º semestre de 2004)

Percebo o **terceiro vestígio da teoria da ação dialógica** proposta por Freire (1987), o *elemento da co-laboração* no grupo; vemos no respeito ao conhecimento de cada aluno rumo a um saber crítico e, dessa forma, transformador. Apesar de pequeninos, as inferências a respeito das causas da extinção, como a destruição dos habitats e a compra desenfreada de objetos fruto da destruição de animais, reafirmam a possibilidade de atuarem rumo a um saber crítico e transformador desde a mais tenra idade. O *elemento da união* se desvela na parceria entre educador e educandos para a transformação desse problema enfrentado. Já o *elemento da organização* aparece na organização desse grupo, no esforço para a transformação da realidade, anunciando as descobertas para a comunidade escolar via folder, e também o desejo de divulgar na televisão para que todos soubessem o que está acontecendo. Por fim, o *elemento da síntese cultural* se pauta na coerência entre a fala do educador e as suas atitudes referentes ao tema pesquisado, na participação de todos no processo e na abertura às diferentes posições no compromisso com o humano.

Em outras palavras, vemos a manifestação da teoria da ação dialógica (FREIRE, 1987) no relato de uma mãe de aluna, relativo ao trabalho de formiguinha realizado na Educação Infantil:

Uma tarde destas, no mês passado, conversando sobre lixo reciclável que estávamos separando para a escola, a “Lalá” me perguntou por que não havia coleta seletiva de lixo no nosso prédio. Eu disse que ninguém havia organizado isso, ainda, e que era uma boa idéia. Sugeriu a ela e à “irmã” que fossem à assembléia do condomínio, que se realizaria dali duas semanas, para fazer essa proposta. Foi uma conversa muito legal, porque tivemos que falar sobre o que era assembléia, por que existia, como era decidir as coisas em conjunto etc, etc. Elas toparam o desafio! Todo dia me perguntavam se estava chegando o dia, bastante ansiosas. Na véspera ficaram treinando o que cada uma iria falar e como. No grande dia lá fomos nós três. Elas estavam muito nervosas e tímidas. A “irmã” começou a falar:

- Na escola de “Lalá” fazem coleta seletiva, isto é muito importante para a gente ajudar o nosso planeta a ficar mais limpo e para não desperdiçar tanto as coisas. A gente veio aqui para sugerir fazer isto no nosso prédio também. E “Lalá” completou:

- Precisamos ter quatro tambores, vermelho, azul, amarelo e verde, e vamos juntar metal, vidro, papel e plástico. Precisa limpar tudo, separar e colocar no tambor certo.

Fizeram o maior sucesso! As pessoas perguntaram algumas coisas para elas, conversaram entre si, comentando quem já juntava em seu apartamento, e a votação foi unânime, aprovando a idéia. As meninas foram avisadas que a sua proposta e aprovação iriam contar em ata (mais assunto para o elevador...)

Agora estamos, eu e algumas moradoras, começando a implantação do sistema; e as crianças do prédio vão ser as responsáveis pela divulgação, confeccionando os cartazes.

Foi uma tremenda lição de cidadania (dada e recebida) para as minhas gatinhas!!! Fruto do trabalho de conscientização da “A casa”.

É emocionante ver como a educação de boa qualidade frutifica, se espalha e contagia. Como é este, no fundo, o único jeito de mudar o mundo.

VALEU “A CASA”!!! Saibam que a trabalhadora de vocês dá resultado e continuem sempre acreditando neste “materialzinho humaninho” com o qual trabalham!! (M. mãe de Lalá - grupo 5 tarde – e irmã, ex-aluna, grupo 6 em 1999)

Com efeito, essa narrativa expressa os elementos da ação dialógica na transformação social, fruto de cada componente do processo: o educador, o educando e a comunidade escolar em busca da construção de um mundo humanizado, como nos ensina Freire (1987).

Tecendo os fios dessa experiência às questões intersubjetivas recorrentes, notamos o ritual da Roda como a construção de um espaço para conhecer, acolher, ouvir e ver os participantes daquele grupo. Em relação ao ritual, Fazenda (1994, p. 86) salienta que *“numa sala de aula interdisciplinar existe sempre um ritual de encontro no início, no meio e no fim”*.

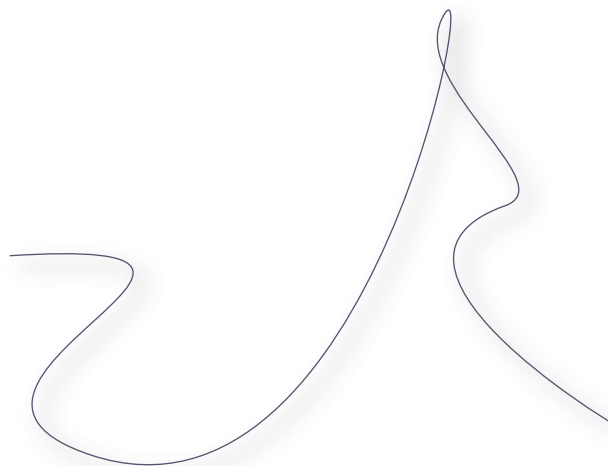
Nesse processo, vemos que a tecitura da docência abrange as questões relacionais; estas são cuidadas e respeitadas por todos os integrantes do processo como parte do currículo. Os conteúdos curriculares são interligados à vida daquelas crianças, e como resultado, a devolutiva positiva familiar e institucional referente ao trabalho realizado. E por fim, no decorrer desse ano letivo, verificamos a constituição de um grupo de diferentes, pautado nas relações estabelecidas entre educador e educando e educando e educando, o qual poderíamos denominar grupo interdisciplinar.

Nas palavras de Fazenda (1994, p. 86), a interdisciplinaridade se pauta no respeito ao modo de ser de cada um em busca de sua autonomia, e a parceria fundamenta as relações intersubjetivas. Em outras palavras, o grupo interdisciplinar se estrutura nas parcerias entre educador e educando, respeitando a diversidade da multidimensionalidade humana rumo à autonomia, a inscrever-se na vida e na história em primeira pessoa.

Como resultado desse trabalho de dois anos, obtivemos o respeito ao processo de alfabetização de cada aluno, o despertar e o desabrochar das criações de cada criança, um vínculo relacional forte e marcante até os dias de hoje com os alunos e os pais que trilharam essa experiência ao meu lado. Ao sair para buscar experiências e desafios em outras instituições, deixei um pedaço do meu ser e levei um pouquinho de cada um com quem compartilhei aquelas vivências. E ao rever essa experiência, me emociono com o despertar da educanda que se tornou educadora!

