

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP**

Maria José Eras Guimarães

Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Maria José Eras Guimarães

Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

São Paulo

2010

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda
PUC/SP – Presidente da Banca

Ao meu marido Sérgio Bigueti: apoio constante, fortaleza minha. Agradeço a paciência, o abraço caloroso e carinhoso, a parceria, o olhar, o amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, companheiro fiel em todas as horas, restaurando minhas forças, iluminando minha caminhada, abençoando minha vida, aprimorando minha fé.

Ao meu pai José Martinho Aparecido Guimarães (*In memoriam*) por ter me deixado seu gosto pela leitura.

A minha mãe, Terezinha Eras Guimarães, mulher forte, corajosa, que com sua fé nunca se deixou esmorecer diante das adversidades.

Ao meu irmão Antonio Guimarães Neto por seu carinho, suas palavras de amor, sua paciência e sua fé. A você, meu amor e admiração.

Ao meu irmão José Benedito (*In memoriam*) pelo exemplo de dedicação, compromisso e responsabilidade com tudo e com todos. A você, querido irmão, meu amor e minha saudade.

As minhas queridas irmãs Rosa Maria, Márcia e Marta Emília: apesar de nem sempre manifestar de forma explícita meu amor por vocês, expresso aqui minha eterna gratidão por me permitirem fazer parte de suas vidas.

Aos sobrinhos, sobrinhas e sobrinhas netas, por dar cor, humor e muita alegria a minha vida. Muito obrigada por existirem.

Aos tios, tias, primos e primas, a minha sogra, meus cunhados e cunhadas, agradeço a amizade, o carinho, o respeito e, em especial, o partilhar de bons momentos.

Na pessoa da amiga Maria Silvia Bigareli, minha gratidão aos amigos queridos. Vocês são parte de minha história, das alegrias, do amor, do humor. A todos, meu muitíssimo obrigado.

À Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda, orientadora deste trabalho, cujo primeiro abraço, acolhedor e caloroso, tocou-me profundamente. Uma pessoa que, pelo olhar, auxiliou-me a tirar os véus, um a um: o véu dos olhos, da escrita e da fala.

A CAPES, pela oportunidade de estudar como bolsista.

À Banca Examinadora, por oferecer valiosas e imprescindíveis contribuições ao trabalho.

Ao GEPI-PUC/SP e GEPI/Jacareí, pelas oportunidades de troca, diálogo, parceria, crescimento, descobertas, encontros, olhares. A todos os colegas, meu carinho e minha gratidão.

As faculdades em que trabalho, AESA e FAETEC, pela oportunidade do aprendizado de ser professor na Educação superior.

Aos meus alunos, pois com eles aprendi e aprenderei sempre o significado do diálogo, do olhar e do avaliar nos processos de formação.

RESUMO

GUIMARÃES, Maria José Eras. **Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação.** 201 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

A investigação segue a trilha interdisciplinar proposta por Fazenda, caminha do ator ao autor de uma história vivida: pesquisa o movimento desenhado pelas ações avaliativas na formação docente. Objetiva explicitar o sentido da ação avaliativa sob a ótica interdisciplinar, permeada pela metáfora: a mandala do olho. Trata-se de uma pesquisa-ação-formação, articulando prática, teoria e valores e recorre à fenomenologia para interpretar o processo formativo pessoal e profissional e como ele reflete na ação docente de formadora. Inclui o atributo interdisciplinar da coragem, a descrição da história de vida, e círculos de diálogo das produções realizadas no GEPI/PUC-SP e no GEPI/Jacareí. Compreende o sentido investigatório, segundo os estudos de Pineau, a partir de três significados e a formação em três movimentos, articulando-os às categorias da interdisciplinaridade de Fazenda. Apresenta as etapas metodológicas de uma avaliação interdisciplinar: o olhar do professor, que acolhe os erros como caminho à construção do conhecimento e que aponta apreensões pela devolutiva dos registros iniciais ao aluno na busca da essência pessoal. Documenta pelo uso do portfólio e da colcha de retalhos o registro e a estrutura dos procedimentos e da aprendizagem do aluno, de forma significativa e criativa. Caminha-se dos limites impostos pelo medo, à ousadia de fazer rupturas, fortalecendo o sentido de pertencer: coragem de ser como uma parte de uma comunidade educativa. A dança circular e o memorial de formação, registro dos movimentos intersubjetivos, transmutam em momento avaliativo e formativo pela escolha e liberdade, pelo entendimento do ritmo e tempo interno de cada um, pela compreensão de seus limites, dificuldades e possibilidades, percepção do ser como território do sagrado, que permite formar avaliando e avaliar formando.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Interdisciplinaridade. História de vida. Formação docente.

ABSTRACT

GUIMARAES, Maria José Eras. **ASSESSING FORMING: THE MEANING OF INTERDISCIPLINARY VIEW IN EDUCATION.** 201 p. Thesis (DOCTOR DEGRRE) - Post-Graduate Education Program: Curriculum, Catholic University of São Paulo, Sao Paulo, 2010.

The research follows the trail interdisciplinary proposal by Fazenda, the actor goes to the author of a living history: the search movement drawn by evaluative actions in teacher education. It aims to explain the meaning of evaluative action from the perspective interdisciplinary, permeated by the metaphor: the eye of mandala. This is an action research-training, linking practice, theory and values and use of phenomenology to interpret the learning process and professional staff and how it reflects in the teaching activities of educator. It includes interdisciplinary attribute of courage, the description of the history of life, and dialogues produced in GEPI/PUC-SP and GEPI/Jacareí. It understands the investigative sense, according to studies Pineau, from three meanings and training in three movements, linking them to the categories of interdisciplinary of Fazenda. It presents the methodological steps of an interdisciplinary assessment: the perspective of the teacher, who welcomes the errors as a way to build the knowledge and pointing seizures by devolution of the student records early in the search for personal essence. It documents the use of the portfolio and the patchwork of registration and the procedures and structure of student learning, a significant and creative. Walk to the limits imposed by fear, dare to break, strengthening the sense of belonging: the courage to be as a part of an educational community. The memorial and the circular dance training, inter-movement record transmuted into evaluative and formative time for the choice and freedom, an understanding of rhythm and timing system of each one, by understanding their limits, problems and possibilities of being perceived as the territory of sacred form that allows evaluating and assessing trainee.

Keywords: Evaluation. Interdisciplinary. History of life. Teacher training.

Lista de Figuras

FIGURA 1 – A mandala do olho.....	24
FIGURA 2 – Os primeiros olhares: a família.....	27
FIGURA 3 – Meu olhar de ver.....	56
FIGURA 4 – Olhares daqueles que me vêem.....	59
FIGURA 5 – Olhares daqueles que enxergo.....	99
FIGURA 6 – Elaboração coletiva da colcha de retalhos.....	105
FIGURA 7 – Retalhos produzidos pelos grupos.....	112
FIGURA 8 – Colcha de retalhos finalizada.....	118
FIGURA 9 – Formação inicial do círculo.....	144
FIGURA 10 – Movimento circular.....	146
FIGURA 11 – Círculo em movimento.....	146
FIGURA 12 – Círculo final: o movimento do abraço coletivo.....	147
FIGURA 14 – Olhares que acolhem.....	173
FIGURA 15 – Olhares que apoiam.....	180
FIGURA 16 – O bordado coletivo: representação dos múltiplos olhares.....	182

Lista de abreviaturas

GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade – PUC/SP, liderado pela Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

AESA – Anhanguera Educacional S.A.

FAETEC – Faculdade de Educação e Tecnologia Thereza Porto Marques

SUMÁRIO

1 AVISTANDO O CAMINHO.....	12
1.1 OLHAR, CÍRCULO DE DIÁLOGO, MANDALA: METÁFORAS DO CONHECER.....	15
1.2 O CAMINHO INVESTIGATIVO: TRÊS SENTIDOS E SEUS MOVIMENTOS.....	20
2 PRIMEIRO OLHAR: AÇÕES AVALIATIVAS NO PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL	25
2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	27
2.2 DESVELAR O FAZER FORMATIVO POR MEIO DA AVALIAÇÃO.....	45
3 SEGUNDO OLHAR: SIGNIFICAÇÃO DAS AÇÕES AVALIATIVAS.....	69
3.1 ALINHAVO DO SABER FORMATIVO.....	72
3.2 OLHAR PARA ENXERGAR.....	99
4 TERCEIRO OLHAR: DIMENSÃO SENSÍVEL DO ATO DE AVALIAR.....	125
4.1 TE-SER PRATICAS FORMATIVAS.....	137
5 MÚLTIPLOS OLHARES: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA AVALIATIVA INTERDISCIPLINAR.....	172
REFERÊNCIAS.....	183
ANEXOS.....	193

1 AVISTANDO O CAMINHO...

O caminho de uma pesquisa não nasce de um desejo imediato do pesquisador. Ele precisa ser desconstruído e reconstruído constante, disciplinar e coerentemente. Numa investigação interdisciplinar tal caminho vai se descortinando à medida que me torno dono de minha busca, pois “toda pesquisa parte de uma busca”¹.

A palavra busca, proferida pela Profa. Dra. Ivani Fazenda no dia 23 de março de 2005, data de minha primeira participação no GEPI - PUC/SP², ecoou em meus ouvidos. Remeteu-me a um questionamento iniciado no mestrado quando, ao refletir sobre meu processo de formação, procurei descobrir por que, em minha vida pessoal e profissional, algumas teorias não encontravam eco, incomodavam, deixando-me insatisfeita com a prática que desenvolvia em sala de aula. Nesse momento percebi-me buscando um centro. Um centro que talvez me permitisse encontrar um pouco de minha essência³, de meus sonhos, desejos, enfim, de meu ser. Uma dúvida surgiu. Quem eu buscava? Um ser pessoa que se descobre professor ou um ser professor que se descobre pessoa?

Não foi uma busca simples, precisei rever momentos, movimentos, sentidos e sentimentos, vivências diversas, momentos que, ressignificados, me deram a resposta que buscava. No mestrado, descobri-me pessoa sendo professora e, hoje, ao buscar o sentido do sentido em minha tese de doutorado, descubro a pesquisadora e autora existente na professora.

Minhas práticas, antes intuitivas, embeberam-se de teoria e transformaram-se em práticas intencionais. A teorização solicitou leitura, condição de vida, fator de ampliação de minha relação com o mundo. Solicitou o esclarecimento de vários conceitos, compreendendo melhor suas significações, encarnando-os e realizando-os. Esse é o caminho. Esse foi o meu caminho. Caminho que solicitou a urgência da palavra, mediada pelas leituras e apoiada numa espera vigiada.

1 Fala da professora Ivani Fazenda em 23/03/2005, meu primeiro encontro no GEPI-PUC/SP.

2 GEPI: Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade, coordenado pela Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

3 Essência entendida nesse estudo como “aquilo que é o mais básico, o mais central, a mais importante característica de um ser ou de algo, que lhe confere uma identidade, um caráter distintivo” (HOUAISS, 2004).

Ao tomar a palavra, assumi minha autoria, transformei minha experiência, reví percursos, construí pontes, encontrei parceiros.

No GEPI-PUC/SP, descubro e confirmo o grande desafio da pesquisa interdisciplinar: contribuir para a formação de um professor autônomo, que busca suas memórias, seus parceiros, permitindo-lhe reconhecer-se na história que conta a si próprio sobre si próprio.

Acredito que uma das finalidades essenciais da formação do professor, quer seja inicial ou contínua, é desenvolver nele a capacidade de olhar a si mesmo. Não apenas ver-se, mas, enxergar-se. Num olhar que toca o coração, provocando-o, incendiando, criando o desejo de perceber, ver, conhecer por todos os lados, de dentro para fora e de fora para dentro, para os outros, transcendendo regras e disciplinas, tomado de desejo de querer mais, de querer melhor.

Tocada por esse olhar e com o desejo de querer mais e melhor, reví percursos, revisei meus arquivos, minhas memórias e escritos realizados no GEPI-PUC/SP e GEPI Jacareí, busquei o sentido em minha pesquisa, descobri a autora existente na docente-pesquisadora, realizei o encontro com a primeira palavra: busca.

Busca⁴, é o ato ou efeito de buscar, que demanda esforço no sentido de achar ou descobrir algo; pesquisa minuciosa; revista; investigação.

4 HOUAISS, Instituto Antônio. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa: Versão para Windows. Manaus/AM: Objetiva Ltda, 2004.

Busca

Na busca de mim mesma,
Desci tão fundo, tão fundo...
Que não consigo voltar.

Observo caminhos, analiso situações,
Nada parece servir.
Vejo as pessoas seguindo,
Sinto que posso entendê-las,
Aceitá-las,
Respeitá-las.

Mas, e quanto a mim?
Como subir,
Entendendo-me,
Aceitando-me,
Respeitando-me?
Uma corda? Uma escada?

Não! Soluções imediatas não resolveriam.
Talvez uma mão.
Minha própria mão.
Cravando as unhas
Nas paredes de meu inconsciente.

Escalando-as,
Desnudando-as.
E, quem sabe, ao chegar,
Permitir o encontro comigo mesma,
Com meu eu Divino!

(GUIMARÃES, 1999, p. 41)

1.1 OLHAR, CÍRCULO DE DIÁLOGO, MANDALA: METÁFORAS DO CONHECER

À medida que se habitua ao exercício de uma prática interdisciplinar, o professor passa a identificar aspectos mais próprios do conhecimento do homem, tais como o analógico ou o metafórico, percebe que a coisa a conhecer não se esgota nela mesma, vivencia a possibilidade de se deixar conduzir por outras dimensões que não apenas as concretas ou racionais, como por exemplo, a simbólica. (FAZENDA, 2001, p. 20-21)

A investigação aqui apresentada busca seguir a trilha interdisciplinar proposta por Fazenda (2001), na qual se caminha do ator ao autor de uma história vivida, pesquisando o movimento desenhado pelas ações exercidas que contemplaram minha trajetória⁵.

Ações diversas que, ora individuais, ora coletivas, numa atitude de aprendiz-pesquisador, permitiram-me aprender com minha própria experiência, ao mesmo tempo em que me possibilitou perceber os símbolos e signos recorrentes, tanto em meu processo de formação e nos escritos resultantes dele, quanto no processo de formação dos discentes com os quais convivi.

Esse processo de formação foi-se constituindo ao longo dos anos, em círculos de diálogo que apresento simbolicamente como uma metáfora do meu olhar para descrever o caminho metodológico da investigação.

Coloco no seu interior o estudo dos conceitos sobre o olhar, o sentido, e o atributo interdisciplinar da coragem para nortear minha reflexão.

Apresento as diferentes concepções sobre o diálogo, começando por Ferreira (1995): [do grego *diálogos*, pelo latim *dialogu*], diálogo é a fala entre duas ou mais pessoas, conversação, colóquio, e também discussão ou troca de idéias, conceitos, opiniões, objetivando a solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia. Isso permite a proposição por três teóricos: como fundamento da existência humana, num encontro dialógico que pode revelar a totalidade do homem (BUBER, 2001); como verdade humana, de uma comunidade, que põe em circulação uma pluralidade de pontos de vista (GUSDORF, 1995) e como contextos

⁵ Trajetória de vida ou trajetória identitária: processo de apreensão da realidade da qual cada indivíduo, mergulhado numa cultura (social, ampla e familiar), abstrai e, a partir de sua percepção única, reordena e transforma num projeto, profissão, modo e estilo de vida (BRANDÃO, 2008, p.42).

de aprendizagem, nos quais só realizamos o sentido do aprender-a-saber e do saber-e-compreender quando vivemos o que aprendemos e vivenciamos o que sabemos (BRANDÃO, 2005).

Olhar, verbo que indica a função atribuída ao olho, órgão da visão, é discutido como um conceito que sugere a intencionalidade de interagir e olhar o discente/docente, despertando-lhe o desejo da troca de olhares (FAZENDA, 2002), num movimento no qual a ação de olhar torna-se um ato consciente, possibilitando-me confirmar minha existência pelo olhar do outro (SARTRE, 1997).

Essa perspectiva de formação na educação pelo olhar busca propiciar o conhecimento dentro de um processo do desenvolvimento do Ser, denominado por Jung (1978, p. 163) como individuação: “tornar-se um ser único, em que individualidade é entendida por nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, podendo ser traduzida como tornar-se si mesmo”; e representada por uma mandala, definida como símbolo do centro, da meta e do si-mesmo. Uma perspectiva de formação na educação, que procura sentido e significação para o fazer docente, que é, ao mesmo tempo, um fazer sendo.

Em Mandalas: formas que representam a harmonia do cosmos e a energia divina, Dahlke (1995) ressalta que a natureza interior da mandala atua sobre a nossa natureza interior, e as duas se reconhecem em razão de suas estruturas análogas. A composição harmoniosa de uma mandala atua diretamente sobre nós, antes de tudo, sobre os nossos olhos. Encontro no Novo Testamento (Mateus 6,22) as seguintes palavras de Jesus: “A luz do teu corpo é o olho. Se o teu olho estiver são, todo o teu corpo será luminoso”.

Confirmando as questões postas, o autor acrescenta:

O olho, esta “luz do corpo”, é também uma mandala, portanto, se esse nosso espelho fosse totalmente claro, seríamos também totalmente luminosos. Na mandala do olho, há a possibilidade da mais elevada harmonia – algo divino. (DAHLKE, 1985, p.131)

Na busca da minha investigação pelo olhar e pelo diálogo encontro minha marca pessoal, ou como aponta Fazenda (1994), minha marca registrada, a Mandala do Olho, que permite ao pesquisador um contato profundo com seu próprio

eu, obrigando-o a perceber a totalidade de seu papel no mundo, bem como do papel dos outros que com ele interagem para a construção do conhecimento de si mesmo.

O exercício de busca da marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, em que encontra sua própria metáfora interior. (FAZENDA, 1994, p. 116)

Questiono-me: não poderia, então, a mandala do olho ser considerada uma metáfora⁶ capaz de representar a organização circular, o traço central da organização do vivo que é a autonomia, autopoiese, conforme sinaliza Maturana e Varela (2001)?

A autopoiese foi o termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela para nomear a organização circular que caracteriza os sistemas vivos como unidade, na qual, tal sistema só existe como organismo vivo enquanto interage com o ambiente .

Ao propor em minha pesquisa a necessidade de pensar a formação numa perspectiva interdisciplinar, busquei olhar o sentido para sentir o olhar, partindo da idéia do olhar a mim mesmo, de me autoavaliar constantemente, que incluiu pensar a própria história, numa dimensão autopoietica, que tem me possibilitado, num ato consciente e reflexivo, olhar o outro.

É nesse caminhar, do conhecimento de mim ao conhecimento da totalidade, num movimento linear/circular, exercido de fora para dentro ou de dentro para fora, que procuro, como professora-pesquisadora, apropriar-me de minha ação na sua totalidade. Ações e movimentos formam meu ser-pessoa, impregnando minha jornada de marcas, sonhos, lugares, sensações, ausências, medos, desejos e

6 Para Ricouer (1992), a clareza de boas metáforas resulta de sua capacidade de "colocar frente aos olhos" o sentido por elas exposto. Para Rojas (2002) a metáfora permite ao pesquisador entender-se e fazer-se entender, chegando mais perto do simples e se constitui como um instrumento de potencialização do pensamento e da linguagem que permite reclassificar e avaliar determinada visão das coisas em termos de propriedades alternativas. Segundo a autora, o pensamento metafórico é associativo, converge para um modo de compreensão hermenêutico, pois interpretar é fazer conexões. Segundo Gauthier (2004), ela é um potente instrumento de identificação do sentido que os sujeitos projetam no mundo. Houaiss (2004) apresenta a definição de metáfora como a designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança.

símbolos. Os símbolos⁷ formam e transformam a identidade do Eu e do Outro na consciência, mesmo quando não são percebidos racionalmente.

Fazenda⁸ aponta que só temos uma única pesquisa na vida, a busca do si mesmo. A busca do sentido de uma prática pode levar à busca de um sentido para a vida, que, por sua vez, nos conduz ao encontro de nossos símbolos, levando-nos finalmente à apreensão de nossa metáfora interior.

Buscar um sentido para a vida solicitou compreender que em minha trajetória construí meu conhecimento de mundo, que, por sua vez, também construiu seu próprio conhecimento a meu respeito, influenciando e modificando aquilo que vejo e sinto.

Construímos o mundo e ao mesmo tempo somos construídos por ele, somos, portanto, seres de autonomia e dependência, numa dinâmica circular, na qual essa construção é necessariamente compartilhada, pois envolve sempre nesse processo outras pessoas e os demais seres vivos.

Esse movimento de construção compartilhada envolve pensar o sentido do sentido como um círculo de círculo no coração da autoformação dos sistemas autopoieticos (PINEAU, 2001), logo, de mim mesma. Por sua vez, supôs pensar as ações do aprender, do ensinar e do formar, circularmente, partindo da compreensão do ser em suas bases psicológicas, filosóficas, antropológicas e biológicas.

A formação do professor pesquisador, como um movimento que ocorre a partir da apreensão de diferentes óticas teóricas, confirma-se nessa investigação. Na busca pelo sentido da pesquisa, novos sentidos e conceitos foram surgindo e ampliando o olhar pesquisador, o que gerou dúvidas, novos conhecimentos, novas dúvidas.

Esta formação teórica multiperspectival, quando cuidada em suas diferentes possibilidades provoca a análise e dinamização da própria prática vivida – pesquisar conduz ao exercício da dúvida – pesquisa. Ao aprender a duvidar o professor questiona e ao questionar torna-se autor de novas e mais propícias teorias sobre educação. (FAZENDA, 1999, p. 40)

7 Símbolo, segundo Byington (apud FAZENDA, 1997, p. 44), é tudo o que é vivenciado, independentemente da capacidade cognitiva do ego de perceber seus significados.

8 Fala da professora Ivani em 23/03/2005, 1º encontro no GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade, da PUC/SP, liderado pela Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda)

O exercício da dúvida, prática natural em um professor-pesquisador interdisciplinar, leva-me a buscar sempre o sentido do sentido em minha prática, conduzindo-me a questionar sobre os caminhos escolhidos na pesquisa, aproximando-me de novos conceitos. Ao ampliar meu olhar, resgata-me da indução rasa e desperta em mim a coragem adormecida.

A coragem, um dos atributos essenciais ao pesquisador interdisciplinar, permite o exercício da cautela, da espera e a provocação das mudanças. Destaco a importância de ter me mantido atenta a esse movimento/momento que, presente e constante no percurso dos pesquisadores do GEPI-PUC/SP, me impulsionou e possibilitou ações arrojadas.

Encontro em Tillich (1976) suporte teórico para entender o conceito de coragem, discutida por ele como bravura, sabedoria, autoafirmação, vida, não-ser, ansiedade, medo, vitalidade, participação, existência, transcendência.

Percebo que à medida que a comunicação, estabelecida nos diferentes círculos de diálogo, possuidora de uma força criadora, autoriza interpretar, explicar, compreender e, conseqüentemente, modificar (FAZENDA, 1994). Permite também extrapolar o vivido, da imanência (individual) à transcendência (coletiva), da teoria à prática, do saber-fazer ao saber-ser; perceber que esse processo de construção do conhecimento, da imanência à transcendência, só é possível àqueles que possuem a coragem de se autoavaliar, de rever seus percursos pessoais e buscar a evolução, mesmo que para isso tenham de olhar para dentro de si e ver suas sombras. Só existe sombra, porque existe luz. Se não enxergo as sombras, deixo-me ofuscar pela luz, afasto-me do sagrado, dos outros, de mim mesmo.

Não seria o entendimento destes elementos do Ser-pessoa essencial ao entendimento do Ser-professor? Esse questionamento revela as múltiplas facetas de um mesmo ser em constante transformação, que, na busca de transformar o outro, por meio de uma prática consciente e reflexiva, transforma a si mesmo.

1.2 O CAMINHO INVESTIGATIVO: TRÊS SENTIDOS E SEUS MOVIMENTOS

A interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa.

(FAZENDA, 1994, p.9)

A proposta de uma investigação interdisciplinar, mais importante que compreender a forma imediata de conduzir o processo de inquirição, está no sentido que a pergunta contempla. Pensar a pergunta conduz-me a rever minha dissertação de mestrado, da qual surgiram minhas primeiras inquietações sobre os caminhos percorridos pelos professores investigados, sujeitos na construção de sua identidade profissional, seus processos de formação, informação e sua possível transformação.

Essa preocupação com a questão da formação docente foi determinante na definição de meu projeto de pesquisa, quando me propus a discutir as representações que os professores constroem sobre o saber-ser e saber-fazer da atividade docente e sua implicação na prática pedagógica. Ao longo dessa investigação, deparei-me com um conceito novo, até então: a interdisciplinaridade. Um conceito amplo, generoso, acolhedor, desenvolvido por Fazenda (1994, 1995, 1998, 2001, 2002): interdisciplinaridade, categoria de ação, atitude diante do conhecimento, subsidiada pelos princípios da humildade, da espera, do desapego, do respeito e do conhecer-se a si mesmo.

A formação docente ficou entendida como um processo de construção e também de mudança, no qual o professor se transforma pela consciência⁹ de si mesmo. Um transformar-se a si mesmo que exigiu ir além dos momentos da sala de aula, como um ser de buscas, de representações, de competências, com uma história de vida única e, portanto, com um processo de formação docente único.

Os relatos de história de vida permitiram pensar o vivido, reaproximando caminhos percorridos e experimentados. Ao rever a própria formação profissional, os momentos ou períodos de vida envolvidos nesse processo, os professores participantes puderam refazer seu ser/profissional, que pode ser revelado no ser-

9 Consciência entendida como “capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. Presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano” (FREIRE, 1987, p.14).

peçoal, o que possibilitou uma maior consciência sobre o saber-ser e saber-fazer de sua profissão. A pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa, que privilegiou seu caráter exploratório, tendo como objetivos: investigar, analisar, descrever e explicar a prática pedagógica do professor identificando as representações existentes.

Essa abordagem foi me mostrando que os sonhos, desejos, interrogações, mobilizações, angústias, medos, alegrias, encontros e desencontros fazem parte da existência do professor; mereciam, portanto, ser revisitados a todo instante por uma prática reflexiva, permitindo ao professor formar-se e trans-formar-se, subjetivamente, interdisciplinarmente.

A intencionalidade da revisita da minha prática reflexiva continuou como busca investigativa no doutorado e a interdisciplinaridade impulsionou minhas reflexões, mobilizando-me a responder a seguinte questão:

Qual o sentido de minhas práticas de avaliação na formação de educadores sob o olhar interdisciplinar?

Ao propor explicitar o sentido do sentido de minha ação docente na Educação sob a ótica interdisciplinar recorro à fenomenologia para interpretar o processo de minha formação pessoal e profissional e como ele reflete na minha prática formativa. Definido o objetivo desse estudo, incluo a coragem, atributo interdisciplinar, a descrição do percurso vivido pela história de vida, a interpretação das produções realizadas no GEPI/PUC-SP e no GEPI/ Jacareí, os círculos de diálogo, permeados pela metáfora: a mandala do olho.

Olho o fenômeno sob múltiplos enfoques. Coloco-me no centro, privilegio os estudos na sala de aula. Busco interpretar os fenômenos que nela se apresentam, na tentativa de esclarecer elementos culturais, como os valores, que caracterizam meu mundo vivido: seleciono e descrevo momentos e movimentos que o compõem. Trata-se, portanto de uma pesquisa-ação-formação, concebida por Fazenda (2006a, p.6) como uma pesquisa que possibilita “[...] a articulação dialética das duas polaridades não excludentes – prática e teoria”.

Recorro à memória¹⁰, descrevo minha história e meu cotidiano, torno palavra meu ato educativo. Olho o sentido em todos os sentidos, fundamento minha proposta nos escritos de Pineau (2000, 2001, 2003), que compreende o sentido a partir de três significados¹¹ e a formação baseada em três movimentos¹² e articulou-os às categorias da interdisciplinaridade estudadas por Fazenda (1994; 1995; 1997; 2001; 2003; 2006; 2007; 2008).

Entrecruzando os três sentidos do sentido, (Pineau, 2000) propõe uma ordem que, como ele mesmo afirma, tem como primeiro ponto a significação, que vem aos nossos espíritos condicionados de intelectuais, seguida pela sensação quando ainda permanecemos sensíveis aos nossos sentidos. Por fim, o terceiro, o da direção dos movimentos, que segundo ele, hesitamos em incluí-lo como componente essencial do sentido do sentido por parecer tão elementar às nossas mentes sutis.

Para Pineau (2001) um ato só tem sentido quando ligado ao seu contexto de conjunto; do contrário, esteriliza em significações, direções e sensações fragmentadas.

Nesse sentido, tomo o meu contexto de formadora como referência para organizar esta tese e ousar propor outra leitura sobre as contribuições de Pineau, desenhando no ato investigatório as ações avaliativas exercidas no percurso pessoal e profissional. O primeiro olhar identifica o sentido da direção, movimento autoformativo, ações determinantes em minha prática docente. Nesse olhar para ver, apresento os estudos sobre a avaliação e a coragem de ser, enxertados na formação docente, e que revela a relevância social da tese pela interpretação dos acontecimentos significativos de minha história de vida.

Aproprio-me dos escritos de Pineau e traço o segundo olhar: um olhar para enxergar o sentido da significação das ações avaliativas no meu processo de formação e atuação. Uma busca heteroformativa na qual revelo o que aprendi com

10 Nesse estudo utilizo a dupla forma de memória, conforme propõe Fazenda (1994): “a memória-registro, feita em livros, artigos, resenhas, anotações de aulas, resumos de cursos e palestras e a memória vivida e refeita no diálogo com todos esses trabalhos registrados” (p.83).

11 Significação (signos), sensação (vida) e direção (ação), e que leva, segundo ele, à construção de si mesmo.

12 O formador forma-se a si próprio (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros (heteroformação); o formador forma-se por meio das coisas (ecoformação). Ao tratar desses três movimentos na formação, Pineau (2003) atualiza as idéias de Rousseau, para quem a educação, sendo complexa, dependia de três mestres: a natureza individual, os outros e as coisas.

os outros, desvelando o referencial teórico que dá suporte ao vivido. Desperto para a coragem de ser como uma parte de uma comunidade educativa. Minha autoria como formadora e pesquisadora, evidenciada nas transcrições de aulas em atas, na interpretação dos textos teóricos, na elaboração do portfólio e na confecção da colcha de retalhos, apresenta-se nessa tese como a relevância pessoal da pesquisa.

Desvelo o sentido da sensação, com o terceiro olhar, olhar de autorreferência, como modo de exploração e validação (PINEAU, 2000) de minha prática avaliativa. Movimento ecoformativo, marcado pela experiência e pela partilha: coragem existencial conectada ao profissional. Entrada sensível que possibilita a mobilização de todos os sentidos que, pela dança circular e o memorial de formação, permitiram o olhar para sentir, apontando a relevância institucional deste estudo.

O movimento investigatório destaca o olhar para contemplar como caminho possível a uma prática avaliativa na formação docente. Múltiplo olhar interdisciplinar, momento síntese da teorização de um método de avaliação interdisciplinar: organização tempo espacial e temporal para pensar e realizar a prática educativa.



Figura 1: A Mandala do Olho

<http://br.geocities.com/templodopoeta/olhos.jpg>

“Sua visão se tornará clara somente quando você olhar para dentro do seu coração. Quem olha para fora sonha. Quem olha para dentro acorda”.

Carl Gustav Jung

2 PRIMEIRO OLHAR: AÇÕES AVALIATIVAS NO PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL

Nesse espaço e tempo de convivência as pessoas levam, além dos seus desejos, as suas sombras e é preciso **coragem** para desapegar-se de cada uma delas. O desapego das sombras está ligado ao **medo** que cada um possui na exposição de suas fragilidades teórico-metodológicas e emocionais. (TAINO; CARVALHO, 2006, p. 521-522, grifo meu)

Neste primeiro olhar, busco recuperar, ao longo de minha vivência profissional como docente na Educação Superior, o meu interesse pelas questões referentes à formação de professores, resultante de meu desenvolvimento pessoal e de minha trajetória como profissional da educação, tanto como coordenadora pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, quanto na atuação docente nos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Apresento, inicialmente, o sentido de minha direção (ação) em minha prática formativa e autoformativa, revendo os caminhos trilhados, identificando um olhar interdisciplinar que tem a coragem de buscar a si mesmo. Falo da sala de aula, espaço/ação no qual habito há vinte e quatro anos, doze deles na escola pública e os demais em instituições particulares. Espaço/ação no qual a aula, como um pequeno mundo, me permite cotidianamente, por meio das ações e interações, realizar a educação de educandos e educadores. Um espaço que identifico como a construção coletiva, pela ação interdisciplinar que privilegia a intuição, rumo à teorização.

Quanto à formação, diria que constitui a entrada privilegiada do meu trajeto de exploração, pois entender a direção da direção representa um enorme desafio, nas palavras de Pineau (2000), um nó górdio, possível de ser percebido, na composição dos laços, na direção dos movimentos, na sua natureza.

Sem a intenção de dividir o nó, porém buscando compreendê-lo no seu interior, resgato o passado vivido, práticas realizadas, ações desencadeadas no

percurso profissional e pessoal, como sujeito que aprende, construindo saberes práticos e teóricos, denominados por Pineau (2001) como saberes tácitos¹³.

Ao abordar o sentido da direção, vejo-me a olhar na lente de um caleidoscópio¹⁴. Mandalas formam-se, deformam-se, transformam-se. Mudam a todo instante. Meu olhar acompanha. Um olhar atento, de espera, acompanhado de dúvidas. O que vejo? Como vejo? Por que vejo? Para quem vejo? Navego na ambiguidade, busco entender a loucura que a atividade interdisciplinar desperta, almejo a lucidez que ela exige, revitalizo meu fazer.

Pineau (2000) ressalta em seu texto que viveu esse momento de pane e que muitos docentes com os quais trabalha estão vivendo. Todos estão diante de questões relativas ao sentido, à significação, e que são, geralmente, problemas de orientação e reorientação, profissional e de formação.

Pensar a formação¹⁵ conduz-me a rever as referências que me possibilitaram ampliar o conceito para além do termo.

Segundo Brzezinski e Garrido (apud ANDRÉ, 2002), o conceito de formação é polissêmico e apresenta, no mínimo, dois significados: o primeiro, o do saber e do saber fazer, busca associar o domínio da multiplicidade do conhecimento da área educacional com as práticas educativas; o segundo está relacionado com o desenvolvimento integral do profissional que se forma, redimensionando o saber, o saber fazer e o saber ser, de maneira a privilegiar a preparação do professor que reflete sobre sua prática.

Moita (apud NÓVOA, 1995, p. 115) considera que um percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. Nesse processo considera-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. “Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação”.

13 O conhecimento tácito designa mais frequentemente o saber-fazer. [...] induz ao mesmo tempo elementos cognitivos, esquemas, crenças, modelos mentais [...] elementos técnicos correspondentes a um saber-fazer enraizado em contextos específicos de ações. (PINEAU, 2001, p.339)

14 Segundo a definição de FERREIRA (1995), caleidoscópio é um aparelho óptico constituído por diversos espelhos inclinados. Aquilo que apresenta aspectos diversos.

15 Formação: ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação, construção, constituição. ato ou efeito de dar forma, configuração, modelagem (HOUAISS, 2004).

Portanto, é no sentido de articular o conhecimento e as práticas educativas com a história daquele que se forma, visando o desenvolvimento integral do docente, que o conceito de formação é entendido e apresentado nessa pesquisa. Fortaleço esse entendimento com a síntese proposta por Batista (apud FAZENDA, 2001, p.137): “como processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente presididos pelos valores, crenças e saberes, humanamente transformador dos conhecimentos”.

Compreender como ocorreu meu processo de formação é encontrar as relações existentes entre as pluralidades que atravessam a vida, um sem fim de relações que supõem trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens. Se um percurso de vida é um percurso de formação, acessá-lo resgata a singularidade de minha história, sobretudo como ajo, reajo e interajo com os diversos contextos.

2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS



Figura 2: Os primeiros olhares: a família

TRAJETÓRIA PESSOAL

Decidir que caminhos percorrer não é tarefa fácil. Refletir sobre os caminhos percorridos também não. No caminhar formei/formo meu ser, impregno-o de marcas, sonhos, lugares, sensações, ausências, desejos, símbolos.

Repleta de identificações, a personalidade se faz por meio dos grandes símbolos de mãe, pai, idealização, homem, mulher, justiça, bem e mal e tantas

outras. As identificações feitas com maior intensidade são, em nossas relações primárias, com as quais vivenciamos a dependência de sobrevivência no início da vida (BYINGTON, apud FAZENDA, 1995). Busco nessas relações encontrar vestígios que compõem a singularidade de minha história, inicialmente como filha e aluna.

Pela minha história de vida, reflito sobre a importância da família em minha trajetória de formação. Retorno à infância: identifico nos símbolos do pai e da mãe elementos que influenciaram minha identidade, sem, contudo, determiná-la. Encontro no pai crítico e autoritário, o perfeccionismo, o medo de errar e uma teimosa, porém não frequente, sensação de insegurança. Relembro de seu amor pela leitura: encontro meu interesse pela força da palavra¹⁶. Na mãe calada, dependente, entendo minha busca por autonomia. Suas habilidades com as mãos, sua fé e esperança na vida me autorizam reconhecer minha criatividade, minha ligação com Deus, minha determinação.

Sou a quinta filha. Éramos seis filhos: hoje somos cinco. Ligados não só pela consanguinidade, mas por um grande amor e amizade. Irmãos, maior herança que os pais podem deixar aos filhos. Fui criança curiosa, porém, menina obediente e estudiosa.

Sobre o estudo, mesmo valorizado na família, não era muito estimulado. Tratado como obrigação, ficava por conta do desejo e empenho pessoal de cada um. Sempre apreciei os estudos, cursei o primário e o ginásio (atual Ensino Fundamental), fui aluna de boas notas e bom comportamento.

Nessa busca pela memória, vejo a menina de cidade do interior que ao terminar o ginásio escolhe, por influência das amigas, matricular-se no Curso Magistério de uma escola pública.

Iniciado em 1982, o curso era formado por trinta e um componentes curriculares divididos em dois blocos: Educação Geral, com matérias do então chamado Núcleo Comum e Formação Especial. O estágio supervisionado, realizado nos três anos do curso, totalizava trezentas horas. As disciplinas específicas que

16 Nessa pesquisa, a "Palavra" é entendida com base nos estudos de Fazenda (1994), como expressão do pensamento, presente nas seguintes relações: palavra-mundo, palavra-encontro, palavra-ação, palavra-valor.

compunham o currículo¹⁷ voltado à formação especial (fundamentos da educação) seriam vistas nos três anos seguintes: Didática e Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Filosofia e História da Educação, Sociologia aplicada à Educação, entre outras e, por fim, a que me despertou maior interesse, Psicologia aplicada à Educação. Problemas de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento infantil, motivação, diferenças individuais foram alguns dos conteúdos desta disciplina que me chamaram a atenção.

Destaco no currículo as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Educação Geral), Literatura Infantil (Formação Especial). Delas recordo-me das inúmeras leituras, dos exercícios de fixação e redações para nota, das provas mensais e bimestrais e, claro, das notas. Apesar de sempre apreciar a leitura, estudar por prazer e realizar todas as atividades propostas, a menção C (regular) recebida nestas disciplinas sempre foi um incômodo. Ela não refletia apenas um conceito, mas também, uma prática formativa reprodutivista e um procedimento avaliativo classificatório, ficando, para sempre, registrada no histórico escolar.

Ainda hoje me pergunto: regular em quê? Que dificuldades eu apresentava? Eram de interpretação? Produção escrita? Vocabulário? Regras gramaticais? Quais eram os meus erros? O que aprendi com eles?

Dificuldades, aprendizagens, erros, significados: onde está o sujeito?

Sobre tais questões Fazenda (1999, p.48) considera:

Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores preocupam-se com o lugar onde os sujeitos encontram-se situados. Suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros.

Prossigo questionando o passado, buscando entender o presente, almejando possibilidades futuras. Medito sobre os procedimentos avaliativos e indago: qual prática foi utilizada para aferir meu aproveitamento, verificação ou avaliação?

17 Tradicionalmente, o conceito de Currículo é compreendido de modo restrito, representado pelo elenco de conteúdos ou a grade curricular de um determinado curso. Com relação ao aspecto histórico do Currículo, toma-se aqui a afirmação de Sacristán (1999, p. 148): "as escolas que conhecemos, com sua estrutura, seu funcionamento, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes não são fruto maduro, nutrido por uma filosofia concreta de educação, e sim um produto histórico criado pela sedimentação e amálgama de idéias diversas, interesses variados e práticas multifformes".

Encontro em Luckesi (2005, p.85), subsídios para responder a esta última questão. O autor destaca três procedimentos utilizados pelos professores para aferir o aproveitamento escolar:

1. Medida do aproveitamento escolar: para a obtenção da medida dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o “acerto”, transformados posteriormente em pontos.
2. Transformação da medida em nota ou conceito: oito acertos, oito pontos ou MS (médio superior). Em princípio expressam a qualidade atribuída à aprendizagem do aluno, e posteriormente em média, caso haja outras situações ou momentos de aferição;
3. Utilização dos resultados: são três as possibilidades de utilização dos resultados: registrá-lo no diário ou caderno do aluno; permitir ao aluno que faça uma nova aferição no caso de uma nota ou conceito inferior; atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos alunos e decidir trabalhar com eles para que, de fato aprendam aquilo que deveriam aprender.

Revejo a experiência avaliativa vivida e constato que a prática exercida nessas disciplinas era de verificação, pois confirmada a medida, esta era transformada em nota ou conceito e registrada no diário.

Nos estudos de Hoffmann (2001, p.65) encontro a ratificação da prática avaliativa vivenciada como aluna do curso de formação e o esclarecimento das possíveis consequências desse tipo de prática.

A superficialidade dos estudos na área da avaliação, em cursos de magistério e licenciatura, tende a ser um fator muito sério pelo seu reflexo na escola de 1º e 2º graus, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivistas. Ou seja, o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência.

Prossigo em minha busca, vasculho a memória, permaneço atenta ao movimento de narrar o passado, filtrado pelo presente. Reconstruo o vivido, imbuída do desejo de encontrar o sentido.

O educador, ao entrar em contato com sua trajetória, está de certa forma buscando, em sua vida, em suas experiências, o que Jung buscava nos sonhos de seus pacientes: tomar consciência do plano que vem permeando suas ações. Ao retomar sua história de vida, percebe que ela não é um conjunto de ações e de escolhas desconexas, mas, que existe um projeto sendo desenvolvido. **Não significa uma volta saudosa ao passado, mas uma apropriação da vida viva para dela participar de forma mais consciente.** (FURLANETTO, 2004, p. 48, grifo meu).

Ao voltar no tempo, questiono-me também sobre a grade curricular do curso e sobre o significado e relevância dos conteúdos em minha formação inicial. Recorro aos meus estudos atuais sobre currículo, reflito sobre a concepção de Moreira (2006, p. 93) na qual o currículo deve centrar-se em atividades, projetos e problemas e, antes de tudo, ser “extraído das atividades naturais da humanidade [...] o critério central há de ser o de transformar a escola em um lugar onde se cresça em inteligência, em visão e em comando sobre a vida”.

Depreendo que o currículo tem um papel preponderante na construção social – estabelece ponte entre a sociedade e a escola, interação entre a teoria e a prática em educação, produzindo conteúdos culturais e formativos, códigos pedagógicos e ações práticas.

Ao pensar as questões relativas às práticas educativas, cabe entender que tipo de cultura vem sendo trabalhada em sala de aula, sem perder de vista que falar de cultura também é uma maneira de se referir às relações de poder existentes na sociedade, bem como as explicações, as aspirações e a capacidade de imaginar o mundo de cada grupo social existente nesse determinado tempo histórico e espaço geográfico.

Nesse sentido, entendo cultura¹⁸ como ferramenta que pode dar sentido à vida, por meio da educação expressa no currículo, na forma de conteúdos.

Não seria a instituição escolar o espaço privilegiado para oportunizar e apresentar aos estudantes as conquistas de diferentes comunidades e civilizações, a diversidade cultural que sempre existiu neste planeta, numa atitude que estimularia a compreensão e o respeito?

Inquieto-me ao pensar em meu processo formativo inicial¹⁹ e questiono-me: que conteúdos culturais, valores, crenças e saberes me foram permitido construir e fortalecer? Baseados em quais práticas? De quais relações? Sustentados por qual olhar?

Nesse sentido, percebo a distância entre o vivido em minha formação inicial, a partir de um currículo prescrito, e o ideal de formação, que avança na direção de

18 Cultura, palavra de origem latina cujo significado original está ligado às atividades agrícolas. Vem do verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar. Etimologia - lat. *cultúra*, ae 'ação de cuidar, tratar, venerar (no sentido físico e moral).(HOUAISS, 2004.)

19 Considero como inicial os momentos formativos vividos no curso de Magistério, Educação Física e Pedagogia.

um currículo vivo, democrático, que possibilite a problematização dos conteúdos, relacionando teoria e prática. Conforme afirma Sacristán e Gómez (2000, p.120), “sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve”.

O exercício de perceber a teoria na prática, de observar o conteúdo e a forma, aproximar-se da realidade concreta em uma sala de aula, leva-me a refletir sobre o estágio supervisionado e sua finalidade, que seria, segundo Fazenda (1991, p. 64), possibilitar ao aluno aproximar-se da realidade na qual irá atuar e perceber para que serve a teoria. “Em contato com a prática o aluno vai perceber que, para explicá-la e intervir nela, é necessário refletir sobre ela e essa reflexão só não será vazia se alimentar-se de teoria”.

Retorno aos meus registros sobre os momentos do estágio, os que considero não terem acrescentado muito em termos de aprendizagens e práticas significativas.

Iniciei o estágio quando cursava o terceiro ano. Escolhi estagiar na escola onde havia feito o primário e o ginásio (atual Ensino Fundamental). Nessa escola, muitos me conheciam. Porém, a maioria das professoras não apreciava a presença de observadores. Era como se eu estivesse ali para vigiá-las, não tinham a noção, mesmo que já tivessem vivido esta situação, de que queria apenas aprender com elas. Assinavam minha ficha e deixavam claro que não precisava permanecer em sala de aula. (GUIMARÃES, 2003, p. 16)

O estágio supervisionado, considerado como prática essencial na formação dos professores, é um tema amplamente pesquisado. Pimenta (2001) realizou uma rigorosa análise desta prática, na qual foram levantados dados que confirmam algumas distorções por mim vivenciadas: os estagiários, em sua maioria, não são bem recebidos pelos professores da 1ª a 4ª série (hoje 1º ao 5º ano); as dificuldades para garantir a relação teoria e prática; a transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, correções de cadernos; a falta de integração entre o curso de Magistério (Curso Normal) e a escola de 1º grau (atual Ensino Fundamental).

Três anos de curso, muita teoria por elaborar, pouca prática na qual se apoiar. Nenhuma relação estabelecida entre o vivido e o aprendido.

Matriculo-me na faculdade de Educação Física em 1986, ano em que, de posse de meu diploma de professora me inscrevo na Delegacia de Ensino²⁰ da cidade: inicio a caminhada como professora. Esta repleta de buscas e encontros. Busca pela formação continuada e encontro com novas teorias que apontam possibilidades: curso a faculdade de Pedagogia e faço a especialização em Psicopedagogia.

Formação. Informação. Transformação?

Com o olhar de hoje, construo o sentido de minha história, distancio-me e constato: ainda não havia encontrado uma teoria que me permitisse, ou que, me proporcionasse reflexões, rumo à transformação.

Olhar o passado demanda esforço, vai além do racional, envolve minha sensibilidade, minha subjetividade.

