

INTERDISCIPLINARIDADE



Logo Inter, pesquisa interdisciplinar em arte de Ricardo Hage

ISSN: 2179-0094



=====
**Publicação Oficial do GEPI- Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade –
Educação/ Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: PUC/SP.
R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83. Out, 2010.**
=====

R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.

ISSN: 2179-0094

R. Interd.,	São Paulo	v.1	n.0	p. 01 - 83	Out., 2010.
-------------	-----------	-----	-----	------------	-------------

Responsabilidade editorial: Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade – Educação/Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: PUC/SP.

EDITORA:

Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varela

Profa. Arlete Zanetti Soares

Prof. Dr. Cláudio Picollo

Profa. Herminia Prado Godoy (PhD)

Profa. Mariana Aranha Moreira José

Profa. Nali Rosa Silva Ferreira

Profa. Dra. Rosangela Almeida Valério

Prof. Dr. Ruy Cezar do Espírito Santo

Periodicidade: anual (com possibilidades de números eventuais)

Distribuição eletrônica: pelo site:

<http://www4.pucsp.br/gepi/>

R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.

Editorial

No diálogo com pesquisadores brasileiros e internacionais, temos visto que as questões referentes à Interdisciplinaridade, da Interdisciplinaridade e para a Interdisciplinaridade, têm apontado inúmeras solicitações nos mais diversos campos do conhecimento.

Nesse sentido, surge a necessidade de ampliarmos o debate desta temática a toda a comunidade acadêmica, a fim de que aqueles que se dedicam ao seu estudo possam encontrar, nos artigos por nós publicados, parcerias em suas reflexões e práticas.

Esta primeira edição marca o início de um novo percurso. Após termos publicado mais de trinta livros nesta área, chegou o momento de utilizarmos outras ferramentas para DIÁLOGO, no caso a virtual.

Iniciamos a conversa a partir do texto **A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa**. Nele, revisamos a história das pesquisas em interdisciplinaridade nos últimos trinta anos a partir de seus procedimentos metodológicos.

–**Palavra, vida, metáfora**, sintetizam cada capítulo aqui enunciado.

Pesquisadores da PUCSP, parceiros nacionais e internacionais, reúnem-se neste momento abrindo os braços para uma nova forma de socializar e **a indagação, a provisoriedade, o ineditismo, a ousadia fazem-se presentes**.

Perguntar, não responder, eis o objetivo principal desta Revista.