Em outras palavras, os aspectos contemplados nessa experiência refletem a criação de uma educação pautada em vínculos, ou melhor, em

parcerias. Nesse sentido, Fazenda (1994, p. 38) salienta a parceria como a apresentação de mundo de um alguém mais experiente disposto a trocar em direção à construção de novos conhecimentos.



A HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO CATÓLICA

A segunda escola denominada “O mundo” é uma escola de Educação Infantil até o Ensino Médio e também se situa na região central de São Paulo. A proposta pedagógica da instituição se pauta na proposta humanista voltada para os princípios cristãos. O foco do ensino se estrutura na formação de alunos ativos, críticos e conscientes para a transformação do mundo, com atitudes de respeito ao diferente, e responsáveis por suas atitudes. A quantidade de alunos por turma varia entre 25 e 30 crianças.

A experiência narrada envolve uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, no período de março a dezembro de 2007, um período de grandes transformações na instituição devido às mudanças no quadro de funcionários e à revisão da proposta pedagógica.

Notei, logo na semana de planejamento dos professores, a incoerência entre a proposta pedagógica de formação de indivíduos críticos e a prática educativa. A rotina diária da escola “O Mundo” se estruturava em ensinar conceitos desde a Educação Infantil. Como resultado: alto número de alunos indisciplinados, falta de interesse na escola, conceitos avaliativos baixos, pais descontentes... Diante desse quadro alarmante, a decisão política foi de atuar na formação de seres humanos, trabalhar as relações na constituição de grupos, nas brechas (FAZENDA, 2008) da obrigatoriedade e dos afazeres burocráticos.

Investi na constituição de um grupo de diferentes, contrapondo à cobrança de muitos fazeres iguais. Vamos à história!

A turma do 2º ano (antiga 1ª série) era composta por 28 alunos com idade entre seis e sete anos, pela professora polivalente Vanessa e uma

auxiliar volante - nome para educadora ajudante - que auxiliava em alguns momentos da semana. O caminho escolhido para buscar uma coerência entre a teoria e a prática foi a constituição de grupos, como vemos na pauta da Reunião de Pais, do 1º semestre de 2007:

Adaptação à professora e novos amigos: as primeiras semanas de aula serão totalmente voltadas a atividades que visem à integração das crianças ao grupo e à professora. Um processo de conhecer o/s outro/s criar laços e vínculos afetivos. Em alguns casos um momento de grande conquista, outros de grande dificuldade em romper com as conquistas da educação infantil e enfrentar o desconhecido. As primeiras semanas de aulas são pensadas para esse espaço de acolhimento, reconhecimento do grupo, do espaço. Por isso é muito importante os pais autorizarem a autoridade do professor no espaço escolar, para que efetivamente se criem os laços e combinados deste grupo, neste espaço onde já existem regras do coletivo. (Pauta da reunião de pais, 1º trimestre de 2007)

Notamos, nesse contexto, **o vestígio da atitude Eu e Tu** na intencionalidade do educador em cuidar dos aspectos intersubjetivos presentes na rotina, e no *entre*, a possibilidade de encontros autênticos, proposta pelo filósofo Buber (2001). Diariamente, desde o início do ano letivo, as relações intersubjetivas foram observadas e cuidadas, como a adaptação das crianças com a nova educadora, com os amigos novos e a delicada entrada do Ensino Fundamental I. Buber (2001) nos lembra que a atitude Eu e Tu exige a presentificação dos participantes para o encontro efetivo, nesse caso, do educador presente no ambiente de sala de aula, para propiciar instantes de encontros autênticos, mútuos, imediatos e recíprocos.

A partir dessa consideração, podemos observar que a presentificação do educador em sala de aula potencializa o tempo Kairós na Educação, o tempo da criação, do interior, ou ainda, como nos ensina Espírito Santo (1998, p. 78), o *“tempo da alma ou do espírito”*. Kairós abarca o ritmo de cada indivíduo, a espera atenta e vigiada (FAZENDA, 1994, 2002) ao desvelar do humano. Dessa forma, o ato de educar ultrapassa o olhar para a formação do intelecto e se amplia para a formação integral do ser humano. Educa-se com o olhar, as emoções, o corpo, o silêncio, o gesto, o diálogo, os conteúdos, com o intuito de instaurar no educando a percepção de ser agente de reflexão e transformação

da realidade, como nos ensina Freire (1987): educar para a prática de liberdade.

Nesse processo de constituição de vínculos entre educadores e educandos, fui provocada pelo espaço da sala de aula: frio, escuro, amplo, com muitas fileiras de cadeiras e mesas. Nas paredes laterais, havia murais e dois pequenos armários para guardar materiais; e na parede central, uma grande lousa acompanhada da mesa e cadeira do professor. As cores sombrias das paredes não demonstravam vestígios de crianças. Barbier (2004) nos recorda que a escuta sensível aborda o ser humano em sua totalidade, os cinco sentidos aliados à dimensão do meditativo. Eis que surge uma questão: como criar vínculos intersubjetivos nesse cenário?

Cuidar dos ambientes no processo educativo é de extrema importância. O ambiente propicia o desvelar de seres humanos permeados por sentimentos, desejos, medos, intuições que ocorrem no espaço/ tempo da rotina escolar. Dessa forma, ao compreendermos a multidimensionalidade do ser humano, atentamos a olhar e cuidar do espaço da sala de aula para transformá-lo em um ambiente acolhedor. A educadora Fazenda afirma o cuidado com o espaço educativo e diz: *“uma sala de aula interdisciplinar difere da comum desde a organização do espaço arquitetônico à organização do tempo”* (1994, p. 86).