Reporto-me a Fazenda (1995, p.12):

[...] à medida que vai se apropriando do si mesmo, sua pesquisa experimenta o gosto pela autêntica descoberta de sua subjetividade [...]. É todo um processo de construir-se e, nesse construir-se, aos poucos, revelar-se.

A busca da totalidade resgata a subjetividade. Nesse momento, trago à tona minha intuição, minha emoção e minha alma; minhas motivações e o contexto existencial de minha pesquisa.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Estou na área educacional há vinte e quatro anos. Atuei de início na escola pública paulista e lá gastei muitos sonhos e, por muitos anos, fui aprendendo e apreendendo ser professora. Minha atuação nas diversas instâncias educacionais²¹ tem sido pautada na busca constante de caminhos que possibilitem realmente a construção de saberes e competências que levem em conta o ser/pessoa do sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem, seja ele aluno ou professor.

20 Atualmente: Diretoria de Ensino.

21 Professora no Ensino Fundamental (séries iniciais) e na Educação Superior (graduação e pós-graduação); capacitadora de alfabetizadores no PAS (Programa Alfabetização Solidária - Governo Federal); Formadora de professores em projetos na rede estadual (Teia do Saber) e municipal (Brasil Alfabetizado) e como Coordenadora Pedagógica.

No processo de formação contínua²², a busca constante por aprimoramento, me possibilitou verificar o quanto a existência de uma racionalidade técnica (GIROUX, 1997) presente, tanto nas escolas do Ensino Fundamental quanto nos cursos de formação, tem contribuído para a crise de identidade profissional do professor, para o fracasso escolar e para a manutenção da exclusão social. Cursos em que ainda prevalece o que fazer e o como fazer, desvinculados de toda e qualquer situação prática e significativa, nos quais o ser/ humano/professor parece não existir.

Diversos autores²³ escrevem sobre o quanto se faz necessário ressaltar a complexidade e importância do ser professor como figura principal no qual se projeta uma série de aspirações, exigindo-lhe determinadas atuações que poderiam resultar na melhoria da qualidade da educação. Defendem uma formação docente voltada para o desenvolvimento pessoal, em que haja espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais. Destacam que o bom professor é aquele capaz de situar a relação ensinar-aprender num projeto para os alunos e para si mesmo, enquanto projetos humanos, que permitem o reconhecimento construtivo da identidade profissional e da própria personalidade profissional.

Nesse sentido, a formação não se desvincula do contexto de atuação e nele nos formamos em serviço, por isso, descrevo meu trajeto, com meu primeiro olhar interdisciplinar. Concluo o Magistério em 1985 e ingresso na faculdade de Educação Física em 1986. Já lecionava no primário (atual Ensino Fundamental), por isso preferi cursar, posteriormente, a Pedagogia, que concluí em 1995. Em seguida, fiz a especialização em Psicopedagogia, na Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). O Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação foi cursado na Universidade Brás Cubas (UBC), em Mogi das Cruzes-SP, e defendido em 2003, intitulado O PROFISSIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMANDO, INFORMANDO, TRANSFORMANDO-SE.

22 A formação continuada deve proporcionar ao profissional da educação refletir sobre suas ações, bem como oferecer novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser considerado, repensado e desenvolvido na carreira profissional. Segundo Delors (1999), a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial (p.137).

23 FREIRE (1986; 1993; 1997), ZEICHNER (apud NÓVOA, 1992), NÓVOA (1992; 1995 a e b), PERRENOUD (1999 a e b; 2001), FAZENDA (1995; 1997; 1999; 2001; 2003; 2004; 2007; 2008).

Reverendo meu processo de formação, considero a experiência vivida no mestrado como a mais relevante, pois o trajeto da pesquisa foi marcado pela minha experiência como professora. Em muitos momentos as histórias das professoras investigadas se cruzaram com minha história e nossas emoções se misturaram. As recordações guardadas com tanto carinho, fotos, trabalhos de alunos, cartas recebidas dos pais, lembranças inúmeras, apresentadas como relíquias, trouxeram à tona sentimentos, motivações e desejos. Sentimentos expressos não só na fala das professoras, mas também nos gestos, olhares e atitudes em sala de aula.

Nessa pesquisa, o entendimento de como o pessoal interfere na prática docente, como ele aparece no discurso do professor, que representações existem em suas ações que lhe permitem desenvolver uma prática competente foram pontos importantes a considerar e que possibilitaram responder a questão central do estudo: que fatores influenciam a trajetória do professor e permitem desenvolver uma prática competente?

A investigação foi embasada nos estudos desenvolvidos por Fazenda, Freire, Nóvoa, Perrenoud, sobre a prática reflexiva, competência e interdisciplinaridade. Optei pela abordagem qualitativa, dentro da perspectiva da pesquisa etnográfica. O material para análise foi obtido por meio da observação e dos relatos de história de vida, com base nas entrevistas realizadas com as professoras. O levantamento, a análise, a descrição e a formalização dos dados foram analisados com o auxílio dos princípios teórico-metodológicos definidos por Gonçalves (1995), pelas etapas da carreira docente propostas por Huberman (1995) e, pelos três “As”, que sustentam o processo identitário dos professores, mencionados por Nóvoa (1995): A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência.

Nesse trabalho, a própria metodologia adotada constituiu-se num instrumento de reflexão para os professores, possibilitando-lhes rever-se e compreender melhor seu percurso de formação e profissão.

As representações existentes, tanto no relato das professoras, quanto nas práticas observadas, revelaram muito sobre o si mesmo de cada uma delas, confirmando a citação de Nóvoa (1995, p.17) “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Sonhos, desejos, interrogações, mobilizações, angústias, alegrias, encontros e desencontros, partes da nossa existência e, portanto, da existência do

professor, foram revisitados por meio de uma prática reflexiva, permitindo ao professor formar-se e transformar-se.

O movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino. Tal movimento foi confirmado na pesquisa, ficando demonstrado que o professor possui um conhecimento na ação, resultado de sua experiência prática no exercício profissional, que lhe permite tomar decisões diante de uma situação educativa, refletir na ação, baseado em suas crenças, ideias e teorias.

Compreendeu-se que o refletir na ação não substitui o passo seguinte: refletir sobre a ação, para assim fortalecer, ampliar e transformar o conhecimento obtido, mobilizando-o em novas situações educativas.

Esse seria o triplo movimento sugerido por Schön (apud NÓVOA, 1992), conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Um movimento importante, em se tratando do desenvolvimento pessoal dos professores, e, que me remete para o fortalecimento, no terreno profissional, do meu próprio entendimento sobre a autoformação. Esse processo de autoformação pessoal e profissional veio a constituir-se num modelo que se constrói e reconstrói no próprio processo de vivência, à medida que o professor toma consciência da sua importância.

Schön (apud NÓVOA, 1992) destaca que esses momentos de balanço nos quais revemos nossos percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão.

Ao realizar, nesse trabalho, leituras que me permitiram fundamentar meus estudos para a investigação dos fatores que influenciam a prática do profissional docente, tornando-o competente, defrontei-me com um conceito proposto por Fazenda (2001), o conceito de uma competência interdisciplinar, que constitui, segundo a autora, a característica profissional que define o ser como professor.

A autora focaliza em seus estudos sobre o tema, quatro diferentes tipos de competência: a competência intuitiva, a intelectual, a prática e a emocional. Acredito ser importante explicitar cada uma delas, visto que se constituíram em elementos de

análise à investigação empreendida e me possibilitaram rever e ressignificar minha prática docente.

A competência intuitiva é própria de um sujeito que busca sempre novidades para seu trabalho, não se contentando em apenas executar o plano elaborado inicialmente, é um sujeito que vai além de seu tempo e espaço. É ousado, equilibrado e comprometido. Ama a pesquisa, pois esta representa a possibilidade da dúvida, é questionador e estimula seus alunos a também serem.

A competência intelectual é característica do professor analítico por excelência, dotado de uma forte capacidade de reflexão. É visto como um filósofo, respeitado não apenas pelos alunos, mas também por seus pares, que sempre o consultam quando têm alguma dúvida. É um ser que planta para outros colherem, auxiliando na organização, classificação e definição de idéias.

Planejamento e organização fazem do professor dotado da competência prática, o porto seguro de seus alunos. Utiliza-se de técnicas diferenciadas, ama a inovação, é querido pelos alunos. Seleciona o que é bom e alcança resultados de qualidade.

O profissional que possui uma competência emocional trabalha o conhecimento sempre a partir do autoconhecimento. Essa forma de trabalho oferece tranquilidade e segurança ao grupo. Expõe suas idéias por meio dos sentimentos, auxiliando na organização das emoções e contribuindo também para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas.

Embora cada uma das participantes da pesquisa fosse única em seu modo de ser, tais competências puderam ser percebidas em suas práticas. Verifiquei que estas partilhavam alguns princípios que fomentam a prática do professor interdisciplinar, destacados por Fazenda (2001): o gosto pela pesquisa, o compromisso com os alunos, o envolvimento com a educação e a busca pelo autoconhecimento²⁴.

Ficou demonstrado na pesquisa que por meio da consciência de si mesmo o professor muda, forma-se e transforma-se. A consciência das dificuldades e a busca

24 O autoconhecimento nessa pesquisa é entendido com base nos estudos de Espírito Santo (1996,2002, 2007, 2008): como processo de explorar a si mesmo, caminhando em direção à verdadeira identidade, buscando o verdadeiro sentido da vida, recuperando com Sócrates o "conhece-te a ti mesmo", princípio de toda sabedoria, e conscientizando-se da própria ignorância: "o sábio é aquele que sabe que nada sabe".

de possibilidades foram os fatores que influenciaram a trajetória de cada uma delas a as tornaram competentes. Considerando a consciência das possibilidades como fator mobilizador para a mudança e a própria prática como objeto de estudo, as professoras confirmaram a importância da pesquisa, da investigação, da autoformação.

A pesquisa mostrou que no desenvolver de suas carreiras, ficaram assinalados momentos, marcas, sentimentos e sensações que as tornaram ao mesmo tempo tão distantes e tão próximas. Distantes, enquanto seres únicos e ímpares que são, com idades e opções diferentes, percursos pessoais e profissionais distintos. Próximas no compromisso, na dedicação e no empenho que empreendem para com a Educação, independente do tempo que possuem na profissão docente.

Acredito que a contribuição deste trabalho para a formação de professores foi, sem dúvida, sinalizar a importância de existirem, nos cursos de formação, momentos nos quais os alunos/professores possam ser realmente as pessoas que são; que as teorias discutidas possam servir de caminho para que eles entendam, registrem, repensem e discutam a própria prática, dialógica, interdisciplinar e subjetivamente.

Ao relatarem sua prática pedagógica, sua forma de avaliar, de conceber o processo de ensino/aprendizagem e ao demonstrarem as relações que estabelecem com todos a sua volta, as professoras revelaram suas representações, suas motivações, seus desejos, enfim, as pessoas que são. Ao tomar consciência de suas dificuldades, necessidades, limites, possibilidades e competências e, portanto, de seu ser/pessoa/profissional, elas demonstraram como é possível autoformar-se, agindo e reagindo sobre a sua própria formação, formando-se e transformando-se.

Frente a esse processo investigativo, muitas questões me foram postas, dentre as quais, a mais importante, diz respeito à pessoa do professor, portanto, de mim mesma. Procurei apreender esse mundo subjetivo, as representações, os saberes e competências construídas ao longo da carreira. Isso foi me mostrando o quanto se faz necessária essa postura para pensar uma transformação educacional, questão cara à Interdisciplinaridade que acabara de conhecer, mas que já via ali uma possibilidade fértil para tal transformação: algo que parte do ser pessoa em

direção ao ser profissional. Uma transformação que se dá, em se tratando de espaços escolares, na relação com o outro, com saberes individuais e coletivos.

Meu encontro com a interdisciplinaridade de Fazenda abriu portas a um entendimento maior sobre pesquisa, práticas, relações, observações, autoconhecimento, dúvidas, buscas, enfim, uma série de fundamentos essenciais ao caminhar do docente/pesquisador. Fundamentos que revi, ressignifiquei, confirmei e apreendi, ao iniciar o doutorado na Linha de Pesquisa da Interdisciplinaridade e participar do GEPI/PUC - SP, ambos coordenados pela Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

NO CAMINHAR O ENCONTRO COM O GEPI

Criado em 1986, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade produziu mais de cem pesquisas sobre diferentes aspectos da educação, efetivando um profícuo, necessário e essencial encontro com a didática e a prática de ensino. Formam-se nesse grupo pesquisadores, mestres, doutores, que, diretamente, promovem a discussão do tema em diferentes secretarias de Educação e, indiretamente, propagam a disseminação dos inúmeros textos e livros publicados que tratam da interdisciplinaridade do ponto de vista prático, epistemológico, metodológico e profissional.

Vinculado ao CIRET²⁵ e a AMCE, o GEPI-PUC/SP possui garantido o acesso à forma como os grandes centros de referência se pronunciam. O intercâmbio com diferentes centros²⁶ de pesquisas nacionais e internacionais permite ao GEPI participar e realizar encontros e congressos, discutindo novas formas de pensar e argumentar, sugerindo diferentes possibilidades de investigação e intervenção.

25 CIRET – Centre International de Recherche et Etudes Transdisciplinaires criado por Basarab Nicolescu.

AMCE – Associação Mundial das Ciências da Educação presidida por Yves Lenoir.

26 CRIE – Centre de Recherche sur l'intervention Éducative e CRIFPE – Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, coordenados por Yves Lenoir. CETRANS/USP – Centro de Estudos Transdisciplinares, coordenado por Vitória Mendonça de Barros.

A dinâmica empreendida no GEPI-PUC/SP confirmou e reforçou minha crença na possibilidade de pensar a educação como meio de trans-formar-se. Uma dinâmica circular que inclui a roda, o registro, o diálogo, a escuta sensível.

Acredito que esse círculo que acolhe a todos, indistintamente, poderia ser chamado de círculo virtuoso²⁷, um círculo de buscas e encontros, um espaço sagrado, construído a várias mãos, por várias falas, mediado por muitos silêncios, repleto de descobertas.

Um círculo que possibilita o encontro, na medida que dá poder de fala a todos, que nos faz ouvir o silêncio, que nos faz reconhecer o outro e se reconhecer, numa organização de diálogo que supõe tempo para ouvir, um diálogo que é proposto, não imposto. Encontro que permite captar no outro uma possibilidade de beleza. Uma busca definitiva vital: silêncio, beleza. Beleza da descoberta quando um caminho vem de dentro, intencionalidade, reconhecimento, restauração.

Para Fazenda, “você só se restaura quando encontra um contexto que lhe possibilite isso”²⁸. Eu posso dizer que encontrei dois: O GEPI – PUC/SP e o GEPI de Jacareí, espaços/contextos que me possibilitaram não só a restauração de meu fazer docente, como também de meu ser, numa magia/dimensão que não pode ser discutida, teve de ser vivida.

Ela acrescenta: não existe educação sem ser interdisciplinar. Não existe pesquisa sem que o pesquisador esteja em pesquisa, sem que se aproprie dos textos trabalhados: “os textos ajudam as pessoas a elaborarem o pensamento [...] Permite ao grupo se retroalimentar por meio das leituras [...] Um único texto possibilita diversas leituras e, têm de fazer parte da pessoa”²⁹.

Envolvida no movimento interdisciplinar, tomo a leitura³⁰ como condição de vida e confirmo algumas crenças: sempre acreditei que só a reflexão contínua e o autoconhecimento permitiriam a ressignificação de caminhos, práticas, sonhos.

27 Termo pontuado por Gastón Pineau no texto “O sentido do sentido” in NICOLESCU, Basarab. Educação e Transdisciplinaridade. Trad. De Duarte, Vera, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

28 Fala proferida no GEPI em 06/04/2005.

29 Fala da professora Ivani em 20/04/2005, 2º encontro no GEPI.

30 Leitura: “condição indispensável para tornar o homem mais homem. Tornar o homem mais homem significa em última instância torná-lo sujeito efetivo das transformações do mundo, e não apenas um expectador de mudanças do mundo; significa torná-lo consciente de suas possibilidades e limitações”. (FAZENDA, 1994, p. 58)

Reflexão como um processo de conhecer como conhecemos, uma volta a nós mesmos: “única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos” (MATURANA; VARELA, 2001, p.30).

Reflexão, autoconhecimento e diálogo, movimentos próprios de um professor/pesquisador interdisciplinar, que valoriza a própria prática, reconhece seus parceiros. Movimentos que percebi presentes em minha prática e que me levaram a confirmar a importância da autoformação.

A autoformação coloca o aprendente como ator principal da construção dos conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo permanente de formação. Possibilita a autonomização dos protagonistas, provocando, segundo Pineau (2003) um movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação.

Reorganizando os momentos pontuados em minha trajetória, acredito que mesmo tendo a clareza de sempre buscar a autoformação, os movimentos existentes nesse processo, conforme indicados por Pineau (personalização, individualização e subjetivação), só se tornaram efetivos quando ingressei no GEPI-PUC/SP. Considero que foram os constantes movimentos de leitura, produção, releitura e revisão presentes na dinâmica do grupo, sempre partindo da própria prática, que me possibilitaram construir meu poder de agir: por mim, com o outro e pelo outro.

Reforço minha compreensão sobre a autoformação: trabalho sobre si mesmo, que implica no desenvolvimento pessoal e social, numa permanente relação com os pares, num constante movimento de rever o velho para torná-lo novo.

Retomo meu processo formativo, busco novamente em minha vivência como aluna encontrar vestígios que me impulsionaram e fizeram prosseguir no processo autoformativo, influenciando e transformando minhas práticas. Remeto-me novamente ao passado e descubro nos procedimentos avaliativos de meus professores meu koan³¹.

31 Metáfora utilizada por Pineau (2001): O koan é um pequeno enigma Zen, à partida contraditória ou paradoxal, de solução aparentemente irresolúvel numa análise lógica. O objetivo de um koan é apreender a nossa verdade interior e para cada

A AVALIAÇÃO NA MINHA HISTÓRIA

Desde minha formação inicial, conforme já enunciado, trago recordações dos momentos quando era avaliada, não pelo que havia aprendido, mas pelo que conseguia reproduzir. Sempre faltava um parágrafo do texto, uma frase do livro, um trecho do questionário. Enfim, faltava o que estava pronto, o modelo, a resposta corrigida anteriormente na lousa.

Informações muitas, formações poucas, transformações nenhuma.

Para Mendez (2002) este tipo de avaliação, pautado na racionalidade técnica pode ser definido como uma avaliação tradicional, que exige do professor a transferência do conhecimento a respostas concisas e evidentes:

A aprendizagem é algo que se pode medir, manipular e, inclusive, prever. Os testes que adotam a forma de provas objetivas de apresentação distinta, desempenham um papel relevante nesse raciocínio. (p.32).

Em minha formação continuada, Educação Física e Pedagogia, a prática avaliativa não diferiu muito, havia a cobrança de conteúdos aprendidos de forma mecânica, sem significado para nós, alunos. Erros eram considerados como limites, e resultavam em notas baixas, que, registradas no histórico escolar, ficavam para sempre na memória.

Moraes (2008, p. 237) afirma que na avaliação tradicional, os resultados dos procedimentos avaliativos não são considerados elementos importantes do processo de aprendizagem, mas apenas como seu resultado final. Com relação às notas dadas pelos professores em suas sistemáticas tradicionais de avaliação, a autora considera: “notas não proporcionam informações sobre os pontos fortes e fracos dos sujeitos envolvidos, nem esclarecem as demandas e necessidades a serem melhoradas”.

Esse racionalismo existente no processo avaliativo considerado tradicional também é apontado por Espírito Santo (1996, p.76) como responsável pela visão fragmentada do ato de aprender e, portanto, do ser humano. A prova, vista por ele como símbolo deixado pela influência do racionalismo na educação confirma a

peessoa a solução do koan é única, pois ela deriva da intuição e do estado de consciência com que o enfrentamos. É necessário envolvimento e concentração, conseguir aliar o coração à mente e silenciosamente encontrar a resposta.

inconsistência na forma de avaliar. “Seguramente só uma visão fragmentada de homem, tal como ocorre no racionalismo, pode permitir um sistema avaliatório tão precário no que diz respeito ao ser humano integral”.

As memórias do processo avaliativo vivido fizeram com que em minha prática procurasse agir diferente, buscando utilizar a avaliação como um momento pedagógico a serviço do êxito dos alunos, do seu desenvolvimento como indivíduos. Essa era a verdadeira intenção, no entanto, havia alguns pontos a rever. O olhar sem ver interferiu na ação, alterando alguns resultados, sem, contudo, determiná-los, pois a prática diferenciada, o entusiasmo e a busca constante de estratégias para os eventuais problemas apresentados pelos alunos sempre foram uma marca no meu fazer.

Recorro à memória de meu fazer avaliativo, na intenção de encontrar em minha caminhada, fatos, histórias, possibilidades, conforme propõe Fazenda (2001, p.25):

[...] a memória retida, quando ativada, relembra fatos, histórias particulares, épocas, porém o material mais importante é o que permite a análise e a projeção dos fatos – um professor competente, quando submetido a um trabalho com memória, recupera a origem de seu projeto de vida, o que fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional, sua atitude primeira, sua marca registrada.

Desembaraço os fios da ação, recupero registros, que ganham sentido à luz de minhas buscas atuais: encontrar caminhos para a formação de professores que contemplem também a dimensão humana, prosseguindo, em meu próprio processo de formação nessa mesma direção.

MINHA HISTÓRIA NA AVALIAÇÃO

Desde a experiência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (Ciclo I) até a docência na Educação Superior e também nas discussões em HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) com as professoras que coordenei, a avaliação da aprendizagem sempre foi um processo gerador de dúvidas e angústias. Dúvidas, porque não acreditava nos modelos de avaliação sistematizados nos séculos passados. Angústia, por ainda não saber como transformar o processo avaliativo em

práticas de inclusão, de acolhimento e não julgamento, priorizando o discente que se desenvolveu em diferentes contextos culturais, com diversos tipos de acesso à informação e com níveis variados de desenvolvimento.

Pensar uma prática que pretenda alcançar tal dimensão implica reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos, o que muitas vezes solicita flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, ou seja, contextualizar e recriar o currículo. Para Zabala (1998) na concretização dessa flexibilidade, alguns questionamentos são importantes: quem são os meus alunos/professores? Que sabem eles em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem?

Envolvida nesses questionamentos recupero meus estudos sobre avaliação e revejo algumas práticas exercidas no processo de formação docente na disciplina Avaliação e Medidas em Educação³².

Nesse movimento, compreendo meu jeito de formar: pela pergunta. Pergunto aos alunos, pergunto aos docentes, pergunto a mim mesma: o que significa avaliar? Qual a real intencionalidade da avaliação no fazer e no ser docente? Qual a importância da parceria e do vínculo nas práticas avaliativas? Em que medida as memórias de avaliação influenciam a prática avaliativa do professor? Em que momento avalio para incluir? Os instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados cotidianamente na escola, são adequados aos educandos?

Ao pensar a pergunta, busco respostas. Descubro no processo autoformativo diferentes conceitos. Defino minha forma de avaliar: avaliação formativa. Uma avaliação concebida com o objetivo de conhecer o que o aluno/docente já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, buscando sempre meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos/do ensino.

Encontro em Vilas Boas (2001, p. 185) a seguinte definição para a avaliação formativa: “aquela que promove o desenvolvimento não só do aluno mas também do professor e da escola, admitindo-se que a escola deve realizar um trabalho pedagógico que envolva a todos”.

³² Ministrada por mim desde 2001, a disciplina Avaliação e Medidas em Educação recebe atualmente o nome de Avaliação Educacional I e II.

A autora pontua que em substituição ao modelo tradicional de avaliação, estudiosos brasileiros têm defendido novos modelos que, com diferentes designações, compõem a avaliação formativa, tais como: avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, participativa. Em oposição à avaliação tradicional que se apoia exclusivamente na prova, a avaliação formativa é vista como uma aliada do aluno e do professor. Com ela, não avalio para julgar, classificar ou hierarquizar, mas, principalmente, para promover a aprendizagem.

Arrisco outra questão: formar pela pergunta, avaliar formando, promover a aprendizagem não seriam ações que poderiam impulsionar o aluno-professor a encontrar o melhor em si mesmo, fazer e ser o seu melhor? Não estaria implícita nestas ações a atitude interdisciplinar?

Continuo a buscar respostas.

2.2. DESVELAR O FAZER FORMATIVO POR MEIO DA AVALIAÇÃO

Em 2001, iniciei como docente na Faculdade de Educação Azul³³ no curso de Pedagogia. Dentre as disciplinas atribuídas a mim, estava a disciplina Avaliação e Medidas em Educação, que passou por alterações em sua nomenclatura e recebe, hoje, o nome de Avaliação Educacional.

O plano de ensino também foi alterado, o que exigiu uma maior reflexão, tanto sobre os objetivos propostos anteriormente, quanto sobre as competências e habilidades que se pretendia desenvolver. A metodologia de trabalho e a sistemática de avaliação também foram reexaminadas e ampliadas, o que possibilitou o desenvolvimento de um trabalho ancorado em pressupostos mais atuais.

Três objetivos extremamente relevantes para a atualidade e mais próximos do profissional que se pretende formar foram acrescentados e permanecem até hoje no plano de ensino. Para o módulo I tem-se como proposta possibilitar aos alunos a construção de um referencial prático e teórico referente à avaliação educacional e sua importância na aprendizagem, reconhecendo a importância de se valorizar as diferenças individuais, considerando-as nas propostas de planejamento e avaliação,

³³ Faculdade de Educação, situada em Jacareí, Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo.

e, por fim, conceituar a avaliação, reconhecendo-a como processo e não como resultado, possibilitando ampliação de conhecimento e mudança de postura perante as diferentes propostas avaliativas.

Os conteúdos propostos para esse primeiro módulo percorrem a Legislação e as diferentes propostas de avaliação curriculares (Referenciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), os diferentes conceitos de avaliação, bem como sua função, modalidade e instrumentos, discutindo a importância do registro e a avaliação também na perspectiva da inclusão.

Quanto à metodologia de trabalho, utilizo de diferentes procedimentos, alinhavados sempre a conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais³⁴.

Destaco alguns destes procedimentos: leitura e interpretação de textos da área educacional; desenhos; pesquisas bibliográficas; estudo dirigido, com práticas de leitura em sala envolvendo situações-problema de natureza conceitual; dinâmicas de grupo para pesquisa em sala e extraclasse; apresentação coletiva em seminários, com debates, e posterior produção escrita; prática de exercícios objetivos e produções dissertativas.

Apresentada como um processo contínuo e diversificado, respeitando a aprendizagem do aluno e observando, principalmente, o desempenho nas atividades em sala, minha sistemática de avaliação é composta por diferentes instrumentos, aplicada em diferentes momentos: apresentação de seminários; pesquisa; atividades de sala/extraclasse; prova escrita, com questões em testes e/ou questões abertas e, por fim, um instrumento que considero essencial, a autoavaliação.

A autoavaliação³⁵ é um processo contínuo que só se justifica quando se constitui como oportunidade de reflexão, tomada de consciência sobre a própria

34 Ao se efetivar uma avaliação, deve-se considerar os conteúdos conceituais (responsáveis por toda construção da aprendizagem, detentores das informações), procedimentais (visam o saber fazer, atingindo uma meta através das ações) e atitudinais (presentes em todo conhecimento escolar, estão enredados no dia a dia e proporcionam ao aluno posicionar-se perante o que apreendem) como componentes que promovem as capacidades motoras, de equilíbrio, de autonomia, de relação interpessoal e de inserção social, tendo a consciência de que essas dimensões são objetos de aprendizagem que estão presentes em todas as atividades e contribuem para o desenvolvimento da capacidade dos alunos para uma participação ativa e transformadora, sendo necessário, portanto, observar-se o tratamento, a seleção e a organização que são dados a esses componentes essenciais no processo avaliativo (ZABALA, 1998).

35 A autoavaliação, componente importante da avaliação formativa é apresentada nessa pesquisa no sentido proposto por Hadji (2001, p. 101-103), como regulação da ação de aprendizagem que inclui a autoregulação e como processo

aprendizagem e sobre a própria conduta, para ampliar suas possibilidades e favorecer a superação de dificuldades.

O instrumento que utilizei, inicialmente, na autoavaliação era composto de oito questões, nas quais o aluno assinalava os itens que correspondiam ao seu desempenho. No roteiro proposto ele deveria refletir sobre o tempo destinado às leituras básicas e complementares, sobre sua frequência e participação nos debates, sobre sua postura e dúvidas apresentadas, finalizando com o empenho na realização das atividades propostas. Ao final da reflexão ele determinava um valor³⁶ para seu desempenho geral e este era acrescido nas demais notas. Posteriormente, o instrumento foi ampliado, possibilitando ao aluno avaliar o andamento da disciplina e também o desempenho do professor. Julgo que tal alteração foi de fundamental importância, tanto na minha atuação – pois a leitura atenta aos registros dos alunos me possibilitou rever alguns limites e ampliar as possibilidades – quanto em minha relação com os alunos. Com eles, estreitei laços e reafirmei caminhos.

Dentre os diversos registros coletados transcrevo alguns que considero terem clareado e confirmado as colocações feitas.

As aulas desta disciplina foram segundo minha avaliação, as melhores deste semestre. Os critérios por mim usados para afirmar isso são:

Fiquei sabendo que a avaliação deve ser contínua. Que deve ter critérios pré-estabelecidos. Deve haver vários instrumentos de avaliação ou para avaliar. Devem ser respeitadas as individualidades e o crescimento particular do aluno. O mais importante da avaliação dos alunos é que ela serve também de instrumento para o professor se autoavaliar. Avaliação não deve ser pontual, classificatória e exclusiva. Avaliação deve ser um ato amoroso (A. S., Pedagogia, 2003).

Avaliar, um ato amoroso. Não consegui encontrar um título mais adequado para esta reflexão do que esta colocação de Luckesi. Os objetivos colocados no início do semestre foram atingidos. Conheci diferentes propostas, reconheci a avaliação como processo e não como resultado, reconheci como é importante valorizar as diferenças individuais e construir um referencial teórico e prático referente a avaliação educacional e sua importância na aprendizagem. É preciso reconhecer, no entanto, que mais que aquisição de conhecimentos, viajei num mundo de textos, vídeos e vivências e puder ver que, como disse Jussara Hoffmann “só partindo de duas premissas

metacognitivo. Para ele, a metacognição é o processo mental interno pelo qual uma pessoa toma consciência dos diferentes aspectos e momentos da sua atividade cognitiva: pensar sobre o próprio pensar.

36 Na autoavaliação o aluno pode chegar até 2,0 pontos, que serão somados as demais atividades realizadas.

básicas: confiança na possibilidade do educando construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”, podemos entender a avaliação na perspectiva da construção do conhecimento. Mais que aprender eu realmente apreendi que é preciso sair dos muros da escola, ir além do planejamento didático. Os vídeos³⁷ “O buraco Branco no tempo” e “Ponto de mutação” desvendaram a visão holística que deve nortear minha vida. Sou mais que professora, sou mais que pessoa, meu aluno é mais que aluno, mais que cidadão. Somos todos, partes inseparáveis de um infinito sistema, logo meu avaliar, meu “colocar valores”, tem que ser um ato de profundo e refletido amor (E. E. S. N., Pedagogia, 2003).

Esta disciplina me ajudou a compreender melhor sobre avaliação e ser avaliado. Acho que algumas capacidades nos foram devolvidas, tais como poder debater e dizer sobre algo que achamos que não estava certo, tivemos liberdade de expressão e fomos respeitados. Tivemos esclarecimentos sobre o planejamento. Eu pelo menos ainda não tinha ouvido falar sobre Luckesi e Jussara Hoffmann e sempre tínhamos nas aulas uma mensagem para reflexão. E o que ficou para mim é que o professor é um mediador, um facilitador para o aluno (I.C., Pedagogia, 2003).

Considero importante ressaltar que apesar dos diversos instrumentos e momentos destinados à avaliação, até o ano de 2002, a prova escrita ainda tinha um maior peso no resultado final, fato que gerava nos alunos insatisfação e ansiedade, causando em mim um desconforto. Foi o início de profícuas reflexões.

Continuo a buscar no passado recente, como formadora, experiências e convivências socioculturais que traduzam o sentido de minha ação.

Em minha prática pedagógica³⁸, propunha a construção de um referencial prático-teórico, partindo das representações dos alunos, seus saberes e experiências vividas, no que dizia respeito às práticas avaliativas.

Elaboradas num primeiro momento em forma de desenho³⁹, as representações, em sua grande maioria destacavam figuras que foram traduzidas pelos alunos como: medo, insegurança, tristeza, raiva, dúvida, susto, monstro, pressão, tensão, choro, nervosismo, força, caixa de surpresa, labirinto, nuvem negra, fórceps, tempestade, lágrimas, dor. Idéias trazidas dos processos avaliativos que refletiam os modelos internalizados.

37 **Buraco Branco no tempo**, Peter Russel e **Ponto de Mutação** de Fritjof Capra.

38 Veiga (1994, p.16) define prática pedagógica “como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a rela o teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condi es necessárias à sua realiza o”.

39 Anexos alguns desenhos coletados desde 2001.

Santos (apud FAZENDA, 1995) afirma que alguns trabalhos têm ressaltado a importância de se trabalhar com as idéias sobre a prática pedagógica que os estudantes/professores trazem consigo, resultado de sua própria experiência ao longo da vida estudantil e que o desempenho do professor é grandemente dependente de modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores.

Constatação dos alunos: os modelos internalizados refletiam uma prática tradicional⁴⁰ que, conseqüentemente, eram transpostos para suas práticas.

Num segundo momento, era proposta a análise coletiva dos desenhos elaborados, com o objetivo de dar voz aos alunos/professores sobre as sensações despertadas pelas imagens.

Esse movimento, de buscar na memória as experiências do passado, fazia com que as alunas/professoras percebessem a existência desses significados, que eram muitas vezes inconscientes e, passassem, então, a manifestar expectativas de mudanças estratégicas no seu próprio fazer.

A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz **sentidos**, consolida **valores**, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 37, grifo meu).

Nesse momento, tomo distância e me questiono: que significados construí, individual e coletivamente, nesse processo formativo? Que sentidos produzi a partir de minha própria fala em direção aos alunos, em processos de lucidez e cegueira, identificação e desidentificação (GAUTHIER, 2004)? Que valores consolidei?

Começo a construir pontes mais sólidas: entre o dizer e o fazer, entre a teoria e a prática. Percebo a força da pergunta me impulsionando cada vez mais à pesquisa. Reconheço a necessidade de conhecer em maior profundidade o tema avaliação. O sentido da direção, ainda preso à ação pela ação, solicitava ampliação.

40 Mizukami (1986), apresenta cinco concepções diferentes a respeito do processo de ensino - aprendizagem, dentre as quais a que representa uma prática tradicional que sintetizo: ênfase dada às situações de sala de aula, nas quais os alunos são instruídos, ensinados pelo professor. Os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos e os modelos, imitados. Ensino que se preocupa mais com a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo. A expressão oral do professor tem um lugar proeminente cabendo ao aluno a memorização desse conteúdo verbalizado.

Formação. Informação. Transformação. A busca continua.

Após esse primeiro movimento de trazer à tona os guardados da memória, realizava com as alunas uma avaliação diagnóstica, aplicada no segundo ou terceiro dia de aula, após uma dinâmica interativa⁴¹. Em seguida, propunha um *brainstorm*⁴², devidamente registrado pelos grupos, contendo os seguintes questionamentos: O que entendem por avaliação? Que teóricos conheciam que tratavam sobre o tema? Que instrumentos de avaliação conheciam? O que entendiam sobre critérios de avaliação? Como gostariam de ser avaliados? O que a avaliação pode permitir ao aluno? E ao professor?

Ao término da atividade, solicitava aos alunos que sugerissem uma ordem de estudo para as questões, já propondo de antemão, que a questão sobre os teóricos que conheciam seria a primeira a ser discutida, visto que permearia todas as temáticas.

Determinada a ordem de estudo, realizava a devolutiva⁴³ aos alunos de seus escritos, apresentando simultaneamente referenciais teóricos sobre as temáticas, possibilitando análises e discussões entre a prática vivida, os saberes tácitos e as diferentes teorias existentes.

Considero o ato de devolver aos alunos suas produções, analisando-as de forma individual e coletiva, uma prática essencial e obrigatória no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Percebo que esse movimento, de buscar a origem do erro cometido pelo aluno, percorrendo com ele, o caminho que o levou a dar tal resposta, tem favorecido a apreensão de conteúdos, o estreitamento de laços, gerando sentimentos de satisfação, respeito e confiança na relação professor e aluno.

41 Nesta dinâmica, cada aluno ao entrar na sala escolhia sua cor preferida dentre os diversos cartões contidos em uma caixa. Em seguida, eram agrupados pelas cores e passavam a relacionar sua cor a momentos vividos, lugares preferidos, sentimentos despertados e músicas. Os resultados das discussões em grupo eram registrados na lousa e passávamos a buscar possíveis relações com o ato de avaliar. Dentre os objetivos pretendidos com essa atividade, destaco a intenção de integrar os alunos em diferentes grupos, que não os habituais.

42 *Brainstorm* é uma palavra em inglês cuja tradução é “tempestade mental”. É uma metodologia de exploração de idéias, visando a obtenção das melhores soluções de um grupo de pessoas, no qual elas procuram lembrar-se ou associar palavras, frases ou ideias sobre um tema pré-determinado, com objetivo de estabelecer parâmetros necessários à elaboração de planejamentos, lançamentos, escolha de nomes, associação com outros termos ou valores.

43 No dicionário eletrônico Houaiss (2004) encontro a seguinte definição: substantivo feminino, ato ou efeito de devolver.

Cabe ressaltar, nesse momento, que a prática da devolutiva despertava inicialmente certo estranhamento, pois segundo os próprios alunos, poucos participaram em sua vida escolar, de momentos como este.

Costa (2004, p. 50) ratifica minha constatação ao afirmar que

geralmente as avaliações, após serem devidamente quantificadas e classificadas, morrem em si mesmas e nada mais é feito com elas. É como se fosse o fim de uma ação, que nunca mais vai ser revista ou refletida.

Contrapondo, pois, o exposto acima, iniciava a devolutiva elencando os teóricos registrados pelos alunos. Destaco um fato que ocorreu em várias turmas: percebi que ao se reportar aos teóricos, quase todas as turmas indicavam, além daqueles poucos que conheciam e tratavam da temática avaliação, os que haviam feito parte de seus estudos no curso de Magistério e das diferentes disciplinas já cursadas na Pedagogia. Dentre eles cito Maria Montessori, Jean Piaget, Emília Ferreiro, Rousseau, Rubem Alves, Pestalozzi, Vygotsky, Paulo Freire, César Coll. Arrisco uma primeira hipótese: os alunos não tinham clara a contribuição de cada um para a construção de seu referencial teórico.

Retomo a questão do currículo para pensar a formação inicial destes alunos e minha própria formação. Sacristán (1999, p.17) indica que o currículo, “em seu conteúdo e suas formas, é uma opção historicamente configurada e está carregado de valores e pressupostos que é preciso decifrar”. Questiono-me: que valores e pressupostos foram decifrados em nosso processo de formação? Será que foi possível decifrá-los pelas “relações narradoras, dissertadoras”, vividas entre educador e educandos, como afirmou Freire (1987)?

Narração de conteúdos que tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (p. 57).

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (p.58).

Sabe-se que no curso de formação o estudo dos teóricos da educação faz parte do currículo; no entanto, sem confrontar suas ideias e concepções com os

saberes tácitos dos quais os alunos são portadores, sem trazer a teoria para o “chão da sala de aula”, tem-se apenas um volume maior de informação: cabeças cheias, teorias vazias.

Buscando romper com esse modelo de educação bancária⁴⁴, no qual eu mesma fui formada, realizo com os alunos o movimento de pensar a teoria partindo dos saberes tácitos ou, “saberes da experiência feita”⁴⁵. Novamente as questões: quem são esses autores? Sobre o que escrevem? Que relações podem ser estabelecidas entre o saber teórico e o saber da experiência? O que apreenderam com cada um deles?

Percebo, mais uma vez, nos alunos o estranhamento: não estavam acostumados a esse movimento de refletir na ação, de pensar sobre o próprio pensar, conhecer o próprio ato de conhecer. Refletir sobre a prática, praticar a reflexão. Na definição de Schön (apud PERRENOUD, 2000): prática reflexiva ou o conhecimento na ação. Apresento-lhes um novo conceito: a metacognição⁴⁶.

Feitas as anotações das questões postas, discuto as contribuições dos teóricos listados, seleciono os citados por eles e que seriam referência para nossos estudos específicos de avaliação e, juntos, analisamos os registros elaborados à luz da teoria. Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Vasco Moretto, Léa Depresbíteris, Celso Vasconcellos, Renata Lima, Pedro Demo, Charles Hadji, entre outros, foram os teóricos que nos acompanharam no semestre.

Aprendemos com esses autores, que a avaliação deve ser entendida como um serviço ao aluno, incluindo-o, acolhendo-o, formando-o e informando-o (VASCONCELLOS, 1998; LUCKESI, 1999; HADJI, 2001), num processo contínuo no qual erros e dúvidas são considerados episódios significativos e impulsionadores da ação educativa (HOFFMANN, 1993). Ao considerar a prova, momento

44 Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).

45 Para Freire (1992), o termo trata da necessidade de se estabelecer um diálogo entre saberes, valorizando o conhecimento, saberes construídos e mobilizados pelo sujeito, partir do saber que o educando tenha, conduzindo-o a superação: “Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro” (p. 70-71).

46 Etimologicamente, a palavra metacognição significa além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer. É uma atividade em que os processos mentais – percepção, observação, atenção, memorização, pensamento, reflexão, compreensão, entre outros – se constituem em objeto de reflexão (SOUZA, 2006, p. 53-54).

privilegiado de estudo e não um acerto de contas (MORETTO, 2003), o processo avaliativo deve ser acompanhado de critérios claros, tornando as regras do jogo mais explícitas possíveis (DEPRESBÍTERIS, 1989, 2001), cuidando para que o aluno aprenda (DEMO, 2006), num trabalho pedagógico de contínua reflexão, autocorreção, autoavaliação (LIMA, 1999).

Faço nesse momento uma pausa para indicar outro fato que me chamou a atenção visto que se repetiu com a maioria das turmas trabalhadas até então. Nesses oito anos aplicando essa avaliação, ao organizar a ordem de estudos coletivamente, constatei que, das quatorze turmas nas quais apliquei essa atividade, onze deixaram por último a seguinte questão: como gostariam de ser avaliados?

Esse fato remete ao estudo iniciado no mestrado e ao meu encontro com a teoria da interdisciplinaridade, que diz respeito à importância do conhecer a si mesmo, de sabermos observar e identificar representações existentes em nossas ações: ser, conhecer, ensinar, registrar e avaliar. Se não sabemos como gostaríamos de ser avaliados, como poderemos avaliar nossos alunos? Como poderemos dar sentido a esse processo que perpassa toda ação pedagógica?

Mais uma vez recorro à interdisciplinaridade como caminho a uma pesquisa que se propõe buscar uma maior compreensão sobre as questões da formação, que procura identificar o sentido contido nesse ato, visto que esta “permite que o objeto em questão seja rodeado e habitado pela pessoa que o circunda de mil formas, entre teorias e metáforas, ampliando-o, circularmente, descritivamente”⁴⁷.

Um grande desafio se apresenta: compreender que no processo de formação, o exercício da avaliação põe em jogo os valores dos docente-discentes e reflete sua maneira de ser e de viver, pondo em jogo, também, meus próprios valores e minha maneira de ser e de viver.

Na intenção de compreender a questão dos valores em meu processo de formar pela pergunta, novamente pergunto: que valores reconheço em mim? Como se manifestam em minha prática?

Valores pessoais, culturais e espirituais, éticos e morais refletem a cultura, a orientação familiar, descobertas pessoais e avaliações subjetivas. Formados na

47 Ata-GEPI, 2003, elaborada por Mariana Aranha.

infância, refletem a forma como vejo o mundo: contemplando, compreendendo, escolhendo, julgando, avaliando.

A avaliação, a ação avaliativa, mais do que a educação, é de um significado cultural profundo: é elo entre a educação e a **cultura**, já que se refere – necessariamente – aos valores (axiologia) de uma cultura e à maneira como esses **valores** são aceitos (NILO, apud LIMA, 1994, p. 93, grifo meu).

Os valores humanos universais são o denominador comum a todas as culturas, filosofias, crenças e religiões do mundo e representam a herança ética, filosófica, cultural e espiritual da humanidade. Eles são o conjunto de princípios e virtudes que estruturam e direcionam a consciência humana (MARTINELLI, 1996).

Revejo minha formação e minha forma de ação, deparo-me com valores já fortalecidos como a verdade, a ação correta, a não violência, a responsabilidade, a cooperação, a lealdade, a organização, a solidariedade.

Encontro em alguns relatos da turma de 2003, valores, princípios e atributos da interdisciplinaridade, que ressaltam a importância da avaliação numa perspectiva mais humana e inclusiva, confirmando o caminho proposto.

Durante todo esse período de estudos e reflexões sobre a avaliação consegui compreender melhor que as pessoas carregam em si muitas diferenças, entre elas as idéias, que precisam **ser respeitadas** no ato de avaliar. Que é possível professor e aluno aprenderem juntos, que essa **troca** é primordial para um bom relacionamento e para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. O professor pode aprender muito com os erros dos alunos, ou seja, compreender como estes constroem os pensamentos e poder intervir com mais exatidão no ponto de dificuldade dos educandos. Nunca ouvi falar tanto em avaliação contínua através de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, embora seja a prática da Educação Infantil. Não havia dedicado tanto tempo para refletir o quanto a avaliação deve ser um **ato acolhedor e amoroso**. E ainda, o quanto precisamos evoluir em relação a postura dos instrumentos que utilizamos ao avaliar nossos alunos (AMRM, Pedagogia 2003, grifo meu).

O respeito, princípio interdisciplinar necessário a qualquer educador, se mostra possível pelo exercício da troca, que supõe abertura ao outro, acolhimento.

A disciplina de avaliação me fez reexaminar meus paradigmas a respeito dos outros e o impacto desses paradigmas neles, me fez rever crenças e ações em relação às pessoas de modo a refletir mais precisamente sobre o potencial delas. Meus **valores** foram fortemente influenciados, de forma a romper com maneiras de

pensar, aceitando minha cota de **responsabilidade** sobre o passado, presente e futuro das pessoas a minha volta e da minha própria vida. Fez-me adotar ou ter a pretensão de transformar-me em uma figura de transição, um ator social no sentido de interromper comportamentos que não encorajam a prevenção, que não olhe para a vida e as coisas vivas da terra dependentes entre si (PRS, Pedagogia, 2003, grifo meu).

As aulas de avaliação abriram minha **visão** quanto ao ato de avaliar. Este ato nunca me pareceu simples, mas as aulas intensificaram a minha **responsabilidade** enquanto educadora. Aprendi que a avaliação deve ser, contínua e sistemática visando à reflexão sobre a aprendizagem possibilitando a reorganização do professor e dos alunos. A avaliação bem realizada, com critérios definidos, promove uma relação amistosa entre professor e aluno. Mas na verdade de tudo que li, ouvi e conheci neste semestre sobre a avaliação, o que mais me tocou foi a frase de Luckesi: a avaliação é um **ato amoroso**. Isso me fez refletir ao me mostrar um lado importantíssimo da avaliação que eu desconhecia, mas espero conseguir colocar em prática na minha vida (RGAZ, Pedagogia, 2003, grifo meu).