ABRAÇOS Fraternos

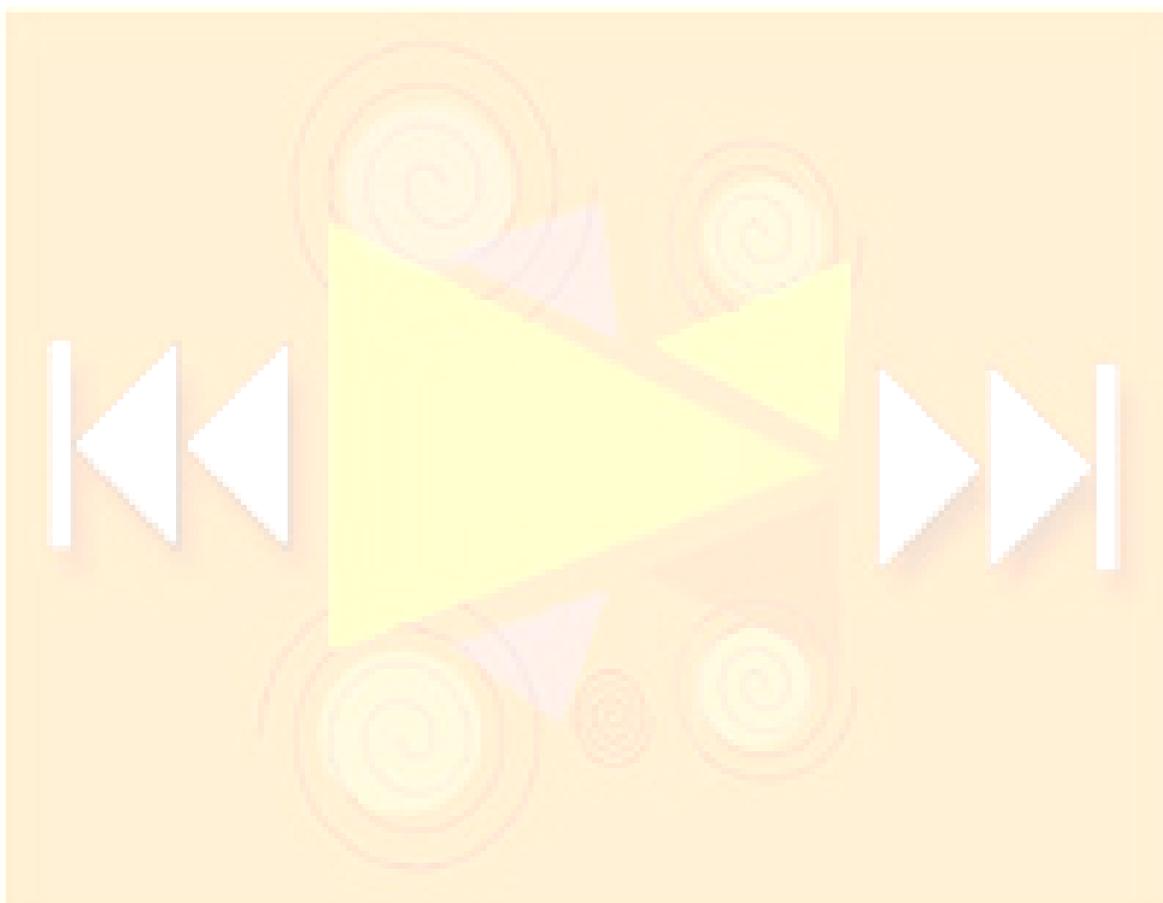
Ivani Fazenda

Editora

Outubro de 2010

Interdisciplinaridade

Publicação oficial do GEPI- Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade –
Educação/Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: PUC/SP.
R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p. 01-83, Out, 2010



SUMÁRIO

Artigos

1. A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa (Fazenda)	01-10
2. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica (Ferreira).....	11-22
3. Avaliação e interdisciplinaridade (Fazenda; Kieckhoefel; Pereira e Soares).....	23-37
4. A interdisciplinaridade e a resiliência (Varella).....	38-44
5. Ilustração do texto verbal: uma leitura interdisciplinar(Valério).....	46-55
6. Interdisciplinaridade e ensino: dialogando sobre as questões da aprendizagem (Moreira José).....	56-63
7. Autoconhecimento e consciência (Espírito Santo).....	64-72
8. A dimensão espiritual na construção de um currículo inter e transdisciplinar em educação (Godoy).....	73-77

Pesquisa

O projeto: pensar e fazer arte (Picollo).....	78-81
---	-------

Espaço aberto

Acordando (Espírito Santo).....	82-83
---------------------------------	-------

Dados biográficos dos editores e conselheiros

Instruções para os autores

Artigos

1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR – 30 anos de pesquisa Fazenda¹

Resumo: O texto é uma revisão histórico crítica dos procedimentos metodológicos à pesquisa interdisciplinar onde o papel das histórias de vida ganha destaque especial. Trata de princípios que poderão alicerçar intervenções. Destaca o valor das metáforas enquanto referência na pesquisa. Destaca aspectos de uma hermenêutica de sujeitos e a força da palavra quando trabalhamos com formação interdisciplinar de professores. Alicerça-se na pesquisas desenvolvidas na linha de pesquisa Interdisciplinaridade nos últimos 30 anos.

Palavras-chave: pesquisa; interdisciplinaridade; metodologia.

Abstract: This text is a critical historical revision based on the interdisciplinary methodological research where the role of story telling is given special attention. It also deals with principles which will serve as a basis for interventions. It also puts in evidence the value of the metaphor as reference in research and gives relevance to aspects linked to hermeneutics of subjects and the strenght of the word when one works with an interdisciplinary techers's education. It has as its foundations, the interdisciplinary researches which have been developed for the last thirty years.

Keywords: research; interdisciplinary; methodology.

Ao desenvolvermos nossos estudos buscando acrescentar dados à construção de uma teoria da Interdisciplinaridade na Educação passamos trinta anos investigando o cotidiano de professores do ensino fundamental, médio e superior. Desenvolvemos muitas pesquisas e orientamos um grande número de pesquisadores.