Desse modo, a primeira intervenção no espaço da sala foi uma conversa com o grupo para pensar na disposição das mesas e cadeiras:

Propus ao grupo de organizar a sala de aula em Roda, antes disposta em fileiras intermináveis. Assim, seria possível ver o rosto dos amigos para conversar, e também utilizar o centro para rodas, brincadeiras e leitura de histórias. Interessante que algumas crianças questionaram essa organização, alegando que já estão no Ensino Fundamental e a sala precisa ser organizada assim. O trabalho com o grupo foi exatamente refletir os porquês desta organização em fileiras ou círculo, questionar se para ser do Ensino Fundamental era preciso sentar um atrás do outro, critérios de escolha para sentar nas cadeiras. Vivenciamos as duas formas de organização do ambiente, ouvi os alunos e aponte as diferenças das relações estabelecidas em cada organização. (Caderno de Registro da professora Vanessa, dia 02/03/2007)

Em tal narrativa, sinalizamos elementos de uma educação bancária (FREIRE, 1987) quando alunos de sete anos questionaram a proposta de mudança da organização da sala de aula, afirmando que a entrada no Ensino Fundamental exige a disposição de cadeiras e mesas enfileiradas. Podemos considerar dois aspectos relevantes: a cobrança social da entrada no Ensino Fundamental I e do aprendizado via intelecto, atrelada à prática conteudista dessa instituição. Embasada em Freire (1987), parti do conhecimento do grupo em direção ao conhecimento crítico para desvelar as regras sociais impostas.

Desse modo, nas Rodas da Conversa, **surge o vestígio da dialogicidade freireana** ao propor uma conversa com o grupo para refletir sobre os porquês da organização em círculo ou fileiras, e sugeri vivenciarmos as duas formas de organização espacial. A partir dessa experiência, levantamos o que cada disposição espacial ajudou na organização do grupo e optamos pela roda, pelo fato de auxiliar a visão dos amigos e do professor e de ampliar o espaço para a movimentação das pessoas.

Entretanto, reconheço que a atuação com crianças dessa faixa etária impossibilita uma reflexão abstrata dos fatores sociais e políticos advindos da educação bancária, como os elementos advindos da organização espacial em fileiras, a homogeneidade dos alunos, a transmissão dos conteúdos pelo professor. Em contrapartida, acredito que ao vivenciarmos outras formas de atuação social pautadas no diálogo, propiciamos a formação de seres humanos com valores pautados na conversa, no respeito ao outro, no cuidado. Buber (2001, p. 68-69) reafirma essa questão ao propor as vivências comunitárias desde a escola infantil, para contemplar, sentir, manipular o mundo através do encontro entre educador e educando, "*na reciprocidade do face a face*".

Em tal processo de mudança do espaço, no decorrer dos dias e semanas, começamos a dar cor com flores nas janelas, recados, desenhos e produções das crianças nos murais e paredes, transformando o espaço em um ambiente de relações humanas. O cuidado com o espaço, com toques da cada

um e do coletivo provocaram a sensação de um lugar nosso, um ambiente comunitário de crianças e adultos aprendizes.

O vestígio da comunidade surge nas questões relativas aos relacionamentos. Esse tema não é retratado no planejamento dos educadores, entretanto fundamenta o cotidiano escolar. Um tema recorrente em salas de aula são os conflitos que ocorrem diariamente e por diversos motivos, como não emprestar material, xingar o outro, pegar algo sem pedir, atrapalhar a atividade do grupo, falar alto, etc. Os conflitos, ou, como são denominados na instituição escolar, indisciplina, provocam algumas questões: será a “indisciplina dos alunos” um sinal de alerta entre a distância da escola e a realidade das crianças? Ou ainda, a dificuldade em trabalhar com a diversidade, com o tempo do diferente?

Os conflitos no ambiente escolar retratam a dificuldade de lidar com a diversidade dos alunos, a não-linearidade, a insegurança do tempo da pós-modernidade. A defesa da pós-modernidade já tem sido feita por diversos autores, dentre eles Cascino (2004) e Freire (1992), e notamos nesses autores a busca de outros tempos pautados no respeito ao outro, na humildade, no reconhecimento da “*unidade na diversidade*” (FREIRE, 1992). O tempo do respeito às diferenças!

Dessa forma, ao me propor a trabalhar com a constituição de comunidades ou de grupos, utilizo a escuta sensível (BARBIER, 2004) das minhas atuações para agir coerentemente entre o discurso e a prática, para a espera vigiada ao tempo do outro, para o respeito ao outro, diferente de mim, para exercitar o desapego e humildade nas relações entre educador e educando (FAZENDA, 2002, p. 11). Essa forma de atuação exige as parcerias com os alunos, com a equipe escolar e os pais, assim como fizemos ao propormos esse tema na primeira reunião de pais:

Conflitos: os conflitos existem e são muitos, porém a criança de 7 anos consegue, na maioria dos casos, usar o recurso da fala para resolver seus problemas, porém em muitos casos usa deste para provocar os amigos. O trabalho no decorrer do ano é lidar

com esses conflitos através de conversas com os envolvidos e com o grupo classe. Nessa faixa etária, a criança começa a colocar-se no lugar do outro, ou seja, consegue pensar se o que fez agradou ou não o outro, porém muitas vezes ainda não controla seus impulsos, não lida com as frustrações [...](Pauta da reunião de pais, 1º trimestre de 2007)

O convite para a reunião de pais teve como base o diálogo sobre as inter-relações do grupo. Nas palavras de Buber (1987), a educação para a comunidade apresenta como elemento a interligação escola e família. Nesse caso, a comunidade se constitui no diálogo entre pais e educadores sobre a educação de seus filhos, contemplando aspectos da formação integral de seres humanos. No convite da equipe escolar, o fortalecimento da intersubjetividade na troca entre pais e professores com opiniões distintas, porém unidos para procurarem caminhos para a educação dessas crianças. Assim, a escola, ao assumir perante os pais os conflitos existentes em sala de aula, conduz a uma abertura a uma nova postura diante do conhecimento: o reconhecimento às diferenças e aos períodos de instabilidade e estabilidade do grupo. A proposta da educação comunitária é a constituição de um grupo de diferentes que, por intermédio do diálogo, convivam e se respeitem, como nos diz Buber (1987): *“unidos em torno de um centro vivo”*.