Reflico sobre a responsabilidade como valor humano: como ato amoroso. Repenso meu papel como docente, representante de um mundo pelo qual tenho, devo e quero assumir minha responsabilidade. Uma responsabilidade que na educação revela, segundo Arendt (1992), a forma de autoridade:

A **autoridade** do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros a cerca deste, porém sua autoridade se assenta na **responsabilidade** que ele assume por este mundo. (p. 239, grifo meu)

Percebo na responsabilidade assumida a necessidade de aprimoramento, de qualificação de meu fazer docente: começo a participar de congressos e palestras, nacionais e internacionais, que tratam especificamente do tema avaliação.

Fortaleço meu saber, penso em meu olhar e confirmo o quanto ainda tenho por aprender. Reflico sobre as palavras de minha aluna: Avaliar para acolher, com humildade. Novo questionamento: o que é humildade?

Todas as leituras realizadas em sala me fizeram ver a avaliação com um **novo olhar**, não mais como algo que dá medo, que assusta e sim como um momento de busca de reflexão e inquietude. O texto “O

menininho”⁴⁸ foi o primeiro a ser apresentado a nós e eu pude perceber o quanto o professor pode comprometer a aprendizagem do aluno se não souber avaliar. O momento de avaliar tem que ser **acolhedor**, com **humildade** como no texto “Ato amoroso” de Luckesi. Tudo que aprendi nessa disciplina muito irá me ajudar na minha vida profissional e também para que possa ajudar aquelas pessoas que ainda não tem essa visão sobre avaliação (MGS, Pedagogia, 2003, grifo meu).

Continuo no sentido da direção buscando entender melhor o olhar, o acolhimento e a humildade.

Acredito que a possibilidade de perceber a direção, pensar a ação na ação, apresenta-se, hoje, como uma proposta de formação do profissional reflexivo, que busca interrogar-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento: revisitando seus percursos, revendo sua história, avaliando sempre os seus resultados.

OLHAR PARA VER: CÍRCULO DE DIÁLOGO NA DISCIPLINA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

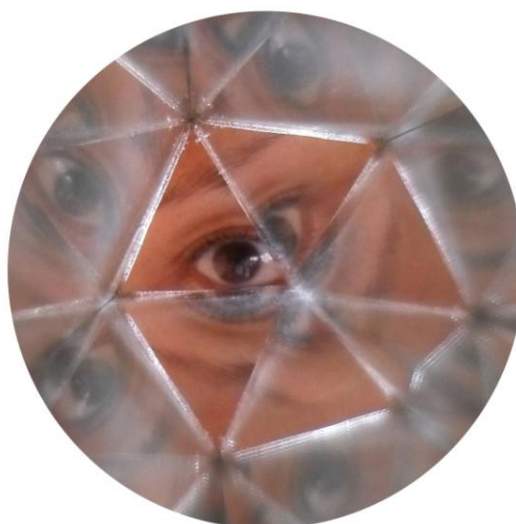


Figura 3: Meu olhar de ver

Para discorrer sobre esse primeiro círculo, inicio apresentando a ideia do que considero que seja, em minha prática formativa, um “olhar para ver”.

48 O texto em questão encontra-se anexo.

Encontro no dicionário eletrônico Houaiss (2004) diversas definições apresentadas sobre a palavra olhar e destaco alguns significados que expressam a ideia que pretendo explorar nesse momento:

1 exercer o sentido da visão. Ex.: não prove nada sem olhar bem;

2 fitar os olhos em; encarar. Ex.: olhou (para) o aluno de modo firme antes de repreendê-lo verbalmente;

3 realizar a análise, a avaliação de outrem, de alguma coisa ou de si próprio. Ex.: olhou (para) a situação de forma realista; antes de olhar (para) os defeitos dos outros, ele deveria olhar a si mesmo.

Ao refletir sobre o sentido de minha prática formativa junto às primeiras turmas⁴⁹ com as quais trabalhei, tenho hoje a clara noção de que meu olhar ainda estava preso ao primeiro significado apresentado: “exercer o sentido da visão” ou até mesmo ao simples “fitar os olhos; encarar”. Estava tão entretida em descobrir novas formas de atuação e registro que não percebia alguns alunos, eu apenas os via. Penso que talvez tenha utilizado dosagens maiores ou menores dos ingredientes⁵⁰ necessários a uma boa receita, a uma boa prática: menos colheres de esperança, por ainda não ter tão claro que todos temos a capacidade de refletir, mudar a direção e transformar, e perceber que, de uma forma ou de outra, todos estávamos nesse processo. Colheres a mais de desconfiança, medo e raiva, gerados pela falta de confiança em meu próprio fazer. Medo de fracassar, por não me sentir boa o suficiente e raiva, por não ser considerada boa o suficiente por alguns alunos, os que considero responsáveis pelo meu crescimento, pela minha busca de aprimoramento.

Recebia desses alunos olhares atravessados, inquisidores, desconfiados, reticentes, indiferentes, percebidos mais tarde como simples reflexo de meu próprio olhar.

Intriga-me pensar o quanto um olhar é pleno de significados e sensações, o quanto pode, ou não, possibilitar alterarmos o sentido de nossa direção. Ele é capaz de falar e, em falando, dizer tanto, muito, e, até mesmo, tudo. Pode ser direto,

49 Turma 2001 e turma 2002.

50 Conforme proposto por Madalena Freire em seu Bolo de Coragem: texto anexo.

severo, cruel, áspero, rigoroso, ou brando, acolhedor, justo e verdadeiro e vir repleto de possibilidades, promessas, insatisfações, medos ou angústias.

Recordo-me da forma de olhar para os alunos que chegavam atrasados, fosse ao início da aula ou na volta do intervalo; quando, em grupo, alteravam a voz, conversando como se estivessem em outro ambiente que não a escola.

Só dava conta do quanto meu olhar os incomodava, quando percebia o olhar deles sobre mim, fazendo com que algo em meu interior se agitasse, tivesse dúvidas, raiva, insegurança, medo.

Considero hoje que, em relação a essas turmas, meus olhos de ver não estavam ainda em diálogo com o que viam, ou melhor, com quem viam. Por intermédio do olhar podemos conhecer o outro e expressarmos sentimentos, estimulando, consentindo, ou até mesmo, recusando; por isso, afirmo que na verdade eu não via, e, não vendo, não era vista. Logo, não tinha consciência de meu próprio ser.

Sartre (1997) em **O Ser e o Nada** apresenta um extenso estudo sobre “o olhar”. Ele afirma que se o outro é, por princípio, aquele que me olha, devemos poder explicitar o sentido desse olhar. Para esse autor nossa existência é confirmada pelo olhar do outro, um outro que é a condição de meu ser-não-revelado e acrescenta:

O outro é o ser ao qual não volto minha atenção. É aquele que me vê e que ainda não vejo; aquele que me entrega o que sou como não-revelado, mas sem revelar-se a si mesmo; aquele que me está presente enquanto me visa e não enquanto é visado. (p.346)

Se não volto minha atenção ao outro e não o vejo, como posso formá-lo? Como posso avaliá-lo realmente? Se não me permito ser revelado pelo olhar do outro, como pensar numa avaliação que realmente incluía? Pergunto-me ainda: quem é o outro? Como distinguir o meu "eu" do "eu" dos outros? Que tipo de "outro" estamos sendo para os "outros"?

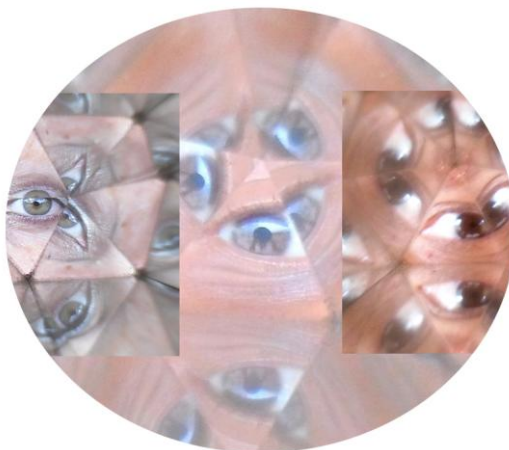


Figura 4: Olhares daqueles que me vêem

O olhar não é neutro, ele me avalia e me atribui julgamentos de valores que são, ao mesmo tempo, verdadeiros e falsos, por isso o outro me compõe através de seu olhar.

Segundo o autor, podemos perceber o olhar em três momentos: o olhar que percebe o outro como objeto que pode ser retirado do contexto, tal como uma mesa, um vaso, uma cadeira; em seguida, o olhar no qual o outro existe em relação com o contexto e que não pode ser retirado, ele é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito; por último, o olhar que percebe o outro em relação a si próprio, quando ele passa de objeto a sujeito.

Revendo o caminho percorrido percebo: mesmo crendo que o processo de formação deveria possibilitar ao aluno/professor desenvolver autonomia na relação com suas aquisições e refletir sobre elas, tomar decisões, fazer opções e construir percursos pessoais, num movimento que passa, inevitavelmente, pela avaliação, claro estava que meu olhar ainda precisava ser revisto, como sentido de direção, para quem sabe, passar a olhar o outro não mais como objeto.

Pineau (2000) aponta que uma crise de direção coloca a questão do sentido do sentido em relação ao poder de agir sozinho ou com os pares, em nível da apropriação ou desapropriação, do poder de modificar a orientação da ação e, assim, a direção a seguir.

A direção da direção é uma porta de entrada de política e de estratégia de ação na matriz do sentido do sentido. Porta polêmica, prática, pragmática, que impõe colocar a mão na massa, implicar-se, engajar-se, decidir. Operação pouco valorizada pelos intelectuais e pelos artistas do sentido. E, no entanto, operação autopoietica, social e individual essencial. (p. 51)

As questões postas por Pineau (2000) descrevem muito bem os próximos movimentos empreendidos na tentativa de modificar a orientação da ação e, assim, me aproximar um pouco mais do sentido da direção: decidi colocar “a mão na massa”, dosar melhor os ingredientes, agir com os pares, fundamentar mais e melhor meu fazer, rever meu olhar.

Mesmo não tendo ainda o total entendimento⁵¹ de como articular tal movimento, prossegui na direção/ação, buscando empregar o diálogo como atitude de abertura, no qual a intenção e o desejo de conhecer o outro possibilitou iniciar uma relação de reciprocidade, de amizade e receptividade⁵², de encontro.

Para Gusdorf (1995, p. 143), o ser humano revela-se no encontro, pois a presença do outro, quer seja mensageira de semelhança ou de diferença, é ocasião privilegiada de despertar e de enriquecimento e acrescenta: “no encontro, duas existências revelam-se uma a outra e cada uma a si mesma, pois só nos descobrimos verdadeiramente no choque e na prova da presença de outrem”.

Nesse contexto de encontro, de revelação de si mesmo, do outro e ao outro, me descubro parte de um todo maior, responsável em contribuir com a formação de alunos-professores mais críticos, participantes, atuantes, agentes transformadores.

As reflexões e desdobramentos desse trabalho me autorizam confirmar: somente o desenvolvimento de um processo de formação que instrua o aluno-professor no sentido de fazer com que ele se sinta responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, de si e do outro e encontre sentido em sua prática, poderia contribuir para a transformação social. Poderia quem sabe, atenuar as distorções causadas pelas atuais políticas públicas no que diz respeito ao processo formativo e avaliativo.

Ao apropriar-se do próprio conhecimento e do próprio saber, o discente-docente adquire mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho e de sua vida, um processo de permanente investigação.

51 Utilizo o termo “total entendimento” tendo a plena noção de que talvez não seja possível tê-lo.

52 Reciprocidade, amizade e receptividade são postulados por Fazenda (1994, p. 56) ao afirmar que no diálogo não há dois seres isolados, mas um ser a dois.

Esse processo de investigar a própria prática, ou o sentido da direção, é assinalado por Pineau (2000) como a entrada pela ação ao considerar:

[...] essa entrada pela ação – interação e transações – é a minha porta de entrada profissional nos problemas de sentido com os adultos com os quais trabalho. Porta prática e pragmática que os problemas modernos abrem muito, mas brutalmente. A modernidade provoca um crescimento maciço de pessoas desorientadas, marginalizadas, em processo mais ou menos avançado de exclusão social. Movimento que deve levar em conta a educação e a formação. (p. 52)

Entender como o discente-docente se apropria de seu conhecimento, como constrói o significado da avaliação e dá sentido a sua prática pedagógica, com base em seu próprio processo de formação, possibilita desvendar as tramas que permitem promover a aprendizagem.

Recuperar a magia das práticas, a essência de seus movimentos, inspirar a outras superações, ou mesmo reformulações, só é possível por meio de um olhar interdisciplinar atento e de uma coragem vital. O movimento de olhar a si mesmo, avaliar-se, buscando o sentido dessa ação em nosso ser e nosso fazer, exige coragem.

CORAGEM: VESTÍGIOS DE POSSIBILIDADES

Na pesquisa interdisciplinar, a investigação difere de outros procedimentos de pesquisa, ela se alicerça em vestígios, que nos são apresentados, segundo Fazenda (2002), como lampejos de verdade e, ao ser decifrados e reordenados mostram-nos os indícios do caminho a seguir. Nesse sentido – o da direção – descrevo minha aproximação com o conceito de coragem, como um vestígio que me possibilitou o encontro do caminho seguido.

Em um texto escrito para a disciplina Interdisciplinaridade: Formação de Professores no Currículo Interdisciplinar⁵³, no qual deveríamos apresentar a contribuição das leituras realizadas no semestre e situar alguns conceitos discutidos no GEPI- PUC/SP, aponte que em meu processo investigativo procurava com meu olhar, por meio da autoavaliação, o reconhecimento. Esse tema foi inicialmente

53 Disciplina ministrada pela Prof^a. Dra. Ivani Fazenda no 2º semestre de 2007.

proposto por AnaTaino (2008)⁵⁴, resultante de suas leituras do filósofo francês Paul Ricoeur. Em sua tese **Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar**, ela destaca o percurso do reconhecimento, entrelaçando-o a interdisciplinaridade, propondo reflexões sobre a formação de educadores.

Iniciei, pois, algumas leituras do referido autor e, em uma manhã de quarta-feira, ao buscar livros de Ricoeur numa exposição, conheci um pesquisador, de nome Maximiliano, do Programa Ciência da Religião que me indicou o livro **A coragem de ser**, de autoria, segundo ele, de Ricoeur. Como não encontrei o livro, fiz contato com o pesquisador e ele disse ter se confundido quanto ao autor, que seria na verdade Paul Tillich. Iniciada a leitura, percebi as relações existentes com minha tese. Não era o mesmo Paul, no entanto, ative-me à sincronicidade⁵⁵ dos acontecimentos, acreditando na proposta de Jung, na qual tudo no universo está interligado por um tipo de vibração e que duas dimensões (física e não física) estão em algum tipo de sincronia.

Sincronicidade como resultado da profunda interligação de todo universo, seja ele físico, psíquico, de nosso *self*, como apregoa Espírito Santo (2007, p.60).

SINCRONICIDADE

A sincronicidade surge quando estamos prontos para mudar...
 Para ouvir cada um...
 Para buscar a centelha de luz
 Onde ela se encontra...

Obtive, nesse momento, uma primeira resposta à questão proposta no texto mencionado, sobre o que procurava com meu olhar: pensei estar buscando o reconhecimento e acabei encontrando a coragem. Coragem para desvendar meu ser pessoal-profissional, via análise e interpretação de minha prática, uma coragem no sentido ético e ontológico, como propõe Tillich:

Coragem, realidade ética, se enraiza em toda extensão da existência humana e basicamente na estrutura do próprio ser. Deve ser considerada ontologicamente a fim de ser entendida eticamente. (1976, p.1)

54 Pesquisadora do GEPI.

55 JUNG, Carl Gustav. Sincronicidade. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

Busco primeiramente, investigar e compreender a origem e o significado do termo coragem para, em seguida, explicitá-lo como sentido que contempla minha história.

Como significação, a palavra coragem deriva do francês *coeur*, coração, *courage*. Em português, a etimologia de coragem é semelhante, vem do latim *cor*, *cordis* – coração⁵⁶.

Em Houaiss (2004): moral forte perante o perigo, os riscos; bravura, intrepidez, denodo. Firmeza de espírito para enfrentar situação emocionalmente ou moralmente difícil. Qualidade de quem tem grandeza na alma.

Para Sócrates (CHAUÍ, 2000, p. 214), enquanto não soubermos o que é a essência da coragem não saberemos qual educação é benéfica para ela. Precisamos conhecer a ideia da coragem para saber, em nosso mundo, quando e como existem pessoas corajosas e atos corajosos. “Para saber o que são as coisas que percebemos, precisamos primeiro, saber o que são as coisas em si mesmas, isto é, precisamos pensar suas ideias ou essências”.

Ainda em Chauí (2000), somos brindados com o pensamento de Sócrates:

Julgam a coragem um valor positivo e, portanto, uma virtude. Nesse caso, antes de saber o que é a coragem, temos que conhecer uma outra ideia da qual a ideia de coragem depende: a ideia de virtude. Sem conhecer a essência da virtude, sem conhecer o ser da virtude, não sabemos qual é a essência da coragem (p.214).

Estabelecido o dilema no qual a coragem seria uma virtude ou parte dela, Sócrates conclui, “falhamos em descobrir o que coragem é realmente”. Tillich (1976) considera este fracasso socrático mais importante do que qualquer outra definição, e afirma:

O fracasso em encontrar uma definição de coragem como uma virtude entre outras virtudes revela um problema básico da existência humana. Mostra que uma compreensão de coragem pressupõe uma compreensão do homem e de seu mundo, suas estruturas e **valores**. Só quem sabe isto sabe o que afirmar e o que negar. (TILLICH, 1976, p. 2, grifo meu)

Em Abbagnano (2000), coragem é apresentada como uma das quatro virtudes enumeradas por Platão, chamadas depois de cardeais, e uma das virtudes éticas de Aristóteles. Platão assim a define: “opinião reta e conforme a lei sobre o

56 TILLICH, Paul. **Coragem de ser**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976. p. 5.

que se deve e o que não se deve temer”. Também em Abbagnano, temos a definição de Aristóteles e Cícero. Para Aristóteles a coragem era considerada uma das virtudes principais, por constituir a firmeza de propósitos, definida por ele como “o justo meio entre o medo e a temeridade”. Para Cícero, “virtude deriva de vir (homem), sendo a coragem viril, própria do homem”.

Textos produzidos na linha de pesquisa da Interdisciplinaridade, sob a regência de Fazenda, revelaram, no entanto, outra palavra, possibilitando novas aproximações, novos vestígios. Centelhas de luz que permitiram repensar o encontro com a palavra coragem, precedida a princípio pelo reconhecimento. Ao rever meus escritos anteriores percebo ressaltar as palavras medo e diálogo.

Nesse sentido, posso dizer que vi ao longe a chave de abóbada⁵⁷ e as pedras que também comporão a arquitetura de minha tese, no entanto, o **diálogo** necessário entre as partes com o todo ainda não se estabeleceu. Quanto à forma de tecer, diria que a mesma constitui a entrada privilegiada do meu trajeto de exploração (PINEAU, 2000), visto que ainda não encontrei ou, não desvelei seu sentido, o da significação da significação. Eis aí meu Koan⁵⁸. Nesse momento busco o silêncio. Penso no Koan sobre a mesa. Ainda ficará lá por um tempo. O nó górdio está na minha mão. Vou apenas segurá-lo. Por ora não há o que fazer. A chave de abóbada está junto às pedras, esperando o início do **diálogo**. Silêncio novamente, não quero acordar o meu **medo**. Fazenda⁵⁹ sussurra ao meu ouvido: “Para dar voz ao sujeito, tenho que ouvi-lo no silêncio. O sentido está entre a palavra e o silêncio.” (Disciplina: Princípios Teóricos da Investigação Interdisciplinar, 2º semestre, 2006, grifo meu).

Ano de 2006, segundo semestre do doutorado, começo a cursar diferentes disciplinas na linha de pesquisa Interdisciplinaridade. Passara o primeiro semestre frequentando as disciplinas obrigatórias. Ao iniciar a linha de pesquisa com a professora Ivani, muitas questões ainda estavam por responder, outras tantas por elaborar e, outras ainda, a ser gestadas.

Ainda estava construindo o conceito de diálogo em sua real dimensão. E o medo, ah o medo... Este ainda estava ali, quieto, adormecido entre a palavra e o silêncio.

57 Metáfora utilizada por Pineau para tecer as amarras do sentido do sentido.

58 Metáfora utilizada por Pineau: O koan é um pequeno enigma Zen, a partida contraditória ou paradoxal, de solução aparentemente irresolúvel numa análise lógica. O objetivo de um koan é apreender a nossa verdade interior e para cada pessoa a solução do koan é única, pois ela deriva da intuição e do estado de consciência com que o fitamos. É necessário envolvimento e concentração, conseguir aliar o coração à mente e silenciosamente encontrar a resposta.

59 Fala da professora em aula proferida em 06/04/2005 e 30/08/2005.

Escrevi num texto anterior, elaborado a partir das leituras de Pineau (2000) que buscava o silêncio por não querer acordar meu **medo**. Hoje, busco meu **medo** para encontrar o sentido. Busco o olhar que enxerga o **medo**. Olhar para saber ver, pois saber ver é saber ver o outro. Acredito ser esse o único ponto de partida humano para começar a enxergar o mundo. (Disciplina: Interdisciplinaridade na Educação: Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos II, 1º semestre, 2007, grifo meu).

Primeiro semestre de 2007, desperto meu olhar, enxergo o medo, percebo sua insistência, confirmo sua existência. Penso nos símbolos do pai e da mãe identificados na infância, compreendo sua manifestação.

Do ponto de vista pessoal/ontológico, sinto que ainda tenho algumas amarras que me tiram a tranquilidade. Momentos de insegurança, da não crença em meu potencial, **medo** talvez. Um **medo** infundado, relacionado com uma criação pautada na culpa e no pecado. Considero essa minha grande dúvida existencial, minha sombra, meu maior obstáculo: Por que não posso crescer? Por que não me permito crescer? Ou quem sabe: por que não quero crescer? No entanto, já enxergo nesse meu movimento interno pontos de luz, pois percebo que consigo me distanciar e observar. Percebo que são momentos cada vez mais pontuais e tênues e que, mesmo incomodando, não me tiram a ação. (Disciplina: Interdisciplinaridade-Formação de Professores no Currículo Interdisciplinar, 2º semestre, 2007, grifo meu).

Segundo semestre de 2007, continuo em meu processo autoformativo, aceito meu medo, compartilho-o com meus pares, alunos, colegas de grupo. Revejo minhas práticas formativas, amplio meu repertório, reforço minha paixão pela docência; continuo na busca do sentido.

Com Japiassú (2006), fortaleço minhas crenças: é preciso coragem, paixão e prazer para adentrar na aventura de um caminho no qual ignoro o ponto de chegada, mas ousa cada vez mais propor processos de trabalho em comum no qual partilho minhas experiências e interrogações. Assumir os próprios sentimentos – medo, tristeza, insegurança – também exige coragem.

Obtive então a resposta à questão proposta no texto mencionado, sobre o que procurava com meu olhar: pensei estar buscando o reconhecimento e acabei encontrando a coragem. Ao encontrar a coragem, descobri meu medo e, com ele, a importância do diálogo.

MEDO: POSSIBILIDADES DE ENCONTRO

Assumo minha coragem e inicio com Tillich (1976) o diálogo com meu medo. Para este autor, a coragem é frequentemente descrita como o poder da mente para vencer o medo. Ele ressalta que, nas últimas décadas, isso tem sido discutido pela psicologia profunda e pela filosofia existencialista, que conduziram uma decisiva distinção entre medo e ansiedade. Ambos têm a mesma raiz ontológica, mas não são o mesmo na realidade.

Ao propor uma diferença entre medo e ansiedade, o autor deixa claro que o medo é criado e localizado em um objeto específico que pode ser enfrentado ou evitado. Pode-se agir sobre ele e torná-lo autoafirmação, incorporando-o à coragem, pois sendo objeto, embora assustador, possui uma faceta com que participa em nós e nós nele. “Pode se dizer que desde que haja um objeto do medo, o amor, no sentido de participação, pode dominar o medo” (TILLICH, 1976, p. 29).

A ansiedade, por sua vez, não tem objeto, ou melhor, seu objeto é a negação de todo objeto. Para ele, o desamparo no estado de ansiedade pode ser observado da mesma forma em animais e humanos, podendo expressar-se pela falta de direção, reações impróprias, falta de “intencionalidade”⁶⁰.

A origem deste comportamento é a falta de um objeto no qual o sujeito possa concentrar-se. O único objeto é a própria ameaça, mas não a fonte da ameaça, porque a fonte da ameaça é o "nada". Ansiedade seria o medo do desconhecido, que, por sua exata natureza, não pode ser conhecido porque é não-ser.

Medo e ansiedade são distintos, mas não separados. São contidos um dentro do outro: o estímulo do medo é a ansiedade, e a ansiedade se esforça na direção do medo.

Tillich (1976, p.33) descreve ainda três tipos de ansiedade: a ansiedade do destino e da morte; a ansiedade da vacuidade e da perda de significação; e a

⁶⁰ Intencionalidade na Psicologia: caráter de um ato ou estado de consciência adaptado a uma intenção, a um projeto e, segundo a fenomenologia, caráter da consciência de tender para um objeto e de lhe dar um sentido (HOUAISS, 2004). A palavra intencionalidade é acompanhada no texto por um grifo do autor que explica seu destaque: o ser relacionado com conteúdos significantes de conhecimento ou vontade.

ansiedade de culpa e condenação, acrescentando que as “três formas de ansiedade são imanentes uma na outra, porém sob a doutrinação de uma delas”.

Reportando-me as representações⁶¹ sobre a avaliação, expressas pelos discentes em desenhos e, posteriormente, nos relatos orais, nas quais o medo aparece como elemento predominante, contido também em meus escritos, aponto outras questões: seria medo ou ansiedade o estado ao qual nos referíamos? Se, como propõe Tillich (1976), o medo possui um objeto, o que tememos em relação à avaliação? Tememos ou ansiamos? Seria a prova, como instrumento de verificação; a nota, como resultado concreto do momento verificado; ou ainda, o que esse resultado possa-nos acarretar? Seria a possibilidade de nos descobrirmos como não-ser? Não-ser reconhecido; não-ser aceito; não-ser capaz; não-ser acolhido; não-ser competente; não-ser inteligente; não-ser feliz; não-ser amado; não-ser visto.

Tillich (1976) aponta a coragem como uma chave para a interpretação do ser em si, considerando que esta chave, ao abrir a porta do ser, encontra, ao mesmo tempo, o ser e a negação do ser, a unidade deles. Segundo ele, o não-ser é um dos conceitos mais difíceis e mais discutidos. De Parmênides a Sartre, sofreu a tentativa de eliminação, até tornar-se o centro do pensamento ontológico. Sendo a negativa de todo conceito, não-ser é, porém, um conteúdo inevitável do pensamento.

Quantas vezes, como alunos, foi-nos permitido falar primeiro sobre nossos saberes construídos fora da escola, saberes da experiência, da vida, de nossa cultura, antes de sermos apresentados às lições, cartilhas, questionários, capítulos, textos, apostilas, saberes prontos, instituídos, teorias formuladas pelos outros. Como professores, temos possibilitado esse movimento de fazer emergir teorias das experiências e saberes da prática das quais nossos alunos/professores são portadores?

As palavras de Tillich (1976, p. 37) sintetizam meu pensar ao tratar do vazio e da falta de significação:

A ansiedade da vacuidade é despertada pela ameaça do não-ser ao conteúdo especial da vida espiritual. Uma certeza rompe através dos acontecimentos externos ou processos interiores: somos cortados da participação criadora numa esfera de **cultura**, nos sentimos frustrados, somos conduzidos a devoção a um objeto à devoção por outro e de novo por outro, porque o sentido de cada um deles se

61 Apresentadas anteriormente nas páginas 29 e 30.

desvanece e o *eros*⁶² criador se transformou em indiferença ou aversão. Tudo é tentado e nada satisfaz. O conteúdo da tradição, embora excelente, louvado, embora amado antes, perde seu poder de dar conteúdo hoje. E a cultura presente é ainda menos capaz de prover conteúdo. (grifo meu)

Nesse sentido, faço aqui uma asserção sobre uma crença que tem me acompanhado há algum tempo: se cada professor assumisse seu papel de formador de cultura a partir do desvelamento da cultura formadora, atento ao olhar que busca, não apenas ver mas também enxergar o outro, talvez diminuíssemos um pouco a distância existente entre a teoria e a prática, entre a informação e o conhecimento, entre o fazer, o saber e o ser.

Poderíamos, quem sabe, passar de uma concepção de cultura como reprodução a uma concepção de cultura como recriação e como realidade dinâmica conforme apregoa Oliveira-Formosinho (2007).

Espírito Santo (2008, p. 85) reitera que esse é o sentido profundo da interdisciplinaridade, destacando que o professor é responsável permanentemente pela ponte entre o mundo-lá-fora e a sala de aula, utilizando-se de sua disciplina como fator de integração, possibilitando ao aluno “perceber o vínculo do saber com a vida no seu sentido amplo”.

Continuo minha caminhada à busca do sentido. Caminho ainda repleta de dúvidas, porém com algumas respostas.

Acredito que a busca pelo sentido da significação, como um caminho que nos leve ao *eros* criador, pode amenizar a ansiedade do não-ser, pois todo aquele que vive criadoramente em significações, afirma-se como um participante nestas significações: encontra um sentido para seu viver, descobre seu ser, amplia sua cultura, descobre e fortalece seus valores. Afirma-se transformando a realidade de modo criador.

62 Eros é um dos nomes do amor.

3 SEGUNDO OLHAR: SIGNIFICAÇÃO DAS AÇÕES AVALIATIVAS

A interdisciplinaridade nasce da prática de uma ação exercida: olhar interdisciplinar calcado na hermenêutica, que vê nas entrelinhas, as potencialidades para onde poderiam conduzir (FAZENDA, 2006)⁶³.

Nesse segundo olhar, inicio a exploração pela significação da significação, que tem o signo⁶⁴ como suporte de sentido, ou como enfatiza Pineau (2000), meditação do sentido.

Na busca heteroformativa, revelo, por meio do signo linguístico, da palavra, o que aprendi com os outros – parceiros, teóricos, alunos, professores – desvelando o referencial teórico e prático que dá suporte ao vivido. Retiro dos textos, atas e dos diferentes registros, o que aprendi e que fez sentido para mim ao estabelecer relações com minhas experiências pessoais e profissionais, visto que todo aprendizado depende de uma relação com o vivido, com a prática.

Não sendo meu objetivo aprofundar os estudos sobre os signos, suas divisões históricas e formalizações, destaco o nascimento das disciplinas modernas que tratam, segundo Pineau, dos melhores meios possíveis para tratar a questão do sentido. Temos, portanto, o surgimento da hermenêutica como ciência da interpretação do sentido dos textos, no século XVIII e o nascimento, já no século XX, da epistemologia, semiologia e semântica⁶⁵.

Pensar o sentido da significação de minha prática formativa solicita pensar a palavra, investigar e compreender a origem e o significado dos termos que compõe tal ato, bem como, explicitar a abordagem utilizada nessa pesquisa, a fenomenologia hermenêutica de Ricoeur (1988), que busca a interpretação dos sentidos escondidos no sentido aparente. Para ele, a interpretação não deve buscar a verdade, pois esta estará sempre restrita à visão de mundo do intérprete, ela deve buscar o sentido.

63 Fala da professora Ivani Fazenda em aula: 09/08/2006.

64 Para Santaella (2000), um signo pode ser definido como qualquer coisa que, de um lado, é determinada por um objeto (significado) e, de outro, determina uma ideia (significante) na mente de uma pessoa.

65 Epistemologia: reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerte, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento. Semiologia: para Ferdinand de Saussure (1857-1913), ciência geral que tem como objeto todos os sistemas de signos (incluindo os ritos e costumes) e todos os sistemas de comunicação vigentes na sociedade, sendo a linguística científica o seu ramo mais proeminente. Semântica: ciência que estuda a evolução do significado das palavras e de outros símbolos que servem à comunicação humana; semiologia (HOUAISS, 2004).

A hermenêutica é o ramo do conhecimento filosófico em que os problemas teóricos da interpretação são confrontados. Hermenêutica pode-se dizer, é a arte da leitura, da interpretação, isto é, a arte de decifrar o sentido dos textos. Ricoeur (2008) estendeu a noção de texto para todas as objetificações da existência humana. Uma vida humana é, para ele, semelhante a um texto, pois assim como um texto, uma vida expressa um sentido que pode, em princípio, ser explicitado por meio da interpretação. Ricoeur (2008) define a hermenêutica como a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos. A compreensão não é um simples modo de conhecer, é antes uma maneira de ser e de relacionar-se com os outros seres e com o Ser.

O projeto hermenêutico de Ricoeur (2008, p.14) possui um cunho interdisciplinar, não por tomar de empréstimo de outras disciplinas aquilo de que necessita, mas porque

[...] se constrói na luz que reciprocamente lhe lançam linguagens oriundas de perspectivas profundamente distintas, porém suscetíveis de imprevisíveis convergências epistemológicas: a filosofia reflexiva, a exploração do inconsciente, a figuração simbólica do espírito habitante do mundo, a decifração hermenêutica dos signos e das ideologias”.

Portanto, a interdisciplinaridade se consolida como uma prática que leva à compreensão da teoria, permite este caminhar em círculo, leva à compreensão da totalidade, demonstrando que o mais importante no processo é o ser humano, o sujeito pensante que pode ser conhecido pela linguagem.

No universo da sala de aula estão presentes diversas linguagens, por meio delas explico meu pensamento e percebo na expressão do aluno, o seu pensar. Percebo minha própria forma de expressão, minha forma de pensar, meu jeito de estar no mundo. Diferentes signos, símbolos diversos que possibilitam a comunicação. Gestos, olhares, palavras.

Pensar a palavra não é possível senão pela linguagem, que segundo Fazenda (1994), não é apenas um instrumento, um meio, é uma revelação de nosso ser íntimo e do que nos une ao mundo, aos nossos semelhantes. A palavra revela-nos o mundo e, por meio dela, saímos de nós, interferimos no mundo e deixamos que ele venha a nós, captando, conhecendo, interferindo e transcendendo nossa consciência.

A linguagem assinala a linha de encontro entre o eu e o outro, pois ao tentarmos nos explicar, ao tentarmos nos fazer entender, estamos a um tempo nos descobrindo e tentando descobrir o outro para fazê-lo nos entender (FAZENDA, 1994, p. 55).

Nesse sentido, busco a relação palavra-mundo e, mais uma vez recorro à memória. Acesso meus diferentes registros⁶⁶, livros e textos trabalhados: material precioso, alimento que sustenta, ressignifica e recupera minha prática, amplia meus limites e me apresenta possibilidades. Amparada pelo tempo⁶⁷ vivido (*kairós*), tomo o tempo presente (*cronos*), que dita o ritmo da vida, vislumbro a educação do amanhã postulada por Fazenda, presente na atuação de cada docente-pesquisador do GEPI – PUC/SP.

Início pelo diálogo com as atas elaboradas com e pelos parceiros do GEPI⁶⁸ que, auxiliando este estudo, desvelam elementos do movimento interdisciplinar: princípios, atributos, categorias, estratégias e práticas.

Percebo revelada na linguagem escrita a relação palavra-encontro: encontro dialógico, como fundamento da existência humana, que revela a totalidade do homem (BUBER, 2001), numa relação de reciprocidade, de amizade e de receptividade (FAZENDA, 1994).

Começo a entender a fenomenologia, percebo nos registros a “constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio: encontro o significado manifesto e o que permaneceu oculto” (CHIZZOTTI, 2000,p.84).

66 Como aluna: anotações de aula, atas produzidas no GEPI – PUC/SP, GEPI – FIJ/Jacareí e todo referencial teórico proposto no curso (livros, artigos e teses); diferentes leituras e linguagens vivenciadas: filmes, músicas, livros, poesias.. Como docente: materiais de alunos coletados nos cursos de formação docente (Pedagogia e Normal Superior). Como coordenadora: pautas e reflexões elaboradas no 1º semestre de 2002.

67 Encontro em Espírito Santo (2008) a definição do tempo *cronos* como tempo do corpo e *kairós* como o tempo da alma, um tempo interior.

68 GEPI – PUC/SP e GEPI – Jacareí.

3.1 ALINHAVO DO SABER FORMATIVO

A interdisciplinaridade nasce da prática de uma ação exercida. Olhar interdisciplinar calcado na hermenêutica, que vê nas entrelinhas, as potencialidades para onde poderiam conduzir (FAZENDA, 2006)⁶⁹.

Revisito minha primeira ata escrita com o amigo Ronaldo Alexandre. Nela percebo, por meio da palavra, elementos que constituem o movimento interdisciplinar que, ao se revelarem, expressam meu modo de ser e estar no mundo: o exercício da memória; a prática da parceria, categoria maior da interdisciplinaridade. Olhar: movimento externo que se amplia na busca por referenciais teóricos que fundamentem o registro, movimento interno que encontra a marca pessoal. Percebo, de maneira mais clara, a possibilidade de enxergar a teoria na prática e a prática na teoria. Entendo a necessidade de ser disciplinada para me tornar interdisciplinar, pesquiso conceitos até então desconhecidos. Os termos axiológico, ontológico e epistemológico ainda eram uma incógnita.

Encontro com alegria a roda, uma configuração já utilizada por mim inicialmente, de maneira intuitiva, desde a docência na Educação Infantil, na Educação Superior, na coordenação pedagógica e em outros espaços de formação em que atuei. Uma configuração entendida no mestrado como símbolo, expresso na forma de mandalas que pintei, criei e construí e que, hoje, representada pela mandala do olho, constitui minha marca registrada, minha metáfora.

É na relação palavra-valor que entendo o valor da palavra como realização da própria história. Palavra, só é possível pela linguagem, pois cria o presente, explica o passado e encaixa o futuro. Encontro a coragem, palavra derivada do francês *couer*, coração. Atributo interdisciplinar: busca existencial que perpassa a pesquisa. Encontro ainda nessa relação a palavra humildade: princípio interdisciplinar revelado na postura da professora Ivani Fazenda ao trocar de lugar com seu aluno e dar a ele o poder de agir e reconhecer-se. Humildade que dá voz ao sujeito, ouvindo-o em seu silêncio⁷⁰.

69 Fala da professora Ivani Fazenda proferida em 09/08/2006.

70 Fazenda sussurra ao meu ouvido: O sentido está entre a palavra e o silêncio. GEPI em 06/04/2005 e 30/08/2005.

Ao contrário do dicionário que apresenta a humildade⁷¹, como virtude que nos dá o sentimento da nossa fraqueza, encontro, na teoria estudada e na prática interdisciplinar vivenciada no GEPI, a humildade como um ato de força possibilitadora do abrir-se ao outro, acolhê-lo, acolher-se, permitindo valorizar o próximo e percebendo a si mesmo como o mais próximo.

Começo a entender seu real significado: humildade que permite reconhecer os próprios limites, que ouve com os olhos e enxerga com o coração. Princípio interdisciplinar que só se aprende na convivência com o outro, agindo, interagindo, duvidando, aceitando, esperando, conhecendo, reconhecendo-se, buscando, pesquisando.

Humildade concebida por Espírito Santo (2007, p.27) como primeiro passo para o autoconhecimento e que requer um enorme desafio: o de assumirmos nossa ignorância. “Ignorância, de realmente não sabermos, inclusive, quem somos”.

Nesse sentido, entendo com Morin (2008, p.49) a concepção de educação como meio para nos tornarmos melhores, mais felizes, e do ensino, como caminho à compreensão de nossa condição, de nosso ser, de nossa existência. Para ele, o estudo da linguagem, na forma literária e poética nos leva ao caráter mais original da condição humana: “é na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida”. A poesia, como parte da literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana.

Tal dimensão é tratada e cuidada de forma primorosa por Espírito Santo (2007), que, atento às suas inspirações, transforma temas e palavras em poema, confirmando assim, a literatura como arte da palavra.

Com ele aprendo a origem da palavra humildade, virtude necessária que permite o acolhimento, o olhar verdadeiro, o amor.

HUMILDADE

A origem da humildade é “húmus” – terra
 Sinal de que aqui estamos
 Então as dores, o sofrimento, a morte...
 Saber que nessa “terra” viemos buscar o sentido de nossa origem
 Sem humildade não teremos os pés no chão

71 Humildade (HOUAISS, 2004): qualidade de humilde; virtude caracterizada pela consciência das próprias limitações, modéstia, simplicidade; sentimento de fraqueza com relação a (alguém ou algo) .

Não poderemos acolher
 Amar
 Olhar verdadeiramente o outro... (p. 27-28)

Revestida do real desejo de apreender a humildade na dimensão posta, amplo o olhar, percebo sentidos. Ao narrar o vivido, aproprio-me das experiências, evoco a palavra, construo minha autoria.

Pela hermenêutica interpreto e decifro o sentido do texto-ata, buscando a compreensão de minha maneira de ser e de me relacionar com os outros seres:

Dia 23 de março de 2005
 Disciplina: Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Intervenção
 Professora Dr^a. Ivani Fazenda
 Ronaldo Alexandre de Oliveira e Maria José Eras Guimarães

Acreditamos que uma ata por mais descritiva que seja ela contém e revela o olhar de quem observou e anotou. Aquilo que foi visto, sentido, marcado e também aquilo que foi esquecido, revela e denota o lugar de quem registrou, portanto essa ata irá conter esse marca, daquilo que observamos e também aquilo que não conseguimos observar, mesmo estando o tempo inteiro presente no espaço físico da sala onde nos reunimos no dia 23 de março de 2005 para cursarmos a Disciplina: Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Intervenção - sob coordenação da Professora Doutora Ivani Fazenda. A prática de se trabalhar na **roda** durante as aulas parece que já está tão introjetada no grupo que a mesma se auto – organiza (isto é: aqueles que primeiro chegam já vão buscando essa configuração) e na medida em que outros vão chegando, vai-se buscando fazer com que esses façam parte do grupo e da roda maior. Será essa, a prática que está por trás da **metáfora do olhar**?

Se tomarmos como premissa o fato de que quando olhamos, o fazemos em uma única direção, ou seja, na medida em que voltamos o olhar para cada pessoa, na intencionalidade de interagir... Esta interação acontece em uma situação de intencionalidade em um único tempo... talvez em uma breve fusão de olhares podemos cooptar o olhar da humanidade toda (FAZENDA, 2001, p. 225).

A primeira questão que gostaríamos de destacar, é a acolhida no grupo, pois, assim que a professora Ivani adentra a sala nos dirigimos até ela para pedir ou comunicar o nosso desejo de frequentar a disciplina para que pudéssemos participar das discussões sobre Pesquisa Intervenção que vem sendo trabalhada na disciplina no período da manhã. A recepção e acolhida com que fomos recebidos pela professora Ivani fazenda certifica o quanto que os fundamentos teóricos que balizam e ancoram a interdisciplinaridade se fazem presentes no ser interdisciplinar que habita a professora e como essa dimensão vai contagiando todo o grupo: **teoria e prática** juntas na construção e consolidação do conhecimento e das relações humanas.

No primeiro momento da aula a professora Ivani resgata o importante momento para o grupo que foi a presença na defesa de tese da Sueli Scherer. Dimensiona para todo o grupo a importância das vozes e vivências no grupo GEPI serem capazes de ir fecundando e gestando tantas pesquisas e mesmo o fato dessas vivências ocorridas no GEPI poderem alimentar e fazer com que nasçam outros movimentos em lugares tão distantes, num movimento que só se faz possível por meio daqueles que vivem e compartilham experiências, socializando saberes construídos durante as diferentes permanências, sejam eles transeuntes, habitantes e/ participantes.

A professora abre a palavra para o grupo/roda, para ver de que forma cada um via e relacionava a defesa da Sueli, o texto do Lenoir e o movimento na sua própria pesquisa. Raquel fala de uma terminologia utilizada pela Sueli que dizia respeito a um adjetivo ligado a palavra educação: Educação “*Bimodal*”. Para ela se tivesse que haver um adjetivo seria “*Multimodal*”. Para ela a palavra Educação não deveria ser adjetivada, pois o termo em si já trás essa dimensão no seu cerne. Ela pontua ainda que se falarmos de aprendizagem, poderíamos aí sim, falar em diferentes tipos de ambientes de aprendizagem: à distância, presencial e assim por diante, mas não adjetivar a palavra educação.

A professora Ivani vai até a lousa e faz um esquema no qual ela pontua que a Sueli faz um recorte no macro e escolhe um micro para analisar e nesse ponto ela transcende, ela pontua ainda que a tese lhe pertencia de uma tal forma, que era o que lhe possibilitava defender com tanta certeza: continha suas crenças, revelava seu ponto de partida.

A professora Ivani fala de uma busca existencial que perpassa a pesquisa: “A **coragem** de revelar você mesmo”. “O trabalho é um espelho, onde podemos nos ver refletidos”. A tese da Sueli foi um espelho. Ela foi habitante de sua tese.

Reverendo o caminho proposto por Lenoir em seu “Colóquio Pedagógico”, no qual ele diferencia o “buscar” do “pesquisar” e o “fazer pesquisa” do “estar em pesquisa”, percebemos, pelo exposto, que a colega Sueli esteve em pesquisa. Da mesma forma, na busca/encontro de seus caminhos, a colega Ivone nos fez refletir sobre seu percurso, recuperando os oito elementos citados por Lenoir, acrescidos de mais um. Na seqüência da aula, Ivone faz uma exposição por meio de um texto reflexivo que havia construído, a professora Ivani troca de lugar com a Ivone, ela vai até a lousa e pontua os passos da sua pesquisa para o grupo.

- 1- Objeto de pesquisa;
- 2- Problemática;
- 3- Quadro teórico conceitual;
- 4- Metodologia;
- 5- Coleta de dados;
- 6- Resultados;
- 7- Análise e interpretação;
- 8- Difusão de saberes.
- 9- O nono item: Ivone colocou sob forma de pergunta no início e dizia: Qual o nono elemento que poderia vir para melhorar as práticas docentes?

Se para Lenoir, **pesquisa e práticas de formação** constituem uma dupla inseparável, qual seria esse nono elemento que realmente transformará a prática de Ivone? Será realmente essa sua busca? Ivone nos fala que vinha de um processo que procurava muito o como fazer? Vista desta forma e seguindo os oito passos colocados anteriormente ela falava que estava envolvida numa pesquisa muito funcionalista (procedimentos/práticas). Axiologicamente Ivone recorre a suas práticas tentando um maior entendimento de seus procedimentos.

Ivone relata que esse movimento foi levando-a para outra ótica: a **Ontológica**. Ela passa a perceber que a palavra intencionalidade estava sempre presente na sua trajetória, era uma recorrente sempre, ela começou então a se perguntar: Qual o significado e sentido da palavra intencionalidade na minha vida? Quais são minhas intenções?

Ivone nesse momento nos fala, que aí ela começa a entrar num horizonte pessoal, um problema existencial. Qual? A intencionalidade sugere o para quê. É o princípio. Ela quer ver qual o significado da palavra **intencionalidade** na sua prática. Por que essa palavra me move?

No instante seguinte Ivone nos fala do âmbito **Epistemológico** e revela que foi em busca de autores que discutem a intencionalidade, diz que faz uma varredura e acaba por eleger autores que discutem o conceito em varias áreas de conhecimento. Esse movimento a leva a revisitar as matrizes pedagógicas pessoais e acaba por voltar ao **axiológico**, pois ela tem a turma NB a esperando, esse é o lugar para onde os avanços, a construção e compreensão de novos conhecimentos devem voltar. Nos fala de transformação curricular.

Nesse momento algumas colocações do grupo nos permitem questionar: Se “uma pesquisa pronta não é uma pesquisa acabada” (Raquel) e se “só atingimos o nono elemento quando supomos etapas de intervenção” (Ivani), será que Ivone, em seu percurso, buscando, fazendo pesquisa, estando em pesquisa (habitante de sua tese) e, tendo voltado às matrizes pedagógicas pessoais, já não estaria realizando etapas de intervenção? Será que esse não seria um momento para Ivone, mais de encontro do que de busca?