¹ Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda

Verificamos nessa trajetória que a teoria que vem sendo construída, somente se legitima na ação, então fomos experimentando formas diferenciadas de observação e registro das ações cotidianas de professores.

Neste texto objetivamos descrever o sentido do movimento provocado na pesquisa interdisciplinar em seus procedimentos metodológicos.

Nossa busca revelou professores muitas vezes perdidos na função de professor, impedidos de revelarem seus talentos ocultos; anulados no desejo da pergunta, embotados na criação; prisioneiros de um tempo tarefairo, reféns da melancolia; induzidos a cumprir o necessário, cegos à beleza do supérfluo (FAZENDA, 94, 98, 99, 00, 01, 02 e 03).

Encontramos também que a repercussão à adesão de propostas de formação inicial ou continuada desperta neles o desejo de torná-los pesquisadores, mas poucas vezes conseguem discutir o sentido e o valor da pesquisa em suas vidas. Sabemos que para esse dilema existem inúmeras alternativas. As escolhidas neste momento aproximam-se de dilemas de ordem teórico/metodológica que vimos enfrentando em nossa tarefa de formar professores pesquisadores.

- Como reter histórias interrompidas?
- Como estimular a alfabetização em linguagens novas?
- Como recuperar a memória de fatos sombrios?
- Como valorizar a linguagem singular?
- Como auxiliar na descoberta de talentos?
- Como estimular a leitura das entrelinhas?
- Como cuidar da leveza e beleza do discurso sem macular a crítica?
- Como legitimar a autoria do outro sem ferir a própria?
- Como acompanhar a lentidão da metamorfose sem precipitar o desfecho?
- Como auxiliar na descoberta do melhor estilo?

As dez questões aqui colocadas merecerão tratamento analítico pormenorizado. Este texto é o esboço de um próximo livro onde a pretensão é aprofundar a discussão a respeito das perguntas aqui formuladas apresentando subsídios à construção de uma metodologia da investigação interdisciplinar.

Para respondê-las decidimos lembrar alguns aspectos da construção teórica interdisciplinar. Nossas buscas aos principais centros mundiais de referência na área da Interdisciplinaridade revelaram quatro princípios que norteiam o caminho das pesquisas que orientamos desde 1986: espera, humildade, respeito e desapego.

Para tanto muito temos nos servido da interlocução constante com os denominados Centros de Referência da Investigação Interdisciplinar onde acompanhamos a evolução dos estudos sobre a recuperação das histórias de vida, o aprofundamento dos recursos propiciados pela hermenêutica, os cuidados e o valor do uso de metáforas, os avanços nas questões da subjetividade e a importância atribuída à dimensão simbólica. Principalmente reportamo-nos às universidades de Tours, na França, Nova de Lisboa e Sherbrooke, no Canadá.

Os resultados dos estudos na área da Interdisciplinaridade apontam para as dificuldades de intervenção e para seus cuidados. As questões metodológicas da investigação interdisciplinar esboçadas em tempos anteriores, hoje já se consolidam em procedimentos de pesquisa. Torna-se imperativo, neste momento, reafirmá-las, pois, ao formarmos o professor pesquisador verificamos que não apenas o formamos para uma determinada pesquisa, mas percebemos que o trabalho dessa forma diferenciada de investigar acaba por desencadear

outros atributos até agora não considerados nas pesquisas convencionais sobre educação. Ao formarmos o professor pesquisador sob o enfoque interdisciplinar, entre outros aspectos, estaremos ao mesmo tempo recuperando aspectos de sua auto-estima provocados pelo sucateamento a que nossa profissão nos conduziu. O professor quando iniciado nessa forma de investigar contagia imediatamente toda sala de aula, a escola e a comunidade.

Como preâmbulo, neste momento decidimos rever antigos escritos, acrescentando dados novos aos já elaborados. Esse exercício nos revela novas luzes às teorizações sobre a forma de investigar em Educação.

Em 1994, ao publicarmos o livro Interdisciplinaridade, História, Teoria e Pesquisa, hoje em sua 11^a.edição dedicamos três capítulos à descrição dos desafios metodológicos vivenciados pelo professor pesquisador.