Desse modo, os educandos são sujeitos do processo, e aos poucos, no caso da criança de sete anos, vão conquistando o seu papel de autoria e responsabilidade de seus atos perante a comunidade. Como vemos na narrativa abaixo sobre o processo de autonomia das crianças:

Autonomia: trabalhar gradativamente autonomia das crianças, em relação aos seus pertences, material coletivo, lição, espaço físico, resolução de conflitos. Nesse momento, é início da constituição da autonomia e exige um cuidado para não fazermos pela criança e ao mesmo tempo não deixá-la sozinha, pois ainda não tem elementos para resolver os problemas encontrados sozinha. Ex: lição de casa, conflito com o amigo. (Pauta da reunião de pais, 1º trimestre de 2007)

Assim, o processo de construção da autonomia acontece na vivência prática dessa comunidade escolar. Em consonância com a proposta político-pedagógica da instituição de formar cidadãos críticos, criamos normas de

convivência pautada no diálogo, na abertura ao outro, no respeito ao diferente. Nesse sentido, Freire nos ensina:

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado [...] É decidindo que aprendo a decidir [...] Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que se sigam efeitos esperados, poucos esperados e inesperados. Por isso que a decisão é um processo responsável. (1996, p. 119-120)

Imbuída das questões da constituição de grupos, iniciei um trabalho diário, com rodas da conversa, espaço aberto para resolver assuntos, compartilhar novidades, propor combinados, buscar soluções, como um educador atento às demandas que surgissem no dia-a-dia. Em tal processo, um tema pertinente ao grupo foi buscar alternativas para os amigos que ainda não conseguiam resolver os seus problemas conversando. Dessa forma, levantamos ideias de como ajudá-los e quais os outros modos de que conseguiríamos resolver um problema além de bater. Nessa entrelinha, o cuidado do educador mais experiente em abrir uma dificuldade sem expor as crianças; ao contrário, buscando criar outras soluções para as dificuldades enfrentadas. Trabalho árduo com acertos e erros, reflexão e busca de novos jeitos.

Começamos a roda lembrando os combinados, e o grupo só falou o que não dá para fazer, tentei buscar os motivos dos combinados - o que está por trás. Os combinados auxiliam na convivência daquelas pessoas, não se restringe ao que não podemos fazer. Preciso rever essa questão com as crianças: vivenciar, retomar as conquistas e dificuldades. (Diário de bordo da professora Vanessa, dia 31/07/2007)

Constituição de grupos - trabalhamos com a firmeza - autoridade e afetividade, independente da proposta. Combinados claros, respeito ao outro, espera e passos para a autonomia. (Diário de bordo da professora Vanessa, dia 5/11/2007)

Nas narrativas, **notamos o vestígio da dialogicidade** proposta por Freire (1987) na reflexão da educadora sobre o processo de constituição de grupos, e no desvelamento dos combinados restritos às regras do que não se pode fazer. A proposta da construção dos combinados entre os educadores e

os educandos pauta-se no formato de criar e rever as regras da comunidade em grupo, ampliando a visão bancária educacional do aluno como um ser vazio, restrito a reproduzir conteúdos e respeitar regras. Entretanto, na fala das crianças, os combinados apresentam uma nova roupagem para as regras do que se pode e não se pode fazer, ditadas pelo professor.

Assim, a intervenção do educador partiu desse saber do grupo rumo a um saber crítico de como construir os combinados, viver e rever a todo tempo os combinados para o bem-estar daqueles seres no coletivo. Cascino (2004) adverte que a criação de vínculos afetivos perante um centro vivo transita entre momentos de estabilidade e instabilidade constantemente revistos na relação dialógica em busca de caminhos condizentes com aquela comunidade.

Para esse modo de atuar, a escolha dos conteúdos estruturou-se no diálogo dos temas com a aproximação do universo infantil, atenta à multidimensionalidade do ser humano, ao cuidado com o corpo da criança e à exploração de outros espaços e tempos no processo educativo.

A criança de sete anos tem uma relação de descoberta significativa em relação ao mundo, inclusive em relação aos conteúdos. Rever sempre que as crianças têm um corpo e o tempo de concentração, por isso planejar as atividades em roda, dupla, grupo, individual, outros espaços da escola e que abarquem o ser em totalidade. (Diário de bordo da professora Vanessa, dia 2/08/2207)

Vemos nessa narrativa o encontro entre o masculino – os conteúdos – e o feminino – totalidade do corpo da criança, e nessa entrelinha, a possibilidade de um diálogo autêntico entre os aspectos objetivos e subjetivos. Como observamos, no Projeto Índios do Brasil, tema das áreas de História e Geografia, transcendemos os conceitos escolares para realizarmos uma viagem ao resgate do povo brasileiro no mundo das lendas e historiadores brasileiros. Como vemos no planejamento da sequência didática:

Resgatar as influências indígenas na constituição do povo brasileiro ao longo dos séculos de colonização e exploração humana.

Reconhecer a importância desse povo e desmistificar algumas situações de preconceito e generalização referentes aos índios, conhecer a diversidade de línguas, costumes, moradia, contato com os não índios (como algumas aldeias chamam os povos que têm contatos), índios isolados.

Para isso, realizaremos uma seqüência de atividades pesquisando através de livros, músicas, filmes e lendas os costumes, as moradias, as alimentações e os artesanatos de alguns povos. Iremos ressaltar a forte relação de preservação que todas as aldeias indígenas têm com o meio ambiente. (Planejamento da seqüência didática de História e Geografia, 2º semestre de 2007)

Nesse processo, percebo **o vestígio da teoria da ação dialógica** de Freire (1987) de um aprendizado conectado ao viver. O componente da *colaboração* aparece no respeito ao saber de cada educando, e em grupo caminhar para um saber crítico no processo de desmitificar os estereótipos e preconceitos do nosso povo brasileiro. O *componente da união* estrutura-se na constituição intencional de parcerias entre educador e educando para o conhecimento de nossas raízes, e dessa forma, o resgate das influências desse importante povo do qual somos frutos. A *organização* do grupo propiciou conhecer características do povo indígena, como alimentação, costumes, danças; ao mesmo tempo, respeitar e preservar esse povo, com vista a possíveis transformações da realidade a partir do início de um saber crítico, denominado por Freire (1987) síntese cultural.

Nas brechas da burocratização do ensino, realizei um trabalho permeado pelas relações humanas. Burlava o tarefismo sem fim e, como consequência, ficava atrasada com os fazeres burocráticos, como: cumprir o livro didático; realizar diariamente a recuperação dos alunos em sala; entregar os cinco diários de classe; corrigir semanalmente os “noventa” livros didáticos; corrigir diariamente sessenta folhinhas de lição de casa; montar projetos, seqüências de atividades, atividades permanentes, folhinhas para avaliação, lição de sala e lição de casa. Contudo, a força do masculino engendrou a necessidade de novas parcerias, como vemos na narrativa:

Muito conteúdo, por mais que tente criar espaços de diálogo, escuta, construção, sou engolida pelo processo quantitativo. Os conteúdos burocráticos não têm nada a ver com procedimentos

de autonomia, de relação e de vida. (Diário de bordo da professora Vanessa, 11/08/2007)

Fora dos limites daquela sala de aula, as exigências eram enormes em relação aos conteúdos, avaliações, notas e recuperações. Pressão da instituição escolar e dos pais para garantir a entrada do filho no vestibular a alunos de seis e sete anos de idade. Algo estava errado. Como fazer diferente diante de um emaranhado de cobranças? Como pensar na constituição de grupos se o grupo de educadores não existe?