A partir da exposição da Ivone, a Ana Varella ressalta o quanto seria importante que as aulas fossem gravadas pela riqueza de detalhes e conteúdos. Raquel fala que temos que ler a aula com todas as **linguagens** que ela oferece (fala, gestos, sons e silêncios). Raquel toca ainda na questão da ata enquanto **registro** e fala ao grupo da quantidade de atas que existem e da necessidade de rever, dar um encaminhamento. Pontua ainda a necessidade de construir uma ata, buscando o conceito de ata. Fala de tempos de recolhidas de atas.

Reportando a difusão de saberes proposto no oitavo passo do texto do Lenoir a Raquel fala das várias formas de socialização (a oralidade, a

escrita). Essas falas e reflexões de Raquel nos fazem pensar no quanto o grupo está preocupado com a sistematização e organização da construção do conhecimento. Tempos de colheitas: ver o que foi plantado e está lá registrado nas atas e dentro de muitos que vem a tanto tempo participando do grupo.

Alguém fala da perda de muitas coisas: talvez do tempo, do distanciamento dos registros. A professora Ivani ressalta: “Não perdemos muitas coisas, não estávamos prontos para que essas coisas chegassem”. É o tempo da espera tão caro a interdisciplinaridade. O Saber esperar, a espera vigiada.

Na seqüência o Cláudio Picollo faz sua apresentação. Dirige até a frente e vai colocando que encontrou os oito passos propostos pelo Lenoir. A sua tese está relacionada a Arte e o Ensino da Língua estrangeira. Ele fala da coleta de dados, das histórias de vida que se fez necessário para conhecer os seus sujeitos.

Ele fala e discute o sentido do Teatro; o sentido da Opera e o sentido de Maria Callas. A idéia perpassa pela construção e reconstrução. Ele fala que o seu trabalho é proveniente de um texto seu publicado nos Estados Unidos ainda em 1982, onde se faz presente um texto de Chapeuzinho Vermelho e outro do Oscar Wilde. Relata uma experiência, que para ele já continha uma intervenção. Comenta que inicia uma pesquisa de guarda-roupas, gestos e é onde Maria Callas entra. Em algum momento da sua exposição o Cláudio fala do esforço de ter que montar por conta própria uma parte material do trabalho (custear), fala da falta de apoio. (a professora Ivani pontua que esse caminhar do Cláudio neste estagio é busca, esta organizando, dando corpo ao terreno a ser pesquisado)

Nesse momento a professora Ivani indaga até que ponto o Cláudio esta fazendo pesquisa ou busca? Ela pergunta quando a intervenção é busca e quando ela é pesquisa? Ela vai pontuando que, para tornar-se pesquisa vai precisar de todos os itens de natureza **disciplinar** (ou oito passos do texto do Lenoir), mas tem que caminhar para a **interdisciplinaridade**. Ela nos fala também que não pode haver pesquisa sem **busca**. Que a intervenção não se constitui por ela mesma sem uma pesquisa. Ela afirma que podemos transformar uma intervenção em pesquisa e que a intervenção é uma forma de busca que dá elementos para a pesquisa.

A partir de uma fala de Maria José a professora Ivani revê uma fala anterior e nos diz: “Se eu quiser categorizar a intervenção como pesquisa eu preciso de um ser que esteja constantemente em pesquisa. O Picollo está constantemente em pesquisa”. Continuando ela diz: “Maria José, você que ainda não tinha se manifestado, nos brinda com algo maravilhoso, pode haver pesquisa intervenção sim, se eu estiver constantemente em pesquisa”.

Essa atitude da Professora Ivani nos faz pensar numa outra dimensão da interdisciplinaridade: **a humildade**.

Neste momento a Ana Reis Taino fala da organização de um grupo de estudos e pesquisa interdisciplinar que está coordenando na Faculdade em que trabalha em Jacareí e pede licença ao grupo e a Professora Ivani fazenda para utilizar o termo “Gepinho”. A professora fala: “é GEPI”.

A Ana relata com muito entusiasmo o trabalho que está sendo desenvolvido, nos diz que eles estão trabalhando com memórias. Memória da Instituição; Memória da Alfabetização; Memórias culturais: gestão, currículo e saberes. Ela diz que cada professor (a) esta fazendo seu projeto, estão procurando resgatar a memória do município.

A professora Ivani fala que a experiência da Ana é sua Tese. O professor se forma aqui (no GEPI) e leva para seu reduto o que aprendeu aqui. Fala da experiência de Resende que virou livro e obteve prêmio da UNICEF: “A Academia vai a Escola”.

A Raquel lembra que o GEPI é cadastrado no CNPQ, e que está prevista uma socialização, um compartilhar dos trabalhos/materiais que são realizados em outros espaços que tem relação/formação a partir da célula mãe.

Foi muito interessante para nós, recém ingressos no grupo de pesquisa fazer essa ata. Como foi bonito ver a aula, as relações, a interação, a forma como a aula vai se construindo. Tivemos a oportunidade de ver a interdisciplinaridade acontecendo na ação, o ser interdisciplinar tão falado e que às vezes parece tão distante. Pudemos ver que essa **atitude interdisciplinar** acontece no dia-a-dia, durante a aula, em todos os instantes; seja quando você se preocupa com a organização diferenciada, seja quando você abre espaço e aprende com o outro, quando você mostra a capacidade de saber esperar, quando você acolhe.

Fizemos questão de ressaltar na ata os momentos em que vimos presentes os princípios da Interdisciplinaridade e tivemos certeza do quanto se faz importante as atas virem à tona, serem socializadas para que o ser interdisciplinar possa cada vez mais fazer parte de mais pessoas que puderem ter acesso a esses escritos e ver que você faz interdisciplinaridade, seja no dia a dia, numa aula aparentemente comum, e que está inundada dos princípios, pois aqueles que verdadeiramente fazem, eles são e ponto.

Continuo no processo heteroformativo e encontro no GEPI de JACAREÍ, novos e velhos parceiros. Tendo os mesmos objetivos, a mesma configuração circular, o acolhimento e valorização das diferentes formas de registro, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade de Jacareí surgiu de uma proposta da coordenadora Ana Taino⁷², em parceria com pesquisadores e professores que também participavam do GEPI-PUC/SP.

Iniciamos em 2006 as atividades no GEPI/Jacareí. Como primeiro evento foi apresentado ao corpo docente o Projeto Memória Educativa e Aspectos Humanos da Competência Docente, que tinha, como um dos objetivos dinamizar e incentivar trocas e discussões entre pesquisadores de procedências diversas relacionados à interdisciplinaridade e à memória.

Fazenda (1991, p. 18) aponta que esse tipo de pesquisa, a que chama de pesquisa coletiva, configura-se numa das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade, “onde exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores e pesquisas-satélites em que cada um possa ter seu pensar individual e solitário”.

Tivemos o momento do pensar individual, no qual cada docente elaborou e desenvolveu seu projeto específico, recheado de significação. No entanto, o movimento solitário transformou-se em solidário e com o espírito de pertencer e de participar exercitamos a troca, o diálogo, a parceria.

Ora individualmente, ora coletivamente, fosse ao silêncio do fazer, no colorido das imagens, na ausência das palavras, no rumor do pensar, na discórdia do saber ou na beleza do construir, cada docente foi semeando nos canteiros/alunos

72 Doutora em Educação/Currículo pela PUC-SP e pesquisadora do GEPI.

da sala de aula, o gosto pela pesquisa, pela busca do conhecimento. Caminho fértil e árduo, repleto de possibilidades.

Um novo ano se inicia: momento de avaliar os caminhos percorridos e legitimar a continuidade da prática de pesquisa na instituição por meio da criação do curso *Latu-Sensu em Interdisciplinaridade*.

Novamente, retomo a parceria com o amigo Ronaldo Alexandre, apreendo com ele, com os parceiros do grupo, e com os teóricos que nos auxiliam, novas possibilidades de formar e formar-se interdisciplinarmente.

Dia 26 de janeiro de 2006

Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade - FIJ - Jacaré

Coordenadora: Ana Maria dos Reis Taino

Ronaldo Alexandre de Oliveira e Maria José Eras Guimarães

Acreditamos que uma ata por mais descritiva que seja contém e revela o olhar de quem observou e anotou. Aquilo que foi visto, sentido, marcado e também o que foi esquecido, revela e denota o lugar de quem registrou. Essa ata conterà, portanto, essa marca, daquilo que observamos e também aquilo que não conseguimos observar, mesmo estando o tempo inteiro presente no espaço físico da sala onde nos reunimos. (Ronaldo Alexandre de Oliveira - GEPI/PUC-SP, 2005)

O encontro do dia 26 de janeiro iniciou-se com a proposta da Coordenadora Ana Taino de utilizarmos o **círculo** como formato para nossas reuniões. Buscando maneiras de organizar essa forma, tendo como pano de fundo o complicador que o espaço apontava para o grupo, passamos a pensar o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* partindo dos conceitos, princípios e atitudes interdisciplinares propostos pela Profa. Ivani Fazenda e que serão, em nossos encontros futuros, conhecidos, reconhecidos e vivenciados por todos do grupo.

Nesse momento, o professor Fábio falou de sua preocupação quanto ao real conceito e entendimento do que seja “interdisciplinaridade”, como aplicá-la de modo a não perder de vista os saberes específicos essenciais. Em seguida, a Profa. Mariana destacou uma fala constante da Profa. Ivani Fazenda: a Interdisciplinaridade é uma **categoria de ação**.

Tivemos então a intervenção da Profa. Silvia sinalizando que se estamos discutindo os caminhos propostos a um curso de Pós-Graduação devemos ter em mente o grau de exigência que um curso nesse nível

solicita. Nesse sentido, a Profa. Marli situou ser pertinente iniciarmos o curso dando voz às alunas, de maneira que apresentem suas idéias sobre o tema, coloquem-se quanto ao que as motivou buscar um curso de pós na linha da interdisciplinaridade e resgatem sua trajetória como educadoras. Retomamos nesse momento o tema **memória**, discutido nos projetos desenvolvidos em 2005 e já apresentados anteriormente pela Profa. Lílian, fundamentada por Bastide.

Memória segundo Ferreira⁷³ é a faculdade de reter as idéias adquiridas anteriormente, de conservar a lembrança do passado ou da coisa ausente.

Se pudermos pensar no tema memória como norteador de nossa proposta, acreditamos ser importante trazer à tona falas registradas nas atas construídas no GEPI-PUC/SP, que com certeza contribuirão para nossas reflexões, construções e descobertas, que mesmo sendo um Grupo em gestação, já se faz vivo e forte nas pessoas que o compõem.

Na Ata da Aula do dia 18 de agosto de 2004, a Profa. Mariana Aranha registrou uma Linha Metodológica da Pesquisa Interdisciplinar proposta pela Profa. Ivani na qual destacamos dois itens:

Escuta Sensível: Novamente entra, aqui, a importância da “roda” e do “registro”. Só será possível alcançar sucesso na atividade a que nos propomos se, após a revisita ao coletivo adentrarmos para o campo da sensibilidade;

Mapeamento das Necessidades: A partir da escuta sensível do grupo (ou do objeto) de pesquisa, torna-se possível fazer o mapeamento de suas reais necessidades, por onde a pesquisa vai trilhar seu caminho. É através do desenvolvimento do “saber ouvir” que a pesquisa toma corpo e o pesquisador pode responder perguntas simples, mas essencialmente concretas:

- Quem são? Quem são as pessoas que fazem parte do grupo/ objeto de pesquisa? Quais suas características, suas particularidades?
- Como são? Como vivem essas pessoas? Como se relacionam consigo mesmas e com os outros? Como enfrentam a vida?
- O que pensam? Quais seus desejos, seus ideais, suas aspirações e projeto de vida? Quais suas dúvidas, seus medos e receios mais secretos?

73 FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

- Por quê? Por que fazem parte daquele grupo e não de outro? Por que fizeram esta opção e não outra?

Iniciarmos nossa construção coletiva a partir da escuta sensível e do mapeamento das necessidades não seria um caminho possível para acolher não só os alunos da pós, mas também o nosso grupo?

Na tempestade de idéias sobre o tema interdisciplinaridade proposta pela coordenadora Ana, registramos os seguintes termos/palavras: complexidade; união de saberes partilha; comunhão; postura; olhar; coerência; reconhecimento mútuo; assertividade; idiossincrasia; todo; desapego; relações; holística; coesão; construção; diálogo; subjetividade; saber especializado; reforma do pensamento; humildade; linguagens; concepção; autoconhecimento; respeito; contexto.

Em seguida a coordenadora Ana solicitou que elaborássemos uma frase sobre a interdisciplinaridade utilizando as palavras registradas no quadro.

A frase proposta pela professora Julia sintetiza muito bem as idéias aqui registradas “Interdisciplinaridade é uma concepção que exige uma mudança de postura (pensar e agir coletivamente). É uma possibilidade de ir além dos saberes específicos, de relacionar os conhecimentos construídos”.

Para encerrar, uma frase utilizada pelo colega Cristovam do GEPI/PUC-SP, em sua ata de 06 de abril de 2005⁷⁴:

A aprendizagem a mim propiciada foi reveladora do quanto não conheço da beleza de não termos respostas, de não termos certezas, de acreditarmos na provisoriedade e, de sonhar na possibilidade de, a partir dessa consciência plantar a semente da dúvida naqueles que vivem das certezas.

O registro das experiências formativas vividas no grupo fosse a forma de atas ou de relatos, possibilitou a reflexão crítica dos momentos formativos, favorecendo, pela narrativa, a transformação individual e coletiva.

O relato⁷⁵ a seguir explicita e confirma atributos e princípios da interdisciplinaridade, que vividos no grupo, orquestrados por um coordenador interdisciplinar resultaram em práticas coerentes, contextualizadas e significativas.

74 Ata publicada no Ambiente Virtual do GEPI– <http://teleduc.pucsp.br>

Faculdades Integradas de Jacareí
Relato: Formação e Conhecimento, caminhos percorridos em 2006.
Coordenadora: Ana Maria dos Reis Taino
Docente Maria José Eras Guimarães

É no grupo, sob a coordenação de um educador e na interação com o igual, que se aprende a pensar e a construir conhecimento (Madalena Freire).

Minha experiência em um grupo de formação, como docente no ensino superior teve início nas Faculdades Integradas de Jacareí. Discutir projetos e possíveis ações para melhoria e ampliação dos cursos foi e tem sido um movimento novo, intenso e extremamente importante em meu percurso de formação.

Pensar o currículo, os projetos e as disciplinas coletivamente, buscando fundamentos para cada análise proposta, possibilitaram-me e tem me possibilitado ampliar meus referenciais, aprimorar meu olhar e conseqüentemente, melhorar minha prática.

Início, portanto, este relato situando os conhecimentos que foram possíveis de ser construídos na convivência com o grupo: o conhecimento epistemológico, o conhecimento axiológico e ontológico.

Acredito que o **conhecimento ontológico**, que segundo Moraes depende do ser-no-mundo, é o mais difícil de ser pensado, construído e discutido, mas é para mim, no presente imediato o que precisa de uma maior reflexão.

Para Maria Cândida (MORAES; TORRE, 2004)⁷⁶, a aprendizagem é fruto de uma cooperação global que envolve todo o organismo, estando envolvidas nesta cooperação as ações e interações subsidiadas pelas emoções, desejos, sentimentos, intuições e afetos. Segundo ela tudo isto depende também das circunstâncias criadas, das relações que acontecem no fluir das emoções e dos sentimentos que circulam no ambiente.

Em nosso grupo, estão presentes todos esses elementos (afetos, emoções, desejos, intuições) que, de uma forma ou de outra, acabam por interferir no percurso de construção do conhecimento epistemológico e axiológico, no entanto, a forma como são conduzidas algumas questões

75 Relato elaborado no final de 2006, solicitado pela coordenadora do curso de Pedagogia: Ana Maria dos Reis Taino.

76 MORAES, M.C. e TORRE, S. de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes. 2004

relativas a esse processo, pelo educador-coordenador, ameniza, simplifica e atenua algumas situações, permitindo-nos um **olhar** mais reflexivo.

Ao aprimorarmos o olhar, percebemos também a possibilidade, não somente da **parceria**, da confiança do outro em nossa atuação, como também o enaltecer à nossa luz e o respeitar à nossa sombra.

E porque se busca esse olhar mais acurado sobre os educadores – um olhar sensível à pluralidade de suas concepções, às suas ambigüidades e ambivalências – aprofunda-se o olhar sobre si mesmo, percebendo caminhos e descaminhos, nesse dialético devir, nesse eterno recomeço, tão propulsor de eterna auto-organização evolutiva.⁷⁷

É nesse sentido, portanto, de um olhar mais acurado, que destaco a importância do educador-coordenador em um grupo, pois ele é o formador dentro da instituição, ele que cria esses espaços coletivos de encontro e potencializa ações, a ele cabe projetar e implementar metodologias de trabalho possibilitando o **diálogo** entre os sujeitos envolvidos. É o educador-coordenador que instiga o pensar, que orienta, que acompanha, que estabelece rotinas, que intervém quando necessário.

É o educador-coordenador que respeita os limites do outro e aposta em suas possibilidades, em seus talentos.

Freire (2003)⁷⁸ destaca que um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais. Nesse sentido, cabe ressaltar que no grupo em questão o vínculo sempre foi incentivado e que a autoridade pode ser traduzida em liderança e companheirismo, nos oferecendo a possibilidade de desenvolver o sentido de pertencimento.

Destaco que foi com esse espírito de pertencer e de participar, que mais uma vez, cada docente elaborou e desenvolveu, a partir do Projeto Memória Educativa e Aspectos Humanos da Competência Docente, um projeto específico, recheado de significação e criatividade. A reelaboração e o desenvolvimento desse projeto pode se denominar como ponto de partida à construção de um **conhecimento axiológico**, num constante exercício do fazer, da ação, da reflexão e da atividade.

77 OLIVEIRA, Lucila M. P. de. Olhar. In: FAZENDA, I. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

78 FREIRE, Madalena. **Grupo: Indivíduo, saber e parceria – malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

Ainda com Freire (2003) encontro elementos que reforçam o trabalho coletivo, ressaltando que um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Essa tem sido nossa experiência no grupo GEPI de Jacareí, presença, rotina e atividade.

Em nossos encontros, seja no formato presencial ou virtual, o registro em forma de pauta sempre foi uma rotina, nela são estabelecidas as temáticas que serão discutidas e as ações que serão desencadeadas, esse procedimento, além de confirmar minha crença na necessidade da organização, imprimiu ainda mais em minha prática o uso do registro.

Os **conhecimentos epistemológicos** construídos advêm tanto dos registros elaborados na forma de pautas, projetos, relatórios, como da busca de uma maior fundamentação teórica que sustente realmente nosso discurso e nossa **prática**.

Todo esse material produzido constitui a memória individual e coletiva do grupo e possibilita/possibilitou revisões de percurso, discordâncias, ampliações, pesquisa, concordâncias, análise, síntese, reflexão, comunicação.

Memória que tece lembranças, que, mescla o passado, revê o curso do presente e que pode inspirar o futuro. Este movimento dialético, que é exercitar a memória numa prática docente substantivamente interdisciplinar, torna-se importante na medida em que a análise das marcas do passado serve para compreender diferentes práticas vividas. Assim, esse movimento estimula a pensar a renovação das escolas (PINTO, apud FAZENDA, 2001)⁷⁹.

Um grupo se constrói, enfrentando o medo que o diferente e o novo provocam, educando o risco de ousar e o medo de rupturas.

O percurso vivo e vivido no grupo, exercitando a **memória**, o **registro**, as **relações interpessoais e intrapessoais**, a autonomia, solicita pensar num movimento que estimula tanto o pensar na renovação educacional, como também, transformar o que orienta o nosso ser-dentro-

79 FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo, uma abertura ao desconhecido, na convivência comigo, com os outros e com o universo (JOSSO, 2004)⁸⁰.

Encerro esse breve relato me apropriando da idéia de Salvador (apud FAZENDA, 1999)⁸¹ na qual ela propõe uma organização em que o grupo (coordenador/educadores) forma uma sinfonia, onde a força está na **parceria** entre os componentes da orquestra, entre si, com o maestro e vice-versa, influenciados pelo contexto, mediatizados pela **responsabilidade** compartilhada.

Nesse tipo de organização, há os músicos, o maestro, os instrumentos, as partituras com suas pautas, notas e espaços, compassos, além do ambiente, da platéia e de outros elementos. A sinfonia é o projeto. Eu diria: a sinfonia é inacabada, porque, a cada nova apresentação, há um encontro único, singular (p.103).

Fomos e temos sido até agora muito bem orquestrados.

Na revisita ao relato escrito, ouço no silêncio a sinfonia do grupo. Fortaleço a necessidade de pensar a formação docente interdisciplinarmente, considerando e confirmando a importância da memória, do registro, da partilha e da parceria que, imbricados no movimento heteroformativo, me possibilitaram novas apreensões epistemológicas, ontológicas e praxiológicas.

Reforço minhas certezas quanto ao caminho escolhido. Reconheço a necessidade de maior entendimento sobre a interdisciplinaridade.

Busco, pela palavra, o sentido da significação: apresento o conceito de interdisciplinaridade, seu contexto histórico e as diferentes percepções veiculadas pelo termo em diferentes países.

INTERDISCIPLINARIDADE: HISTÓRIA E TEORIA

Possuidora de diferentes interpretações, a interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, mas que apresenta na visão de alguns autores⁸² uma

80 JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

81 FAZENDA, I. *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

82 Detenho-me neste momento a discorrer sobre as ideias postuladas pelos autores Georges Gusdorf, um dos principais precursores do movimento em prol da interdisciplinaridade, Hilton Japiassu e Ivani Fazenda: três teóricos da interdisciplinaridade, que são amigos e parceiros na escrita.

nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento.

Ela surge em meados da década de 1960 na Europa, em especial na França e na Itália como tentativa de romper com “uma educação por migalhas”⁸³, por meio de movimentos realizados por alunos e professores que reivindicavam uma nova forma de relação com a ciência e com o conhecimento, um novo projeto de educação, de escola e de vida.

Ligada ao conceito de disciplina, a interdisciplinaridade é definida em Houaiss (2004) como propriedade do interdisciplinar que, por sua vez, tem a seguinte definição: estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento; é comum a duas ou mais disciplinas.

A ideia de relação entre disciplinas, ainda veiculada atualmente nos meios educativos é analisada por Japiassú (1976), quem propõe uma discussão acerca dos termos interdisciplinaridade, multi e pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade⁸⁴. Na revisão destes conceitos demonstra que o que acreditamos ser interdisciplinaridade, ou seja, a reunião de especialistas de diferentes áreas na tomada de decisões, na realização de pesquisas e conceitos para a humanidade, não condiz com a necessidade do mundo e com o próprio conceito de interdisciplinaridade.

Para esse autor, a interdisciplinaridade configura-se como uma exigência interna da ciência e como necessidade de uma melhor inteligência da realidade que ela nos apresenta. Ele destaca a importância do interdisciplinar se aplicar tanto para a formação do homem quanto para responder às necessidades da ação.

Posto às margens das discussões por muito tempo em razão das normas positivistas, fundamentadas na fragmentação do saber, o conhecimento interdisciplinar assume, atualmente, relevante importância, visto que a ciência especializada ainda não parece levar em conta uma sociedade formada por seres

83 FAZENDA, I. (1994, p.18-19).

84 Disciplina: definida pelo autor como “ciência”. Multidisciplinaridade: trata-se de um sistema no qual as disciplinas trabalham o mesmo tema, mas não há nenhuma cooperação entre elas, o tema comum aparece como um meio para se chegar ao fim original da disciplina. Pluridisciplinaridade: traria a existência de cooperação entre as disciplinas, mas cada disciplina ainda estaria apegada ao seu fim original, sendo assim, o tema ainda aparece como um artifício da disciplina. Transdisciplinaridade: os limites disciplinares parecem deixar de existir totalmente, as disciplinas dialogam não somente entre elas, trocando suas informações de caráter científico, mas também com o conhecimento socialmente produzido dos alunos e professores.

humanos dotados de valores tanto físicos, biológicos, como culturais, espirituais, históricos, sociais.

Em uma crítica à ciência especializada, Gusdorf (apud JAPIASSÚ, 1976) refere-se ao especialista como aquele que possui um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito e que a glória da especialização consiste em saber tudo sobre nada.

Em carta pessoal a Fazenda (1991, p.24) Georges Gusdorf elucida sobre a interdisciplinaridade e especialização:

O que se designa por interdisciplinaridade é uma atitude epistemológica que ultrapassa os hábitos intelectuais estabelecidos ou mesmo programas de ensino. Nossos contemporâneos estão sendo formados sob um regime de especialização, cada um em seu pequeno esconderijo, abrigado das interferências dos vizinhos, na segurança e no conforto das mesmas questões estéreis. Cada um por si e deus por todos [...]

A idéia de interdisciplinaridade é uma ameaça à autonomia dos especialistas, vítimas de uma restrição de seu campo mental. Eles não ousam suscitar questões estranhas à sua tecnologia particular, e não lhes é agradável que outros interfiram em sua área de pesquisa [...]

O autor acrescenta que um alto nível de especialização e de racionalidade separa a ciência da subjetividade que, em falta, afasta o saber científico do real. Nesse sentido, a ciência não consegue refletir sobre o real, ela o transforma em técnica, em teoria, sem, contudo, refletir sobre ele. Como resultado dessa tecnicidade, aponta para a separação do crescimento científico do crescimento espiritual, no qual prevalece a impressão de que

é um divórcio entre o pensamento e o universo material e humano ao mesmo tempo. Quanto maior é o desenvolvimento das disciplinas do conhecimento, mais estas perdem contato com a realidade humana. (GUSDORF, apud JAPIASSÚ, 1976, p. 14).

A necessidade de superação da dicotomia ciência/existência em relação à interdisciplinaridade é apresentada por Fazenda (1994) como questão primeira, encontrada em todos os teóricos por ela pesquisados. Ela ressalta a importância de uma profunda reflexão sobre os impasses vividos pela ciência na atualidade e o quanto a interdisciplinaridade poderia facilitar o enfrentamento dessa crise do conhecimento e das ciências. Para ela, a dicotomia ciência-objetividade/existência-subjetividade, substituída pelo erro e pela verdade provisória, abre espaço para a

dúvida, sugere a revisita ao passado, recupera Sócrates: Conhece-te a ti mesmo. Busca da totalidade, possível só pela interioridade que conduz a um profundo exercício de humildade, fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade.

Busco a clarificação do conceito em seu contexto histórico, apresentado por Fazenda (1994) de forma didática, subdividido em três décadas: 1970, 1980 e 1990.

A década de 70 é caracterizada pela autora como um tempo de definição, assinalado pelo esclarecimento dos conceitos e da terminologia e pela busca de explicações filosóficas. Discute-se o papel humanista do conhecimento e da ciência, mobilizado pela categoria de reflexão proposta por Georges Gusdorf: a totalidade.

Os anos 80 apresentaram-se como tempo de contradições, distinto pelo desenvolvimento metodológico e pela busca de orientação sociológica. Década na qual o movimento da ciência encaminhou-se para busca de epistemologias que explicitassem o teórico, o abstrato, a partir do prático, do real.

É nessa década que a autora anuncia a importância dos registros das práticas intuitivamente vivenciadas pelos professores e organiza uma série de coletâneas nas quais apresenta as experiências investigadas.

Fazenda sugere que um movimento na direção de um projeto antropológico na educação e, na teorização, dá sentido à década de 90, ponto de partida à construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

No Brasil, a autora descreve os anos 90 como a representação do ponto mais alto da contradição nos estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade, por ela desenvolvidos. Como contradição maior, ela situa o aumento de práticas intuitivas, pelo fato dos professores perceberem a interdisciplinaridade como exigência da proposta atual de conhecimento e educação.

No sentido de esclarecer posicionamentos diante de hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisadas, Fazenda (1994) pontua que as práticas intuitivas devem se alimentar de teoria para se tornarem práticas efetivas, ampliando o conceito e o olhar, tornando as ações mais livres, arrojadas, comprometidas e competentes.

Encontro nos escritos de Fazenda indícios do sentido da significação de minhas práticas de formação: a efetivação dessa prática, a ampliação de conceitos e a ação que considero transformadora, a mudança do olhar. Percebo minha visão

mais clara, começo a exercitar outra forma de olhar. Distancio-me do movimento de olhar para fora e sonhar. Olho para dentro do meu coração: começo a acordar.

Fazenda (1994) afirma que ao formar o professor investigador no enfoque interdisciplinar, entre outros aspectos, estaremos ao mesmo tempo recuperando sua autoestima, (acordando-o) e acrescenta, quando um professor é iniciado nessa forma de investigar, contagia toda classe, a escola e a comunidade.

Essa perspectiva de formação docente desenvolvida por Fazenda, centrada na pessoa do professor é discutida por Lenoir (2004) em seu texto **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. O autor apresenta três diferentes lógicas que, segundo ele, procedem de culturas distintas e revelam várias formas de conceber a teoria da interdisciplinaridade: a lógica francesa, a lógica americana e a lógica brasileira, foco principal deste estudo.

A lógica francesa, voltada para as relações internas do sistema das ciências, é marcada por uma preocupação central: a pesquisa do sentido, da conceitualização e da compreensão com vistas à integração dos saberes. Nessa perspectiva, filosófica e/ou epistemológica, a relação com o saber disciplinar está no centro do processo interdisciplinar, voltada para o estudo das questões teóricas, numa educação para o pensar, focada no saber-saber, no aprender a aprender⁸⁵.

A lógica americana, orientada para uma abertura ao exterior social, visa o saber útil, funcional e utilizável que atenda às questões da sociedade

85 Para um melhor entendimento das diferentes perspectivas do processo de aprender situados por Lenoir, retomo as aprendizagens fundamentais propostas por Delors (1999) e que constituem os quatro pilares da Educação. São elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O aprender a conhecer, considerado como uma finalidade da vida humana supõe, antes de tudo, aprender a aprender, num constante exercício de atenção, memória e pensamento, concebendo o conhecimento como algo que se constrói ao longo de toda a existência, onde quer que estejamos. Aprender a fazer, apesar de indissociável do aprender a conhecer, está mais ligado à questão da formação profissional, significando não apenas desenvolver uma qualificação profissional, mas sim um leque de competências que levem a uma qualificação cada vez melhor e a um saber fazer diferente. Aprender a viver juntos é sem dúvida uma aprendizagem que representa um dos maiores desafios da educação nos dias de hoje, pois implica, muitas vezes, colocar-se no lugar do outro para sentir suas frustrações, angústias, desejos e, assim, descobrir o outro. A descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta do si mesmo. Tal descoberta pode levar à compreensão e valorização das diferenças, privilegiando o desenvolvimento da cultura de paz e da colaboração. Para tanto, é necessário conhecer-se a si mesmo para que se possa conhecer o outro e aceitá-lo. Nisto consiste a quarta aprendizagem proposta no relatório da Unesco, Aprender a ser, começando pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro, num constante processo de autoconhecimento. O professor emocionalmente competente vive esse processo e possui em seu trabalho um apelo muito grande aos afetos.

contemporânea. De ordem instrumental, operatória e metodológica, essa perspectiva da funcionalidade visa o saber-aprender-fazer. Focada no sujeito aprendiz; o educar, na lógica americana, assemelha-se a instrumentalizar em duplo sentido, o da prática e o das relações humanas e sociais.

Tanto na lógica francesa, como na americana, a finalidade primeira dos sistemas educativos escolares visa o desenvolvimento integral da pessoa humana autônoma, responsável, capaz de agir na sociedade de maneira refletida e crítica.

Dirigida na direção do terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o professor em sua pessoa e em sua ação, a lógica brasileira, segundo uma abordagem fenomenológica, é pautada na percepção e compreensão de quem é esse ser, com uma história de vida única, passível de tornar-se capaz de fazer e capaz de saber, com vistas a aprender a ser.

A interdisciplinaridade brasileira, discutida, sentida e vivenciada por Fazenda, figura mais representativa do pensamento interdisciplinar em educação no Brasil, destaca a questão da intencionalidade, autoconhecimento, intersubjetividade e diálogo.

Nessa lógica, o docente busca reconhecer aspectos de seu ser que lhe são desconhecidos e disso toma consciência de sua abordagem interdisciplinar. Apoiado na análise introspectiva de suas práticas, inclina-se sobre sua experiência humana e sobre a forma como se apresentam essas experiências, indaga e questiona sua própria ação.

Essa investigação na ação, denominada por Fazenda como interdisciplinar, nasce de uma vontade construída, não é um nascimento rápido, exige uma gestação prolongada, exige espera. Exige do investigador a busca do sentido da investigação em sua vida, requer a humildade da dúvida, o desapego do saber definitivo, um envolvimento profundo com seu trabalho que o conduzirá ao encontro de uma estética e ética própria e, portanto, ao respeito por si mesmo e pelo outro.

Na interdisciplinaridade brasileira, a feição ética está presente na ação dos grupos ou de indivíduos que querem alcançar objetivos comuns e têm clareza do tipo de contribuições que podem trazer para a atividade educacional (CARVALHO, 2004, p. 51).

No movimento de aprender a ser, postulado por Fazenda, descubro e lapido meus talentos e minhas potencialidades mais preciosas, entrelaço meu ser e meu fazer com outros seres humanos, exercito a parceria, a troca, o compartilhar.

Olho para mim, olho para minha prática. No exercício de olhar confirmo a responsabilidade pelas minhas escolhas, vejo o que se mostra e ousar buscar o que ainda não vejo: reflito sobre o velho, recriando e tornando-o novo. Um olhar vivo, que procura significados ocultos e manifestos.

Como pontua Fazenda (1994), toda palavra tem um sentido, uma significação, que está diretamente relacionado com as experiências individuais. Encontro em mais um texto/ata produzido no GEPI-PUC/SP palavras repletas de sentido, significações que expressam momentos e movimentos constantes em minha trajetória pessoal e profissional.

Momentos e movimentos que engendram um novo olhar. Olhar de encantamento ao rever escritos passados e perceber os significados ocultos, despertados pela palavra. Palavra como diálogo e este como fenômeno humano⁸⁶.

Encontro o significado manifesto nas palavras: medo, registro, consciência.

Medo: que impulsionou a caminhada e me fez dialogar com minha história, despertando minha coragem.

Registro: exercício constante no GEPI-PUC/SP, movimento que me impulsionou à pesquisa, ampliou minhas referências, me fez habitar tempos e espaços diversos.

Consciência: da distância existente entre o dizer e o fazer. Consciência de saber-me, como docente formadora, responsável pela construção de pontes que encurtem essa distância, revelando o ser.

Ou ainda, momentos que permitam acordar para a “verdadeira vida”⁸⁷, possibilitando ao aluno/docente vivenciar o mesmo movimento: acordar para saber do mistério e do significado da vida.

86 “Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra” (FREIRE, 1987, p. 77)

87 Para Morin (2008) “o aprendizado da vida deve dar consciência de que a ‘verdadeira vida’ está na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas” (p.54).

CONSCIENTIZAÇÃO

Acordar para o eterno presente é a tarefa primordial do aprendizado 'Acordar', para sair da 'caverna', como diria Platão...

Acordar para a sacralidade do "si mesmo"

Acordar para saber do mistério e do significado da Vida

A conscientização, pois, deve ser o momento

Da descoberta que **'temos olhos para ver'**

E **'ouvidos para ouvir'**[...]

(ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 55, grifo meu)

Exercito meu olhar e meu ouvir. Caminho do olhar de encantamento para o olhar de contentamento ao perceber o movimento interdisciplinar manifestado em minha pesquisa: "tudo que se escreve não se joga, deve ser bem guardado, são peças de um quebra-cabeça", retalho vivo, partes do todo, partes de uma prática, partes de uma vida.

Ata do dia 23 de maio de 2007

Disciplina: Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos da Interdisciplinaridade II.

Professora Dra. Ivani Fazenda

Aluna: Maria José Eras Guimarães

Para se encontrar com o sagrado, celebrar um mistério ou ainda ter revelado um segredo, é necessário um pouco mais que olhos: é necessário um olhar.
Jean-Yves Leloup.

A professora Ivani iniciou a aula solicitando a colega Sirlene que falasse sobre sua experiência no CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos). Ela nos trouxe a reportagem de um jornal local destacando o trabalho diferenciado que é desenvolvido nessa instituição, e ressaltou a presença do diálogo, do respeito e da parceria. Falou-nos sobre o piso azul, um local de discussões, debates, conflitos e busca de soluções coletivas.

Sua fala era repleta de contentamento. Um contentamento que, segundo a Prof^a. Ivani era percebido no olhar. A professora nos convida a pensar em nossa tese, ressaltando a importância de nos apropriarmos dela, de habitarmos todos seus espaços. Ela afirma:

Você deve defender a tese antes! Revelar-se! Onde está você? Convença a banca de que essa pesquisa é importante para você e para quem acessar esse trabalho. A importância que você dá ao seu trabalho contamina os outros.

“Como a palavra reverbera em cada um?” Com essa pergunta a professora nos lembra da figura apresentada por Ana Taino, um gatinho refletindo no espelho a imagem de um leão.

Ela comenta que não devemos ter medo do leão. Para ela preocupação e medo são obstáculos que, se bem conduzidos, percebidos e trabalhados, nos impulsionam na caminhada.

Nas leituras que fez percebeu o susto da colega Adriana, que tem segundo ela, se assustado bastante com a teoria da interdisciplinaridade.

Para ela, tudo que se escreve não se joga, deve ser bem guardado, são peças de um quebra-cabeça: “a cada trabalho produzido, voltem ao sumário e vejam onde se encaixa. Que plus a mais tem esse quesito? Onde? Como? Por quê? Se não responder, foi só encantamento”.

Esse modo de recolher peças, textos, histórias proposto pela professora Ivani me faz lembrar o termo bricolagem, utilizado por Ronaldo Oliveira em tese defendida em 2004, na qual ele relaciona a definição apresentada por Perrenoud (1993)⁸⁸ a sua forma de fazer/ver/sentir e habitar o mundo:

O bricolagem não se define pelo seu produto, mas sim pelo modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis, reutilizar textos, situações, materiais, permitindo a realização imediata de um projeto, ou serem guardados por se achar que um dia serão úteis.

Para a professora Ivani, os registros são quebra-cabeças que darão subsídios futuros. Ela destaca ter percebido a motivação que tem despertado no grupo quanto ao registro, além das atas, das experiências vividas na escola. No entanto, ela ressalta que para utilizarmos desses subsídios, temos que ter habitado tão bem com a teoria, que podemos olhar para o registro como a um gatinho. Poderemos brincar com ele, incorporando-o naturalmente ao nosso trabalho acadêmico.

Cecília Gasparian toma a palavra e comunica sua saída da instituição na qual trabalhava. Na tentativa de explicitar melhor o fato ou fatos narrados, busco sua própria fala em um encontro anterior: “a riqueza da Interdisciplinaridade reside na atitude criteriosamente assumida: o olhar

88 PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

ampliado, em múltiplas perspectivas, garante o exercício de superar uma visão de mundo reduzida e limitada.⁸⁹

Para Cecília, os oito anos no GEPI lhe ensinaram a ser ousada, a ser aquilo que se prega. Diz ter assumido a política de Gandhi, política pacífica e do silêncio: “agressões não reverberam em mim”.

Esses obstáculos com os quais o professor/pesquisador comprometido se defronta são, segundo Fazenda (1997)⁹⁰, de ordem institucional e, apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos pares, trabalha muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que têm a acomodação por propósito.

Manolo fala sobre as estratégias empresariais que são utilizadas hoje em colégios particulares que buscam a centralização do poder em uma única pessoa troca-se o SER pelo FAZER, estratégias que se opõem a proposta defendida por Cecília: “delego poder para que cada um tenha sua autonomia”.

A professora Ivani convida a todos a uma nova reflexão: “Quem gostaria de fazer uma leitura teórica disso”?

Fernando fala sobre o poder compartilhado que cria possibilidades de expansão do conhecimento, com estratégias de inteligência que transcendem espaços e gera medo na gestão. Ele cita outra instituição que vive a mesma situação vivida por Cecília, onde se cortam os núcleos de inteligência e capital intelectual, poda-se o processo de criação. Para ele, no entanto, haverá pressão dos grupos que hoje são autores e que buscarão a essência já construída, a democracia. Os alunos exigem o retorno ao espaço que habitaram.

Cecília retoma a palavra dizendo que a semente foi plantada, semente de liberdade: “Façam, quero ver o seu melhor, aprendi isso no GEPI”.

Para Professora Ivani, algumas situações vividas são necessárias para ampliação da consciência global e que o destino nos conduz sempre a essa ampliação: “Quando se planta uma boa semente, cedo ou tarde ela vai germinar”.

89 Ata do dia 19 de abril/2006.

90 FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Para Fernando currículo e ações ocultas se farão presentes no fazer daqueles que acreditam numa educação não fragmentada, para ele, a transgressão é um princípio da ousadia. Ele cita Jean Yves Leloup: “Só entendendo o cuidar como uma atitude, quando cuido do outro, a essência se instala”.

A professora nos convida a aproveitar o calor das ocorrências e dar um salto enorme, sairmos da imanência rumo à transcendência, usar do poder da academia, publicar e levar para os congressos essas experiências.

“Cuidado com a palavra” nos diz a professora Ivani.

Encerro esta ata revisitando a ata do dia 21/03/07 que trata da “palavra”.

Novamente, voltando ao tema da palavra, perguntou a Professora Ivani: que palavras devem ter uma ata? Para a Professora, “o texto que se dirige ao outro precisa passar por um crivo. Falar muito não significa falar o essencial. A palavra diz e cala. Ela diz de nós mesmos. Quando eu digo, eu digo eu mesma. Como a palavra diz e cala é preciso estar atento aos sinais”.

“Como ela vai para o outro”? – Questionou Vera.

“De encontro ou ao encontro do outro”? – Complementou Carlos. É necessário estar atento ao dizer, ao ouvir, ao calar.

Calar na interdisciplinaridade pode significar “ouvir”, como disse a Cecília.

Reflico sobre algumas palavras contidas no texto/ata: cuidar, atitude, essência, falar, calar e ouvir.

Retomo meu contexto de docente formadora e percebo, nesse movimento interdisciplinar de “rever o velho para torná-lo novo”⁹¹, o desejo de compartilhar meu ser com o outro, cuidando da palavra, cuidando da atitude, da escuta, da fala e do silêncio. Movimento interdisciplinar que me proporciona a descoberta mais intensa de mim mesma, de meus limites e possibilidades, quiçá, de minha essência.

Essa capacidade de conhecer uma prática em suas limitações e possibilidades supõe o conhecimento das intenções que determinam ou direcionam esse agir pessoal, particular, individual, único caminho a oferecer condições de

91 Movimento dialético próprio de uma atitude interdisciplinar – rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho (FAZENDA, 1994, p.82)

adquirir novas formas de perceber, conhecer e agir em outras perspectivas (FAZENDA, 1994).

Questiono-me sobre minhas intenções. Busco o conceito de intencionalidade. Em Houaiss (2004), característica do que é intencional; intenção, deliberação, propósito. Segundo a fenomenologia, caráter da consciência de tender para um objeto e de lhe dar um sentido.

Atenho-me ao sentido fenomenológico do conceito para prosseguir na compreensão e interpretação de minhas práticas de formação e avaliação na Educação Superior. Acolho a idéia de Tillich (1976, p. 62) que define intencionalidade como “ser dirigido para conteúdo significativo”.

Os significados se expressam em atos, palavras, emoções e são essencialmente inexatos. Exigem do pesquisador compreensão, interpretação e nova compreensão. Esta dimensão multifacetada de analisar o fenômeno, esta interpretação aberta que gera novas interpretações é uma característica da abordagem interdisciplinar.

No processo de formar, intencionando propor um “conteúdo significativo”, não me atenho aos limites, foco nas possibilidades. Reforço a idéia do pensar as ações do aprender, do ensinar e do avaliar circularmente⁹²; por isso, utilizo o portfólio e a colcha de retalhos como instrumentos de registro dos saberes construídos pelos alunos ao longo do curso de formação.

92 A idéia de circularidade supõe o entendimento de que no processo de formação, ao ensinar, aprendo e avalio, enquanto aprendo, avalio e ensino, ao avaliar aprendo e ensino.

3.2 OLHAR PARA ENXERGAR



Figura 5: Olhares daqueles que enxergo

Na busca pelo sentido da significação do meu olhar interdisciplinar nas práticas de formação percebo a relação palavra-ação: toda palavra tem um sentido que, relacionado com minhas experiências individuais, só tem significado na ação (FAZENDA, 1994).

Recorro novamente ao dicionário⁹³ e encontro o significado da palavra enxergar: distinguir, perceber pela visão, ver a custo; entrever; divisar. Descortinar; avistar. Notar; perceber; observar.

No movimento de olhar para enxergar, percebendo e acolhendo o que vejo, reflito sobre meu próprio ato de conhecer: pela investigação constante, pela reflexão sobre a prática e pela avaliação de resultados. Partilho ideias, construções e descobertas: num constante movimento heteroformativo no qual o diálogo está sempre presente.

Retomo Sartre (1997), exercito o olhar que enxerga para além do objeto. Passo a incluir de forma mais consciente, efetiva e afetiva – significativa – os sujeitos que compõem meu contexto educativo: alunos, parceiros, teóricos.

Articulo as diversas leituras que fundamentam meu projeto pessoal e profissional. Confirmando a real necessidade de um contexto formativo que compreenda a subjetividade, explorando os aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e

93 **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa:** Versão para Windows. Manaus, AM: Objetiva Ltda, 2004.

relacionais de forma dinâmica e processual: incluo em minhas práticas de formação a construção do portfólio e a elaboração da colcha de retalhos.

NOVO CÍRCULO DE DIÁLOGO: A EXPERIÊNCIA COM O PORTFÓLIO

Nos últimos tempos, mais precisamente na última década⁹⁴ do século XX, ocorreu uma série de mudanças nas concepções sobre o ensino e aprendizagem, repercutindo nas práticas avaliativas.

Como docente e pesquisadora do tema, busquei sempre rever minhas práticas avaliativas e acompanhar tais mudanças, utilizando novos instrumentos que possibilitem formar avaliando e avaliar formando, o portfólio é um deles.

Utilizo em minha prática de formação a avaliação formativa, que apoia o desenvolvimento do trabalho escolar em todas as suas dimensões. Nesse sentido, o portfólio pode ser considerado como um instrumento eficaz para realização de tal avaliação.

O portfólio torna possível ao estudante fazer escolhas e buscar novas formas de aprender, uma oportunidade que ganha dimensão maior no curso de formação, visto que refletirá na prática do futuro professor.

Advindo do campo da arte, a palavra portfólio é definida no dicionário como conjunto ou coleção daquilo que está ou pode ser guardado num porta-fólio (fotografias, gravuras etc); conjunto de trabalhos de um artista (HOUAISS, 2004).

Esse conceito é insuficiente para dar sentido à importância do seu significado, pois nele, o aluno reúne registros de atividades e ações, impressões, dúvidas, certezas, relações estabelecidas com outras situações, do curso ou fora dele; experiências e vivências dos indivíduos que dão sentido a vida.

94 Em 1996 é lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB 9394/96) que trata, no capítulo II, do tema avaliação. - Capítulo II Educação Básica, Seção I - Disposições gerais. Art. 24: A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; Seção II - Educação Infantil - Art. 31: Na Educação Infantil a avaliação do aluno far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Nesta perspectiva, a definição de portfólio apresentada por Hernandez (1998), para o campo da educação, está mais próxima de um processo avaliativo e formativo:

Continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da Escola, representações visuais etc) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo (p.100).