Naquele momento havíamos orientado 30 pesquisas entre dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Hoje, 2004, já nos aproximamos do número 80. Convidamos você, leitor amigo, a essa aventura de reler o velho com olhos de novo. Desta forma estaremos vivenciando mais uma vez um dos principais fundamentos da atitude interdisciplinar.

Ao nos referirmos naquele momento aos princípios formulados por Antonio Nóvoa, parceiro nosso naquele momento que tratávamos das Histórias de Vida, alertávamos para o perigo em categorizá-las dentro de barreiras disciplinares. Melhor explicando:

Categorizações disciplinares podem apenas nos auxiliar na elucidação de aspectos generalizadores e superficiais. Se aí permanecermos, corremos o risco de perder a riqueza dos detalhes singulares que podem nos conduzir a uma compreensão mais apurada de aspectos importantes que nem sempre a generalização contempla.

Histórias de Vida quando devidamente recuperadas permitem-nos a conjugação de olhares singulares das ações educativas. Cada pesquisa que tem a História de Vida como procedimento requer configuração própria, cuidados diferenciados, por que sugerem movimentos novos no delineamento de ações. No projeto de construção de uma teoria da interdisciplinaridade detivemo-nos na explicitação de ações educativas. A pergunta que hoje fazemos é a seguinte: porque foi importante partirmos delas em nossas pesquisas? A resposta pode ser em parte explicitada pela afirmação de que as questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento- daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas sobretudo no da ação. Assim sendo vai exigir do pesquisador um envolvimento tão profundo com seu trabalho que o conduzirá ao encontro de uma estética e uma ética próprias, singulares. Somente quando o pesquisador encontra sua estética e sua ética anterior e as projeta numa dimensão transcendente estará exercendo a atitude interdisciplinar.

Que tipos de ação poderiam ser escolhidas para serem pesquisadas? Essa é uma indagação freqüente. À resposta temos nos reservado o direito de nova pergunta: qual o grau de compromisso que o pesquisador demonstra com a ação a ser pesquisada? Na resposta a essa interrogação estão contidos princípios fundamentais à execução de uma investigação interdisciplinar tais como o comprometimento, o envolvimento e o engajamento. Perceber o grau de envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa envolve um trabalho paralelo de investigação sobre a intencionalidade e origem das pesquisas. Gaston Pineau em seus mais recentes estudos (2001, 02 e 03) categoriza este trabalho numa tríplice dimensão: direção, significação e sensação. Vários dos trabalhos por nós orientados nestes três últimos anos dialogaram recriando o esquema tripartite de Pineau. Esse esquema foi particularmente

interessante na medida em que auxiliou nossos pesquisadores na compreensão e organização de suas práticas.

Há quatro anos intensificamos nossa parceria com Gaston Pineau que ao longo das três últimas décadas dedicou seus estudos às questões das Histórias de Vida. Para Pineau (2002) as Histórias de Vida definem-se como pesquisa e construção de sentido, ampliando não apenas o espaço da grafia, mas, o da palavra, da comunicação oral, da vida. Amplia também as múltiplas possibilidades de expressão, tais como a fotografia, a tela, o teatro, o rádio, o vídeo, o cinema, a televisão e a internet. Ela permite ao pesquisador a saída do “moi” a um “ser com”. Pineau em sua última obra realiza uma façanha rastreando os trabalhos dos principais pesquisadores da História de Vida. Seu objetivo foi com isso demonstrar como as ações cotidianas podem transformar-se em pesquisa e como as pesquisas podem transformar-se em formações diferenciadas. Cita outro também parceiro nosso, Renè Barbier, em seus estudos de 1996 quando dizia da importância da pesquisa ação e da evolução desta forma peculiar de pesquisar quando a ação se transforma em formação.