[com o grupo] Conversamos sobre os objetivos desse semestre em relação às conquistas do grupo e o quanto vamos trabalhar. Meu objetivo era em relação aos conteúdos juntamente a formação de seres humanos. Lembrei da aula de Interdisciplinaridade, em despertar a criação na educação e todos os princípios que embasam a relação humana. O quanto somos castrados pelos conteúdos, e o caminho de trabalhar nas brechas. (Registro do diário de bordo da professora Vanessa, dia 30/07/2007)

Optar pela formação de seres humanos contrapondo à centralização dos conteúdos foi uma atitude política, e o resultado se mostrou na inexistência de parceria com a equipe de coordenação. A solidão tornou o trabalho difícil; o burocrático avassala as condições físicas e emocionais dos educadores. A solução foi buscar trocas entre as professoras para questionar a distância entre a proposta pedagógica escrita no papel e a prática reprodutivista. Um respiro, uma possibilidade ocorreu com as mudanças significativas da equipe do Ensino Médio, desenvolvendo um trabalho de “Participação e Democratização do Ensino”.

[...] o ensino médio vive um “momento especial”, essa frase é correntemente falada e ouvida por nós. No entanto, no decorrer do 1º semestre, repercussões e desdobramentos desse “tal momento” alcançaram outros setores da escola: são professores do EF que perguntam, orientadores que se referem à vivência do EM, olhares curiosos, comentários de admiração, entre outras atitudes que influenciam no cotidiano escolar e nas relações professor & aluno, aluno & professor, funcionários, Equipe Pedagógica. Novas atribuições, metas, procedimentos de trabalho, enfim novas diretrizes no EM tomaram conta do fazer - pedagógico entre nós e com nossos alunos. (2005, p. 39)

Com efeito, um trabalho diferenciado acontecia no Ensino Médio sob a coordenação de um educador atento aos professores, à subjetividade, à diversidade e à constituição de grupos. O contágio dessa experiência interdisciplinar tomou conta da escola, o corpo docente interessado em saber o que aconteceu, como houve uma mudança tão rápida e efetiva. Em outras palavras, essa mudança impulsionou os outros setores do colégio a realizarem mudanças.



A HISTÓRIA DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Mas o que acontecia no Ensino Fundamental I?

E quem são os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I?

Os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I compartilhavam diferentes concepções de educação e mundo, desde concepções tradicionais até concepções democráticas. Contudo, essas diferenças entre educadores, que poderiam ser uma riquíssima troca na constituição de grupo, tornaram-se um instrumento de conflito e de ameaça na manutenção do emprego. Tratava-se de um ambiente escolar marcado pela conquista de territórios dos mais fortes ou antigos da casa, com medo do novo ou do outro que traz novos elementos para o diálogo. Notava-se grande dificuldade em sair de sua disciplina fechada e sem interferência do(s) outro(s) rumo ao diferente, o qual Freire (1987) denomina dialogicidade.

Uma pergunta me rodeava: O que será que esses professores estavam ensinando aos alunos, direta ou indiretamente, com essa forma de interação entre si?

Para caminhar, decidi buscar parcerias nessa luta. Junto a quatro educadoras, iniciamos um diálogo, em abril de 2007, permeado pela abertura ao outro, escuta, respeito, humildade, em busca de rever a distância do projeto político pedagógico da instituição e a prática restrita aos conteúdos. A proposta era partir do lugar “que se fala”, nas palavras de Fazenda, o elemento primordial na formação de professores:

Um processo de formação de professores que tenha a ambiguidade por procedimento procura colocar as rotinas do professor em movimento - desloca esse professor de seu tempo presente para um tempo passado - numa relação pretérita com o conhecimento. (2001, p.20)

Partir de nossa vivência prática, inquietações e dificuldades, aliada ao respaldo das transformações na equipe do Ensino Médio; na mesma instituição, pessoas dialogando com as questões da educação, e não apenas reproduzindo conteúdos. Como observamos na pauta da reunião desse grupo:

- A proposta pedagógica explicitada, incoerente com a prática;
- Rever o projeto político pedagógico, pois não condiz com a proposta de nossa contratação, as falas e as vivências do cotidiano escolar;
- Qual a concepção de avaliação formativa?
- Desrespeito à autonomia do professor, exemplo: informar o educador de um passeio que fará com o seu grupo;
- Pede-se o trabalho em grupo com os alunos, mas não existe o coletivo entre a equipe docente;
- Reuniões pedagógicas superficiais, com diversos temas abordados e nenhum aprofundado;
- Relação com os pais, pautadas em princípios mercadológicos;
- Objetivo desta reunião: rever a proposta da instituição, a identidade, para nós, educadoras, decidirmos os caminhos a seguir. (Pauta da reunião para a conversa com a equipe da direção do Colégio “O mundo”, abril de 2007)

Notamos o **vestígio da constituição de grupos interdisciplinares**, a solidão da sala de aula procura parceria com professoras, e concomitantemente se alia ao processo de gestão democrática construído no Ensino Médio. A contaminação acontece rapidamente. Fazenda (1994, p. 87) reafirma essa preposição: *“o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo”*. A contaminação ocorreu em efeito cascata; a direção mostrou-se receptiva e aberta a nossos questionamentos, reiterando a proposta de mudanças nesse segmento do ensino.

Esse diálogo inicial provocou uma profunda mudança estrutural e pedagógica, desde demissões de cargos importantes da instituição até a contratação de dois educadores para integrarem a equipe da Orientação Pedagógica. Nesse processo de transformação, a mantenedora e a direção

ressaltavam o processo de transformação do Ensino Médio e Fundamental II, e gostariam dessa construção coletiva e democrática também com a equipe do Infantil e Fundamental I. Como vemos nas próximas narrativas:

Explorar o canal da conversa, do diálogo e assim contribuir para que a proposta pedagógica fique clara. Processo de criar e construir coletivamente, em três direções: que escola temos no dia-a-dia? Que escola temos no papel? E que escola queremos? (Reunião da direção com a equipe pedagógica, dia 12/06/2007)

A proposta é elaborar junto, fazer junto e crescer junto. A diferença é prevista, o erro é possível. É para acertar que vamos errar. (Reunião Pedagógica com a direção dia 19/06/2007)

Oportunidade de construção e de apropriação coletiva, com vontades, desejos e força dessa nova composição. (Reunião Pedagógica, dia 21/06/2007)

Apresenta-se novamente o **vestígio da dialogicidade freireana**, abrir um canal para o diálogo autêntico, construir coletivamente, com espaço para a diferença, rumo a transformações criativas. Esse desejo imbuído da constituição de grupos de professores. Novos ventos sopravam na instituição; abriu-se a possibilidade de fazer diferente, de criar parcerias. A mudança alterou as bases e colocou todos em movimento... A meta era a construção coletiva, democrática.