Pela definição apresentada e pela experiência prática na elaboração do portfólio com alunas do curso Normal Superior, posso afirmar que este instrumento permitiu selecionar e ordenar evidências das aprendizagens dos alunos.

A atividade, desenvolvida na disciplina Fundamentos e Metodologia de Alfabetização I, com a turma do 4º Normal Superior, no segundo semestre de 2006, teve como objetivo principal oportunizar aos alunos e a mim, como docente, uma reflexão sobre nossas trajetórias, interagindo e redefinindo coordenadas para a caminhada.

Na construção do portfólio, os alunos, futuros educadores, vivenciaram na prática a avaliação formativa, pois o processo englobou todas as atividades desenvolvidas no semestre. No processo foi possível reconstruir saberes, estabelecer interlocuções, esclarecer perspectivas, construir autonomia.

Transcrevo, no decorrer deste texto, registros dos alunos sobre a elaboração do portfólio que remetem às possibilidades acima elencadas.

Neste portfólio constam as atividades elaboradas em sala de aula no decorrer do semestre. Ele possibilita a reflexão sobre todos os conteúdos trabalhados, mantendo a reconstrução dos saberes, a fim de construir autonomia. Com este trabalho, pude rever tudo o que foi abordado nas aulas, mantendo uma reflexão sobre o que foi feito e sobre o que aprendi. É de extrema importância que cada atividade trabalhada seja revisada com o propósito de enriquecer o aprendizado do aluno (aluna, 4º NS, 2006).

Durante todo o semestre os alunos leram, escreveram, buscaram informações, discutiram em sala de aula e inseriram suas produções no portfólio. Foram utilizados diversos textos sobre alfabetização e um, tratando especificamente do uso do portfólio: **O portfólio pode mais que uma prova** (PERNIGOTTI, 2000).

Os diversos questionamentos apresentados no texto possibilitaram uma reflexão acerca dos termos ainda utilizados em um processo avaliativo: prova, julgamento, nota.

Nesse texto a autora aponta que “avaliar pessoas e seus desempenhos implica, sempre, julgamento e julgar pode significar emitir um parecer ou opinião, mas também sentenciar e condenar” (2000, p. 54).

A propriedade de usar as provas como ponto básico para a avaliação, prática ainda corrente na atualidade, também foi pontuada.

- Se os alunos só precisam “apresentar” seu conhecimento uma vez por mês ou bimestre, como ficam os outros dias de aula? Serão menos importantes?
- Por outro lado, de que valem os saberes adquiridos, mas que não ‘caíram na prova’? Será que eles são menos importantes?
- Além disso, de que adianta constatar ‘deficiências’ de aprendizagem quando o “tempo para trabalhar aquele assunto” já se esgotou?
- Por que os trabalhos dos alunos devem ser considerados segundo critérios de resultados e não de processos?
- Será que a proposta do professor é acompanhada da mesma maneira por todos os alunos?
- Não seria de esperar que, se as pessoas são diferentes e possuem histórias diferentes, também suas necessidades e formas de aprender são diferentes? (p.55)

Considero importante apresentar tais questionamentos, visto que suscitaram reflexões e dúvidas, provocando inquietações e motivando novas pesquisas sobre o tema, confirmando o uso do portfólio como um instrumento que permite ao aluno defrontar-se com suas próprias produções, sendo, portanto, também um instrumento autoavaliativo.

Por que o portfólio vale mais que uma prova? Haaah! Deve ser porque não desperta inquietações, não é uma forma de julgamento. Também porque não exprime sensação de sentença ou condenação. Com o portfólio posso observar meus passos, me questionar e me avaliar. Sou avaliado pela minha evolução e pela minha produção. Somente pelo que apreendi e não pelo que deixei de aprender. Fica até mais fácil ser avaliado pelo professor. Sem traumas! (aluna, 4º NS, 2006)

Autoavaliação e portfólio representam juntos a possibilidade de o aluno aprender a pensar sobre o que vem realizando e sobre o que ainda precisa realizar, bem como fazer escolhas e buscar novas formas de aprender, ou seja, favorecem a metacognição.

A busca por uma aprendizagem significativa, que configurasse a construção e apreensão real de conhecimentos esteve presente em todo o processo, conforme o registro a seguir.

A confecção deste portfólio foi de grande valia para todos nós educadores. Acredito que a articulação entre teoria e prática nos proporcionará uma pedagogia transformadora. As idas e vindas, as reflexões, as buscas e os confrontos que fizemos com os estudos de cada texto, nos tornaram íntimos dos autores, fazendo com que a aprendizagem fosse profunda e **significativa** (aluna do 4º NS, 2006, grifo meu).

Assim como Pernigotti, Villas Boas (2004, p. 36) também comenta sobre a utilização da prova como único procedimento avaliativo, pois segundo a autora, “a utilização exclusiva de provas escritas para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar os diferentes estilos e manifestações de aprendizagem”.

Estilos e manifestações de aprendizagens são únicos, individuais, portanto, merecem diferentes formas de avaliação.

Documentar o que pensamos, sentimos, nossas conquistas, perdas, o que devemos melhorar, retomar, do que desistir... Tudo isso no papel nos leva a transformação de nossa prática, nosso trabalho e em nosso interior (aluna do 4º NS, 2006).

Nesse sentido, a oportunidade de documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, de forma significativa e criativa, válida e confirma o uso do portfólio como instrumento de acompanhamento, avaliação e formação.

O processo de avaliação e formação vivido com esse grupo – fosse nos momentos de troca entre pessoas do mesmo grupo, com grupos diversos, com os teóricos pesquisados, com a professora – possibilitou a construção de um conhecimento mais elaborado, fundamentado, praticado, vivido, confirmando uma atitude essencial e urgente à educação: a parceria.

Parceria: atitude interdisciplinar. Conforme nos ensina Ivani Fazenda (1994, p.85), nós educadores sempre somos parceiros: “dos teóricos que lemos, de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros de nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado”.

O portfólio é usado como ferramenta de acompanhamento, desenvolvimento e qualidade do ensino e aprendizagem. Os conhecimentos são registrados, enfatizando a finalidade, as

competências e práticas adquiridas no processo. São trabalhos ilustrativos dos alunos. Representam o seu pensamento, sentimento, a sua maneira de agir, suas competências, habilidades e a maneira como cada um colocou em prática o seu trabalho acadêmico (aluna, 4º NS, 2006).

Ainda confirmando o uso do portfólio como instrumento essencial numa avaliação formativa, utilizo mais uma vez as palavras de Pernigotti (2000, p. 55, grifo meu) sobre a prova: “geralmente uma prova representa o **olhar do professor** sobre o conteúdo estudado. Não contempla os múltiplos caminhos que um aluno pode percorrer para realizar suas aprendizagens”.

Reflito sobre o “olhar do professor”, reflito sobre meu próprio olhar: confirmo a transformação. Percebo o “desdobramento do meu olhar em relação ao aluno”⁹⁵, um olhar que vê para enxergá-lo, criando oportunidade de diálogo. Diálogo com os textos, com o professor, com os teóricos, com os colegas de classe.

Portfólio: é muito mais importante do que eu pensava, é o registro de minha trajetória de aprendizagem. E ler e reler o texto fez com que eu refletisse e construísse uma nova aprendizagem sobre o meu trabalho com a professora e minhas amigas do grupo também. Realizar esse trabalho aflora muito mais a criatividade dos alunos e oportuniza uma relação maior entre o professor e os alunos. (aluna, 4º NS, 2006)

O processo de reflexão e construção de novos saberes, a apreciação conjunta do construído percorrendo as histórias das aprendizagens, em momentos individuais e coletivos, com colegas e professor, numa atitude de troca, respeito e parceria, também confirmam a presença da interdisciplinaridade nesse processo.

Este portfólio vem demonstrar todo o caminho percorrido por nós nesta jornada de aprendizado. Em cada página está marcada um momento de nossas vidas, único, e que deixou em nós lembranças. O **significado** dele é muito maior do que as palavras nele contidas. Vai além de meros papéis e passam a ser parte de nossa trajetória (aluna, 4º NS, 2006, grifo meu).

Considero importante ressaltar que o uso do portfólio não exclui a necessidade de oferecer aos alunos momentos em que são solicitados a fazer sínteses de suas aprendizagens, a colocarem em jogo os saberes construídos. Entretanto, o registro de processo, como o permitido pelo portfólio, oferece mais

95 FAZENDA, 2002, p. 226.

segurança no momento de realizar a avaliação do desempenho do aluno e do professor, constituindo-se dessa maneira, um instrumento de comunicação.

Prossigo no movimento de olhar para enxergar. Continuo buscando, no sentido das palavras, o significado de minhas ações. Nesse movimento, descortino a colcha de retalhos.

A COLCHA DE RETALHOS: RESULTADO DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR O TODO NA PARTE



Figura 6: Elaboração coletiva da Colcha de Retalhos

Para discorrer sobre a elaboração da colcha de retalhos, retomo o texto-ata do dia 19 de setembro de 2007. Nele encontro elementos que me desafiaram e impulsionaram, mais uma vez, a rever minha prática, registrá-la de forma sistemática, fundamentada, resignificando-a. Percebo no movimento de revisão dos registros, o quanto a escrita e a revisão dos textos-atas contribuiu, também, como uma prática de formação e avaliação.

*Ata do dia 19 de setembro de 2007
Disciplina: Interdisciplinaridade -
Formação de Professores no Currículo Interdisciplinar
Professora Dra. Ivani Fazenda
Aluna: Maria José Eras Guimarães*

Interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas. Ivani Fazenda

Foi num clima de muita tranquilidade e alegria, que a professora Ivani iniciou a aula recuperando os diversos encontros vividos nos últimos dias.

O encontro com Carmen (Mara e Cláudio), com os espanhóis (Seminário Internacional), com Callas (Cláudio) e o com as colegas do programa.

Falou-nos inicialmente sobre o encontro mais recente, com as colegas do programa, professoras Branca, Regina Giffoni e Ana Saul, no qual refletiram sobre o conceito de interdisciplinaridade e currículo, e sobre quais seriam os princípios geradores do currículo.

A professora destacou a necessidade de uma revisita aos escritos sobre interdisciplinaridade (conceito polissêmico), no intuito de buscar os fundamentos utilizados pelos diversos autores que se debruçaram sobre o tema, para chegar a uma determinada definição.

Reverendo seu próprio percurso, ela retoma sua produção de 1979⁹⁶ na qual apresenta alguns autores que a auxiliaram na construção de suas referências e, entre outros pontos, das determinações legais referentes ao ensino brasileiro no tocante aos aspectos da integração e interdisciplinaridade.

Ela acrescenta ainda, que existe muita confusão entre os conceitos de integração, interação e interdisciplinaridade.

Julie Klein e Yves Lenoir, parceiros da mestra nas discussões sobre interdisciplinaridade, foram citados e ela destacou os artigos publicados no livro *Didática e Interdisciplinaridade*⁹⁷, sugerindo a leitura dos mesmos.

Segundo a professora Ivani, para cada um de nós existe um conceito próprio de interdisciplinaridade, que foi construído no diálogo com diversos autores.

Nesse sentido, ela propõe o desafio de produzirmos um texto definindo interdisciplinaridade a partir de nossas leituras, não uma definição vazia, mas uma definição fundamentada nos autores e construída a partir de nossa própria experiência.

O desafio é para todos do GEPI, transeuntes, habitantes e visitantes.

Ela acrescenta: **“Precisamos chegar a um conceito, para tirar dele, formas de execução ou formas de ação”.**

Neste momento, a Prof^a. Ivani destaca as “formas de ação” e os saberes da experiência de alguns habitantes do GEPI:

- Manolo, que inicia um projeto em parceria com Carla Fazenda sobre o uso de materiais reciclados na construção, para pessoas de baixa renda;

96 FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 5. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2002.

97 FAZENDA, I. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

- Edna Tomazzoni, com seu brilhante trabalho e sua parceria com outras instituições, ensina aos desempregados uma possibilidade de ganho por meio da culinária;
- Dirce, que investiga alunos com mais de 60 anos, seus percursos e desafios;
- Sirlene, que realiza um belo trabalho na EJA;
- Diamantino, que recupera a história da ciência enquanto valor, destacando personalidades brasileiras que também fizeram ciência e não são citados;
- Cecília Soares, que apresenta o timbre da voz do professor como um elemento que pode modificar o gosto pelo conhecimento;
- Adriana, com sua humana matemática, relata que a criança não gosta da disciplina porque não aprendeu a perguntar;
- Arlete pontua o não aproveitamento do potencial do professor (desabafo: a Educação está assim, pois somos considerados lixo).

A professora pondera: “Eu não poderia falar em atitude se não tivesse fundamentação em fenomenologia, em reciprocidade, em Buber (Eu e tu)”.

A professora reafirma novamente que a leitura de autores foi fundamental, e acrescenta que jamais daria conta sem buscar diálogo e parceria.

Para ela, a aula aberta é o espaço onde as coisas acontecem, há uma abertura do conhecimento, conforme idealizou e realizou Cláudio Picollo, ao dialogar com autores e fazê-los parceiros em suas práticas interdisciplinares.

Retomando o desafio proposto inicialmente (buscar responder a questão: O que é interdisciplinaridade?), a professora Ivani indica que a diretriz dos escritos deve partir de alguns dilemas vividos, dilemas de ordem prática. Se a pergunta existencial não ficar absolutamente descrita, de nada servirá os autores que visitarmos. Nossa missão de vida deve estar absolutamente definida.

Encerrando a manhã e ainda sobre a lição de casa, Ivani dá o recado: **“Se não imagino para que definir interdisciplinaridade, recolherei apenas retalhos”.**

Ao aceitar o desafio lançado pela professora, de produzir um texto definindo interdisciplinaridade com base nas leituras realizadas e na própria experiência, outro

desafio se colocou: de onde partir? Que experiência vivida como formadora poderia auxiliar nessa tarefa?

Penso em minha trajetória e nos dilemas vividos como docente, destaco duas afirmações registradas no texto-ata que serviram como ponto de partida à minha reflexão e elaboração do texto:

“Precisamos chegar a um conceito, para tirar dele, formas de execução ou formas de ação”.

“Se não imagino para que definir interdisciplinaridade, recolherei apenas retalhos”.

A releitura e revisão do texto⁹⁸ produzido e publicado suscitaram novas reflexões, possibilitando a ampliação de referências e o entendimento do sentido da significação de conceitos.

Inverto a ordem pensada inicialmente: apresentar o projeto que resultou na confecção da colcha de retalhos e, posteriormente no texto publicado, para em seguida explorar novas reflexões. Fortalecida pelas idéias de Pineau (2003), ao tratar do uso da história de vida na formação, apresento as reflexões resultantes do movimento de “rever o velho para torná-lo novo”.

As pessoas em formação não fazem sua história de vida para fazer literatura e menos ainda num sentido disciplinar. Produzem sua história de vida, diretamente, para viver. Elas tentam, portanto, criar sentido a partir de sua experiência para fazer ou refazer sua vida – ganhá-la –, tentando compreendê-la um pouco. Não apenas no sentido cognitivo do termo, mas inicialmente conativo, quase operatório de apreender, de pôr em conjunto, em sentido, em forma elementos, acontecimentos, pedaços de outra maneira dispersos, fragmentados (p.198).

Recorro à relação palavra-ação⁹⁹. Reflito sobre a palavra retalho e sobre seu significado em minha história de vida. Gosto dos retalhos. Não de retalhos como pedaços soltos, destituídos de sentido, cortados de alguma coisa, e sim do retalho vivo que, unido a outros retalhos, tecidos por várias mãos, permite compor um todo significativo: um conceito, uma idéia, uma definição, uma colcha, uma história, um ser.

98 **Interdisciplinaridade**: consciência do servir (GUIMARÃES, p. 125, 2008).

99 Nessa relação toda palavra tem um sentido, uma significação, e este está diretamente relacionada com nossas experiências individuais. Fazenda (1994) considera que a palavra não traduz um pensamento, mas o realiza. Em relação à leitura ela acrescenta: “ ao ler, o homem escreve um novo texto, pois a capacidade que o homem tem de interferir e modificar por meio de sua palavra torna o texto tão dinâmico que, tantos textos existirão quantas forem as leituras feitas do texto original” (p.57).

Talvez a mais bela metáfora sobre interdisciplinaridade seja a da **tecitura dos tecidos**; a elaboração, as tramas que compõem os panos, os tapetes, as colchas que nos envolvem, que nos protegem, que nos ornamentam, que constituem nossas vidas, foram urdidas em processos lentos, marcadas pelos compassos cotidianos, que são representações de nossas próprias vidas (CASCINO, apud FAZENDA, 2002, p. 128, grifo meu).

Vasculho vestígios de minha aproximação com as palavras colcha e retalho: encontro livros e um filme.

Recorro à hermenêutica (RICOEUR, 2008), continuo na busca por compreender o sentido de minha docência-vida expressa nos textos lidos, nas teorias estudadas e nas ações exercidas: compreensão como forma de ser e de relacionar-se com os outros seres e com o Ser.

Ou ainda, a compreensão como considerada por Petraglia:

processo que ocorre através da relação íntima entre o intérprete e o fenômeno. **É no momento que o intérprete tenta desvendar o fenômeno e interpretá-lo que ele passa a compreendê-lo.** Trata-se de uma nova postura do sujeito pesquisador, que não só descreve e analisa, mas igualmente interpreta, a partir de sua leitura de mundo, de sua prática e experiência de vida (2001, p. 18, grifo meu).

Retomo a leitura dos livros **A colcha de retalhos** (SILVA, 1995) e **Colcha de leituras**: unindo amores, alinhavando leitores (RIBEIRO, 2002), inspiradores na elaboração e desenvolvimento de alguns projetos.

Com Silva (1995) revejo a questão da memória e da identidade presentes em cada retalho recortado, reunido e costurado pelos personagens para fazer uma colcha. Na relação amorosa de uma avó com seu neto, entre recordações engraçadas, tristes, alegres, fica expressa a importância do afeto.

Ribeiro (2002, p. 11) trata do desafio de formar leitores, de fazer do livro um amigo. Para ele, “a realidade interna de quem lê não tem limites e o próprio ato de ler alarga a espiritualidade, propicia felicidade e coloca as respostas e soluções de que o leitor precisa a seus pés”.

No filme *Colcha de Retalhos*¹⁰⁰, encontro a coragem. Nesse filme, Finn (Winona Ryder), uma jovem estudante trabalha em sua tese de mestrado e se prepara para casar, refugiando-se na fazenda da avó (Ellen Burstyn), que mora com a irmã Jo (Anne Bancroft). Nessa região, é tradição que as mulheres teçam colchas

100 **Colcha de Retalhos**. *How to make an american quilt*, EUA, 1995. Romance dirigido por Jocelyn Moorhouse.

de retalho como presente de casamento. Enquanto elas se dedicam à atividade, relembram antigas histórias e relatam sentimentos, destacando que para se fazer uma colcha de retalhos é preciso escolher as combinações com cuidado. As combinações certas vão embelezar sua colcha, enquanto as erradas vão embotar as cores. Por fim, as mulheres declaram que na vida, é preciso seguir seus instintos e ter coragem.

Retorno aos estudos de Tillich (1976) para pensar a questão da coragem e da participação, que, para ele, significa ser uma parte de alguma coisa da qual se está, ao mesmo tempo, separado. Ele afirma que participação significa literalmente tomar parte, podendo ser usada num triplo sentido: de compartilhar, ter em comum e ser uma parte. Ele acrescenta: “a coragem de ser como uma parte é um elemento integral da coragem de ser como si próprio, e a coragem de ser como si próprio é um elemento integral da coragem de ser como uma parte.” (p. 70)

Vejo-me entre retalhos, fragmentos, partes. Busco entender o sentido da significação desse movimento em minha trajetória: compreendo e assumo minha coragem de “ser como uma parte”. Afirmando meu jeito de ser e estar no mundo: pela participação.

Percebo o quanto as leituras¹⁰¹, mais uma vez, ganham sentido ao iluminar o que vivo, penso e sinto, ao mesmo tempo em que representam um tipo de relação com o outro. Esse movimento heteroformativo vivido na elaboração da Colcha de Retalho confirma o princípio interdisciplinar da parceria presente em minha prática. Parceria que possibilitou a consolidação da intersubjetividade.

Intersubjetividade presente na troca, no encontro com o outro, e, principalmente, na intenção da troca: compartilhar falas, espaços, presenças, enfim compartilhar o conhecer, o saber, o aprender e o ser.

Compartilhar, ter em comum, ser como uma parte. Definições postas por Tillich que confirmam minha busca.

Só pelo contínuo encontro com outras pessoas é que a pessoa se torna e permanece uma pessoa. O lugar desse encontro é a

101 Leitura entendida como fator de ampliação de minha relação com o mundo, que inclui textos-atas, livros, filmes, projetos, registros diversos, meus e de alunos. Leitura como uma das formas mais completas de se estabelecer a relação eu-outro: “com ela é possível conhecer-se o outro em mim, e eu no outro, já que minha intenção ao ler é captar a linguagem do outro para meu cultivo próprio” (FAZENDA, 1994, p. 58).

comunidade. Portanto, aquele que tem a coragem de ser como uma parte tem a coragem de se afirmar como uma parte da comunidade da qual participa (TILLICH, 1976, p. 71).

Amparada pela coragem de “ser como uma parte”, afirmo meu ser professor: assumo minha paixão pela docência. Confirmando o desejo de continuar a ser e fazer parte do todo que é a comunidade educativa.

Parte no todo, todo na parte.

Para Fazenda (1994, p. 84), tal expressão representa o princípio da parceria, presente nas inúmeras coletâneas por ela organizadas. Parceria configurada de forma marcante, revestida de múltiplos aspectos e que, por sua complexidade, numa simplificação da linguagem, foi traduzida como mania: “mania de ver no todo a parte ou o inverso – de ver na parte o todo. Mania de ver possibilidade na utopia e utopia na possibilidade. Mania de tornar o uno múltiplo e o múltiplo em uno”.

Para Morin (2008, p. 93), a expressão apresenta algumas das idéias contidas no pensamento complexo, traduzido por ele na forma de princípios para um pensamento que une¹⁰² e explicitado nos dois primeiros propostos:

- 1- Princípio sistêmico ou organizacional: que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, segundo o elo indicado por Pascal, que considera impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer as partes.
- 2- Princípio hologramático: evidencia o paradoxo dos sistemas complexos em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.

Outro princípio proposto por Morin (2008), o da autonomia e dependência (autoorganização)¹⁰³, confirma e fortalece minha crença na necessidade de ampliar o olhar e perceber-se como parte de um todo maior. Este princípio explica a relação autonomia e dependência. Autonomia porque, para Morin, os seres vivos são auto-organizadores, se autoproduzem a todo instante, despendem energia para manter essa autonomia. Dependência porque o sujeito tem necessidade de retirar energia,

102 Segundo Morin (2008) “o pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes” (p. 93).

103 Autonomia, dependência e organização são temáticas também estudadas por Maturana e Varela (2001), expressas na introdução deste trabalho, denominadas pelos autores como teoria da autopoiese. Para estes autores, é a organização autopoietica que define o ser vivo como unidade sistêmica a partir das operações que estabelece, inclusive, criando seus próprios limites mediante processo autopoietico e por meio do qual produz a si mesmo.

informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência, são concebidos como seres autoecoorganizadores.

Inspirada pelas teorias postas e envolvida no movimento de compreensão do sentido, consolido minha prática interdisciplinar, que me conduz à compreensão da teoria, a que permite o caminhar em círculo. Começo a compreender a totalidade¹⁰⁴ e o quanto pude construir com meus pares antes mesmo de conhecer e entender o referencial teórico contido em meu fazer.

Entendo que a experiência de cada sujeito é única e intransferível, ela depende das trocas que se estabelecem entre as pessoas e o ambiente. Percebo o significado de meu envolvimento na comunidade educativa, e como ser de autonomia e dependência que sou, comprovo com Moraes (2008, p. 104): “ensinar não é apenas instruir, mas criar condições ou circunstâncias de aprendizagem para que as coisas realmente aconteçam”.

A PARTE NO TODO



Figura 7: Retalhos produzidos pelos grupos

Como parte de uma prática que busca avaliar formando, descrevo algumas etapas¹⁰⁵ do projeto que me possibilitaram enxergar o todo contido em meu fazer: a teoria, a prática e os valores que sustentam minhas ações.

Atuei como docente na disciplina Fundamentos e Metodologia de Alfabetização I e II do curso de Pedagogia e desenvolvi no ano de 2006 um Projeto

104 Totalidade: Em Houaiss (2004): reunião de todas as partes que formam um todo. Em Fazenda (1994, p. 15) o conceito é discutido a partir do proposto por Sócrates: totalidade possível pela busca da interioridade: “quanto mais se interioriza, mais certas se adquire da ignorância, da limitação, da provisoriedade... da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo... Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade”.

105 Não sendo meu objetivo discutir o projeto em sua totalidade e seus resultados, apresento apenas as etapas que me possibilitaram compreender o sentido de minha prática, processo educativo que visa formar avaliando e avaliar formando.

Interdisciplinar intitulado MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO: DESVELANDO TEORIAS E PRINCÍPIOS NO “SER/FAZER” DOCENTE.

Partindo de um projeto maior proposto no curso de Pedagogia¹⁰⁶, “Projeto Memória Educativa e Aspectos Humanos da Competência Docente”, o referido projeto teve a duração de um ano letivo. A necessidade de se pensar, investigar e discutir a temática alfabetização tendo em vista os inúmeros problemas existentes no processo de aquisição da leitura e escrita, bem como a busca por um maior entendimento sobre esse processo e as teorias que o subsidiam, justificou seu desenvolvimento.

Nesse movimento heteroformativo, confirmo com Carvalho (2004) a importância da organização e do desenvolvimento de projetos que possibilitem ampliar relações.

Entendo que os processos de formação devem ser transformados em fenômenos culturais, e refletir modos de construir conhecimentos, de organizá-los, de divulgar as questões pedagógicas e seu conteúdo. Os projetos construídos são capazes de revelar, por ações, posicionamentos, atitudes e levar a uma **visão mais consciente e humanizada das relações** intra, interpessoais, com o espaço em que vive (CARVALHO, 2004, p. 21, grifo meu).

Algumas questões discutidas com as alunas no início do semestre nortearam a proposta do projeto: Por que nossas crianças não estão sendo alfabetizadas? Que memórias guardam as alfabetizadoras de seu próprio processo de alfabetização? Em que medida as teorias propostas ao longo da história, por pensadores como Freinet, Montessori, Decroly e Ferreiro¹⁰⁷ entre outros, foram incorporadas e até entendidas pelas professoras investigadas? Que memórias guardam as discentes de seu processo de alfabetização?

O projeto procurou atingir os seguintes objetivos: adotar uma postura investigativa diante do fenômeno educativo; resgatar as memórias de alfabetização dos discentes e docentes por meio do registro (texto e desenho) de suas lembranças como sujeitos de suas experiências, de seus saberes e de sua história; investigar os caminhos propostos pelos teóricos no processo de alfabetização; possibilitar a

106 Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Jacareí, sob a coordenação de Ana Maria dos Reis Taino.

107 No estudo destes pensadores utilizamos como referencial teórico o livro **De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização** (ELIAS, 2000).

construção de referenciais prático-teóricos no que diz respeito ao tema; assumir papel ativo no próprio processo de formação.

A segunda etapa envolveu, além dos alunos do curso de Pedagogia, professores da Rede Pública Municipal e Estadual e também da rede particular de ensino, portadores de diversos saberes e experiências. Após a pesquisa de campo, procurou-se nas teorias dos pensadores da educação e nas práticas das docentes investigadas, elementos que apontassem caminhos e fornecessem uma melhor compreensão sobre os resultados de leitura e escrita atuais.

No exercício de rever e registrar a própria história foi possível, as alunas, recuperar e dar significado às suas experiências, refletir sobre seus percursos, perceber teorias implícitas nas ações de suas professoras. Um maior envolvimento no processo de aprendizagem também foi observado.

Transcrevo algumas memórias de alfabetização das alunas que entendo oportuno para exemplificar o movimento de rever a própria história, que permitiu reflexões, ressignificações e apreensões. Movimento heteroformativo que, ao ser compartilhado com a classe também confirmou a possibilidade de apreendermos com o outro, tanto no campo das possibilidades, quanto nos limites.

Tenho boas lembranças da minha professora da primeira série, acredito que ela contribuiu para minha escolha de ser educadora. Lembro com muito carinho e até certa admiração do respeito e da preocupação com que ela olhava para os alunos. Sempre com muita calma, se dirigia aos alunos demonstrando preocupação com o aprender de cada um. Parece difícil acreditar que há 30 anos, num período tão crítico de nossa história, ter uma professora que tinha esse **olhar**. Essa professora acreditava no aluno, quando percebia a dificuldade existente, se envolvia e ajudava essa criança a crescer. Apesar de ter sido alfabetizada pelo método tradicional, tenho plena certeza, hoje com minhas reflexões, que realmente ela era uma educadora consciente de sua responsabilidade (E. F. C. S., Pedagogia, 2006, grifo meu).

Ainda posso sentir o cheiro daquela sala de aula, **viver** as sensações de euforia, felicidade, ansiedade e o frio na barriga, do primeiro dia na primeira série. Como foi importante o carinho da professora N., as atividades, a folha de computador que ela utilizava. Cada aprendizado era uma vitória. No entanto, o prazer pela letra e a paixão pela Língua Portuguesa veio nascer na segunda série, quando fizemos a leitura da poesia “A porta” de Vinícius de Moraes. Felizmente só tenho recordações boas dos meus mestres, e também como aprendiz sempre fui dedicada e responsável. Tenho um encanto em particular pela Língua Portuguesa desde os oito anos e

espero que um dia possa seduzir meus alunos, para que possam aprender a amar esta língua maravilhosa (V. G., Pedagogia, 2006, grifo meu).

Iniciei minha vida escolar em uma escola da roça. Na época o local era considerado rural e só cresceu, tornando-se quase uma pequena cidade, pelo desenvolvimento de uma indústria. A escola era pequena, tendo apenas as quatro primeiras séries e os professores vinham da cidade. Eu me lembro que minha professora da primeira série reclamava muito da estrada, ora com barro, ora com pó. Às vezes não tinha muita paciência com os alunos da sala. Eu não dava trabalho para ela, era bem comportada, fazia minhas tarefas com atenção e tinha uma boa letra. Mas outros coitados eram agredidos com palavras absurdas para se falar em sala de aula e muitas vezes a criança insistia no erro, ele segurava pelo braço, ficava brava. Eu não era boa aluna em matemática e me lembro que quando tinha dúvidas, não perguntava de **medo** de a professora brigar e chorava para chamar atenção da minha mãe, alegando muita dor de barriga. Foi uma primeira série muito tensa, mas me alfabetizei e hoje consigo refletir e avaliar aquelas situações vividas por crianças de seis e sete anos que ficavam quietas e se contassem para seus pais perdiam a razão para a professora (C. A. B. C., Pedagogia, 2006, grifo meu).

Minhas lembranças são muito tristes. Aos sete anos iniciei meus estudos em uma escola onde a maioria dos alunos eram filhos de militares, eu simplesmente uma filha de um funcionário público e muito humilde. Minha primeira professora se chamava H., foi uma professora muito severa e preconceituosa. Eu me sentia a pior aluna da classe. Usávamos a Caminho Suave, era praticamente tudo a base da decoreba. As lições passadas na lousa eram diferenciadas, turma A e turma B. Por ter dificuldade e ser humilde, todas as vezes que errava, a professora puxava a orelha ou batia com a régua em minha cabeça, sem contar que quando me perguntava algo e eu não respondia corretamente, atirava o apagador na minha cabeça. Foi muito difícil e humilhante, os outros alunos eram muito bem tratados e sempre em seus cadernos ganhavam um elogio acompanhado de um carimbo. Eu sempre procurei aprender, não faltava às aulas, era quieta, e tudo que eu fazia ela não aceitava. Fui desgostando de estudar e não me esforçava mais para aprender. Dei graças a Deus quando fui **reprovada** e tive como professora M. C. que jamais esqueci. Aprendi que era capaz e que poderia ser alguém (M. O. S., Pedagogia, 2006, grifo meu).

Reflico sobre as palavras destacadas, olhar e viver, no contexto da sala de aula. Elas expressam boas lembranças de professores e reconheço o quanto são repletas de possibilidades. Ao mesmo tempo, contemplo as palavras medo e reprovada, com as limitações expressas em seu significado.

Atento para o campo das possibilidades: do olhar e do viver, movimentos que acolhem outras histórias e se abrem para realmente enxergar e sentir. Constato no movimento de investigação das memórias de professores alfabetizadores, o quanto o discente pôde refletir sobre seu próprio processo de formação e também proporcionar ao profissional da educação investigado, refletir sobre suas ações e seu viver, bem como oferecer a ele, novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico¹⁰⁸.

E reafirmo, à volta aos teóricos, recuperando princípios, ideias e métodos, foi de fundamental importância a construção de um conhecimento concreto e verdadeiro.

Encontro em Elias (2000) respaldo teórico ao trabalho desenvolvido:

Para levar os alunos a aprender o mundo concreto, a realidade, é preciso mergulhar cientificamente no passado, aproximar dele nossos educandos (futuros mestres), para que realizem uma opção crítica a partir das dúvidas e incertezas do que conhecerem: os dados levantados, as teorias estudadas e todo conhecimento que cada um possui (p. 13).

O registro final feito pelos grupos sobre o trabalho desenvolvido refletiu a aprendizagem construída coletivamente. Apresento dois relatos elaborados ao final do projeto: um do grupo que investigou as memórias da turma de pedagogia e outro que pesquisou a memória de professoras alfabetizadoras.

O estudo realizado com a recuperação das memórias de alfabetização dos discentes foi bastante enriquecedor. Num primeiro momento, proporcionou aos alunos um mergulho ao seu interior, favorecendo uma visão mais elaborada das experiências vividas na escola. Em seguida, com a análise feita pelo grupo, pode-se observar que mesmo com os obstáculos que viveram e com a aprendizagem mecanizada que tiveram, os alunos avançaram em seus conhecimentos. Fato pelo qual se encontram em uma sala de formação acadêmica na área da Educação, se apropriando de teorias e novas práticas pedagógicas que possibilitarão, com certeza, um melhor discernimento do que aplicar em sala de aula. Assim, pode-se dizer que, ao mergulhar nas experiências vividas, tanto positivas quanto negativas, vencendo obstáculos e se apropriando de novos conceitos, sempre se constrói conhecimento (A. P. H., M. S. M. P., Z. C., Pedagogia, 2006).

Percebemos que todas as docentes foram alfabetizadas por meio da cartilha Caminho Suave, em uma abordagem tradicional, a qual trouxe um bloqueio de aprendizagem, que nos depoimentos

108 Importante destacar que algumas professoras que participaram da pesquisa solicitaram as alunas material de leitura sobre os teóricos estudados, principalmente Freinet e Decroly.

observamos, foram superados ao longo do processo educativo. É importante ressaltar, que das cinco docentes entrevistadas, apenas uma teve a aprendizagem prazerosa, sendo esta a docente que mais utiliza com suas crianças a teoria construtivista. Porém, as docentes citam suas professoras com muito carinho e respeito, tem boas lembranças das memórias que as marcaram muito. Exercitar a memória torna-se importante na medida em que se percebe as marcas do passado e compreende as diferentes práticas vividas (C. A. T., L. R. M., S. G. S., V. F. P., Pedagogia, 2006).

Nesse percurso considero, o processo de avaliação na formação docente acontece em todo espaço em que o professor vive, ele é o resultado da união de saberes e conhecimentos, valores, vivências, buscas, encontros e desencontros, bem como das relações que ele estabelece com ele mesmo e com o mundo, com seu ser/pessoa e seu ser/profissional.

No caminhar entendo e confirmo o quanto a ideia de compor uma colcha, a partir de retalhos contendo os saberes construídos por cada grupo, demonstrou ser um caminho possível na busca por um todo significativo.

Aproprio-me dessa prática, dou sentido à teoria, confirmo crenças e valores: percebo a totalidade. Nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo, num processo que é único e dinâmico, inspiro-me em Paulo Freire (1987, p. 38), encontro expresso em meu movimento de ação e reflexão, o conceito de práxis: “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Ao rever alguns elementos do projeto (conteúdos, objetivos, método, avaliação) percebo a relação existente entre o movimento vivenciado e o conceito de práxis como participação apresentado por Oliveira-Formosinho (2007, p. 15)¹⁰⁹. Em sua pedagogia da participação ela considera que

uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes.

A autora apresenta um quadro comparativo entre dois modos de Pedagogia, uma Pedagogia da Transmissão e uma Pedagogia da Participação.

109 Para a autora, a organização da Pedagogia se dá num espaço de um-entre-três, num movimento triangular que busca a articulação entre ações, teorias e crenças, de forma interativa e renovada.

Relaciono os objetivos, o método e a avaliação¹¹⁰ por ela propostos em sua Pedagogia da Participação ao projeto por mim desenvolvido e reitero minha coragem de ser como uma parte, de participar ativamente do processo educativo em sua totalidade, despertando nos alunos a autoria adormecida.

A PARTE NO TODO, O TODO NA PARTE

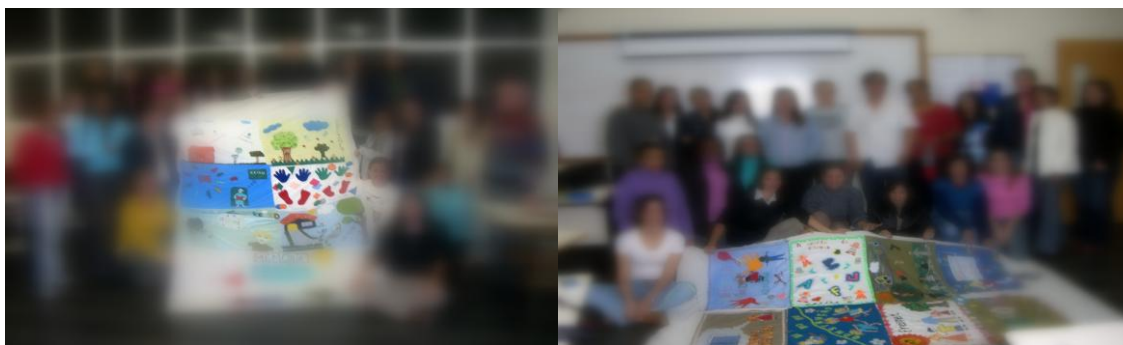


Figura 8: Colchas de Retalhos finalizadas

Retomo o desafio de responder a questão: O que é interdisciplinaridade?

Reforço meu jeito de formar pela pergunta. Questiono-me: preciso chegar a um conceito, para tirar dele, formas de execução ou formas de ação, ou é na busca pelo entendimento de determinada forma de executar e agir que chego ao conceito?

Entendo que construir e defender um conceito próprio de interdisciplinaridade requer buscar a essência do todo (conceito) nas partes/retalhos (teóricos) que já foram tecidos. Exige, portanto, definir o contexto, como espaço e tempo, o valor e aplicabilidade, a finalidade, fios condutores, que constituíram uma primeira ideia, uma definição provisória do que fosse interdisciplinaridade.

Ao pensar, portanto, no contexto da classe, como *lócus* de minha ação/investigação, espaço de construção e reconstrução do saber, do fazer e do ser, destaco os campos de operacionalização da interdisciplinaridade, levando em conta as finalidades desejadas. Lenoir (apud FAZENDA, 1998) apresenta quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade: a interdisciplinaridade científica, a escolar, a profissional e a prática.

110 Apresento alguns itens da Pedagogia da Participação sugeridos pela autora. Quanto aos objetivos: promover o desenvolvimento; estruturar a experiência; envolver-se no processo de aprendizagem; dar significado à experiência. Conteúdos: metacognição; instrumentos culturais. Método: aprendizagem pela descoberta; resolução de problemas; investigação. Avaliação: centrada nos processo; interessada nos produtos e no grupo; reflexiva das aquisições e realizações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17)

Do ponto de vista da interdisciplinaridade escolar, Lenoir (op. cit.) assinala que esta é curricular, didática e pedagógica. Retomo o contexto da sala de aula e evidencio esses três níveis da interdisciplinaridade escolar propostos por Lenoir.

Para Lenoir (apud FAZENDA, 1998), a interdisciplinaridade curricular requer a incorporação de conhecimentos dentro de um todo distinto, no qual cada disciplina detém um lugar e uma função específica no currículo.

Nesse sentido, destacamos no currículo vigente as disciplinas de Metodologia Científica e Língua Portuguesa, que estiveram presentes e atuantes em todo projeto, fosse pela necessidade da busca pelas discentes de referenciais metodológicos próprios, fosse pela procura de um estilo de escrita necessário a um relatório.

Tal busca abarca um dos objetivos propostos no projeto, adotar uma postura investigativa diante do fenômeno educativo, visto que essa ação supôs leituras de bibliografia específica, escrita e reescrita, procedimentos de análise e síntese.

A interdisciplinaridade didática, segundo o autor, caracteriza-se por suas dimensões conceituais e antecipativas, planejando, organizando e avaliando a intervenção educativa.

Tanto a elaboração quanto a análise e o desenvolvimento do projeto “Memórias de Alfabetização” foram perpassados pela interdisciplinaridade didática, que pode ser relacionada a outros dois objetivos propostos no projeto: investigar os caminhos propostos pelos teóricos no processo de alfabetização e possibilitar a construção de referenciais prático-teóricos no que diz respeito ao tema.

Freinet, Montessori, Decroly, Paulo Freire e Emília Ferreiro, parceiros na jornada investigativa, possibilitaram aos discentes identificar princípios, procedimentos, similaridades e diferenças em cada um dos teóricos investigados, ampliando assim, seus referenciais.

O resgate das memórias de alfabetização dos discentes por meio do registro (texto e desenho) de suas lembranças como sujeitos de suas experiências, primeiro objetivo do projeto, correspondeu ao nível denominado por Lenoir como interdisciplinaridade pedagógica, pois assegurou na prática, o emprego de modelos didáticos interdisciplinares inseridos em situações concretas.

Ao registrar o próprio percurso, os discentes puderam tanto pensar o vivido, reaproximando caminhos percorridos e experimentados, quanto relacionar teorias adotadas e enfrentar a própria história como sujeitos alfabetizados.

Elias (2000, p. 11) confirma a importância desse movimento ao afirmar que “é preciso que o educador recupere, antes, sua própria identidade para entender os teóricos e a prática de qualquer escola pedagógica”.

O conhecimento construído foi apresentado em dois momentos, em forma de seminários interativos e na elaboração da Colcha de Retalhos, configurando desse modo, um produto socializado. O diálogo, a parceria, o respeito ao outro, a espera, o servir útil e ativo esteve presente em todo o percurso investigativo e produtivo.

Retomo a questão inicial, de pensar a ação como possível geradora de novas práticas e teorias, pautada na interdisciplinaridade pedagógica, exercida por um professor/investigador imbuído da virtude da força, que segundo Pinho (1999), está na busca do bem comum.

Novo questionamento. Sendo a interdisciplinaridade uma categoria de ação, pautada nos princípios do respeito, humildade, desapego, espera, que propõe uma atitude de abertura frente às questões do conhecimento, será que não poderíamos pensá-la como a consciência do servir? Interdisciplinaridade, consciência do servir.

Mas, o que é mesmo consciência? Em Freire (1987) é a capacidade do homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, apresentando-se, envolvendo-se, para quem sabe, transformar o meio, em mundo humano.

Reflico sobre as finalidades da formação e atuação do professor no movimento interdisciplinar, sua categoria de ação e a consciência. Constatado quanto a consciência aproxima pares, possibilidades, potencialidades e saberes, permitindo a ação. E ainda, o quanto é possível ampliar a consciência tornando-se presente presença no exercício de fazer sendo: sendo inteiro, sendo parte, sendo todo, sendo aquele que se pode e se deve ser, ou seja, a si mesmo.

Para Goswami (2007) consciência é algo transcendental – fora do espaço-tempo, não local, e que está em tudo. Para ele, ainda que seja a única realidade, só podemos vislumbrá-la pela ação que cria os aspectos material e mental de nossos processos de observação.

Consciência como “fundamento do ser (original, autossuficiente e constitutiva de todas as coisas) que se manifesta como sujeito que escolhe e experimenta o que escolhe” (GOSWAMI, 2007, p. 324).

Distancio-me das coisas, aproximo-me de mim mesma, reforço meu ser como uma parte, enxergo o outro como parte de mim: entendo e acolho a consciência como fundamento do ser.

Interdisciplinaridade, consciência do servir.

Catanante (2000) considera que servir ou atuar com a alma, coração e razão integrados, significa ter clareza de fazer diferença por estar a serviço de alguém e, ao mesmo tempo, do bem coletivo, de forma que nossas escolhas e ações visem conceder benefícios a todos, inclusive a nós mesmos e acrescenta: “servir significa permanecermos fiéis as nossas crenças e metas, ao mesmo tempo em que nos abrimos para outras formas de pensar e se expressar” (p.108).

Não seria essa a missão de um professor/pesquisador interdisciplinar, agir de forma atenta, coerente, responsável, ser útil, fazer diferença, estar aberto, enfim, servir com consciência tendo consciência ao servir?

Servir, vir a ser. Ser é o verbo afirmativo de nossa existência, a existência que é o sinônimo de Deus e de tudo que somos. Somos o todo nas partes e as partes no todo.

Os retalhos foram alinhavados, a colcha está terminada, porém, não está pronta, pois como parte de um todo maior, não se encerra na simples junção de retalhos. Solicita arremates mais firmes, precisa ser apreciada, avaliada, revista, ampliada com detalhes. Detalhes que só olhar atento poderá melhorá-la.

FORMAR AVALIANDO, AVALIAR FORMANDO

Ao final do ano letivo, a coordenadora do curso de Pedagogia solicitou um relato que contemplasse a experiência vivida no projeto desenvolvido.

Utilizo-o como fechamento de um movimento heteroformativo que trouxe a luz o sentido do significado em meu fazer docente, conscientizo-me da descoberta

que tenho “olhos para ver” e “ouvidos para ouvir”¹¹¹. Sentido este que pela palavra e pela ação me remetem novamente ao medo como possibilidade de encontro e a coragem de ser como uma parte.

Faculdades Integradas de Jacaréi

Docente Maria José Eras Guimarães

Relato: Formação e Conhecimento, caminhos percorridos em 2006.

Coordenadora: Ana Maria dos Reis Taíno

Quando adquirimos a compreensão da ambiguidade que o corpo contempla, adquirimos a capacidade de lidar com o outro, com o mundo, enfim, recuperamos o sentido da vida. Aprender e apreender-me na experiência vivida – exercício de tolerância e humildade próprios de uma generosidade que inaugura a educação do amanhã. (Ivani Fazenda)

Início esse relato com uma reflexão proposta por Sacristán (1999), já apresentada por mim em um de nossos encontros para análise do novo currículo: “... pensamos que a tarefa de educar deve ser dirigida por algumas idéias-mestra plasmadas em projetos compartilhados e assumidos individualmente”.

Revedo o Projeto Memória Educativa e Aspectos Humanos da Competência Docente, como uma ideia-mestra, percebo evidências de uma proposta de formação que leva/levou em conta o sujeito/aluno que aprende/aprendeu, ator e autor de seus saberes, embora ele ainda, não tenha/tivesse plena consciência disso.

Acredito que a construção coletiva do projeto, iniciado em 2005, sustentou e fortaleceu meu compromisso individual. Nesse segundo ano de implantação do projeto, após algumas reestruturações, pude verificar excelentes resultados, tanto no primeiro semestre, quando finalizamos a pesquisa teórica, quanto no segundo semestre com a pesquisa de campo, que numa primeira apreciação dos resultados, já demonstrou ser um caminho possível na construção de referenciais teóricos e práticos.