Início do 2º semestre; duas professoras da equipe e uma especialista na área de Psicologia assumiram a orientação da equipe da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O discurso era aproximar a proposta pedagógica com a prática para a formação integral dos alunos como agentes das transformações sociais. Essa meta seria atingida com a constituição de uma equipe de trabalho para efetivar essa mudança; um trabalho lento, com acertos e erros, aberto ao diálogo, à troca, com muito estudo. Nessa entrelinha, vemos a consonância entre as finalidades da escola e as práticas da equipe docente, e consequentemente, com os grupos em sala de aula.

A meta para esse semestre será a construção de relacionamentos mais democráticos e transparentes. A discussão será sempre no nível profissional e público, e não

mais privado. O foco diálogo entre teoria e prática, o que se pretende e o que se faz. (Registro da reunião Pedagógica, dia 3/07/2007)

Entretanto, as mudanças propostas não se efetivaram; a solidão em sala de aula permaneceu, e mesmo tentando, não encontrei parceria com a nova orientação. O motivo era dar conta dos afazeres burocráticos. A burocracia do novo cargo não possibilitava tempo para efetivar trocas. Como vemos na narrativa da professora Vanessa:

Monólogos. Problemas individuais. Fragmentados. A provocação da nova equipe para a construção da docência, com perguntas: o que é um bom docente? O que a escola pretende de um bom docente? E discorrem sobre a disciplina escolar mediada pela organização minuciosa do professor. Concordo, mas em nenhum momento ouviram esses educadores, suas potencialidades e fragilidades. Novamente um fazer solitário. (Diário de bordo da professora Vanessa, dia 16/10/2007)

Por fim, a constituição do grupo de professores não foi bem sucedida. As reuniões de equipe permeadas por medo de falar, medo de ser mal interpretado, medo de errar. Como consequência, os professores se mantiveram calados na hora da reunião e insatisfeitos por trás. Vivíamos o manto da docência democrática, pautado por normas impostas, o falso democratismo. As possibilidades físicas e emocionais de negociação acabaram. A decisão política foi a demissão e procurar novos caminhos/brechas para a atuação educacional, nas palavras de Moraes e La Torre:

[...] educar para o sentirpensar é reconhecer a multidimensionalidade do ser humano, o que o ajudará a refazer a aliança entre o racional e o intuitivo, o contemplativo e o empírico, a integração hemisférica, favorecendo, assim, a evolução do pensamento, da consciência e do espírito. (2004, p. 69)

Em busca de:

O que me faz continuar na educação? Alegria e amor de ver a transformação dos outros e a minha. Vida e conhecimento, o ser humano visto em sua totalidade. (Diário de bordo da professora Vanessa, dia 3/08/2007).

Após essas considerações, a pergunta inicial retorna com maior intensidade: Qual o sentido da relação entre educador e educando na constituição de grupos interdisciplinares?

O DIÁLOGO ENTRE A ESCUTA SENSÍVEL NA CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS
INTERDISCIPLINARES

Morre e transforma-te!

Goethe

Fazenda (2002, p. 29) diz:

Olhar o que não se mostra e alcançar o que ainda não se consegue. Isso envolve uma nova atitude de aprendiz - pesquisador, o que aprende com sua própria experiência pesquisando.

A partir dessa consideração, podemos dizer que este trabalho promoveu ao pesquisador olhar as entranhas de sua prática e aprender com sua própria experiência. Dessa forma, o resgate das práticas de educanda e educadora, aliadas à fundamentação teórica, pressupõe a atribuição de um sentido sobre as relações na constituição de grupos interdisciplinares, como nos afirma Barbier (2004).

O professor Barbier (2004, p. 96) reitera a necessidade de suspender julgamentos prévios e se deixar surpreender pelo inédito da vida. E nessa direção, caminhei no desenvolvimento da pesquisa: aberta para me surpreender com o novo e com a totalidade dos encontros teóricos e práticos que foram desvelados no percurso. Sendo assim, Fazenda (2002) nos recorda que o movimento interdisciplinar exige uma nova atitude do pesquisador, a de aprender com a prática e a compartilhar as des-cobertas. Dessa forma, os “achados” da investigação, apesar de registrarem uma história individual, refletem o inconsciente coletivo e engendram a construção de fundamentações teóricas nascidas do locus do ambiente escolar: a sala de aula.

Retorno à pergunta inicial que demandou a entrada no labirinto educacional: Qual o sentido da relação entre educador e educando na constituição de grupos interdisciplinares?

Podemos considerar que em minha vivência de educanda, as relações intersubjetivas com três educadores e suas fundamentações teóricas pautadas na complexidade humana provocaram a busca de ser mais, na relação de parceria com o outro. Apesar disso, interessante enfatizar as diferenças dessas três pessoas, das quais cada uma, com suas especificidades, viveu coerentemente a abertura ao outro. Por diferentes meios, o foco dessas disciplinas provocou a liberdade, a autonomia e a imaginação criativa dos educandos. Nesse sentido, Barbier (2004) diz que a escuta sensível se estrutura na apreciação do outro em sua totalidade, abarca as diferenças e a complexidade humana.

Em tal processo educacional, notamos a relevância das ciências da Complexidade, da Interdisciplinaridade e da Ecologia com elementos de abertura ao outro em sua totalidade, reconhecimento do diferente, construção do conhecimento a partir do contexto, abertura à aleatoriedade, centrada na condição humana. Dessa forma, atribuímos um sentido para as relações no ambiente educativo como uma vertente para repensar a estrutura da educação contemporânea, ou, poderíamos dizer, a desestrutura da educação contemporânea em fina sintonia com a pós-modernidade.