Portanto, para mim, os momentos de reflexão compartilhada possibilitaram confirmar a importância de uma ideia-mestra, fossem eles nas reuniões de estudo e planejamento ou nas discussões em sala de aula, num movimento

¹¹¹ Expressões utilizadas por Espírito Santo em seu poema Conscientização (2007, p.55) e já utilizado nesse trabalho (confere página 91).

constante de aprender, ensinar e avaliar, pois conforme sinaliza Nóvoa (1995) “... O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

No entanto, sendo a escola um espaço privilegiado de crescimento profissional, que se dá principalmente nas relações estabelecidas com nossos pares é preciso ressaltar que para garantir uma estrutura participativa que possibilite esse crescimento, é fundamental que haja um clima aberto, em que as pessoas se sintam estimuladas e receptivas em relação ao outro, em que estabeleçam parcerias e diálogos, em que criem laços de solidariedade e cooperação na busca de objetivos comuns, efetivando ações conjuntas (SALVADOR, 1999).

Posso dizer que mesmo tendo sido um ano de muitos desafios¹¹², a experiência vivida na instituição foi alicerçada, sem sombra de dúvida, pela estrutura participativa proposta por Salvador (1999).

Quando o desafio aparece, não dá para virar-lhe as costas. Arriscar requer uma dose de coragem – e medo, que nos permite avaliar os riscos antes de aceitá-los de imediato. A melhor maneira de assumir um risco é preparar-se para ele, com prudência, sem exceder seus próprios limites.

Nesse sentido, reafirmo que muito aprendi, principalmente a partir da reflexão sobre duas palavras, sentimentos que me acompanham há muito tempo e que, neste ano, em especial neste semestre, consegui entendê-las e aceitá-las, percebendo hoje, de forma equilibrada e consciente, o momento em que cada uma se manifestou. Nesse momento, desapego-me da linearidade, dou um passo atrás, busco a palavra na pretensão de me autoconstruir.

Medo e Coragem. Medo e coragem de romper o velho. Medo e coragem em construir o novo. Toda palavra tem um sentido, uma significação, vinculada a uma ação. Não há ação que não traga risco implícito.

Por meio da palavra, o homem sai de si, interfere no mundo e deixa que o mundo interfira nele (FAZENDA, 1994). Foi isso que fiz, arrisquei, sai de mim, busquei o outro, enfrentei o desafio de viver e conviver. Viver,

112 Desafios de todas as ordens: materiais, profissionais, emocionais e físicas. A entrada no doutorado solicitou inúmeras mudanças em minha rotina.

segundo Luis Marins, “é colocar toda a inteligência e toda a vontade dirigidas ao essencial no momento presente”. Procurei a inteligência em vários sentidos: corporal, cognitiva, espiritual e emocional. Busquei a vontade em toda sua plenitude: vontade de ser feliz, de ter saúde, de dar o meu melhor, de estar em paz comigo e com os outros.

Meu medo não está menor nem minha coragem maior: eles estão próximos um do outro, lado a lado, se contemplando, acho até que de mãos dadas. Tomara que assim permaneçam.

Para Ivani Fazenda (1994), é do comprometimento da pessoa com as coisas e com as pessoas que se estabelece a linguagem. Utilizarei, portanto, a relação palavra-valor para encerrar uma conversa que sei, está apenas começando, pois a linguagem cria para nós, mais do que o presente, uma natureza capaz de explicar o passado, introduzir o futuro e tecer possibilidades.

Do mais, só tenho a agradecer as inúmeras oportunidades de formação e conhecimento que me foram oferecidas.

Muito Obrigada!

Parceria, participação, partilha. Movimentos que podem gerar a compreensão da totalidade da realidade, numa construção de conhecimento, num contínuo ir e vir: consigo mesmo e com o outro.

Movimentos que me encaminham para um novo olhar: olhar para sentir.

4 TERCEIRO OLHAR: DIMENSÃO SENSÍVEL DO ATO DE AVALIAR

Não se pode esquecer da **relação afetiva**: educador e educando precisam ser amigos, realizar um trabalho de forma cooperativa, numa relação horizontal, sem imposições, na qual o aluno possa compor e ampliar seu repertório de significados (ELIAS, 2000, p. 198, grifo meu).

Busco nesse terceiro olhar a dimensão sensível do sentido de minhas práticas avaliativas. Uma entrada de exploração que incorpora a busca de um sujeito no corpo, mobilizando todos os sentidos e que encontra no movimento ecoformativo a oportunidade de aprender e apreender¹¹³ em, com e nos diferentes espaços vivenciados.

Confirmo o quanto a relação afetiva possibilita, nestes espaços de formação, a composição e ampliação de um “repertório de significados”, tanto para o professor quanto para o aluno.

Identifico nesse movimento duas oportunidades formativas entrelaçando-as a convivência e experiência no GEPI – PUC/SP: a vivência da dança circular e a elaboração do memorial de formação.

A convivência no GEPI nesses cinco anos, como já sinalizado, foi de fundamental importância em meu processo de formação continuada. Nele ampliei meu olhar, realizei, como apregoa, Pineau (2000), a necessária e essencial conexão com um patrimônio cultural de signos formais.

Signos como palavras, palavras como possibilidades: de busca, de encontro, de ação, de ser e de estar, de vida.

Em Tillich (1976) o ser mais vital é o ser que tem a palavra, que por ela é liberado da escravidão do que é dado. Pela palavra fortaleço minha vitalidade, fortaleço minha coragem, crio além de mim, sem perder a mim mesma.

Permaneço no movimento de compreensão do sentido expresso na palavra, pela palavra e com a palavra. Sentido manifesto nas diversas formas de linguagem: na leitura que alimenta, na escrita que concretiza e revela a impressão, no corpo que fala o sentir, na fala que exprime o pensar, na escuta sensível, no olhar que acolhe.

113 Aprender: assimilar mentalmente, abarcar com profundidade; compreender, captar (HOUAISS, 2004).

Olhar ampliado, que vem de dentro. Com ele começo a perceber o outro em relação a mim mesma, torno-o sujeito em minha ação, sinto-me sujeito em nossa interação: na intencionalidade da interrelação, confirmo meu ser.

Uma confirmação da minha existência que, conforme Sartre (1997), só foi e está possível pelo olhar do outro. Existência como modo de ser finito, como possibilidade, como um poder-ser aquele que decide ser, num movimento de revelar-me e encontrar-me e em me encontrando, encontrar um mundo, encontrar o outro.

Tomo a palavra existência no sentido discutido por Tillich (1976, p. 97), como atitude existencial de envolvimento, de participação, definido por ele como “participar de uma situação, em especial de uma situação cognitiva, com o todo de sua existência”. Um participar que inclui condições temporais, espaciais, históricas, psicológicas, sociológicas, biológicas. E também a liberdade finita que reage a estas condições e as transforma.

Para esse autor, um conhecimento existencial é um conhecimento no qual estes elementos, e, portanto, toda existência de quem conhece, participa. Ele acrescenta:

um eu, que se tornou matéria de cálculo e manobra, deixou de ser um eu. Tornou-se uma coisa. Você deve participar de um eu a fim de conhecer o que ele é. Porém em participando, você o transforma. Em todo conhecimento existencial, tanto o sujeito, como o objeto são transformados pelo próprio ato de conhecer. O conhecimento existencial é baseado num encontro no qual uma nova significação é criada e reconhecida (TILLICH, 1976, p. 98).

Retomo meu processo inicial de formação e reafirmo: não me foi oportunizado participar dele como sujeito e, como objeto, não pude partilhar, transformar, escolher. Confirmando, mais uma vez, o quanto essa experiência inicial me apresentou a um mundo de insignificações, teorias vazias e práticas descontextualizadas, que, certamente, também devem ter sido experimentadas por meus professores.

Novamente aproximo-me de meu jeito de formar e, pela pergunta, questiono-me: em que medida as “condições temporais, espaciais, históricas, psicológicas, sociológicas, biológicas” interferem no processo de formação e atuação?

Ao reconhecer em minha história de vida “condições sociológicas e psicológicas” que influenciaram minha atuação profissional inicial, reconheço minha capacidade de mudar meu comportamento e alterar a forma como vejo as coisas, como sinto a vida e sobre as opiniões que escolho. Uma habilidade que segundo Sams (2003), não vem apenas de escolha pessoal de livre-arbítrio, mas também da capacidade de ver todas as experiências da vida como iniciações¹¹⁴, que nos transformam em seres humanos completos. Para essa autora, nosso crescimento e transformação acontecem segundo nosso ritmo próprio, pois somos únicos, sendo nossos caminhos, determinados por níveis particulares de compreensão. Com as palavras da autora reforço meu pensar:

partindo de perspectivas pessoais, montamos mentalmente a nossa visão da vida, acrescentando uma informação de cada vez. A realidade pessoal é construída através destas convicções mentais, e **a vida responde nos mostrando as atitudes positivas ou negativas que escolhemos em nosso processo de construção.** (SAMS, 2003, p.29-30, grifo meu).

A vida, portanto, é feita de escolhas, são elas que nos permitem exercer nossa liberdade. Debruço-me sobre a expressão utilizada por Goswami (2007, p. 131) “escolho, logo existo” e reconheço, nas escolhas que fiz aquela que me torno a cada momento, a cada dia, a cada passo de minha história. Percebo nesse processo histórico de existir os valores que orientaram e orientam minha conduta e, também, o quanto algumas escolhas me encaminharam inicialmente ao movimento autoformativo, entrelaçado hoje pelos movimentos hetero e ecoformativos.

Ao fazer minhas escolhas, assumi minha existência, exerci minha liberdade. Liberdade que me conduz ao compromisso e a defesa de uma educação mais humana, real, significativa, sensível. Liberdade finita que torna possível a transição da essência a existência.

Volto ao mestrado, momento no qual buscava um centro “que talvez me permitisse encontrar um pouco de minha essência, de meus sonhos, desejos, enfim, de meu ser”¹¹⁵. Transito entre a essência e a existência: encontro o desejo.

114 Do latim initio: ação de iniciar, começar. Condição daquele que é introduzido em alguma experiência misteriosa. (HOUAISS, 2001). Com Jamie Sams (2003) entendo iniciação como o começo de uma nova fase ou atitude perante a vida; entrar em um novo tipo de existência. A principal característica da iniciação é a abertura da mente a uma percepção de outros níveis de consciência, principalmente interno. “Nos dias de hoje, a vida é uma iniciação, e os desafios que encontramos diariamente são nossas provas, mostrando quais as qualidades e as fraquezas que temos, e nos permitindo enxergar onde precisamos crescer e de que forma precisamos mudar” (p. 319).

115 Conferir introdução deste trabalho, página sete.

Desejo que me encaminhou a busca de novos espaços e tempos de formação, influenciando de forma significativa minha prática, transformando-a. Uma transformação também possível pela oportunidade de conviver, conhecer e apreender com educadores da pós-graduação, comprometidos com uma educação libertadora. Educadores que incluem o aluno, tornando-o sujeito, num movimento no qual “o professor libertador trabalha **com** os estudantes e **não** para os estudantes; se renova com os estudantes e aprende os limites da aplicação da educação libertadora aplicando-a” (Elias, 2009, p. 19, grifos do autor).

Uma educação na qual professores e alunos aprendem juntos, como sujeitos em seu processo, agindo, interagindo, convivendo e descobrindo a si mesmo e ao outro.

Retiro desse movimento, o que me foi possível apreender. Retomo meu próprio movimento de formar, encontro o outro. Nesse encontro com o outro desperto para o olhar compassivo, expresso no poema de Espírito Santo (2007, p.73, grifos meus), e que mais uma vez, explicita a dimensão poética da existência humana conforme assinala Morin (2008).

COMPAIXÃO

Somente o profundo mergulho em si mesmo
 A percepção de uma Origem comum
 A certeza do longo caminho a percorrer
 Nos conduzem ao mistério do Outro
 Sua beleza
 Sua dor
 Sua expressão de busca
 Às vezes disfarçada pelo pudor
 A incerteza do acolhimento
 A necessidade da ternura
 Do **olhar vivo**
 Da **presença...**

Empresto de Petraglia a expressão “olhar sobre o olhar que olha” ¹¹⁶, exercito o “olhar vivo”, que só a presente presença permite. Confirmo a complexidade do cotidiano, repleto de centelhas de luz, sonhos e possibilidades e que, heterogêneo, revela também suas sombras, suas dificuldades, obstáculos,

¹¹⁶ Essa expressão compõe parte do título de um livro publicado pela autora e que apresenta pontos de convergência e divergência entre complexidade e holística, discutindo questões como o princípio da incerteza, a dialética e a dialógica, a dimensão espiritual do ser humano. (PETRAGLIA, 2001).

limites, conflitos, dores, fracassos, medos, dúvidas, ausências, tensões e contradições.

Nesse sentido, a ecoformação, entendida como uma maneira sistêmica e integradora de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza, busca o crescimento interior a partir da interação com o meio humano e natural que é, por si só, repleto de sombras.

Tomo a sombra como reflexo da luz. Recupero meu último texto-ata¹¹⁷ produzido, nele ilumino algumas palavras que auxiliam a busca do sentido ecoformativo e sensível em minha prática de avaliação. Movimento que me encaminha ao reconhecimento dos limites e dificuldades encontradas na experiência com a Dança Circular e na elaboração do Memorial de formação.

Parto das palavras estima, conflito, fracasso, reação, braveza, dor interna; críticas e agressão para refletir sobre algumas perguntas lançadas pela Professora Ivani que se colocam como essenciais para discutir as possíveis sombras nas experiências de formação: Como as pessoas reagem? Tempos internos e externos? Qual é o tempo do outro?

Ata do dia 21 de maio de 2008
Disciplina: Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa
Professora Dra. Ivani Fazenda
Aluna: Maria José Eras Guimarães

A linguagem cria para nós, mais do que o presente, uma natureza apta a explicar o passado, a encaixar o futuro. Essa dinamicidade, essa capacidade de mudar segundo o sentido de seu intérprete e da situação em que este se situe, conduz à conclusão de que não existe obra acabada, que toda obra está aberta, ou seja, sempre está por fazer-se. (FAZENDA, 1994, p. 57)

Utilizando da relação palavra-mundo, a professora Ivani apresenta sua leitura das diferentes teses defendidas no final do semestre passado e neste semestre, revelando, pela palavra o mundo ao homem (grupo) e, anunciando o homem (autor) ao mundo, possibilitando ao homem (autor), por meio da

¹¹⁷ Registro aqui o sentido da sensação vivido ao ler o e-mail enviado ao grupo pela professora Ivani Fazenda após receber a ata por mim elaborada: "A sensibilidade de Zezé revela-se na harmonia de sua ata. Através dela começo a vislumbrar os fios tênues que unem essas teses todas produzidas pelo GEPI- considero-as a representatividade do individual em busca de um coletivo maior, que não se expressa, mas se sente. Gratíssima" Ivani.

palavra, sair de si, interferir no mundo (grupo), deixando que o mundo interfira nele¹¹⁸.

Ivani sintetizou sua leitura esboçando um quadro comparativo entre as sete teses recém-defendidas por meio do qual pudemos perceber diferentes mundos: o mundo da ciência, da tecnologia, da música, da melhor idade, do reconhecimento, da paz e da escritura. Por ordem de data das defesas, explorou a essência de cada tese, ressaltando os sentidos epistemológicos, ontológicos e axiológicos presentes em cada pesquisa.

A tese de Diamantino Fernandes Trindade,¹¹⁹ docente atuante na área das Ciências da Natureza, intitulada **O olhar de Horus: uma perspectiva interdisciplinar do ensino na disciplina história da ciência**, partiu da percepção de uma pergunta: O que é ciência?

A professora Ivani destaca que Diamantino trouxe do mestrado duas indagações: abordar o valor da ciência no Brasil (José Bonifácio) ou trilhar um caminho filosófico da ciência a partir de Japiassu? Ele opta por entrelaçar Japiassú e Fazenda, discutindo então uma última questão: O que é Ciência numa visão interdisciplinar?

Nossa mestra define a tese de Diamantino como teórica, no sentido em que ele foca em uma disciplina, a História da Ciência. Qual o valor para quem vai ler? Para a prof^a. Ivani, seu valor está na revisão histórico/crítica de dois autores. O que sua tese traz de novo é a ressignificação do conceito de História da Ciência, que pode influenciar os alunos na compreensão da **Ciência do ponto de vista filosófico**.

Em seguida, a professora apresenta a segunda tese defendida, de autoria de Raquel Gianolla Miranda: **Tecnologias, Educação e seus sentidos: O movimento de um grupo de pesquisa sobre Interdisciplinaridade – GEPI**.

Raquel parte da pergunta: O que é tecnologia? Tendo sua formação nas áreas da Informática e Educação, ela buscou segundo Ivani, desvelar o valor da tecnologia, sua evolução histórico-crítica até chegar a problematização do conceito de EAD. Raquel coloca o conceito em dúvida. Para a professora Ivani o valor teórico de sua tese está na apresentação da evolução de tal temática e no nível prático, na articulação do GEPI, trazendo um novo olhar sobre o EAD.

118 FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 54.

119 Tese defendida em novembro de 2007.

Esta tese pretende ir à busca do sentido, porque buscamos o que é essência; buscamos, pois entendermos que o assunto que nos move é amplo e que esta é apenas uma visão, mas, como todas as visões, importante o suficiente para ser uma parte do todo e não a parte, nem o todo. (GIANOLLA, 2008)

Continuamos a acompanhar a aula, regida com maestria pelo olhar sensível da professora que, na “regência da sinfonia, na relação com os instrumentos, sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada um e o que cada um pode oferecer” (SALVADOR, 1999)¹²⁰, apresenta-nos a dissertação de Maria Cecília Soares, denominada **A Prática da Música Como Matriz Curricular Numa Concepção Interdisciplinar**.

Qual o sentido da música? A professora Ivani destaca as contribuições de cunho teórico da pesquisa. Cecília nos apresenta a forma na qual os estudiosos de música se apropriam do conceito. Para Ivani, sua contribuição prática surge no momento em que ela desconstrói o conceito de música para ressignifá-lo através da análise dos desenhos das crianças. A escola, para Ivani, é uma escola sem música.

Esta dissertação nasce de uma narrativa interior, poética, investigativa do ato de observar. Nasce da vivência cotidiana em sala de aula, num processo de auto-observação e análise das práticas educacionais fundamentadas na prática interdisciplinar. Uma narrativa que busca, na descrição, a essência dos fenômenos observados. (SOARES, 2008)

Qual o sentido do conhecimento ao longo da vida? A professora inicia a leitura da tese de Dirce Encarnacion Tavares, denominada **A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea - Uma leitura interdisciplinar**.

Ela pontua que Dirce já trazia dos estudos do mestrado as questões de identidade. Uma pesquisa que segundo Ivani, exigiu levantamento teórico sobre envelhecimento incluindo dados estatísticos e no sentido prático as análises dos sujeitos da pesquisa. O que os alimenta? Como estes sujeitos com mais de sessenta anos, podem recuperar a **auto-estima** via conhecimento?

120 SALVADOR, Cristina Maria. Coordenação pedagógica: virtude e força na constituição da parceria. In: FAZENDA, I. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 105.

Este trabalho visa a uma possibilidade de enxergar o idoso pelas suas histórias de vida e entender quais os fatores o impulsionam a retornar aos estudos com 60 anos ou mais, após longo tempo afastado dos bancos escolares, e como ele aprende e se relaciona com os colegas em sala de aula e consigo mesmo (TAVARES, 2008).

Nova partitura, nova melodia. A professora Ivani continua seu movimento de regência interdisciplinar fazendo a leitura da tese de Ana Maria dos Reis Taino. Sob o título **Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar**, Ana aponta o percurso do reconhecimento, que ao se entrelaçar com a interdisciplinaridade, propõe reflexões sobre a formação de educadores.

Ela destaca a grande experiência que Ana Taino possui, anos dedicados à formação e gestão escolar. Ivani ressalta que durante todos esses anos, ela não teve o devido reconhecimento. Para Ivani, ela se encontra com a tese da Dirce no momento que encontra Ricoeur. Vários são os questionamentos presentes em sua tese: em que medida me reconheço? Em que medida o outro me reconhece? Em que medida eu e o outro nos reconhecemos?

A fundamentação fenomenológica apresentada por ela não é só de cunho teórico, pois Ana Reis dialoga com suas vivências para provar o quanto não somos reconhecidos. Ela inova postulando sobre a necessidade do reconhecimento e da gratidão.

No exercício do questionamento procedo à organização desse estudo pelo recurso da metáfora do movimento. Movimento para deixar visíveis os procedimentos ontológico, axiológico e epistemológico como elementos que se articulam no percurso do reconhecimento. (TAINO, 2008)

A tese de Maria Cecília Castro Gasparian, intitulada **A Interdisciplinaridade Como Metodologia Para Uma Educação Para A Paz**, dá seqüência a explanação da mestra/maestrina, destacando a sólida formação que a pesquisadora possui em Psicologia, atuando com crianças e famílias. Cecília percebe que os **conflitos** mais importantes que dificultam a existência da paz nascem na família. Sua pergunta: Qual o sentido do conhecimento para paz? Para Cecília, seria o de produzir condições para que o sentido da paz se explicita. Recupera teorias produzidas sobre educação pela paz e tenta produzir um exemplo prático de uma metodologia que pudesse por essa teoria em ação.

Um incidente crítico interfere na continuidade de seu projeto, nesse momento, Cecília se recolhe e decide escrever sobre a temática para recuperar sua paz interior. Deixando de lado o **fracasso**, não se contaminando com ele, ela possibilita que essa paz vá para uma Cátedra que busque educar para Paz.

Olhar a escola por meio do prisma transformador é ver suas múltiplas facetas, como se usássemos um caleidoscópio, sabendo que, ao mesmo tempo, estamos dentro e fora do processo de transformação que queremos observar e modificar. Portanto, enquanto transformamos os outros, também estamos nos transformando. (GASPARIAN, 2008)

Maurina Passos Goulart Oliveira da Silva, com sua tese **Palavra, Silêncio, Escrita: A Mística de um Currículo a Caminho da Contemplação** encerra as defesas iniciadas no final do ano de 2007, última música regida pela professora Ivani na aula do dia 21 de maio. Sua pesquisa começa na dissertação de mestrado perguntando para empresa: o que é educar na empresa? Ela desenvolveu e implementou um projeto de alfabetização na empresa onde propõe que as pessoas se tornem pessoas, questiona o sentido do humano na empresa. Fica fora da academia um tempo e, ao retornar ao grupo, vê no GEPI um movimento de paz e expande o sentido da paz. Maurina busca verificar como essa paz praticada reverbera e ao mesmo tempo procura construir um novo princípio teórico baseado numa nova epistemologia que ela chama de mística, através da contemplação.

A professora afirma que escrever é muito mais que inscrever-se, é escriturar, tal como os apóstolos, palavras de paz, de forma que as pessoas possam se apropriar dessas palavras e a paz possa reinar. Que tipo de escrita? Escrita sensível, misto de narrativa e poesia, que possibilita ao leitor entender seu dilema interior.

Divina é a escritura nascida das entranhas do ser que pesquisa e se pesquisa, no pleno exercício do enraizar e desenraizar-se, num movimento de entrada e saída de si mesmo, extasiando-se nas releituras do silêncio e da palavra plena de significados, porque o Verbo se fez presente. (SILVA, 2008)

Maurina acrescenta que devemos costurar com o outro possibilidades, respeitando o momento de cada um. Para ela, sem a humildade, a paciência,

generosidade e a compaixão não conseguimos. Temos que perceber o valor do encantamento. Escritura tem que ser história.

A professora faz ao grupo a seguinte pergunta: O que tem em comum os sete trabalhos apresentados? Para Ivani, as pesquisas convergem na recuperação da história, podendo ser revisitados em todas as áreas. Ela acrescenta: “tentarei buscar essa linha nos trabalhos anteriores, fazendo desabrochar escrituras. As teses não são individuais, fazem parte de um tecido, se complementam uma a outra”.

A professora fala de seu projeto CNPQ, o projeto de sua vida: construção histórica de um conceito e em que mediada esta construção, amplia o conceito de interdisciplinaridade.

Sobre a defesa de Maurina, outras questões são trazidas à tona no que diz respeito à autoria. Nesse momento, Maurina fala sobre seus sentimentos, sensações vividas e declara: “nada que escrevo é meu também me aproprio de outras falas. Nossa escrita é sempre re-escrita, nossa fala está impregnada de outras falas”.

Uma apropriação que coerente, ética e responsável, só é possível, segundo Ivani pela força criadora da comunicação, na medida em que ela procura interpretar, explicar, compreender e modificar.

Ao ler, o homem escreve um novo texto, pois a capacidade que o homem tem de interferir e modificar por meio de sua palavra torna o texto tão dinâmico que, tantos textos existirão quantas forem as leituras feitas sobre o texto original.¹²¹

Maurina destaca a importância da parceria e da responsabilidade no que diz respeito ao orientador numa banca de defesa e ressalta:

Intuitivamente, a professora Ivani sustentou-me na exposição do trabalho ao solicitar que eu continuasse minha magnífica aula. Cuidei, pois de costurar minha fala. Exerci a humildade. Usei da calma e da serenidade para chegar até onde foi possível chegar. Entendo que na prática, se você não vive a interdisciplinaridade, não pode falar ou escrever sobre.

Ainda sobre a questão de autoria, Fabio recorda de um ex-orientando da professora Ivani que reclamou a utilização feita por ela de uma palavra que ele dizia ser dele. Para Fábio a coerência da professora Ivani em sua

121 FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 57.

atitude interdisciplinar – ela faz o que escreve que faz – dá sentido à palavra.

Fábio acrescenta que a experiência da professora Ivani é complexa, seu movimento é sistematicamente interdisciplinar, com um corpo teórico muito consistente, o que permite que suas observações sejam relacionadas à vida, num exercício de compreensão.

Para ele, acontece muitas vezes no grupo, das respostas às questões colocadas serem mecânicas, num movimento de ação e **reação**. O que não condiz com o movimento da interdisciplinaridade que, sendo de caráter complexo, solicita ação e ação. De acordo com Fábio, não cabe apenas uma avaliação política, onde exista a dificuldade de tirar a **braveza** e colocar a razão, e de se manter no time quando a ela chegarmos.

Ainda para Fábio trabalhamos com sentimentos, mas temos que fazer com que o conhecimento tenha seu lugar. Algumas coisas devem ser ditas, a academia é o lugar da dúvida. As pessoas vão à direção da dúvida pela fé. Devemos resgatar os momentos de dúvida, para que nós como grupo, possamos sair do lugar comum. Devemos complexificar: Quem disse? Por que disse? Como disse? Para que disse? Exercitar a dúvida.

Ana Varela destaca que na linguagem não existe nada inédito, segundo ela o que podemos é transformar com nossas palavras o que já foi dito e que, o inédito acontece, quando nos colocamos em nossa própria linguagem.

Para ela, no GEPI as pesquisas seguem na linha da palavra transformação, uma transformação que depende de um tempo interno, é temporal, individual. Ela relata suas experiências, falando da **dor interna** que nos transforma quando o outro nos lê com crítica, ressaltando que os elogios nos abastecem, porém, as **críticas** nos elevam e nos fazem buscar o melhor.

Dois momentos estão presentes nesse movimento, e segundo Ana Varela devem ser respeitados, o momento técnico e o da alma. Para Ana não dá para modificar o outro, só a nós mesmos e o que fica da Interdisciplinaridade são os exemplos. Afirma ainda que as pessoas estão querendo participar do grupo. Plantamos algo, ficou o eco. Devemos buscar o sentido da humildade. Trabalhar com a essência do outro, sem humildade não conseguiremos.

Fábio retoma a palavra destacando uma pergunta feita por Maurina que para ele é motivo de reflexão, uma pergunta que o move: O que

produziu a mudança? Alguém que se diz interdisciplinar e se mostra disciplinar. Segundo ele a recorrência desses comentários traz à tona a investigação: em que mecanismos tocamos? Por que as pessoas se sentem **agredidas**? Nesse sentido Fábio pondera sobre a atitude do grupo: seguimos relevando e revelando, ressaltando e oprimindo. Eles nos acusam de nivelamento, e nós, também respondemos nivelando?

Maurício destaca uma frase que leu, mas que não se recorda da autoria e que diz o seguinte: Quem não se mexe não percebe as correntes que o amarram. E lembra da fala da professora Ivani sobre a teoria das brechas.

Chiquinho salienta que nosso grupo tem mostrado na ação as propostas teóricas e cita Gramsci sobre a questão da compreensão: o elemento popular sente, mas poucas vezes compreende. O intelectual compreende, mas nem sempre sente.

Como as pessoas reagem? Tempos internos e externos? Qual é o tempo do outro?

A professora Ivani fala sobre sua atitude, afirmando que não pára para se lamentar e sim para refletir sobre o que fez, por que fez e para que.

Ela lança mais uma vez, a questão primordial que todos devemos nos fazer: qual é o seu talento? Acrescenta que devemos promover a socialização do conhecimento não perdendo de vista nossos dons.

Assim, numa pesquisa interdisciplinar, como pesquisadores, nos colocamos em busca de nossa palavra. No entanto, esse encontro com a nossa palavra se realiza no processo de busca de si mesmo através do qual a palavra se revela, pois a palavra capta, conhece, interfere e transcende a consciência do homem em sua busca do mundo.¹²² Estou, pois na busca do mundo, aguardando o encontro com minha palavra.

O movimento de investigação interdisciplinar empreendido nessa tese me conduziu a um novo olhar. Tocada por ele e pelo desejo de encontro e transformação de meu ser, recuperei minhas memórias, refleti sobre minha história, assumi minha palavra: busca. Uma busca que tem me possibilitado realizar o sentido do aprender-a-saber e do saber-compreender, vivendo o que aprendi e vivenciando o que sei: com o outro e pelo outro.

¹²² FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 54.

Sendo a convivência com outras pessoas o caminho da autorreflexão e do aprendizado, por meio do diálogo e da partilha de momentos da vida (BRANDÃO, 2005), me aproximo novamente das palavras assinaladas, retorno a metáfora interdisciplinar da tecitura dos tecidos. Pelos fios que entrelaçam experiências vividas, volto à pergunta posta: como as pessoas reagem? Tempos internos e externos? Qual é o tempo do outro?

4.1 TE-SER PRATICAS FORMATIVAS

...a elaboração do pensamento sobre interdisciplinaridade, a exemplo do tecido, é tramado com um **sem-número de fios**, lenta e pacientemente entrecruzados, articulados, sucedendo-se um ao outro, em um movimento sincronizado, fornecendo a forma, a cor, a resistência necessária, a beleza e a funcionalidade que o processo de sua constituição engendra (CASCINO apud FAZENDA, 2002, p. 128, grifo meu).

A busca pelo sentido da sensação de minhas práticas de formação e avaliação na experiência da dança circular e no memorial de formação, parto do significado da palavra tecer: do latim *texo* “fazer tecido, entrançar, entrelaçar, construir” (HOUAISS, 2004).

Retorno ao pensamento complexo de Morin (2008) conforme o sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Entrelaço significados, fortaleço o olhar sensível, percebo o outro em relação a mim mesma e, no movimento intersubjetivo, compreendo e fortaleço a necessária abertura e generosidade que devemos ter ao adentrar no espaço sagrado do SER.

Reforço o sentido de um processo formativo que tem, na avaliação, seu alicerce, num movimento dinâmico e interativo, no qual o ser de uma pessoa é um território sagrado¹²³. “Ele não pode ser, de modo algum, invadido por uma avaliação crítica que, desqualificando a objetividade interativa de um ato, de uma ação, de um feito, desqualifique o ser de uma pessoa” (BRANDÃO, 2005, p. 79).

Nesse sentido, teço com meu aluno, pelos fios da ação, das crenças e da teorização, o precioso tecido que compõe nossas trajetórias.

¹²³ Em seu livro o **Renascimento do Sagrado na Educação** Espírito Santo (2008), discute amplamente o tema. Para ele, a reconstrução do sagrado é o autoconhecimento.

Reúno fios de minha história, recupero experiências vividas na formação continuada que me encaminharam à utilização destas experiências em minhas práticas formativas.

Como as pessoas reagem? Tempos internos e externos? Qual é o tempo do outro? Reflito sobre estas questões por meio de novas questões: como eu reajo? Qual é o meu tempo interno? Qual é o meu tempo externo? Qual é o tempo do outro? Quem é o outro?

DANÇA CIRCULAR SAGRADA: MOVIMENTO DE INTEGRAÇÃO QUE ENCAMINHA À INTERDISCIPLINARIDADE

Dançando é possível Educar e Educar-se, utilizando os recursos do movimento e da música. A dança é, portanto, elemento fundamental para formar e informar o indivíduo, pois desperta nele a possibilidade de crescer em interação consigo mesmo, com o outro e com o meio (SAMPAIO, 2002, p. 95).

Em janeiro de 2000, na abertura do XI Seminário Rumos Abertos organizado pela Associação Palas Athena do Brasil, em Monteiro Lobato¹²⁴, todos os participantes foram convidados a formar uma roda e darem as mãos. Em seguida, a organizadora do evento solicitou que ouvíssemos de olhos fechados a música que tocava ao fundo e respirássemos lentamente. Depois de algum tempo pediu que acompanhássemos os movimentos que ela faria.

Nenhuma palavra mais foi dita. Por quase quinze minutos, repetimos movimentos suaves, ao som de Bach. A energia e a paz gerada acompanharam-me durante todo o dia, tornando leve as oito horas do encontro.

No segundo semestre do mesmo ano, ao freqüentar no mestrado a disciplina Formar Educadores para o século XXI¹²⁵, tive a oportunidade de viver novamente a experiência de dançar de mãos dadas, numa roda. Desta vez, a colega do grupo

124 O seminário foi realizado no Centro Pedagógico Casa dos Pandavas que atualmente recebe o nome de Instituto Pandavas Núcleo de Educação, Cultura e Ações Socioambientais. Como pólo de ação integrada entre escola, família, comunidade e meio ambiente e por meio de um modelo educacional diferenciado, o Instituto Pandavas desenvolve ações socioeducativas formais e complementares nas dimensões ética, física, afetiva, espiritual e ecológica por meio da promoção do indivíduo, visando seu desenvolvimento integral. O trabalho realizado envolve as atividades da cabeça, do coração e das mãos, que englobam as três grandes forças criativas do homem: o pensar, o sentir e o agir, capacitando-o assim, para atuar na sociedade com senso crítico e humanístico, iniciativa, criatividade, independência e responsabilidade social.

125 Disciplina ministrada pela Doutora Marisa Del Cioppo Elias no Programa de Mestrado em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação da Universidade Braz Cubas.

que trabalhava com essa forma de dançar ensinou: esse jeito de dançar referia-se à Dança Circular Sagrada.

Sempre gostei de dançar, no entanto nunca tinha vivido uma experiência tão boa e marcante como a dança em grupo. Essa vivência me encaminhou a alguns cursos¹²⁶, aprendi a história da dança circular e, claro, dancei muito. Passei então a utilizar a Dança Circular em minhas aulas. Inicialmente com as crianças menores¹²⁷, na reunião de Pais, nas festas escolares. Depois, passei a usá-la nos cursos de formação que ministrava no PAS¹²⁸ e, por fim, no curso de Pedagogia.

Tenho utilizado a dança na Pedagogia desde 2001 para discutir e refletir sobre diferentes conteúdos, nas diversas disciplinas que atuei e atuo, tendo sempre, como enfoque principal a questão da avaliação e da convivência grupal.

Com o tempo fui percebendo que para algumas pessoas a palavra ‘sagrada’ gerava certo incômodo, trazia sempre alguma espécie de tensão. Parecia que o sagrado estava sempre comprometido com alguma religião. Mesmo com a explicação do significado da palavra no contexto da dança e da formação docente, ou seja, como processo de autoconhecimento, num movimento de estar junto, em comunhão, de mãos dadas, totalmente presente no aqui e agora, com todo seu ser e o ser do outro, corporal e afetivamente, algumas pessoas não participavam.

A reação gerada causava em mim outra reação: quem não dançasse, deveria anotar o que observava no movimento do grupo na roda para, posteriormente, relacionar com os diferentes conteúdos. Os resultados não foram muito satisfatórios, os registros eram vagos. Anotar o quê, se ainda não entendiam a proposta e muito menos acreditavam nela? Mesmo respeitando a decisão dos alunos, de não participar da atividade e, sendo estes, um grupo bem pequeno, percebi que seria necessário rever minha ‘reação’ para obter o resultado pretendido: mais que a técnica, o sentimento de união do grupo.

Como ressalta Madalena Freire, gostaria de frisar aqui a importância de não “cruzar os braços, dar tempo ao tempo, de saber esperar, de confiar. Confiar em

126 Participei de encontros e cursos no Centro de Vivências de Nazaré, em Nazaré Paulista. Lá, depois do momento de meditação, todos se dirigem ao jardim para participar da Dança Circular e dar bom dia à vida.

127 Na época ainda atuava no Ensino Fundamental.

128 Programa Alfabetização Solidária do governo federal no qual atuei por três anos.

que, juntos, poderemos descobrir as possíveis soluções para as questões que surgem” (FREIRE, 1993. p. 110).

Deixei de reagir ao grupo e passei a agir com e para o grupo: organizei encontros e cursos com pessoas¹²⁹ que atuavam com a dança circular de forma sistemática, discutindo seu surgimento, sua história e importância para a Educação.

Mesmo tendo participado de alguns cursos, foi o movimento de aprender junto com o grupo de alunos que me trouxe maior aprofundamento teórico e prático, ao mesmo tempo em que fortaleceu valores.

Compreendi a questão da reação: reagimos ao desconhecido por diferentes razões, que estão relacionadas à forma como vemos, sentimos, pensamos o mundo e o outro, que reflete a forma como vemos, sentimos e pensamos a nós mesmos. Quebrar o ciclo nocivo da reação e reação, muito presente na educação e gerado a partir de uma forma única de ver o mundo, a nossa própria, demanda esforço, tempo e atitude.

Confirmei o caráter complexo da interdisciplinaridade que solicita a ação, transformei meu ato: para cada reação, passei a buscar uma nova ação, num movimento de acolhimento e respeito ao tempo¹³⁰, meu e do outro. Afirmo a importância da presente presença, do viver o agora, de despertar a profunda consciência do tempo interior, da alma, que proveniente de nossa essência, reafirma-se em nossa existência. E ainda, que é preciso “desenvolver o conhecimento de que ‘alguém’ olha pelos nossos olhos além do sangue, da massa muscular ou dos ossos” (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 105).

Busquei viver em harmonia, orientada pelo tempo interior conectada aos ciclos do tempo exterior, atenta às situações que não podia mudar, avaliando, reavaliando, sem imposições, com respeito, percebendo o momento oportuno. Ação gerando ação: cessaram os conflitos, o grupo ficou maior.

Recorro ao tempo *chrónos*, volto ao passado, precisamente no ano de 1976 quando a história da dança circular sagrada teve início.

129 Sonia Yamashita, colega do mestrado que me apresentou a dança circular e que hoje, tem sua pessoa considerada como referência das danças no Brasil, sendo uma das organizadoras do Encontro Brasileiro de Danças Circulares. Guataçara Monteiro e João, alunos de Sonia, possuem um grupo em Jacareí e desenvolvem oficinas e cursos.

130 Ao tratar do tempo, recorro mais uma vez aos escritos de Espírito Santo (2008) sobre o tempo *chrónos* (do corpo, do relógio, externo) e *khairós* (da alma, interno).

DANÇA CIRCULAR SAGRADA: HISTÓRIA, SÍMBOLOS, BENEFÍCIOS

A dança como expressão do homem movido pelo poder transcendente é, assim, a forma artística mais antiga: antes de que o homem expressasse sua experiência da vida mediante os materiais, fá-lo com seu corpo. O homem primitivo dança em qualquer ocasião: por alegria, por dor, por amor, por medo; ao amanhecer, na morte, no nascimento (WOSIEN, 1997, p. 9).

As Danças Circulares foram estudadas e reunidas por um dançarino alemão, professor Bernhard Wosien (1908-1986), e ganharam o nome de Danças Sagradas. Elas são feitas, em sua maioria, na forma de cirandas onde todos executam os mesmos passos ritmados.

Em 1976, Wosien visitou a Comunidade de Findhorn na Escócia e ensinou pela primeira vez uma coletânea de Danças Folclóricas para os que lá viviam. Com mais de 60 anos, ele andava já há algum tempo na busca de uma prática corporal mais orgânica na qual pudesse expressar seus sentimentos. Ao frequentar grupos de danças folclóricas, encontrou o que procurava. Como escreve Renata Ramos, ele “vivenciou a alegria, a amizade e o amor, tanto para consigo mesmo como para com os outros” (2002, p. 10).

A Comunidade de Findhorn existia há 15 anos quando Wosien ensinou as Danças pela primeira vez. De 1976 para os dias de hoje, centenas de Danças foram incorporadas ao conjunto do que passou a se chamar "Danças Circulares Sagradas", ou somente, "Danças Sagradas". De Findhorn esse trabalho espalhou-se pelo mundo todo. Maria Gabriele Wosien, filha de Bernhard, dá continuidade ao trabalho do pai, mantendo contato direto com o Brasil.

As danças folclóricas estudadas por Wosien e adaptadas para o movimento circular, utilizam principalmente as músicas do folclore dos povos e são dançadas na maioria das vezes com os passos originais (RAMOS, 2002). As Danças representam, grupal e internamente, uma vivência prática de qualidades como: cura, comunhão, paz, alegria, meditação, leveza e reverência, além de reviverem a tradição de antigos povos.

Cabe ressaltar a importância do simbolismo presente nas Danças Circulares Sagradas, como o círculo e o centro do círculo, conceitos universais que tratam do

perfeito, do eterno, e como consideram os povos antigos, a forma esférica como indicação do mundo ordenado por Deus (LURKER, 2003).

Há séculos a força do círculo é conhecida. Ele é um poderoso símbolo de unidade e totalidade. As mãos dadas durante a dança simbolizam a confiança e o apoio mútuo. Nesse espaço, atitudes cooperativas substituem atitudes de competição, os participantes podem ajudar na superação dos erros e dificuldades, possibilitando a manifestação do melhor de cada um.

O círculo dentre as formas geométricas é o mais significativo e repleto de sentido, ele carrega um simbolismo mágico. Em um círculo estamos todos igualmente distantes do centro, ele também representa o infinito, por ter uma forma sem quinas. As mandalas são a prova do seu poder, pois são inegáveis a força e carga energética inseridas nesta estrutura.

Nossa vida é um dançar constante ao redor do centro, um incessante circundar o Uno invisível ao qual nós – tal como o círculo – devemos nossa existência. O círculo não pode esquecer sua origem – também nós sentimos saudades do paraíso. Fazemos tudo o que fazemos porque estamos **à procura do centro**, do nosso centro, do centro (DETHLEFSEN apud DAHLKE, 1985, p.5, grifo meu).

Na contínua procura do meu centro, volto no tempo e reconheço: a energia mobilizada no círculo é criativa e construtiva, alegre e introspectiva, traz-nos de volta a criança interior, assim, nada melhor que brincar de roda, compartilhar com o outro a magia contida no simples, porém complexo, ato de dar as mãos. Dar as mãos numa atitude de humildade, desapego, espera e respeito, princípios próprios da interdisciplinaridade, postulados por Fazenda (2002).

Utilizadas como um valioso instrumento de integração¹³¹, celebração, autoconhecimento e autocura, as danças circulares ajudam na busca de nossa essência e possibilitam desenvolver qualidades e aptidões que desconhecíamos ou tínhamos pouco contato; a estar presente aqui e agora e identificar o que precisamos mudar e criar para a realização de nossos projetos pessoais e profissionais.

131A integração é considerada por Fazenda (2002) como a etapa anterior a interdisciplinaridade, com ações que visam o início de um relacionamento, um estudo, uma interpretação dos conhecimentos e fatos a ser posteriormente interados.

A simplicidade e leveza existente na vivência da dança beneficiam a todos os participantes da roda. Algumas danças são mais movimentadas, alegres e geram descontração; outras, mais calmas, suaves, meditativas, possibilitam a introspecção.

Dentre os inúmeros benefícios da dança circular, destaco alguns que considero ter pessoalmente vivenciado: desenvolvimento do apoio mútuo, a integração, a comunhão e a cooperação; ampliação da percepção e da intuição; equilíbrio no corpo físico, emocional, mental e espiritual; trabalhar a individualidade dentro do processo grupal.

O movimento da roda, de mãos dadas, olhos nos olhos, o resgate das danças folclóricas interliga diferentes cores, raças, tempos e espaços, acessando níveis mais sutis de consciência e percepção. Uma prática que visa preparar o ser humano para uma nova etapa da humanidade, na qual harmonia e paz serão reflexos de atitudes de cooperação e comunhão.

Cooperação aqui entendida como fundamento da vida humana, momento de experiência de reciprocidade por meio da qual aprendo, ensino, sinto, vivo, convivo, compreendo, percebo, sei, sou, estou. Nesse movimento, reconheço com Brandão (2005, p.91): “começamos a nos tornar seres humanos em algum momento de nossa trajetória nas trilhas da vida, porque incorporamos emoções de reciprocidade afetuosa para com outros seres”.

DANÇANDO COM A TURMA DE PRÁTICAS DE DOCÊNCIA E GESTÃO

Vivencio a dança do ser de outra pessoa diante de mim para dar os meus passos da dança do convívio entre nós. É a um corpo e é ao rosto de um outro, a sua pessoa corporificada diante de mim, que dirijo o olhar de meu rosto e os gestos de meu corpo. (BRANDÃO, 2005, p. 93)

Impulsionada pela natureza cooperativa da dança circular e por sua capacidade de integração, que favorece a comunicação, a flexibilidade, a percepção de si mesmo e do outro, utilizei-a com duas turmas da Pedagogia que, por questões de organização interna da instituição, passaram a ser uma.

Uma turma que ainda se via como duas. Um mês de aula havia se passado e, até aquele momento, não tínhamos acertado o passo. Uma primeira reflexão coletiva sobre o convívio do grupo e o que seria necessário transformar, ou até

mesmo o que faltava na classe, resultou nas seguintes colocações: “maior compreensão e respeito entre os alunos”; “aprender a se colocar no lugar do outro”; “respeito a si mesmo e ao próximo”; “olhar o outro”; “respeito mútuo”; “conscientização”; “cooperação”; “respeitar o espaço de cada um”; “respeito e ética”; “consciência de cada um”; “união de todos e cooperação de cada um”.

Nesse contexto pude confirmar: a crença de que é a capacidade de aprender com o outro, com as diversas circunstâncias é que nos torna humanos. Crença que para o grupo, ainda não estava clara, ou melhor, precisava ser lapidada. Assim, o maior compromisso deste trabalho foi resgatar a essência da celebração grupal.



Figura 9: Formação inicial do Círculo

O movimento da dança circular com a referida turma aconteceu em diferentes momentos. No primeiro encontro nada foi explicado: convidei a todos para irmos ao pátio realizar uma atividade prática. Boa parte da turma participou. Alguns sentaram e observaram, outros foram ocupar diferentes espaços.

De volta à classe, passamos a refletir sobre a atividade e possíveis conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) observados e experimentados na dança. Registramos impressões, sensações, dúvidas. Euforia, cansaço, alegria, curiosidade, desconfiança, satisfação, insatisfação.

A leitura dos textos de Freire (1993), programados para o semestre auxiliaram na tarefa de estabelecer a unidade na totalidade, bem como os temas e conteúdos direcionados à Educação Infantil como corpo, movimento, jogos, brincadeiras e valores humanos facilitaram a tarefa.

Incorporei ao conteúdo algumas brincadeiras que, apresentadas ao início da aula, tinham o círculo como configuração principal. Com essa dinâmica, estreitamos laços, abrandamos desconfianças, aumentamos a alegria. Os conflitos, como parte da convivência, continuaram a existir e no todo da existência começaram a diminuir.