Por fim, percebo que essa experiência de educanda promoveu o reconhecimento da multidimensionalidade humana, e também o desenvolvimento da potencialidade criadora. Eis que estou aqui, fruto da convivência e compreensão desses educadores que, ao acreditarem em minha potencialidade, despertaram a investigação de teorias em diversas áreas do conhecimento, aliada ao refinamento da escuta sensível, do olhar cuidadoso, do respeito às diferenças na prática docente.

No processo de educadora, intrinsecamente interligado à vivência de educanda, caminhei em direção à atuação de uma prática pautada na intersubjetividade, inicialmente intuitiva para, em seguida, tornar-se uma decisão política. Portanto, vemos na análise das vivências o cuidado com o ser humano em sua totalidade, com o corpo, a mente, os sentimentos e as emoções, como nos adverte Barbier (2004, p. 98). Nessa direção, Alves afirma:

Mas o corpo não pensa em forma de sistema. Os pensamentos do corpo não formam um sistema coeso. Divagam. Flutuam. Associações livres. Ele se deleita nas peças do quebra-cabeça, isoladamente, soltas, desencaixadas. (2002, p. 31)

Com efeito, um período marcado pelo cuidado com as relações Eu e Tu buberianas, com a dialogicidade freireana, rumo a um saber crítico, e dessa forma, como sujeitos à possibilidade de inscrição e transformação da história.

Contudo, podemos dizer que o sentido das relações centra-se no movimento de repensar a educação dialogando com o outro, e nessa entrelinha, a constituição de comunidades, ou melhor, de grupos interdisciplinares. Dessa forma, a proposta de formar grupos, pautada na diversidade humana, nas intercorrências de estabilidade e instabilidade das relações intersubjetivas. Esse processo exige a escuta sensível e atenta do educador a todos os participantes do processo, como afirma Barbier (2004, p. 100); entrar no estado de escuta refinada, de ler nas entrelinhas exige a participação efetiva do educador.

Por conseguinte, a presença efetiva propicia a instalação do tempo kairós na educação, tempo da imprevisibilidade, tempo da criação, tempo do resgate da subjetividade - do feminino no processo educativo.

Nós somos o mundo. Quando perguntamos algo a alguém, é o próprio mundo que se abre a essa pessoa, não para desafiá-la ou estrangê-la, mas proporcionar uma oportunidade de modificar-se e, a partir daí, modificá-lo. Do mesmo modo, ao recebermos a resposta é do mundo que ela vem [...] é por isso que conversar significa estar-com, encontrar-se, religar-se, descondicionar-se, libertar-se. (MARIOTTI, 2002, p. 308)

Paradoxalmente, as mudanças da pós-modernidade, ao mesmo tempo em que desestruturaram as certezas, as verdades únicas e imutáveis, potencializaram uma liberdade nunca antes vivida pelo ser humano. Assim, temos ao nosso alcance o contato com o mundo globalizado, diversas possibilidades de caminhos para a atuação, uma infinidade de perguntas, respostas e descobertas a cada momento. Entretanto, essas mudanças criaram os condicionantes da superficialidade, fragmentação e velocidade e, ao mesmo tempo, a abertura para lidar com as diferenças, a diversidade, a instabilidade e o erro. Para esse modo de viver, vemos o diálogo entre o feminino - aspectos subjetivos - e o masculino - aspectos objetivos - rumo à alteridade no processo educativo.

Dessa forma, atribuo o sentido da relação entre educador e educando na constituição de grupos interdisciplinares à construção de vínculos afetivos entre os agentes do processo educativo, pautada em princípios de respeito, humildade, espera, coerência e desapego (FAZENDA, 2002, p. 11). Contudo, essa construção se pauta no aprendizado de lidar com o diferente, de conviver com as estabilidades e instabilidades da complexidade humana.

Em outras palavras, a constituição de grupos interdisciplinares se pauta na construção de trocas intersubjetivas, não com o intuito de transformá-los em algo do interesse pessoal; ao contrário, no respeito ao modo de ser de cada um. Nessa relação, uma entrelinha: respeitar o outro não significa aderir às suas ideias, mas apresentar-se inteiro e coerente com sua proposta, e na troca, a possibilidade de “*ser mais*”.

O encontro entre o fio de Ariadne - o feminino - e o Minotauro - o masculino - causa desconforto, insegurança, dificuldade em conviver com o novo e o diferente. Aos poucos, o feminino, com atitudes acolhedoras pautadas na escuta atenta, na espera, na cooperação, encontra brechas na atuação do masculino, estruturado na competição, no poder e na linearidade. Desse encontro, surgem indícios de um movimento complementar, de entrelaçamento

do masculino e do feminino, da alteridade no processo educativo. Nesse sentido, Fazenda diz:

[...] se fênix significa ver na morte a vida, ver na história a recriação, ver nessa forma que não é nova o prenúncio da alteridade, ciclo que não se sucede ao patriarcado, mas com ele pode coexistir numa dimensão de liberdade, de totalidade. (1994, p. 43)

Por fim, o Minotauro e o fio de Ariadne modificam o final do mito grego. O encontro entre o Minotauro e Teseu - com o fio de Ariadne - provoca o olhar para o labirinto educacional sob diferentes vertentes, neste caso, a teoria da Complexidade, da Pós-Modernidade e da Interdisciplinaridade.

Sendo assim, o desafio desta pesquisa não foi encontrar uma saída para a educação; ao invés disso, foi buscar diversas saídas pautadas no contexto local dos educadores e educandos, suas histórias de vida, fundamentações teóricas, vínculos grupais, e nessa entrelinha, a potencialidade criadora de cada indivíduo. A essência deste trabalho está na convivência com as diferenças no labirinto da educação, na coexistência com o outro.

E ainda, mais algumas palavras sobre as diferenças: lidar com a diferença propicia refletir, mudar de opinião, ser coerente com a sua visão de mundo, abrir-se para o diferente e para o inédito da vida, e nessa direção, o filósofo Nietzsche diz:

A cobra que não consegue livrar-se de sua casca morre. O mesmo acontece com os espíritos que são impedidos de mudar as suas opiniões; eles deixam de ser espírito. (NIETZSCHE, 1978, p. 1279, Apud. ALVES, 2002, p. 43)

Então, será a diferença uma forma de atuar com a formação integral de indivíduos?

O pintor vienense Gustav Klimt nos oferece alguns indícios...