Conviver não é uma abstração, mas um jogo de papéis e um ritual de identidades de pessoas que, entre consensos e conflitos, entre momentos de amor e de desamor, e entre acertos e tateios, iniciam e completam várias vezes em um mesmo dia, os encontros e os confrontos das partidas mais essenciais da vida (BRANDÃO, 2005, p. 93).

Pela narrativa, com um olhar distanciado, revelo o desenvolvimento de um processo, trajeto não linear que tem como fio condutor oportunidades formativas e avaliativas.

Mantenho-me atenta à formação como um processo singular que pertence à pessoa, com uma história de vida única e que se articula às dimensões auto, hetero e ecoformativa. Destaco o que foi formativo para minha própria formação, porém, identificando, nos registros dos alunos, oportunidades potencialmente formativas, percebidas em outros espaços.

A dança se repetiu por outras vezes na instituição, porém, foi a experiência vivida no Espaço Cultural Artes da Gente¹³², em maio de 2008, que trouxe novas reflexões e apreensões ao grupo. Um encontro agradável e especial, no qual se pôde perceber a harmonia, a união, o respeito, a amizade, a cooperação, o diálogo e a troca. Elementos indispensáveis à convivência humana e, portanto, essenciais à relação professor/aluno.

Na roda também começamos a ter um espaço. Esse interesse é uma constante até hoje. Creio que, na verdade ele nasce do desafio – que para as crianças vira um jogo – que é o de se pôr no lugar do outro, dentro do ponto de vista do outro, que existem pontos de vista diferentes. Este desafio para ser entendido, assimilado, transforma-se num jogo de trocar. E o que envolve a **troca**, de mais fundamental, se não uma disposição cooperativa para que ela se efetive?(FREIRE, 1993, p.108, grifo meu)

Como bem sinaliza Freire, a troca, como disposição cooperativa pressupõe parceria, ninguém troca se o outro não quiser. A escolha é de cada um, que dotado de livre arbítrio, opta por participar ou não. Não participar também é uma escolha, como tal, deve ser respeitada. No entanto, neste encontro, muitos quiseram.

Lentamente, a roda foi se formando, ampliando, aumentando... Formou-se nova roda ao centro. De mãos dadas dançamos por quase três horas, ao som de

¹³²Local onde se realizam oficinas, cursos e eventos com a Dança Circular Sagrada, ministradas por Guataçara Monteiro e João, focalizadores dessa vivência.

diferentes músicas, ritmos diversos, resgatando tradições, histórias, memórias. Celebramos o momento presente, celebramos a oportunidade de estar juntos.

Movimento, música, memória, sentimento, celebração: partes de uma ação, fios que se entrelaçam para formar o todo, a roda, o círculo, simbolizando a unidade e a totalidade. Alguns relatos e imagens confirmam a beleza do momento vivido.



Figura 10: Movimento circular

Valorizar o trabalho em equipe, superar novos desafios com atitudes positivas, perceber e respeitar o espaço pessoal e o espaço do outro na roda, valorizar a cooperação, a diversidade e a inclusão do diferente (L. A.).

Não adianta estarmos num mesmo ambiente sem diálogo, o melhor é fazer parte desse ambiente reconhecendo nossos limites e estarmos abertos para novas amizades (A. M. P.).



Figura 11: Circulo em movimento

É bom conviver com tanta sabedoria, união, simplicidade, respeito, poder ver o outro como ele é (F.S.A.M.).

Aquietamos nossa mente, silenciemos nossos pensamentos, trabalhamos o momento presente, retornamos ao centro.

Tocada pelo som da memória retomo minha busca pelo sentido de minhas práticas. Recupero Jung (1978), percebo-me parte da mandala humana, símbolo do centro, do “si mesmo”, que para ele é a meta do desenvolvimento psíquico.

Confirmando a possibilidade de formar nessa dimensão: educar pelo olhar num movimento de fazer-sendo, com coragem e vitalidade, buscando propiciar o conhecimento dentro de um processo do desenvolvimento do Ser.

Na roda, todos somos iguais, nem menor nem maior. Pude ver a dança como um ótimo instrumento de socialização, descontração, cultura, alegria, troca e até qualidade de vida (P. A. M.).

Ao final, o rosto de cada um estava marcado por um sorriso e pela vontade de que aquele momento durasse muito mais, terminamos com beijos, em símbolo de união e harmonia (L. A. M. O.).



Figura 12: Círculo Final: movimento do abraço coletivo

Do resultado deste encontro pude carregar comigo a importância de dar as mãos e respeitar o espaço dos outros (M. N.).

A experiência vivida me permitiu reafirmar a cooperação como fundamento da vida humana, o diálogo e o respeito, como princípios da interdisciplinaridade.

Entrelaçando o olhar interdisciplinar ao meu ser autopoietico e, na dinâmica circular do ato de formar avaliando e avaliar formando, construo o mundo e sou por ele construída (MATURANA e VARELA, 2001), compartilho presenças, vivencio a parceria. Educador e educando, sujeitos ativos se autoproduzindo e se reproduzindo na ação educacional.

Retorno à questão do tempo, volto a perguntar: qual é o meu tempo interno? Qual é o meu tempo externo? Qual é o tempo do outro?

No movimento de “auto-fazer-se” descubro minha própria temporalidade, vivencio o tempo kairológico: atinjo o ontem, reconheço o hoje, descubro o amanhã (FREIRE, 1983).

Para dizer do tempo do outro, do educando, apoio-me no olhar atento, na escuta sensível e na observação cuidadosa para tecer algumas considerações e, nesse processo constato: alguns despertaram para além do tempo unidimensional, muitos começaram a refletir sobre essa possibilidade e outros ainda não se percebem sujeitos em sua ação.

Prossigo questionando: se não vivemos sem o outro, se nossa existência é confirmada pelo olhar do outro, se uma pessoa se torna uma pessoa por causa das outras (SARTRE, 1997), por que não darmos as mãos, num movimento de abertura, de troca, hoje, sempre, eternamente, para dançarmos juntos, respeitando o tempo do outro e despertando o sagrado em cada um de nós?

Sagrado, dimensão espiritual da vida, “que permeia toda realidade humana”. Dimensão esquecida, ou até mesmo distorcida no espaço educativo, ainda impregnado do racionalismo estrito, de verdades absolutas, do ensino fragmentado e sem significação, no qual o SER, seja ele aluno e/ou professor, permanece como objeto.

Nesse sentido, fortaleço minha crença, a inserção da espiritualidade no contexto educacional é essencial para aproximá-lo a sua condição de sujeito: vivo, pulsante, criador, único, integral. Ser autopoietico, dotado de livre arbítrio, que escolhe, pensa, existe. Um ser sagrado.

Um sujeito que precisa ser tocado, descoberto, como escreve Espírito Santo.

TANGENCIAR O SAGRADO

Tangenciar o sagrado é descobrir a magia do ser humano,
Sua significação e grandeza.
É tirar do “mais dentro”,
O que até agora procurávamos nas estrelas...
(ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 12, grifo meu).

Realizar o retorno ao sagrado, recuperar a significação, reencontrar a coragem. Ações que impulsionam a descoberta da magia e grandeza existente em cada um de nós, movimentos possíveis pela busca do autoconhecimento, ponto de partida para a reconstrução do sagrado.

Tirar “do mais dentro”, trabalho intenso, demanda tempo, coragem, participação, parceria, espera, respeito, abertura, humildade e generosidade, enfim, um trabalho que solicita uma atitude interdisciplinar. Fazenda (2003) assim a define:

uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com os pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois de **compromisso** em construir sempre da melhor forma possível; atitude de **responsabilidade**, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2003, p.75, grifo meu).

Numa atitude de compromisso e responsabilidade necessária a um processo de formação, continuo a desenrolar o fio de minha história, revisito o memorial escrito no mestrado, confirmo evidências de sua importância como instrumento formativo, que me possibilitou pelo registro da memória, dar sentido à minha trajetória. Exercício de narrar, tirando “do mais dentro” tudo aquilo que me constitui como ser: minha sombra e minha luz, meu medo e minha coragem, meus limites e minhas possibilidades.

Experiência vivida, transformada no curso de formação como prática avaliativa.

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: MOMENTO AVALIATIVO INTERDISCIPLINAR

A experiência nos mostra que, a partir da memória autobiográfica nas histórias narradas, e muitas vezes escritas, podemos, usando a linguagem, refletir, compreender, reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, **articulando as memórias individuais e coletivas**, dando-lhes um sentido-significado.” (BRANDÃO, 2008, p. 15, grifo meu)

Para articular as memórias individuais e coletivas presentes no trabalho com o memorial, volto à metáfora da tecitura, narro o movimento ecoformativo vivido. Recorro à memória, elejo alguns fios que compõem a trama desse processo, estabeleço um diálogo entre a narrativa da prática, os textos teóricos e os valores que se apresentam nesse percurso.

Início o diálogo pelos fios da ação: movimento de retorno ao memorial elaborado no mestrado, na disciplina Formar Educadores para o Século XXI¹³³ como atividade final. Momento de encontro com o método autobiográfico ou história de vida. Destaco, dentre os diversos autores estudados e discutidos, os textos de Nóvoa (1992, 1995) que tratam da dimensão profissional e pessoal da formação do professor, suas histórias de vida e seu processo identitário. Para esse autor, a análise de materiais escritos por professores pode oferecer um novo campo de possibilidades interpretativas para transformação e ampliação das práticas e, para a pesquisa em educação. O autor considera que no contexto das abordagens auto (biográficas), “as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos” (1995, p. 19).

Conforme visto no mestrado, em suas pesquisas sobre a utilização das histórias de vida, o autor propõe uma categorização baseada nos objetivos e nas dimensões existentes nas abordagens autobiográficas, agrupando nove tipos de estudos que, segundo ele, não devem ser vistos como categorias exclusivas, mas como forma de compreender os aspectos que solicitam maior atenção.

A experiência vivida, tanto na elaboração de meu memorial, quanto na pesquisa realizada no mestrado, na qual utilizei a história de vida, estabeleceu as bases para a proposta de utilização do memorial de formação como um momento avaliativo no curso de Pedagogia.

Nesse sentido destaco o sétimo objetivo proposto por Nóvoa (1995) no qual o propósito é essencialmente emancipatório, tendo como foco de investigação do processo formativo a pessoa do professor, chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de objeto e sujeito da investigação.

CONHECIMENTO DE SI MESMO: RAIZ DE TODO APRENDIZADO

Retomo meu próprio processo de formação, confirmo o quanto a utilização da abordagem biográfica, tendo como referência meu percurso de vida, colocou em evidência as dimensões relacionais do meu processo de formação, constituindo em

133 Disciplina cursada no segundo semestre de 2000, ministrada pela Professora Dra. Marisa Dell Cioppo Elias.

um movimento extremamente emancipador. Ao partir do universo das relações familiares, de minhas lembranças escolares e de minha vida profissional, num exercício reflexivo de “tirar do mais dentro” destaco a importância do contexto familiar como um lugar que marca todo processo de autonomização. Lugar que marca, mas não determina.

Reafirmo a complexidade das situações vividas pelo “ser” professor e o desejo de resistir e buscar respostas para perguntas existenciais: refazendo, reconstruindo, repensando, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.

No movimento ecoformativo, marcado pela experiência e pela partilha, confirmo o quanto a narrativa memorialística permite um registro mais próximo da vida, das vivências e da experiência, tornando presentes também nesse processo, a auto e a heteroformação.

Entendo com Nóvoa (1995, p 10) as dimensões subjetivas e objetivas do ser professor “que obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Dimensões subjetivas, representadas pelas ideias, crenças, afetos e emoções, e que, articuladas às dimensões objetivas, desafios do cotidiano, da vida familiar, social e escolar, solicitam o exercício existencial da escolha.

Apoio-me novamente em Pineau (2003), explicito o sentido de solicitar aos alunos o memorial de formação: levá-los a produzir sua história de vida para viver, criar sentido a partir de sua experiência para fazer ou refazer sua vida, ganhá-la e quem sabe, compreendê-la. Movimento de busca: “tirar do mais dentro” para encontrar a “si mesmo”.

[...] dentro de mim carregava uma **tristeza** que não sabia explicar. Às vezes tinha vontade de chorar, chorar, chorar... Sem saber por quê. Vivi muito tempo assim, entre a euforia de estar viva e o **luto** latente, que carregava dentro de mim. Penso que muito de meus tropeços, obstáculos, **medos** e **inseguranças** em todas as áreas de minha vida, inclusive na profissão, se deram ao fato de eu não saber lidar com minhas emoções, de não me conhecer verdadeiramente, de não saber quem eu era. Passei muito tempo sendo a personagem que criei para sobreviver ao luto (GUIMARÃES, 2000, grifo meu)

Passados dez anos da elaboração de meu memorial, confirmo com Espírito Santo (2008, p.23): “o conhecimento de si mesmo significa a raiz de todo aprendizado”. Nessa busca por um conhecimento vivo, significativo, amparada pelo tempo *Kairós* e determinada pelo tempo *Chronos*, me deparei com dilemas pessoais e profissionais, deixei aflorar sentimentos, angústias, frustrações, desejos, medos, esperança.

Estima, fracasso, reação, braveza, dor interna, críticas e agressão, tensões e conflitos: sombras presentes nos registros das atas, na escrita de meu memorial, nos memoriais das alunas. Sombras que compõem a vida humana e, portanto, precisam ser enfrentadas, a luz do conhecimento, na relação com o outro, para o encontro do si mesmo.

Si mesmo entendido como uma rede tecida individual e coletivamente, fios provindos tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, da cultura para o pensamento, do pensamento para a cultura. Cultura como realidade dinâmica, ação de cuidar que possibilita o desenvolvimento de algo ou alguém, cultura como humanização.

Nesse movimento de vida, vida humana, contínua e histórica, espaço também de lutas, construo minha visão de homem e de educação. Teço a mim mesma.

Ao tecer entendo o homem: ser que luta pela transformação real das condições de sua existência na relação com o outro. Educação que transforma o homem para que ele queira existir em relação com o outro. Movimento de uma educação interdisciplinar, intensa, dinâmica, circular, essencial e urgente, que procura, com seus princípios e atributos, formar educadores que possam transformar o mundo. Um educador interdisciplinar que conforme Yared (2009):

é caracterizado pela clareza de sua missão, pelo compromisso com seus educandos; compromisso da busca, da ousadia de novas possibilidades e do envolvimento de despertar talentos escondidos, fazendo vibrar a corda da qual ressoa a mais bela melodia, que se configura na **busca da totalidade do conhecimento** (YARED, 2009, p.172, grifo meu)

Buscar a totalidade do conhecimento solicita fazer renascer o sagrado em cada um de nós, despertando para a visão unificada da vida, como parte, como

todo, como um, percebendo, no caminho percorrido, o sentido e significado da existência.

Apoiada em Fazenda (2002) e Espírito Santo (2008), elejo algumas reflexões como ponto de partida à busca do sensível no ato de formar avaliando e avaliar formando, tendo como instrumento o memorial de formação. Com eles reforço a convicção de que o autoconhecimento deve ser o alicerce do processo de aprendizagem e ponto de partida para a reconstrução do sagrado.

Com o objetivo formativo de levá-los a produzir sua história de vida, reexaminar suas escolhas e pensar sua existencialidade, utilizei o mapeamento da história de vida organizado no mestrado e apresentado aos alunos ao final do curso.

Transformado em roteiro, o material foi apresentado aos alunos como sugestão, sendo composto de seis tópicos principais:

1. caracterização pessoal;
2. origem social: a) procedência, b) constituição familiar: atividade dos pais e valores presentes;
3. trajetória de vida: a) lembranças e experiências pessoais marcantes; b) infância e escola;
4. percurso profissional: a) formação inicial; b) características da trajetória profissional; c) o caminho para área da educação;
5. O curso atual: Pedagogia- a) razões da escolha; b) expectativa;
6. Impressões causadas.

Apresentado o roteiro estabeleceu-se com o grupo a seguinte condição: a elaboração da narrativa deveria conter a caracterização pessoal e partir, no mínimo, do quarto tópico, o percurso profissional, considerando que a volta ao passado mais distante, buscando na memória questões familiares e pessoais, seria opcional.

A leitura e discussão do texto “A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação” de Conceição Passeggi (2006) forneceu-nos a base teórica ao entendimento de conceitos, intenções e possibilidades formativas e avaliativas do memorial.

MEMORIAL, HISTÓRIA DE VIDA: O RETORNO AO CENTRO

As narrativas autobiográficas ou memoriais estão no campo da história oral que envolve estudos sobre memória e história, trajetórias pessoais, biografias, autobiografias e histórias de vida.

Etimologicamente o termo memorial tem origem no latim tardio e significa “aquilo que faz lembrar”. Em Houaiss (2004) acolho o significado de “relato concernente a fatos [...] memoráveis” por estar mais próximo do objetivo proposto: possibilitar aos alunos narrar sua história, visitar o passado na tentativa de buscar o presente, encontrar os fios que compõem sua trajetória e quem sabe permitir-lhes tecer e re-tecer novas ações. Nesse movimento que é também auto e heteroformativo, busca-se, além das informações da própria história, o estímulo àqueles que fazem parte dela, despertando outras histórias, outras relações, produzindo outros sentidos.

Um caminho que abarca uma das principais qualidades da abordagem autobiográfica, que é, segundo Nóvoa (1995), sua multiplicidade de perspectivas e de estratégias, à medida que estimula um pensamento feito de interações, técnicas e teorias.

Os anos 90 marcam o início do uso dessa abordagem na formação inicial e continuada de professores, que, acompanhando o retorno do sujeito nas pesquisas em ciências humanas, traz para o centro a pessoa do professor e sua experiência profissional.

Nessa perspectiva, a formação rompe com a concepção de transmissão de conhecimentos e concede ao professor o direito de acessar suas ideias e poder-saber renegociar seus significados, em acordo com o outro, elaborando e reelaborando a cultura (PASSEGGI, 2006).

O memorial acadêmico, para Passeggi (2006), tomado como categoria generalizante, é definido como uma narrativa autobiográfica da vida intelectual e profissional, escrita como exigência institucional, desdobrando-se em função de sua finalidade e situação de elaboração em duas modalidades: memorial descritivo e memorial de formação.

A autora destaca que em algumas instituições de Educação Superior o memorial de formação é desenvolvido como trabalho de conclusão de curso (TCC), escrito por professores em situação de formação, inicial ou continuada para fins de obtenção de grau acadêmico, contando com um orientador.

No contexto de minha prática, utilizei o memorial de formação na configuração de uma prática avaliativa interdisciplinar, entrelaçando as dimensões

autoavaliativas e autoformativas e que, por questões disciplinares e institucionais, foi desenvolvido em um semestre.

Considero importante destacar algumas questões levantadas pelos alunos diante da proposta apresentada, uma relacionada ao tempo e outra relacionada à finalidade, e que serviram para encorajar o processo de escrita, fosse pelo respeito ao ponto de partida escolhido por cada um, pela coerência da fundamentação teórica, articulada à experiência e valores pessoais ou pelo fortalecimento da parceria docente e discente¹³⁴.

A questão do tempo (*Chrónos*) para desenvolver o trabalho foi amplamente discutida, nesse sentido, destaco-a como um importante fator que, influenciou, porém não determinou resultados, pois focamos nossa atenção no tempo interior (*Kairós*).

A finalidade desse trabalho no contexto de formação, outra questão levantada pelos alunos, pode ser respondida no próprio movimento de leitura, releitura, discussões individuais e coletivas em classe, numa dinâmica que forneceu algumas respostas e auxiliou o processo.

Sabendo da dificuldade de muitos de nós em tomar a palavra e dar início à escrita, destaco a importância da apresentação inicial do roteiro mencionado anteriormente, pois esse possibilitou que cada um encontrasse seu ponto de partida e a melhor forma de relatar o que considerava valer a ser relatado.

Nesse sentido, a concepção do que é um relato remete à concepção de ofício e como evidencia Cifali (2001, p. 114)

não há relato se o portador da ação não assume sua subjetividade e nega o impacto do afeto em seu ofício. Essas duas condições são particulares e associam o relato à expressão, à autenticidade e à exposição de um eu.

No movimento de experimentar sentimentos e refletir sobre eles, expõem-se a si mesmos, os alunos se viram cercados de dúvidas e nesse exercício de duvidar,

134 Na medida que iniciavam suas produções, alguns alunos enviavam a mim por e-mail, com suas dúvidas, anseios, inseguranças, sensações próprias a um movimento que para eles era novo no processo formativo: contar a própria história. As devolutivas possibilitaram o entendimento de que apesar da memória dos profissionais serem pouco valorizadas em nossa cultura, há muitas histórias por contar, e que, ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos.

tanto no início do trabalho, quanto em seu percurso, foram construindo suas histórias.

A “dúvida geradora de dúvidas”¹³⁵ pôde ser representada por algumas questões muito significativas propostas por Josso (2004) em sua explicitação da formação pela construção da narrativa da história de vida: terei mesmo uma história? Vale a pena contá-la? O que os outros vão pensar de mim a partir do que vou contar? O que foi significativo na minha vida? O que contar de mim entre tudo que é possível contar? O que desejo partilhar ou guardar para mim? Como vou dar conta do caminho interior que acompanha os “fatos” da minha vida?

Com Passeggi (2006) discutimos o memorial numa concepção de mediação biográfica¹³⁶ e vimos que sua elaboração é simbolizada por três movimentos charneiras¹³⁷ que ela define inicialmente como “luta”, “ato de conceber” e como “viagem”. Três movimentos para denominar três tipos de mediação biográfica: a mediação iniciática, a mediação maiêutica e a mediação hermenêutica.

ENCONTRAR O SAGRADO: DESPERTAR O SENTIDO

Destaco para cada momento/movimento o que mais desafiador e significativo ficou para os alunos. No ritual iniciático, a experiência de duas visões paralelas, a de luta, que se dá pelas dificuldades da escrita e a de luto “pela morte de si mesmo, como outro, para renascer sob uma nova forma” (PASSEGGI, 2006, p.211). Movimento em que as lembranças vêm à tona coloridas pela emoção, provocando um conflito existencial na recordação de momentos, pessoas e espaço, gerando a sensação de um pensamento incerto perante fatos desordenados e inseparáveis da vida pessoal e profissional.

Novamente surge a dúvida, a inquietação de não saber o que privilegiar e como organizar a escrita. Nesse momento, a parceria se faz presente novamente,

¹³⁵ Como aponta Fazenda (1999), ao aprender a duvidar o professor questiona e ao questionar torna-se autor.

¹³⁶ Concepção que para autora encontra-se em fase embrionária (por isso, colocada em discussão), inspirada num estudo anterior sobre o uso de metáforas utilizadas pelos formandos.

¹³⁷ “Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida” (JOSSO, 2004, p.64).

formador e formandos juntos, com afeto, respeito, retomando idéias, organizando percursos, prosseguindo na caminhada. O relato abaixo expressa a importância de se fazer presente e caminhar ao lado do formando.

O presente memorial caucionou em meu interior a necessidade da busca, proporcionou-me a reflexão a direcionar minhas metas perdidas na caminhada. Estou me recolhendo para procurar minha verdadeira presença como ser único no palco da vida. **Trazer de volta o que se perdeu pelo caminho e que deve retornar.** Traçar metas e não lamentar pelos erros ou perdas, levantar e caminhar. A educação está dentro de mim como uma chama enfraquecida mais está lá, **cabe a mim, e a vocês queridos educadores** germinar a semente da sabedoria com docilidade para que nossos alunos sejam cidadãos, árvores frutíferas do amanhã (C. M., 2008, grifo meu).

No segundo movimento, o da mediação maiêutica, simbolizada pelo “ato de conceber”, o processo de escrita sugere reelaborações, o formando passa a descrever em detalhes as ações recordadas, visando a tomada de consciência do que foi realmente formador, repensando o que já faz intuitivamente e partir para a reflexão crítica. Ou seja, “ter consciência de estar consciente do processo de reflexão e, a partir de então, descobrir que é possível aprender consigo a aprender, a refletir sobre seu pensamento e a agir sobre ele” (Ibidem, 2006, p. 212). Nesse momento, as ideias de luta e de luto são substituídas pelas de vida e de criação, necessidade vital. O formando dá a luz a si mesmo e se reinventa via escrita.

Ele toma sua palavra e, ao tomá-la, libera-se da escravidão do que é dado, fortalece sua vitalidade, sua coragem, cria para além de si. Busca incessante na qual toda circunstância é vivenciada como descoberta.

Descobertas que se realizam em diferentes tempos, diferentes espaços e na relação com o outro: na instituição formadora, no grupo e com o grupo, com os alunos, na reescrita, no diálogo interior, no diálogo com os teóricos, no diálogo com o formador.

Vivendo hoje, este processo de aprendizagem na Educação Superior, tendo como instrumento o Memorial de Formação, relatar as memórias, me levou de volta ao passado e pude reviver vários momentos, em vários períodos, que me possibilitou fazer uma nova leitura sobre as minhas memórias. O resultado desse trabalho, me enriquece de novos conhecimentos, e me possibilita dar um novo significado sobre vários aspectos da vida familiar, estudantil, pessoal e profissional. **Busquei ler, novamente os conteúdos estudados, autores, revistas, artigos, para lembrar e me apropriar dos**

conhecimentos adquiridos em sala de aula, para então, poder concluir este memorial. O curso de Pedagogia para mim, em resumo, significa abrir portas do conhecimento para a vida e para o trabalho profissional como futura educadora com envolvimento e responsabilidade. Assim, me considero feliz neste momento por ter vencido mais uma etapa (A. P., 2008, grifo meu).

Passeggi (2006, p.213) considera que nessa lógica de refletir sobre o próprio percurso, num movimento autoformativo, os mestres se multiplicam e se diversificam, provocando efeito multiplicador de formadores, de oráculos, para o autoconhecimento: “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”, tal é a máxima do modelo socrático e por extensão da mediação maiêutica”.

O relato abaixo anuncia o efeito multiplicador de formadores, da descoberta da possibilidade de aprender com tudo, em tudo, com todos.

Quando comecei esse memorial, acreditava que se tratava apenas de mais um trabalho, infelizmente no princípio não dei a importância devida ao mesmo e não conseguia enxergar a utilidade ou finalidade desse projeto. Reconheço que errei, tive essa convicção ao iniciar a redação do primeiro capítulo, esse exercício de voltar e lembrar de tudo que nos aconteceu é saudável e rico demais, o comportamento de nossos **professores**, lembrar das **escolas** em que estudamos e principalmente, ligar, unir e comparar as **práticas educacionais** da época com as atuais. Acredito que essa foi uma oportunidade única, de lembrar e de perceber como que algumas **atividades** são marcantes e acabamos carregando por toda nossa vida e o mais fantástico é perceber ou **identificar nossos sonhos**, nossos **medos** e nossas **esperanças** de maneira nua e crua. A propósito, até hoje sinto medo de ficar sozinho em uma sala. (A.O., 2008, grifo meu).

Sendo o relato o espaço teórico das práticas¹³⁸, Cifali (2001) acrescenta que, levar em conta as práticas significa falar das dificuldades, do erro e da dúvida, dos fracassos, pois para ela, é partindo da dificuldade do outro e de sua própria que se transmite a experiência cotidiana. Experiências de vida sejam elas boas ou ruins.

Em toda nossa trajetória, desde que nascemos a educação está presente. Começando pela de nossa **família**, ela pode nos ser apresentada como um conjunto de valores, normas, conceitos, regras, enfim, como um jeito de entender e fazer parte da sociedade em que nascemos. Ao fazer este memorial, **coloquei nele sentimentos, experiências, impressões e ânsias** que tenho a respeito deste importante tema. Na primeira parte do trabalho coloco minha origem e fatos marcantes de minha infância na escola e fora dela. Quando falo de minha trajetória profissional menciono pessoas que convivi, **experiências boas e ruins acerca de vários**

138 Hipótese levantada pela autora, apoiada em Michel de Certeau (CIFALI, 2001, p. 114).

momentos de minha vida. Ao falar de meu curso atual, percebo o quanto estou mudada e o quanto minhas idéias mudaram e evoluíram desde o início do curso. Projeto nisso tudo que sei até agora e tudo que ainda desejo saber, experimentar e vivenciar em minha formação como educadora que está apenas nos começo (A. C. G., 2009, grifo meu).

A metáfora da “viagem” ilustra a etapa final da escrita do memorial, a mediação hermenêutica: momento de interpretação e ressignificação da vida (PASSEGGI, 2006). Momento de compreensão, entendida com Ricoeur (2008) como uma maneira de ser e de relacionar-se com os outros seres e com o SER, e que se realiza nessa última fase de participação conjunta, na interação formador/formando. Momento de ajudar o outro a retirar o significado das experiências formadoras que foram sendo construídas: primeiro pela evocação dos fatos, “da luta e do luto”, em seguida, pela reflexão sobre a evocação, no “ato de conceber”.

Elejo um relato que considero revelador do momento de compreensão e ressignificação da vida.

A oportunidade de fazer este memorial me fez resgatar memórias guardadas num “cantinho do meu subconsciente” que puderam ser **ressignificadas** em cada palavra que acrescentei e que ao registrá-las, muito me fizeram rir e chorar. Foi como se eu revirasse o baú e selecionasse nele somente o que ficou de importante e enfrentasse fatos que ficaram guardados e que não foram tão importantes. Fiz uma “faxina” mental e pude me esvaziar de pensamentos e falsas verdades e deixar guardado somente o que é bom, o que vale a pena ser lembrado, guardado e cultivado. Lembrar dos cheiros, das imagens guardadas das pessoas queridas que muito contribuíram para minha formação, dos momentos mais vivos em minha história, permitiu que eu me conhecesse **como um ser em transformação** e valorizasse minha trajetória acadêmica e de vida. Agradeço a oportunidade oferecida em fazer este trabalho que muito contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional. (C. R. S. G., 2008, grifo meu)

Volto ao propósito emancipatório proposto por Nóvoa (1995), no qual o formando desempenha o papel de objeto e sujeito da investigação, portanto o primeiro intérprete do memorial (PASSEGGI, 2006). Constatado o quanto para alguns alunos a interpretação cuidadosa do texto evidenciou o processo emancipador, movimento de negociação do sentido sobre as experiências formadoras; busca por saberes, que mesmo provisórios, possibilitou ir além da tomada de consciência.

Possibilitou a conscientização, definida por Freire (1987, p.102) como o “aprofundamento da tomada de consciência”.

Escrever o memorial foi uma forma de reflexão sobre a minha trajetória como professora, **tomar consciência** do quanto à formação é importante na minha profissão, **tomar consciência da responsabilidade que tenho comigo mesma, com meus alunos, minha família, e com a sociedade em que vivo**. Ao escrever vieram à memória fatos bons e ruins, todos importantes de acordo com a época ou situação. Importante é que fatos nos levam ao crescimento pessoal, profissional, desde que sejamos capazes de significá-los, e escrever o memorial é uma excelente forma de **ressignificação** de fatos cotidianos e que na ocasião não aparentavam relevância. Atualmente não estou me sentindo confortável com a situação do sistema educativo do país, então como posso transformá-lo em favor daqueles que estão na minha sala de aula? Sou responsável por trinta e três alunos, e muitas vezes tenho a sensação que o que estou propondo a eles nada significa, que alguns alunos não estão recebendo a atenção necessária. E o memorial neste sentido, ajudou muito, mesmo com tantas incertezas hoje sou muito mais segura, sei **argumentar e fundamentar minhas idéias e minha prática**, o que não acontecia no começo da carreira. Os alunos de hoje têm um atendimento de melhor qualidade que os alunos de antes. Para os problemas que enfrento no dia-a-dia acredito em soluções, muitas não dependendo de minha atuação profissional. Este é um capítulo à parte que ainda pretendo escrever. Graças a Deus ainda não existe final, nem conclusão neste memorial, muitas páginas ainda poderão ser escritas, reescritas, tudo dependerá de **como vejo o mundo**, vejo o sistema, vejo meus alunos, minha família. (I.V., 2008, grifo meu).

Percebo revelado no movimento metacognitivo, de pensar sobre o próprio pensar, de transformar pensamentos em palavras, a possibilidade da reinvenção de si mesmo, que pela ação transformadora da linguagem encaminha ao aprofundar da consciência.

Quando paramos para ouvir a nós mesmos, procuramos o significado para com as perguntas filosóficas essenciais do ser humano, relacionadas à existência e sua razão de existir, que para os africanos têm um termo próprio para projetar a “razão de existir”, o “AXÉ”. Tem a ver com a **chama mágica de nós mesmos como significados e significantes das identidades em formação**, situam a história pessoal como linguagem universal, o sentimento. O dever do devir, a todos uma boa viagem! (C. C., 2009, grifo meu).

Ao relacionar a construção das experiências formadoras realizadas durante a escrita do memorial, ao percurso de reconhecimento de Ricoeur, Passeggi (2006)

evidencia a capacidade de “aprender consigo a aprender”, de reconhecimento de si mesmo em transformação, como narrador da história.

Considerando o meu memorial de formação, **posso afirmar que minha narrativa foi significativa** na medida em que apresentei os recortes de minha experiência educacional, em uma **progressão de significações** que culminaram com as minhas preocupações principais, ou seja, humanizar a administração escolar. O memorial, certamente, foi uma forma de registrar a minha experiência passada, e, ao mesmo tempo, refletir sobre ela, contextualizando, articulando, refletindo, reorganizando pensamentos e dando novos sentidos. **A minha narrativa não foi em vão**, pois me levou a pensar na **dimensão da ação coletiva**, clarificando e **legitimando minhas intenções** e conduzindo-me a tomar posições que estão de acordo com minha visão de mundo. O memorial mostrou que estou em permanente fazer, propondo, encaminhando e executando, porém, também, refletindo, criando visões, compreendendo o passado, reconhecendo o presente e pensando o futuro (M. I. O., 2008, grifo meu).

Recupero com Taino (2008) em seus escritos fundamentados em Ricoeur, a importância do percurso do reconhecimento no processo formativo, que manifesta, no movimento de sentido, o reconhecimento de si próprio e também o reconhecimento mútuo.

Considero fundamental o percurso do reconhecimento proposto por Ricoeur (2004), que enfatiza essa trajetória como um movimento de sentido, constituído pelas etapas de identificação, de reconhecimento de si próprio e do reconhecimento mútuo. Percurso que exige espera, diálogo, ousadia, desapego, a rememoração das lembranças e a reflexão sobre a memória, **pois reconhecer é encontrar nos objetos e/ou nas pessoas os traços de uma consciência que os tornam familiares a nós.** (TAINO, 2008, p. 18, grifo meu).

Reconhecimento mútuo, movimento que me permite fortalecer minha vitalidade, que me possibilita desvelar o sentido da sensação em minhas práticas formativas e avaliativas: a coragem de poder me sentir parte, de querer ser parte, sendo todo, inteira. Com olhos de ver para enxergar, enxergando e sendo vista.

Escolhi alguns momentos de minha vida aqui para tentar deixar claro como o meio em que vivemos influencia na formação de nosso caráter, espero poder satisfazer com esse memorial o que foi solicitado pela professora, que em pouco tempo me conquistou e recarregou minhas virtudes e lembranças sobre educação, isso em tão pouco tempo. Já posso dizer que para o próximo memorial você terá 100 páginas de memórias apresentadas por mim. Eu **vejo em você**

um pouco de mim, ensina como eu imagino que dever ser um educador (SILVA, 2010, p.54 grifo meu).

Finalizo a busca, acolho a metáfora da “viagem”, na qual a escrita do memorial pode ser um lugar de partida, de procuras, encontros e reencontros, de erros e de acertos.

Busca de sentido que possibilitou confirmar o uso do memorial como momento avaliativo interdisciplinar, no qual o aluno/autor foi, ao mesmo tempo, escritor, narrador e personagem da sua história. Confirmando nesse percurso o lugar do memorial: lugar de encontro. Encontro entrelaçado pelas dimensões autoavaliativas e autoformativas: expresso nos movimentos de evocação, reflexão e ressignificação.

Constato, no primeiro movimento, de abertura do processo de escrita, o quanto foi possível aos alunos evocarem a memória (emoção, tempo e história), momento em que trouxeram à tona as lembranças, ainda desordenadas, tingidas pela emoção do encontro consigo mesmo. Dimensão autoavaliativa, caracterizada por um projeto de compreensão de si para o outro, tendo como objeto de busca o eu profissional.

A realidade é holográfica. Em cada parte, na essência, existe o todo, e o todo contém uma fração completa de cada uma das partes (CATANANTE, 2000). Quanto vi este pensamento, visualizei o próprio ser humano, como sendo simples e complexo, delicado e forte, dividido e como um todo. **Não vemos o que realmente somos apesar de sermos.** Não sei como meu próprio cérebro assimilou isso, mas confesso que fiquei muito feliz em sentir essa alegria de simplicidade misturada com complexidade. **É confuso para mim, escrever sobre isso.** Apesar de minhas palavras parecerem confusas, estou certa de que é o que sinto e isso não me confunde. Tenho aprendido muito e enriquecido minha vida a cada dia com o que aprendo. Muitas vezes não é tarefa simples colocar na prática o que aprendemos em sala de aula, mas vejo no meu dia-a-dia na escola, com tantas oportunidades de observar a prática pedagógica, em uma perspectiva privilegiada de observador. Ainda não chegou a minha vez de colocar em prática o que tenho aprendido, mas compartilho com amigos e pessoas à minha volta, na medida em que passo tudo o que aprendo em sala, e também por meio das leituras recomendadas pelos docentes. Como coloquei no título, este trabalho foi um **olhar ao passado na reconstrução para o futuro, até alguns anos eu não sonhava alçar vôos tão altos.** Com o aprendizado e o que tenho visto sei que posso chegar mais longe do que havia pensado antes (J. C. R. F., 2008, grifo meu).

Pela dimensão autoformativa, movimento de reflexão, confirmo a possibilidade do aluno, ao interrogar os fatos “charneiras” do processo formativo e tomar consciência de experiências formadoras, desenvolver um projeto de compreensão de si para si, envolvido nas tramas da narrativa de vida.

Buscar na memória, remexer o passado é algo que me faz realmente me dar conta de quanta coisa já vivi desde que nasci. Quantas mudanças ocorridas ao longo dos anos e **quanto aprendizado adquirido também em todos os aspectos: psicológicos, emocionais e cognitivos**. Refletindo o quanto o contato com o passado tem uma função bem parecida com os “**ritos de passagem**”; aqueles episódios de nossas vidas que nos preparam para o mundo adulto saudável alicerçado pela **consciência de totalidade grupal e psíquica**. Acredito que fazer o que se gosta realmente é algo que faz a diferença, e sei que passei por muitas experiências em escolas de métodos totalmente distintos e que ainda tenho muito que aprender. **Essa profissão exige que tenhamos a disciplina de estar sempre estudando e se aprimorando**, pois estaremos deixando “**marcas**” para o resto da vida, todos nós temos algum professor que não esquecemos e que nos ensinou algo que aplicamos, seja na vida profissional ou até mesmo pessoal (S. A. A., 2008, grifo meu).

Reforçada pela convicção de que é possível formar avaliando e avaliar formando, considero o encerramento da escrita do memorial um movimento de ressignificação da experiência, como mais um momento de encontro: anúncio de possibilidades formativas transformadoras. Para alguns se configura como uma jornada, o fim de uma “viagem” ou o início de uma obra.

Como nada é definitivo sei que terei um constante exercício de reflexão, idas e vindas ao passado para que o Curso de Pedagogia transcorra fazendo em mim grandes **transformações** e assim eu possa efetivamente **ressignificar as minhas experiências**. Sei que tudo que aprendi não são conhecimentos definitivos e que não basta parar por aqui, pois o mundo está em constante transformação e é preciso acompanhar as mudanças. Acredito que apenas **iniciei minha longa jornada** e que precisarei estar sempre aberta para novos conhecimentos (A. F., 2008, grifo meu)

Transformações. Ressignificar experiências. Iniciar a jornada. Aproprio-me das palavras da aluna, recorro novamente à relação palavra-encontro que tem o diálogo como fundamento da existência humana. Prossigo na busca do sentido da sensação no movimento ecoformativo. Retomo meu jeito de formar: pela pergunta. Uno os fios que compõem esta jornada e me questiono: quais foram as minhas

transformações? Que experiências pude ressignificar? Que valores consolidei no percurso de acompanhamento dos relatos?

Atenho-me à última questão. Foco em algumas palavras e termos presentes na maioria dos trabalhos lidos: origem social; lembranças da infância; marcas; família; dificuldades; busca; responsabilidades; baixa estima; valores; amizades; primeira profissão; momentos difíceis; ousadia; autonomia; sonhos; amor; desafios; afetividade; encontros e desencontros; descobertas; formação continuada; perdas; competência; inseguranças; resgate; vínculos; crescimento pessoal; realização profissional.

Resgato a relação palavra-valor, realizo minha história e confirmo, pela palavra do outro, a força criadora presente na escrita do memorial. Entendo o quanto foi possível trabalhar limites e possibilidades. Limite expresso nas palavras dificuldades, baixa estima, perdas e desencontros, porém transformado pelas possibilidades da busca, da amizade, da ousadia e do amor.

Apoio-me mais uma vez nas palavras de Cifali (2001) e, pelos relatos apresentados, reafirmo a importância do memorial como favorecedor de “uma auto-estima, sem a qual não há estima do outro. O ‘eu’ assume-se e posiciona-se. O ‘eu’ profissional constrói-se ao mesmo tempo em que o ‘eu’ de uma identidade pessoal” (p. 116).

Nesse sentido, o memorial de formação configura-se como um momento avaliativo de reflexões sociais, educativas e culturais no qual um sujeito pensante reelabora e re-situa sua vida em relação à sociedade e outros sujeitos: assumindo-se, posicionando-se, construindo-se.

Assumir-se. Posicionar-se. Construir-se. Movimentos essenciais à busca do sagrado, do autoconhecimento e ao encontro do sentido de nossa existência. Movimentos impressos em minha docência que me permitiram, com o memorial, acompanhar os professores na aventura de dar sentido às suas experiências profissionais e à própria vida.

Exercito com Sartre (1997) o olhar para sentir. Sinto o outro em relação a mim, como sujeito de sua existência. Ao final desse trabalho percebo alunos mais comprometidos com a sua própria formação, com a busca de conhecimentos, construtores de sua própria história. Reitero o valor e o objetivo do memorial:

projetar no futuro a possibilidade de formarmos alunos protagonistas de sua formação, com o hábito do registro, que poderão se transformar em professores participantes, reflexivos, pesquisadores de sua própria ação docente.

Volto à questão: que valores consolidei no percurso de acompanhamento dos relatos? Sinto manifestada a força vital da cooperação e da responsabilidade. Sinto o olhar ampliado, o desejo renovado, a coragem manifestada. Atenta à prática de perguntar retomo dilemas anteriores: como as pessoas reagem? Como eu reajo? Qual é o meu tempo interno? Qual é o meu tempo externo?

Transformada, assumo minha atitude existencial de busca, nela incorporo a relação palavra-ação e, inspirada em Espírito Santo¹³⁹, respondo com um poema¹⁴⁰.

TEMPO

Novo tempo...
 Tempo de chegada e também de buscas.
 Tempo de encontro e também de espera.
 O tempo é hoje. Agora. Já.
 Tempo de olhar para enxergar, não apenas ver.
 Tempo de sentir, não apenas pensar.
 Tempo de ser, não apenas estar.
 Um tempo que é agora.
 Que solicita urgência no fazer sendo...
 Sendo inteira, sabendo, convivendo, conhecendo, reconhecendo.
 Formando, informando, transformando-se.
 (GUIMARÃES, 2005).

Ser, saber, conviver, conhecer, reconhecer. Formar, informar, transformar. Movimentos e sentidos próprios de um educador interdisciplinar que encontra, em cada parte de sua trajetória, de suas ações e produções, o sentido da totalidade, sentido que permite formar avaliando e avaliar formando.

Totalidade como busca interior, como autoconhecimento que encaminha à procura do outro e do mundo. Totalidade manifesta no texto produzido no GEPI-PUC/SP e que expressa, nas palavras destacadas, o sentido do ser/docente interdisciplinar.

139 Anexo poema recebido do Prof. Dr. Ruy Cezar do Espírito Santo em 21/10/2009, data de minha qualificação.

140 Poema escrito em 10 de agosto de 2005, no momento em que Yvone Mello D'Alessio Foroni defendia sua tese intitulada: **Inter-intencionalidades compartilhadas no processo inclusivo da sala de aula no ensino superior: uma investigação interdisciplinar.**

Dia 02 de maio de 2008
Disciplina: Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa
Professora Dra. Ivani Fazenda
Aluna: Maria José Eras Guimarães

Imanência e transcendência

"O esforço para compreender é a primeira e única base da virtude"
(ESPINOZA, 2007).

É possível partir da imanência à transcendência num processo de construção do conhecimento?¹⁴¹

Acredito que para responder a essa questão, primeiramente preciso compreender o significado das palavras imanência e transcendência, nas diferentes formas em que ele se apresenta.

Segundo a definição de Ferreira (1995), imanência é a qualidade do que é imanente que por sua vez, define-se como “que existe sempre num objeto e é inseparável dele. Permanente”.

Transcendência é definida por ele como “qualidade do que é transcendente; excelência, superioridade”.

Etimologicamente, o termo imanência compõe-se dos termos latinos *in* e *manere*, que juntos têm o significado original de "existir ou permanecer no interior".

Etimologicamente, transcender é elevar-se acima ou ir além do mundo e do cotidiano. Com relação ao divino, é aproximar-se, estreitando o relacionamento com o sagrado.

A imanência enquanto um conceito religioso e metafísico defende a existência de um ser supremo e divino (ou força) dentro do mundo físico. Outro significado de imanência é apresentado como algo que está contido no interior, ou permanece dentro dos limites da pessoa, do mundo, ou de si. Este conceito geralmente contrasta ou coexiste com a ideia de transcendência.

Enquanto na filosofia, o termo imanência é normalmente entendido como uma força divina, ou o ser divino, que permeia todas as coisas que existem, e é capaz de influenciá-las, a transcendência é um termo que

141 Questão apresentada em aula, no dia 02/05/2008 pela professora Ivani como ponto de partida a elaboração de um texto sobre o conceito de transcendência.

conduz a três diferentes significados, todos eles originados da raiz latina "ascender", sendo, um significado originado na filosofia antiga, outro na filosofia medieval, e o último na filosofia moderna. O primeiro significado, como parte do seu conceito irmão transcendência/imanência, foi usado primeiramente para se referir a relação de Deus com o mundo e de particular importância na teologia. O Segundo significado, que vêm da filosofia Medieval, defende que exemplos básicos do transcendental estão presentes nas características, designadas transcendentais, de unidade, verdade, e bondade. No terceiro e último, originado da filosofia moderna, Kant (2007) conceitua o transcendental como um novo significado em sua teoria do conhecimento, para ele o conhecimento é o saber sobre um objeto; conhecimento transcendental é o saber de como é possível para nós experimentarmos estes objetos como objetos.

A partir dos conceitos apresentados, retorno a questão proposta na tentativa de tecer minhas considerações: É possível partir da imanência à transcendência num processo de construção do conhecimento?

A imanência, enquanto um conceito metafísico é algo que está contido no interior, dentro dos limites da pessoa (*moi*¹⁴² – si mesmo). A transcendência seria ir além do mundo e do cotidiano, estreitando o relacionamento com o sagrado (*moi* – com um). Segundo Kant (2007), é possível experimentarmos os objetos como objetos (conhecimento transcendental), portanto, a natureza como natureza, as pessoas como pessoas (*moi* – com o outro).

Nesse sentido, retornando à aula/encontro do dia 02 de maio e revejo o processo de construção do conhecimento ocorrido, pautado na teoria interdisciplinar como categoria de ação, subsidiada pela metáfora do olhar.

Ação da **mestra**, que sai de si para nos dar voz, que interfere nos percursos individuais, possibilitando construções coletivas. Que subsidiada pelos princípios interdisciplinares da humildade e do respeito¹⁴³, olha a cada um como ser único, dono de sua busca, de seu tempo, de seus saberes, de sua essência, de seu talento. Olhar que busca recuperar temas individuais sinalizando um a um, sem perder o sentido do coletivo que provoca o desejo de transcendência.

142 Em Morin (2008, p. 120), segundo a tradutora, o termo *moi* "refere-se precisamente a uma representação da imagem que o sujeito tem de 'si mesmo' (ou de seu sentimento de identidade), o ego".

143 FAZENDA, I. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

Um processo de transcendência no qual, cada um tenta achar o seu ponto de equilíbrio, com o seu próprio símbolo, mas que não importa se são pontos, figuras, imagens, sensações, impressões, fazem parte do universo.¹⁴⁴

Ação do **sagrado**, presente em cada um, despertado pelo desejo da busca de sentido para sua tese, para seu percurso, para sua vida.

Ação do **grupo**, que instigado pela mestra, é levado a ver os semelhantes, a perceber que nossa existência é confirmada pelo olhar do outro. Tornando possível perceber as partes (música, matemática, formação docente, tecnologia, ópera, avaliação, processos de individualização, práticas etc.) no todo e o todo (sagrado) nas partes. Possibilitando-nos entender na prática as diversas teorias discutidas em sala.

Os momentos em que podemos nos sentir um com o outro, momentos esses oportunizados pela mestra nas aulas e encontros do GEPI, reverberam em nosso fazer, despertando em nossos alunos o mesmo sentimento de pertencimento vivido por nós. Nesse sentido compreendo: ouvindo o aluno em seu silêncio, desperto sua palavra, encontro sentido. Sentido esse, que segundo Fazenda está entre a palavra e o silêncio. Ao encontrar o sentido, saio de mim mesma, aí sim posso transcender.

Quando adquirimos a compreensão da ambigüidade que o corpo contempla, adquirimos a capacidade de lidar com o outro, com o mundo, enfim, recuperamos o sentido da vida. Aprender e apreender-me na experiência vivida – exercício de tolerância e humildade próprios de uma generosidade que inaugura a educação do amanhã. (FAZENDA, 2001, p.22).

A educação do amanhã, postulada por Fazenda já foi inaugurada. Ela se faz presente na atuação de cada docente-pesquisador que tem a maravilhosa oportunidade de fazer parte desse grupo, seja em aula ou no GEPI.

Destaco no texto as palavras mestra, sagrado e grupo, apoiadas em Delanglade e Gusdorf (apud FAZENDA, 2003), reflito sobre o movimento empreendido nesse estudo: busca, no olhar para sentir, um sentido para o olhar.

144 ANDRIOLI, Simone. Relato da aula de 02/05/2007.

Encontro mais uma vez a força da palavra: palavra que vale meu ser, revelado por meus atos, por meu compromisso com as coisas e com as pessoas.

Nesse sentido, autorizo-me responder: em um processo de construção de conhecimento, só é possível partir da imanência à transcendência se nosso processo estiver amparado pela interdisciplinaridade. Se cuidarmos da palavra, da nossa palavra, atentos aos princípios e atributos que a subsidiam: coerência, humildade, espera, desapego, respeito, afetividade, amor, parceria e coragem.

A coragem, atributo interdisciplinar que permeia esse estudo, foi apresentada inicialmente como a coragem de ser como si próprio, que é a autoafirmação do eu individual (potência de um eu) e em seguida como a coragem de ser como uma parte, que é a afirmação do indivíduo como uma parte da comunidade da qual participa (potência do seu mundo).

Revejo minha trajetória, compreendo o despertar de uma nova atitude: assumir a coragem de participar do poder criador que existe em todo ser humano, portanto, em mim mesma. Reconheço a necessidade de um novo movimento, de um novo sentido que aceite e transcenda a coragem da autoafirmação e da participação. Encontro a coragem transcendente.

Com Tillich (1976) chego a um novo entendimento: pensar a coragem como transcendência solicita que estas formas de afirmação adquiram uma potência de ser que seja maior do que a potência de um eu e a potência do seu mundo. Segundo o autor, o fundamento ontológico da coragem daquele que busca transcender o mundo em que vive tem uma raiz religiosa, seja ela clara ou oculta, afirmada ou negada: “porque religião é o estado do ser apoderado pela potência do ser-em-si” (p.122). Fundamentalmente, a raiz religiosa nunca está ausente por completo, todos têm alguma consciência desta participação e é, no contexto desta participação que, para Tillich, ocorre a fé. Ao experimentar a potência de transcender por meio da coragem de ser, o que se experimenta é a fé¹⁴⁵.

145 Em Houaiss (2004) fé pode ser entendida como: confiança absoluta (em alguém ou em algo); crédito. Asseveração, afirmação, comprovação de algum fato. Compromisso assumido de ser fiel à palavra dada, de cumprir exatamente o que se prometeu.

Recorro a Yared (2009) para ampliar meu conhecimento sobre fé:

O que entendemos por fé? Não se pode pensar em fé desvinculada da vida, ou seja, é numa realidade concreta e contextualizada que vivenciamos a fé. Sem a realidade humana a fé pode cair no vazio. Sabemos que aquilo que vemos, tocamos, ouvimos não é a totalidade do que existe, por isso buscamos uma outra forma de acesso à realidade; a isto chamamos fé. Acreditar numa realidade existente, mas não visível é fé. **Sentir, intuir, crer**, apostar numa realidade não palpável, tangível, mas que toca o limite do que é tangível a ponto de se tornar indispensável, é fé (YARED, 2009, p.25, grifo meu).

Sentir. Intuir. Crer. Palavras que extrapolam a dimensão técnica e racional da prática educativa. Palavras que exprimem as idéias postuladas por Espírito Santo (2008, p. 14) sobre uma educação que encaminhe à redescoberta da dimensão espiritual da vida, de sua sacralidade, possibilitando “a percepção de um ser humano integral, ou seja, prenhe de espírito”.

Nesse sentido, reforço com Gusdorf (1995, p. 81) o papel do educador como mestre¹⁴⁶, que busca exercer sua docência com o olhar ampliado, percebendo o ser em sua totalidade. Para ele “só há ação do mestre quando se opera a passagem da ordem intelectual do saber à ordem espiritual, em que se realiza a edificação da vida pessoal”.

Incorporo a esse movimento de interiorização, de conhecimento de si, que leva ao conhecimento do outro e da totalidade, a existência como atitude proposta por Tillich (1976), na qual toda relação existencial, prática do homem com o mundo e com outros homens é pautada pelo sagrado, na existência de uma força que de dentro da própria existência transcende o ego, impelindo o homem para a totalidade do ser-em-si.

Sagrado. Totalidade. Coragem. Enlaço os conceitos apresentados e nas palavras expressas experimento a fé: fé na força do Criador, fé em mim, fé na vida, fé como um estado de ser que me permite ser um com o outro. Uma fé que na verdade estava dentro de mim, encoberta pela sombra do medo e da insignificância e que pelo movimento de narrar a própria história traz à tona a coragem de

146 Nesse estudo, o conceito de mestre baseia-se em Gusdorf (1995) que assim o define: “mestre é aquele que encontrou a si mesmo, porque conquistou a si mesmo. É aquele que ganhou sua vida, e essa é a mais evidente lição de sua força” (p.76).

transcender. Fé que sinto retornar potencialmente, delicadamente, insistentemente. E, retornando, me permite, com Espírito Santo, apreender:

O Medo é a energia que bloqueia o Amor. A coragem é a energia necessária para buscar o autoconhecimento, enfrentando a 'sombra' (raiz dos medos). O livre arbítrio é o fruto do autoconhecimento. O ignorante de si mesmo será antes de mais nada um 'prisioneiro' de seus medos...(ESPÍRITO SANTO, 2009)¹⁴⁷.

Uma fé restaurada que me possibilita confirmar: minha existência só é possível pela existência do outro. Fé que alimenta a vida, liberta a alma, acende o amor.

Inspirada no livro de Carlos Rodrigues Brandão (2005), **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver**, recorro novamente ao meio jeito de formar, pela pergunta. Questiono-me: o amor se ensina? Aprende-se o amor? Aprende-se a amar? O que é o amor?

¹⁴⁷ Recebido por e-mail do professor Ruy em 03/11/2009, 15h20.

5 MÚLTIPLOS OLHARES: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA AVALIATIVA INTERDISCIPLINAR

...se o afeto do **amor** que se vive também se aprende a viver, um dos seus lugares é a educação que se comparte na escola. Se isso é verdadeiro, lá na escola e por toda parte, a sua melhor **docência** é o **diálogo**. Um abrir-me ao **ser**, ao viver, aos sentimentos, às palavras e idéias do outro-diante-de-mim, e **conviver** com ele um momento de **partilha** gratuita e generosa da experiência de criar **saberes**, isto é, de **aprender** (BRANDÃO, 2005, p. 47, grifo meu).

Amor, docência, diálogo, partilha: ser, conviver, saber, aprender. Sendo a palavra soberana, medito com Fazenda (2003) sobre seu valor e suas características: temporalidade, subjetividade, historicidade e dialogicidade. Segundo ela, a compreensão dessas quatro características da palavra permite concluir que “não existe obra acabada. Toda obra é aberta” (p. 35).

Reflico sobre o termo “considerações finais” e confirmo a escolha, nesse último capítulo, por um título que explicitasse minha compreensão sobre a pesquisa interdisciplinar: pesquisa que não se encerra quando termina. Pesquisa de uma vida toda, que se abastece de buscas ilimitadas, que parte da busca de um sentido existencial, que desenvolve a habilidade de olhar para além do ver e do enxergar. Pesquisa que se inscreve na vida real, na investigação de uma docência exercida no chão da sala de aula. Pesquisa interdisciplinar que possibilita pelo diálogo e pela partilha o encontro entre indivíduos.

Remeto-me às diferentes salas de aula em que estive. Encontro rostos, olhares, gestos, palavras, sentimentos e sensações. Nesse encontro, entre imagens e experiências do passado até aqui narradas, sinto no presente a emoção traduzida em coragem: coragem de assumir minha capacidade de ser, de conviver, de saber e de aprender.

Continuo no movimento de questionar. Surgem novas indagações: poderia a coragem, derivada do francês *couer* - coração, ser entendida como a energia que amplia e transforma o olhar, gerando no ser essa fundamental emoção chamada amor?

O amor é definido por Brandão (2005, p.50) como a “emoção criadora de gestos e de atos humanos a ser tomada como fundadora e guia original e universal de todas as interações e ações interpessoais e sociais”.

Prossigo em minha busca e, com a visão ampliada, acolho o olhar para contemplar. Sustentada pela relação palavra-mundo, discorro sobre os múltiplos olhares e sobre o sentido de dar sentido no ofício da docência.

Contemplar: 1-fixar olhar em (alguém, algo ou si mesmo), com encantamento, com admiração. 2-observar atentamente, analisar. 3-levar em consideração; considerar; abranger. 4-aprofundar-se em reflexões; meditar. (HOUAISS, 2004)

Enlaço os diferentes significados da palavra contemplar aos movimentos e sentidos impressos nesse estudo e confirmo o olhar interdisciplinar da coragem e da transcendência como caminho potencial a uma prática avaliativa, que é, ao mesmo tempo, uma prática do formar, do aprender, do ensinar, do compartilhar, do trocar, do amar.

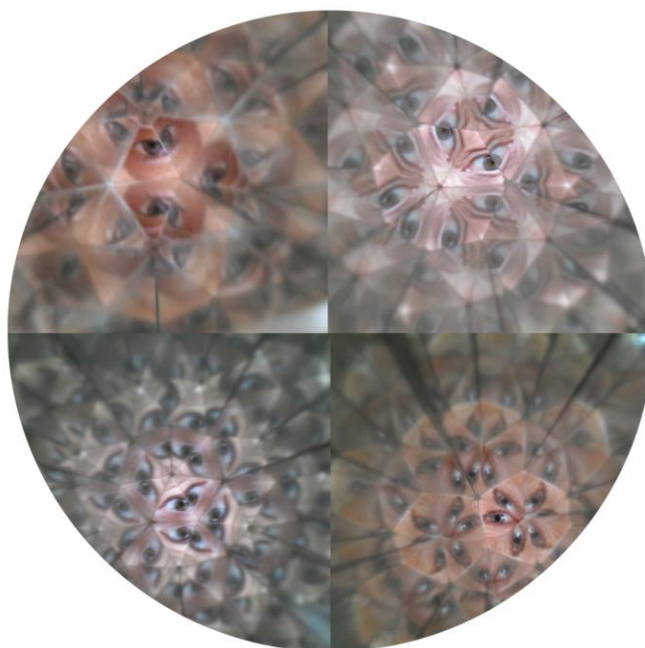


Figura 13: Olhares que acolhem

Com olhar de encantamento, contemplo os olhares que me acolhem.

Nesse momento faço uma breve pausa. Tomo distância. Observo o entrelaçar de diferentes fios: fios da ação, da teoria e dos valores. Com diferentes texturas e cores diversas, vejo formada a trama de um bordado: movimentos,

sentidos, trajetória, projeto, vida, existência. Um bordado que partiu de um ponto, que levou a outro, que levou a outro, mais outro... Revisito o texto apresentado na abertura do trabalho no qual o ponto¹⁴⁸ simboliza a unidade e a totalidade. Ao contemplá-lo, dialogo com Fazenda (2001, p.23) e confirmo o caminho trilhado:

a investigação interdisciplinar pode ser exercida por meio de metáforas, da construção de mandalas a partir do ato de desvendar em espiral. A espiral interdisciplinar não se completa linearmente e sim pontualmente.

Para a autora os pontos da espiral se articulam de forma gradual, não de uma única vez, e todos os pontos que aparecem têm a ver com os que os antecederam:

- O primeiro ponto é a primeira pergunta que nasce do investigador por intermédio da experiência ou da vivência pessoal.
- A vivência pessoal leva a experimentar sensorialmente e a viver o conhecimento em suas nuances.
- À medida que se vive o conhecimento, inicia-se um caminho de reflexão sobre o vivido e nele o encontro com teóricos de diferentes ramos do conhecimento.
- A espiral se amplia ao retornar à consciência pessoal (FAZENDA, 2002, p. 23).

Transformo em fios os pontos apresentados, com eles construo as últimas laçadas do bordado. Laçadas temporárias, bem sei, mas que para o momento, solicitam o arremate.

Parto do primeiro ponto: primeira pergunta que surge da minha experiência e vivência pessoal. Volto à questão que me mobilizou a desenvolver este estudo: qual o sentido de minhas práticas de avaliação na formação de educadores sob o olhar interdisciplinar?

Alcanço o segundo ponto e pela vivência pessoal experimento o conhecimento em “suas nuances”. Fundamentada no livro **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** estabeleço com Fazenda (2003) um novo diálogo.

148 «O verdadeiro centro de um círculo é um ponto. Um ponto, no entanto, não tem dimensão nem lugar. Assim, ele escapa não apenas à nossa percepção, mas também à nossa imaginação. Não pertence ao nosso mundo - porque nele tudo tem extensão e dimensão, pois o mundo é forma. O ponto, contudo, faz parte de uma outra ordem de ser, existe para além do mundo; é metafísico, no sentido literal do termo. O ponto simboliza a unidade, a totalidade, a perfeição, sendo por isso também, em quase todas as culturas e épocas, um símbolo de Deus» (DETHLEFSEN, apud DAHLKE, 1985, p.5).

Em sua Antropologia Filosófica, apreendo o sentido do ser, que tem na linguagem a expressão de seu pensamento e na palavra a força de sua ação.

Pela Antropologia Cultural, fortaleço o sentido de pertencer, que tem no diálogo seu maior fundamento. Pelo diálogo encontro o outro: alunos, parceiros de grupo, teóricos, mestres. Nesse encontro, reforço minha palavra, reafirmo conceitos.

Pelo sentido do fazer, pautado numa Antropologia Existencial, consolido a necessidade da parceria, da intencionalidade em meu fazer e elucidado o significado de uma sala de aula interdisciplinar.

Destaco, ainda, com Fazenda a avaliação como um dos elementos que diferenciam a sala de aula interdisciplinar, pois ela transgride as regras de controle normalmente utilizadas. Nela, a autoridade é conquistada, transformando obrigação em satisfação, arrogância em humildade, solidão em cooperação, especialização em generalização, grupo homogêneo em heterogêneo, reprodução em produção do conhecimento.

Fazenda, com seus escritos, inspira-me à construção de um método de avaliação interdisciplinar. Reflito sobre a palavra método (HOUAISS, 2004): procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa; processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação. Continuo a tecer.

Na espiral interdisciplinar, ao atingir um novo ponto, aprofundo minha reflexão sobre o vivido e confirmo o encontro com diferentes teóricos. Destaco o encontro com Marc Bru (2008), que com seus estudos sobre os métodos de pedagogia, amplia meu entendimento sobre os meios, os propósitos e as ações organizadas que possibilitam pensar a prática educativa. Nesse ponto da espiral, uma maior pausa se faz necessária, sugerindo o diálogo que põe em circulação outros pontos de vista. Prossigo dialogando com autor.

Segundo ele, diferentes sistemas foram propostos com o objetivo de oferecer uma visão organizada dos diferentes métodos de ensino. Ele apresenta alguns sistemas de classificação, enfatizando o realizado por Louis Not que adotando uma perspectiva, ao mesmo tempo mais ampla e mais específica, evidencia a relação entre a atividade daquele que aprende e os objetivos do conhecimento. As características dessa relação sugerem operar com métodos de heteroestruturação, de autoestruturação e de interestruturação.

Debruço-me sobre os métodos de interestruturação que correspondem mais especificamente a minha forma de atuação. Neles observo o duplo movimento que liga o sujeito ao objeto a ser conhecido, numa dinâmica que depende das relações desse sujeito com o objeto: “o sujeito exerce sua curiosidade e suas interrogações em relação ao objeto, ao qual, pelas resistências que oferece e pelas expressões de admiração que produz, suscita ou reforça a atividade do aluno” (NOT apud BRU, 2008, p. 43). No que diz respeito aos procedimentos pedagógicos, Not considera que os métodos de interestruturação não contam com referências tão bem representadas na história da pedagogia quanto os métodos que o precederam. Para ele, os métodos de interestruturação se apresentam como uma perspectiva original, que se apoia nos resultados da psicologia do desenvolvimento, para reconhecer as estruturas mentais que organizam as condutas e as estruturas do universo objetivo. Do encontro dessas estruturas temos o movimento dialético. Tal dinâmica fundamenta a ação pedagógica, que deve situar-se numa história cultural e social. Quanto aos processos, Not (apud BRU, p. 57) acrescenta que “devem ser considerados em contextos racionais, nos quais se realizam as trocas interpessoais e o encontro com o outro, em suas diferenças cognitivas e subjetivas” O ensino respondente¹⁴⁹ é escolhido por Not como representante do método de interestruturação.

O ensino estratégico e o modelo socioconstrutivista interativo situam-se também no quadro da interestruturação, correspondendo, em alguns de seus princípios, procedimentos e abordagem, ao movimento existente em minhas práticas avaliativas.

Do ensino estratégico, destaco a intervenção do professor na organização dos fatos da sala de aula, adaptando-a de acordo com o contexto e seu papel de mediador, garantindo ao aluno autonomia. Nesse método, o docente é atento às estratégias cognitivas do aluno, é explícito quanto aos critérios de avaliação e percorre com o aluno o caminho do erro.

149 Nesse processo, aquele que aprende adquire autonomia, se compromete na atividade escolhida, mesmo que essa não seja definitiva. Ao encontrar dificuldades, descobre problemas, percebe seus limites. Aquele que ensina, responde às necessidades constatadas, acompanha e auxilia se necessário. Reorienta a atividade, propõe tarefas que se relacionem com o saber a ser explorado.

Na abordagem socioconstrutivista interativa ressalto a organização e a gestão do contexto de aprendizagem, na qual se distinguem, quanto ao papel do professor, três fases interdependentes: fase pré-ativa, fase interativa e fase pós-ativa.

Fase pré-ativa o professor prepara os conteúdos cognitivos, define os objetivos, concebe instrumentos de aplicação, as situações e sinopse da aula. Fase interativa: com os alunos, ele cria condições de interações, aluno-objeto, professor-aluno, aluno-aluno. Na fase pós-ativa, analisa a fase interativa, avalia os efeitos percebidos por ele e pelos alunos. O autor acrescenta que “em cada uma dessas fases, trata-se de conseguir criar e reunir condições de aprendizagem mais pertinentes” (BRU, 2008, p. 61).

Reassumo minha trajetória, nela vejo impressa inúmeros momentos nos quais criei e reuni condições de aprendizagem extremamente pertinentes. Momentos de mediação, de intervenção, de estabelecimento coletivo de critérios avaliativos. Momentos que extrapolaram o movimento de viver o ensinar e o aprender no exercício das interações aluno-objeto-professor-aluno. Praticamos interações nas quais alunos e professora, amparados em sua essência, convocaram sua identidade. Momentos em que, convidados a olhar para dentro, num constante autoavaliar-se, alunos e professor, assumiram sua existência, descobriram a alteridade e com ela a possibilidade de transcender.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. **Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires.** (FREIRE, 2001, p.48-49, grifo meu).

Busco em Freire a força das palavras: transcender, dialogar, existir e, amparada pelos olhares que acolhem, situo minha compreensão para além da racionalidade. Aproprio-me da coragem para transcender e traço, pela minha prática formadora, pelos movimentos avaliativos descritos nessa tese, a ousadia de uma metodologia própria.

Exercito o olhar, metáfora deste estudo, para discorrer de maneira efetiva e significativa as etapas metodológicas de um processo avaliativo interdisciplinar: descrevo-as em suas ações, em seus meios e em seus propósitos.

PRIMEIRO OLHAR: DIREÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

O primeiro olhar solicita ação, que pela pergunta, busca conhecer o aluno, exercício inicial de ver, levando-o a ver-se pela autoavaliação. O aluno toma a palavra e nesse movimento autoformativo, de trazer à tona suas representações (fala, desenho, escrita), constata a existência de teorias implícitas em seus percursos.

Na interpretação dos saberes da experiência a luz dos teóricos, o movimento metacognitivo, que possibilita o início das construções entre o vivido e o estudado. A devolutiva dos registros iniciais ao aluno constitui o olhar do professor, que acolhe os erros como caminho à construção e que aponta apreensões. Para o aluno: movimento de apreensão do sentido do ser, da expressão do pensamento pela linguagem, da assunção da sua palavra.

Nesse primeiro olhar, evidencia-se as seguintes categorias interdisciplinares: o acolhimento, que dá voz e vez aos sujeitos; a humildade: perceber-se como um ser em construção; a coragem de ser: assumir a própria história, com seus limites e possibilidades. Busca da essência pessoal.

SEGUNDO OLHAR: SIGNIFICAÇÃO E HETEROFORMAÇÃO

Segundo olhar, olhar para enxergar. Na definição de um projeto coletivo o encontro com a palavra. Palavra expressa nos momentos heteroformativos: de troca entre pessoas do mesmo grupo, com grupos diversos, com os teóricos pesquisados e com a professora. Momento de significação da memória individual e coletiva. Exercício de “rever o velho para torná-lo novo”: apreendendo, ressignificando, reafirmando conceitos.

Das interlocuções ao registro dos saberes construídos, o uso do portfólio e da colcha de retalhos: oportunidade de documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, de forma significativa e criativa. No movimento contínuo e sistemático, a autoavaliação favorecendo a metacognição. Caminha-se dos limites impostos pelo medo à ousadia de fazer rupturas, fortalecendo o sentido de pertencer: coragem de ser como uma parte de uma comunidade educativa.

Com esse olhar, o movimento de encontro com o outro favorece a construção de um conhecimento mais elaborado, fundamentado, praticado, vivido. Com ele, confirma-se a parceria como uma atitude interdisciplinar essencial e urgente à educação e o diálogo como fundamento humano: reforça-se a palavra, reafirmam-se conceitos. Encontro da atitude existencial.

TERCEIRO OLHAR: SENSACÃO E ECOFORMAÇÃO

Com o olhar para sentir, a mobilização de todos os sentidos encaminha o processo educativo ao movimento ecoformativo, com ele a possibilidade de se apreender com todos, em diferentes espaços, em tempos diversos. Maneira sistêmica e integradora de entender a ação formativa: na relação e interação com o sujeito, a sociedade e a natureza. Manifestação de todos os sentidos pela linguagem: do corpo, da fala, da escuta, do olhar, da leitura e da escrita. Momento de compor, ampliar e fortalecer significados.

Pela dança circular e o memorial de formação, o registro dos movimentos intersubjetivos. Momento avaliativo e formativo que permite escolha e liberdade, pelo entendimento do ritmo e tempo interno de cada um, com seus níveis diferenciados de compreensão, encaminhando o aluno ao reconhecimento de seus limites, dificuldades e possibilidades. Autoconhecimento: momento de fortalecimento da generosidade, consigo mesmo e com o outro, pela percepção do SER como território do sagrado.

Olhar sensível, olhar de totalidade: despertar da coragem de participar do poder criador que existe em todo ser humano, reconhecimento do outro e de si

mesmo, encontro com o mundo. Nesse encontro, pelo exercício intencional da troca, da cooperação, do diálogo e do respeito, o despertar do sentido da sensação das experiências formadoras: sentido da avaliação interdisciplinar. No fortalecimento do SER, o encontro com o sagrado: momento de transcendência.

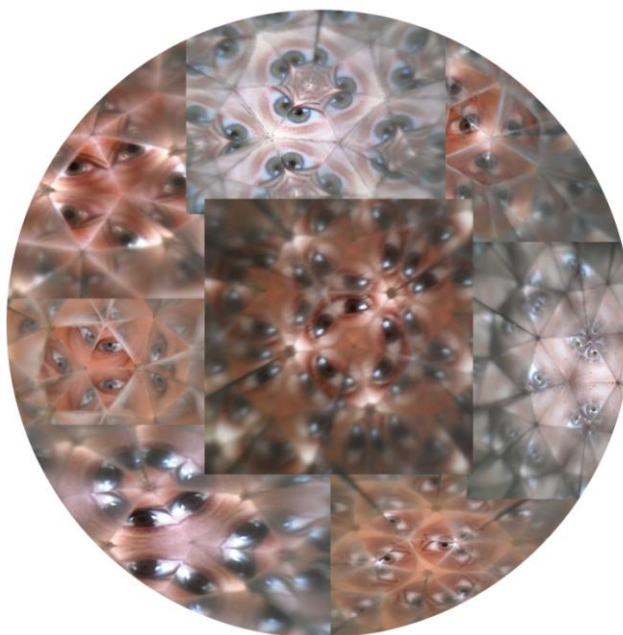


Figura 14: Olhares que apóiam

Amparada pelos olhares que apoiam, finalizo as etapas metodológicas de uma avaliação interdisciplinar: chego ao último ponto da espiral interdisciplinar, momento de retorno à consciência pessoal.

Retorno à consciência com um novo olhar: o olhar da coragem, olhar do coração. Olhar que permitiu o encontro com minha estética e minha ética interior, reveladas no desenvolver desta pesquisa-ação-formação.

Toda pesquisa nasce de uma busca, toda busca pode levar a um encontro.

Retorno à pergunta inicial: qual o sentido de minhas práticas de avaliação na formação de educadores sob o olhar interdisciplinar?

Transito entre a essência, a existência e a transcendência, e pela trajetória descrita, indico minha resposta: atribuo o sentido de minhas práticas de avaliação na formação de educadores sob o olhar interdisciplinar, a possibilidade do encontro.

Encontro com os fundamentos e princípios que sustentam meu fazer, com teóricos diversos. Encontro com meu compromisso e meu desejo em educar exercendo minha docência.

Encontro com minha coragem adormecida, com o diálogo, com o sagrado existente em mim e no outro.

Encontro com teorias, práticas e valores, com meu jeito de formar avaliando e avaliar formando e nesse encontro a síntese de um método de avaliação interdisciplinar que tem no olhar seu fundamento maior.

Ainda sobre o olhar, um último movimento, o de preparar-se para ver, apreendendo com Sócrates (CHAUÍ, 1988, p. 49) por onde se deve começar a olhar.

Sócrates: Que coisa haveremos de olhar para que nos vejamos a nós mesmos?

Alcebíades: Certamente um espelho.

S: Dizes bem. Mas nos olhos com que vemos não há algo semelhante?

A: Sem dúvida.

S: Não notaste que, quando olhamos o olho de alguém que está diante de nós, nosso rosto se torna visível nele, como num espelho, naquilo que é a melhor parte do olho e a que chamamos pupila, refletindo, assim, a imagem de quem olha?

A: Exatamente.

S: Desse modo, o olho, ao considerar e olhar outro olho, na sua melhor parte, assim como a vê também vê a si mesmo.

A: Assim parece.

S: [...] portanto, se o olho quiser ver-se a si mesmo terá que dirigir o olhar para um outro olho e precisamente para aquela parte do olho onde se encontra a faculdade perceptiva. Essa faculdade, chamamos visão [...] pois bem, se a alma desejar conhecer-se a si mesma deve olhar para uma outra alma em sua melhor parte e ali onde se encontra a faculdade própria da alma, a inteligência ou algo que se assemelhe [...] haveria nela parte mais divina do que aquela onde se encontram intelecto e razão?

A: Não.

S: Essa parte é realmente divina e quem olha descobre o sobre-humano, o divino, e, assim, conhece melhor a si mesmo [...] Assim como os espelhos reais são mais claros, mais puros e luminosos do que o espelho de nossos olhos, assim também a divindade é mais pura e luminosa do que a parte superior de nossa alma [...] Olhando a divindade, nos servimos do melhor espelho e nele nos vendo conhecemo-nos melhor [...] E conhecer-se a si mesmo, não é o que chamamos de sabedoria?

O bordado está pronto. O olhar, o círculo de diálogo e a mandala, inicialmente consideradas nesse estudo como metáforas do conhecer, transformaram-se em metáforas do existir.

E como nossa existência só se confirma pelo olhar do outro, finalizo com os múltiplos olhares que compõe minha história, minha docência-vida: o olhar da família, dos amigos, dos alunos.



Figura 15: O bordado coletivo: representação dos Múltiplos Olhares

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Formação de professores no Brasil (1990 - 1998). In: **BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Comitê de Produtores da Informação Educacional. – Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BRANDÃO, Vera M. A. T. **Labirintos da memória. Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. Introdução e tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- CAPPELLETTI, Isabel. Avaliação formativa: uma prática possível? In: ALMEIDA, F. J. **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez; PUCSP/EDUC, 2005.
- CARVALHO, Eide M. Murta. **O pensamento vivo de Jung**. São Paulo: Martin Claret, 1986.
- CARVALHO, Cecília de. **Pedagogia em revista: uma revista interdisciplinar ao processo de formação de educadores**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), PUC/SP, 2004.
- CATANANTE, Bene. **Gestão do ser integral: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida**. São Paulo: Infinito, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto et al. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pesquisa qualitativa.** São Paulo: CED/PUCSP, 2006. (Texto para uso interno do programa)

_____. **Fenomenologia.** São Paulo: CED/PUCSP, 2006. (Texto para uso interno do programa).

CIFALI, Mireille. Conduta clínica, formação escrita. In: PAQUAY, L. et al. (Org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Sebastião M. da. **Avaliação escolar: com a palavra o aluno.** Cotia, SP: Íbis, 2004.

DAHLKE, Rüdiger. **Mandalas: formas que representam a harmonia do cosmos e a energia divina.** Trad. Margit Martincic. São Paulo: Pensamento, 1985.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda.** São Paulo: Criarp, 2006.

DEPRESBÍTERIS, Léa **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: Pedagógica Universitária, 1989.

_____. **Avaliação educacional em três atos.** São Paulo: SENAC, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil.** Florianópolis, SC: Insular, 2002.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização.** São Paulo: Scipione, 2000.

_____. **Significados e contribuições das pedagogias de Paulo Freire e Célestin Freinet para a educação popular.** São Paulo, SP: Direcional Educador, out/2009. (p.16-20).

ESPINOZA. Baruch. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/spinoza.>> Acesso em: 7 maio 2007.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **Pedagogia da transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **O renascimento do sagrado na educação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Desafios na educação do educador**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

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

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Construindo o conhecimento da criança adulto: uma perspectiva interdisciplinar?**. São Paulo, Martinari, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

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

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5. ed., São Paulo: Loyola, 2002.

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

_____. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Victor; LINHARES, Célia. (Orgs.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade na formação de professores: o que pensam alguns de seus pesquisadores?** In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da**

inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006 a.

_____. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores:** da teoria à prática. Canoas, RS: ULBRA, 2006b.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Contribuciones metodológicas de la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad en la formación del profesor investigador. In: LA TORRE, Saturnino de et al. **Transdisciplinariedad y ecoformación:** una nueva mirada sobre la educación. Barcelona: Editorial Universitat, S.A., 2007.

FERREIRA, Aurélio. **Dicionário básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREIRE, Madalena. **Tarefa e a construção do conhecimento.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

_____. **A paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Grupo indivíduo, saber e parceria:** malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

_____. **Avaliação e planejamento:** a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GAUTHIER, Jacques Zanidê (2004). **A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas:** o aporte da sociopoética. Cadernos ANPED, nº. 25, p.127-142.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, José A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

GOSWAMI, Amit. **O universo auto-consciente: como a consciência cria o mundo material**. São Paulo: Aleph, 2007.

GUIMARÃES, Maria José E. **O profissional do ensino fundamental: Formando. Informando. Transformando-se**. Dissertação de Mestrado. UBC, Mogi das Cruzes, 2003.

_____. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2003. Revisada.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão para Windows. Manaus, AM: Objetiva Ltda, 2004.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

JANSSEN, Felipe da S.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, Carl G. **Memórias, sonhos, reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

JUNG, Carl Gustav. **Sincronicidade**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

KANT, Immanuel. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/spinoza>>
Acesso em: 7 maio 2007.

KLEIN, JulieThompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In FAZENDA, Ivani (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

LENOIR, Yves. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. [s.l.]. Mimeo. 2004.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LIMA, Renata. **Avaliar é humano, auto-avaliar humaniza**. Revista ABC: Opinião, 1999, p. 20-21.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

LURKER, Manfred. **Dicionário de simbologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINELLI, Marilu. **Aulas de transformação**. São Paulo: Peirópolis, 1996.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana.** Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENDEZ, Ivan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Trad. Magda S. C.. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil.** São Paulo: Papirus, 2006.

MORAES, Maria Candida; TORRE, Saturnino de La. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação.** São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. (org.) **Vidas de professores.** Lisboa: Porto, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Org.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Lucila M. P. de. Olhar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PERNIGOTTI, J. M. et al. O portfólio pode muito mais do que uma prova. In: **Pátio Revista Pedagógica**, ano 3, nº 12, fev/abr., 2000, p. 54-56.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 a.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 b.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

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

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa. Instituto Piaget, 2001.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Trad. de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINHO, Célio. A virtude da força na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

RAMOS, Renata Carvalho Lima. (Org.). **Danças circulares sagradas: uma proposta de educação e cura**. São Paulo: TRIOM: Faculdade Anhembi Morumbi, 2002.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Trad. de M. F. Sá Correia. Porto, Portugal: Rés, 1988.

_____. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In: SACKS, Sheldon. (Org.) **Da metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

- _____. **Percurso do reconhecimento.** São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. **Hermenêutica e ideologias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ROJAS, Jucimara. **Metáfora.** In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gímeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTAN, J. Gímeno e GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALVADOR, Cristina Maria. **Coordenação Pedagógica: virtude e força na constituição da parceria.** In: FAZENDA, Ivani (org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Campinas, SP: Papirus, 1999.
- SAMPAIO, Marcus Ivan Santana. **Movimento, Educação, Dança.** In: RAMOS, Renata Carvalho Lima. (Org.). **Danças circulares sagradas: uma proposta de educação e cura.** São Paulo: TRIOM: Faculdade Anhembi Morumbi, 2002.
- SAMS, Jamie. **Dançando o sonho: os sete caminhos sagrados da transformação humana.** Trad. Anna Maria Lobo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas.** 2. ed. São Paulo: Pioneiral, 2000.
- SILVA, Conceil Corrêa da; SILVA, Ney Ribeiro **A colcha de retalhos.** São Paulo: Do Brasil, 1995.
- SILVA, Fábio da. **De Silva a Fábio em 28 anos.** Jacareí, SP: New Times, 2010.
- SOUZA, Vera Lucia Trevisan; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.
- TAINO, Ana Maria dos Reis; CARVALHO, Cecília de. **Memória e Formação: dos registros em textos-ata à tessitura do reconhecimento.** In: **II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica - tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** 2006, Salvador. CD-ROM.

TAINO, Ana Maria dos Reis. **Reconhecimento:** movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), PUC/SP, 2008.

TILLICH, Paul. **Coragem de ser.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação:** do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

VILAS BOAS, Benigna M.F. A avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma. P.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

WOSIEN, Maria-Gabriele. **Mitos. Deuses. Mistérios.** Danças sagradas. Madri, Espanha: Edições Del Prado, 1997.

YARED, Ivone. **Prática educativa interdisciplinar:** limites e possibilidades na reverberação de um sonho. Tese de Doutorado em Educação: Currículo, PUC/SP, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fontes primárias

ATAS do GEPI. **Transcrição de registro dos documentos.** PUC, São Paulo. 2005 a 2008.

ATAS DO GEPI. **Transcrição de registro dos documentos.** FIJ, Jacareí. 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Desenhos coletados

ANEXO B – Texto: O menininho

ANEXO C – Bolo de coragem de Madalena Freire

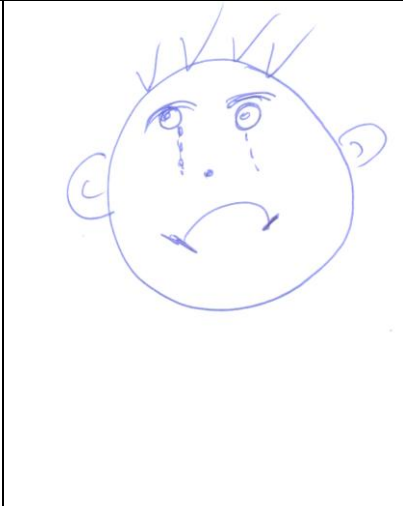
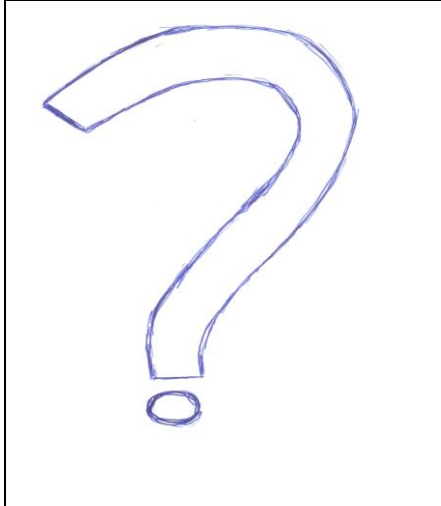
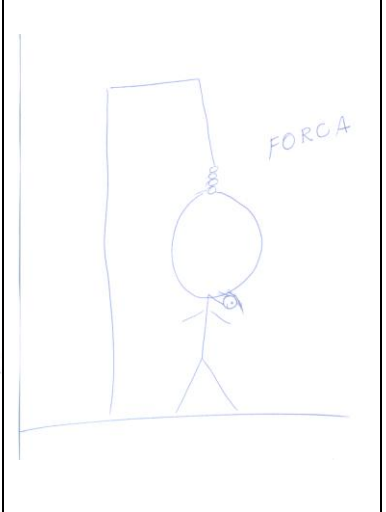
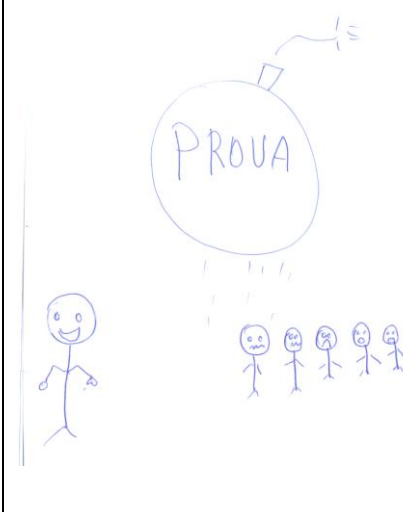
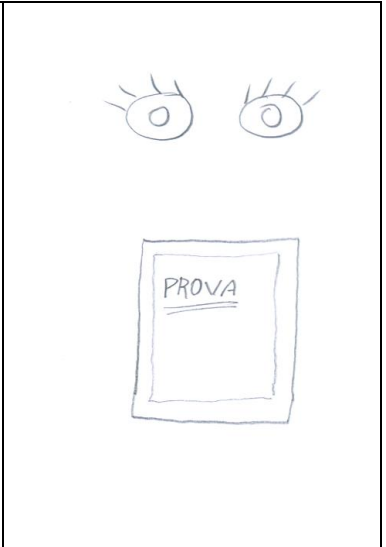
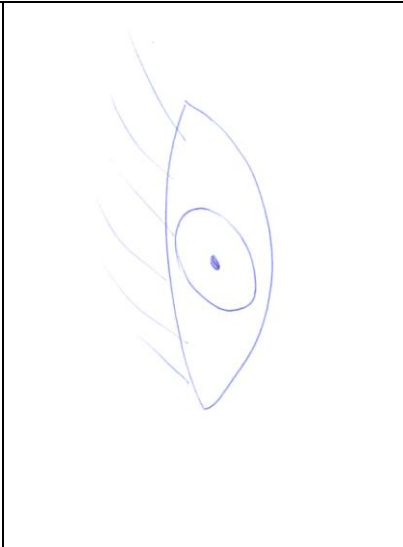
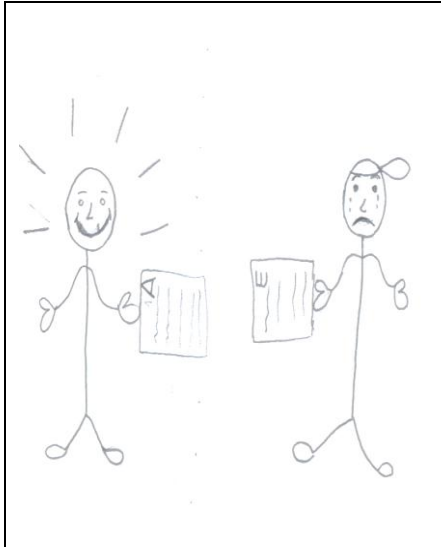
ANEXO D – Material utilizado em aula

ANEXO E – Figura 3: Ilustração de Francesco Tonucci (1997, p.148).

ANEXO F – Poema de Ruy Cezar do Espírito Santo

ANEXO – A: Desenhos coletados





ANEXO B – Texto: O menininho

Pequena fábula conta história de garoto que nunca podia usar a própria criatividade e, quando pôde, já não sabia mais como fazer.

Sérgio Simka¹⁵⁰

Gostaria de dizer que ainda grassam no espaço acadêmico professores cuja postura se assemelha à da primeira professora. Como consequência, encontramos alunos com bloqueios de linguagem, da criatividade, do pensamento criador, inibidos em sua autoexpressão. Por isso, resolvi contar uma história.

O título é *O menininho*, de Helen E. Buckley:

“Era uma vez um menininho que contrastava com a escola bastante grande. Uma manhã a professora disse que os alunos iriam fazer um desenho.

- Que bom! - Ele gostava de fazer desenhos.

Ele pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. Mas a professora disse para esperar, que ainda não era hora de começar. E ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

- Que bom! - pensou o menininho. Ele gostava de desenhar flores e começou a desenhar flores com lápis rosa, azul e laranja. Mas a professora disse que ia mostrar como fazer.

E a flor era vermelha com caule verde.

- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso. Ele virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse que os alunos iriam fazer alguma coisa com o barro.

- Que bom! - pensou. Ele gostava de trabalhar com barro.

Ele pensou que podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Mas a professora disse para esperar.

E ela esperou até que todos estivessem prontos.

150 Texto retirado da revista Ensino Superior, edição 87, dez/2005, p. 50.

- Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

- Que bom! - pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos.

A professora disse que era para esperar, que iria mostrar como fazer.

E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo.

- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo igualzinho ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menininho e a sua família se mudaram para outra cidade, e o menininho tinha que ir para outra escola.

Esta escola era ainda maior que a primeira.

E no primeiro dia, a professora disse que os alunos fariam um desenho:

- Que bom! - pensou o menininho, e esperou que a professora dissesse o que fazer.

Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menininho disse:

- Você não quer desenhar?

- Sim, mas o que vamos desenhar?

- Eu não sei, até que você o faça.

- Como eu posso fazê-lo?

- Da maneira que você gostar.

- E de que cor?

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual o desenho de cada um?

- Eu não sei. - disse o menininho.

E começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.

ANEXO – C BOLO DE CORAGEM

Madalena Freire¹⁵¹

Ingredientes:

- 3 colheres cheias de esperança
 - 2 colheres de dúvida
 - 1 colher de desconfiança
 - 7 colheres de **medo**
 - 5 colheres de ousadia
- 20 colheres de esperança, flambada previamente com 1 cálice de vinho do amor
 - 6 colheres de raiva
- 1 pitada de alegria na disposição de rir dos próprios erros!...

Modo de fazer:

Tome a própria insegurança, a dúvida e a desconfiança, coloque-as na travessa do seu ensinar e bata bem firme, até alcançar, com leveza, o ponto em neve.

Aos poucos... vá alternando as colheradas do **medo**, raiva e ousadia, mexendo sem parar, mantendo, com disciplina, o ritmo – o importante não é a velocidade, mas a constância do ritmo de mexida.

Deixe por um tempo (pode variar segundo sua elaboração) a massa descansar. Neste período, rumine idéias, teça hipóteses variadas, desfiando-se para o inusitado e flambe sua alegria com um cálice de vinho do **amor**.

Por último, junte à massa a pitada alegre, flambada, e as duas colheres de esperança.

Mexa levemente, em movimentos harmoniosos de flexibilidade, para que esses dois ingredientes permeiem, envolvam e integrem o todo da massa.

Despeje cautelosamente numa fôrma (preferível de coração...) e leve ao forno quente da reflexão disciplinada.

151 FREIRE, Madalena. **Tarefa e a construção do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

ANEXO – D Material utilizado em aula

AFO

RECREIO



ANEXO E – Ilustração de Francesco Tonucci (1997, p.148) utilizada em aula para tratar da questão do olhar na avaliação.



(1974) A avaliação (1)

ANEXO F – Poema de Ruy Cezar do Espírito Santo

Zezé buscou o sentido do olhar

Olhar para a Educação
Olhar interdisciplinar
Aquele que vem do mais profundo sentido
Da mais profunda busca possível ao Ser Humano:
A liberdade, o encontro da plenitude...

Tal percepção conduziu a busca de Zezé...
Tal busca a trouxe ao doutorado
Onde foi acolhida por Fazenda
Indo encontrar nos registros dos Encontros
O sentido de seu trabalho
Os princípios para uma nova Educação:
Uma Educação amorosa...

A sensibilidade de Zezé está presente em todo trabalho
Desde o mergulho nos textos poéticos
Até o resgate de depoimentos
Que expressassem a profundidade de sua procura...

Assim, deixo aqui registrados
Minha emoção e meu prazer de participar desse momento
Esperando que a conclusão desse trabalho signifique
Um novo passo para a Educação
Um passo de “olhos e ouvidos” abertos
Para o clamor de uma nova geração que precisa “Ver e Ouvir”...
Até sempre

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar¹⁵²

152 Poema entregue a doutoranda em 21/10/2009, data da qualificação.