Figura 05 – Obra de The Virgin (1913), de Gustav Klimt

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Wilson Castello de. *Psicoterapia aberta. Formas de encontro*, 2 ed. São Paulo: Ágora, 1988.
- ALVES, Rubem. *Livro sem fim*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____, *Aprendiz de mim*, Campinas, SP: Papirus, 2004
- BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Campinas: SP, Verus Editora, 2007.
- BARBIER, René. *A pesquisa- ação*. Brasília/DF: Liber Livro, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *A identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005
- _____, *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003
- _____, *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001
- BIRMAN, Joel. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BUBER, Martin. *Do diálogo ao dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____, *Comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____, *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2001
- _____, *Da função educadora*. Reflexão, Revista Quadrimestral do Instituto de Filosofia PUCAMP, Campinas, v 7, n.23, p 5-23, maio/ag. 1982.
- BRUNEL, Pierre (org). *Dicionário dos Mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- BYTON, Carlos Amadeu. *A pesquisa simbólica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica*. In: *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. FAZENDA, Ivani (org). Campinas, SP: Papirus, 1995.
- CASCINO, Fabio. *Educação Ambiental. Princípios, história e formação de professores*. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- _____, *Reflexões sobre a construção de uma teoria: Interdisciplinaridade na Educação Brasileira*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação e Currículo, PUC/SP, São Paulo, 2004.
- _____ & FIGUEIREDO, F. *Comunidade e ecoturismo: outras leituras para a educação ambiental*. In TRIGO, L.G.G. *Análises regionais e globais do turismo brasileiro*. São Paulo: E. Roca, 2005, p. 547-554.

CAPRA, Frijot. *Ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1988.

CERISARA, Ana Beatriz. *A produção acadêmica na área de educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. In: Educação infantil Pós - LDB: rumos e desafios. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

COLL, César & SOLÉ, Isabel. *Os professores e a concepção construtivista*. In: O construtivismo em sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas*. In: O público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas. LOMBARDI, José Claudinei. JACOMELI, Mara Regina. SILVA, Tânia Mara (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, UNISAL, 2005.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter & PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FAZENDA, Ivani. (org). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____, (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. *A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa*. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 25/06/2008.

_____, (org). *Didática e Interdisciplinaridade*. 9.ed. Campinas: Papyrus, 2005.

_____, (org). *Interdisciplinaridade: Dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____, *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.

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

FREIRE, Madalena. *Grupos. Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço aberto, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 39.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Educação e Mudança*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997
- _____. *Hermenêutica em retrospectiva. A virada hermenêutica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GAUTHIER, Jacques Zanidê. *A questão da metáfora, da referência e do sentido das pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoietica*. Revista ANPED, jan./abril. 2004. Artigo da revista Brasileira de Educação;
- GROPPIA, Júlio. *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus, 1996
- GUSDORF, Georges. *Professores, para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa: Moraes, 1970.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- HAUSSMAN, Hugo. *Reencantar da educação: rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- HOBBSBAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX(1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLANDA, Aurélio Buarque. *Pequeno dicionário de língua portuguesa*. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A. ,s/d.
- JUNIOR, Hermes de Andrade; SOUZA, Marcos Aguiar de; BROCHIER, Jorgelina Inês. *Representação social da Educação Ambiental e da Educação em Saúde em universitários*. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, p. 43-50.
- LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACEDO, Lino. *O tempo e a educação*. In: *Palestra de Formação de Professores, 8/12/2008. São Caetano do Sul*.
- MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- MARANO, Hara Estroff. *De Olhos bem fechados*. Folha de São Paulo, 20 de fevereiro de 2005, Folhamais!
- MARIOTTI, Humberto. *As paixões do ego: complexidade, política e*

solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MAUTNER, Anna Veronica. *Aprender a ser adulto*. Folha de São Paulo, 15 de janeiro de 2009. Caderno Equilíbrio, p. 12.

MATOS, Olgária. *Discretas esperanças. Reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

_____, *Paris 1968: as barricadas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA(MEC). Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, agosto de 1996.

MORAES, Alexandre(org). *Constituição Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. 24 ed. São Paulo: Atlas, 2005

MORAES, Maria Cândida & TORRE, Saturnino *Sentirpensar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____, *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*.3 ed. São Paulo: Cortez, 2001

MOROZ, Melanie & GIANFALDONI, Mônica H. T. A. *O processo de pesquisa iniciação*. 2.ed. ampl. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NICOLESCU, Basarab; ROSENBERG, Martin; COLL, Agusti Nicolau. *Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 2002.

OVALLES, Omar & VIEZZER, Moema. *Manual latino americano de educação ambiental*. São Paulo: Gaia, 1995.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PINEAU, Gaston. *O sentido do sentido*. In: Palestra proferida no 1º encontro catalisador promovido pelo CETRANS da Escola Futuro- USP, Itatiba- São Paulo- Brasil, 1999.

_____, *Experiências de aprendizagem e histórias de vida*. In: Tratado das ciências e das técnicas de formação. CARRÈ, Philippe & CASPAR, Pierre, São Paulo: Editora Piaget, 2001

_____, *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa - formação existencial*. Educação e Pesquisa, São Paulo. V. 32, n.2, p.

329-343, maio/ago. 2006.

PIRANDELLO, Luigi. *Um, nenhum e cem mil*. São Paulo: Cosac Naif, 2001.

QUELUZ, Ana Gracinda. *Tempo*. In: Interdisciplinaridade dicionário em construção. FAZENDA, Ivani(org). São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa. *História da educação brasileira. A organização escolar*. 19ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIVIÈRI, Pichon. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTO, Ruy César Espírito. *Pedagogia da Transgressão*. Campinas: Papyrus, 1996.

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

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

SOUZA, Mariana Aranha de. *O Sesi - SP em suas entrelinhas: uma investigação interdisciplinar no Centro Educacional Sesi 033*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação e Currículo, PUC/SP, São Paulo, 2006.

TORRE, S. de la & MORAES, M.C & TEJADA, J. & PUJOL, M.A. *Decálogo sobre Transdisciplinariedad y Ecoformación*. Barcelona, 28-30 de marzo de 2007.

THORREAU, Henry David. *A desobediência civil*. São Paulo: Cultrix, 1968

VON ZUBEN, Newton Aquiles. *Martin Buber e a nostalgia de um mundo novo*. In: Reflexão- Revista Quadrimestral do Instituto de Filosofia da PUCAMP, Campinas.

_____, *O primado da presença e o diálogo em Martin Buber*. In: Reflexão, Revista Quadrimestral do Instituto de Filosofia PUCAMP, Campinas, v 7, n.23, p 24-31, maio/ag. 1982.

WEISFLOG, Walter. *Dicionário Moderno de Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.