A pesquisa/ação/formação é um campo emergente neste momento dos mais importantes nas investigações sobre educação. Histórias de Vida vêm sendo consideradas não apenas formas de investigação como práticas de formação. Elas não apenas possibilitam a teorização e categorização das práticas empíricas, mas a articulação dialética das duas polaridades não excludentes- prática e teoria. Pudemos revisitar ao lado de Pineau a bibliografia mais significativa sobre Histórias de Vida e outro parceiro teórico que encontramos foi Guy de Villers quando se interroga sobre as relações entre clínica e formação. Há muito tempo, melhor dizendo, 1986, quando orientamos nossa primeira mestranda, Sueli Grimaldi Moreira ousamos falar das relações entre a Clínica e a Sala de Aula. Nossas ferramentas eram ainda incipientes. Utilizávamos timidamente o referencial da Psicologia Analítica e ainda assim com muito cuidado porque essa ciência naquele momento era vista como alguma coisa estranha por parte dos pesquisadores em educação. Os resultados diziam que era importante investirmos no jeito de ser próprio de cada professor e de cada aluno, sua tipologia, hoje dizemos do caráter terapêutico que existe quando essa relação é encontrada. Naquele momento, ousamos até construir tabelas com números para tentar demonstrar a cientificidade de nossos achados. Hoje os procedimentos metodológicos foram ampliados e já temos como verificar a possibilidade das Histórias de Vida se constituírem em processos maiêuticos de sujeitos, projetos e trajetos, que informam, formam e projetam professores para outro patamar de vida.

Não pense o leitor que uma pesquisa dessa natureza nasce do acaso, ou seja, do desejo involuntário que pode surgir de narrar a própria vida. A pesquisa que denominamos de interdisciplinar nasce de uma vontade construída. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento - a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado. Esse processo de nidação que o pesquisador inicialmente vivencia leva-o a uma revisão de bibliografia que veio norteando sua formação- uma releitura do que mais o marcou em sua concepção de educação. Nesse processo ele vai adquirindo a percepção de sua própria interdisciplinaridade, melhor dizendo de sua singular atitude frente ao contexto. A espera que esse processo de gestação determina começa a gerar novas dúvidas.

O professor pesquisador passa a duvidar das teorias sobre educação existentes, duvidar no bom sentido, no sentido de percebê-las imperfeitas e incompletas, de duvidar que elas

possam explicitar, da forma como estão elaboradas, suas intercorrências práticas decorrentes de uma dúvida maior- a de que algo de sua prática vivida possa estar contribuindo para a explicitação das imperfeitas teorias sobre educação já construídas bem como da beleza das que se tornaram clássicas.

Das dúvidas construídas e trabalhadas surge um desafio- o desafio de criar teoria, uma teoria nascida de uma prática intensamente vivida. Esse desafio vai se explicitando na superação de múltiplos obstáculos. O primeiro deles, diria, o mais fundamental é vencer as amarras pessoais, deixar o peito aberto para que flua dele toda a emoção que a ação praticada provocou. Esse processo é tão ou mais longo que o da nidação da teoria, pois exige uma adesão irrestrita ao processo de desvelamento da prática, exige o rompimento com estereótipos adquiridos no passado, rompimento às descrições padronizadas, exige a descoberta enfim do símbolo que gestou e sustentou toda a prática vivida. Esse símbolo, também como já dissemos, é próprio de cada um, portanto exige do pesquisador um tempo próprio de maturação, uma forma própria de narrar e descrever, uma forma própria de reorganizar a ação, uma estética própria na apresentação e, sobretudo, exige de cada um, o compromisso com o desvelamento de uma ética própria que determinou seu próprio modo de ser - o que o marca, o distingue, o personaliza como ser único, habitante e construtor de uma forma própria de educar.

A pesquisa interdisciplinar exige, portanto, a busca da marca pessoal de cada pesquisador- a busca de sua “marca registrada”. A pesquisa interdisciplinar distingue-se das demais por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada do pesquisador.

O exercício de buscar a 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, no qual busca o encontro com sua metáfora interior. Assim, percebe-se pescador aquele que tece a rede, que a constrói, que sabe sobre sua função, sobre as formas e finalidades com que ela possa ser utilizada, tem muito claro o propósito com que possa pescar (bota ou peixe), e que por isso, sobretudo, sabe que sua tarefa consiste em aproveitar, transmutar tanto a bota em peixe, quanto o peixe em bota, desvelando o valor próprio, não exclusivo de cada um e, portanto, interdisciplinarmente percebido.

O encontro dessa metáfora interior, fundamental nessa forma de investigação, nem sempre ocorre no início do processo, pois sua identificação exige um domínio quase que pleno da situação vivida, que, apenas ocasionalmente, transparece numa intuição inicial. Na maior parte das vezes esse encontro só vai ocorrer após várias narrações, descrições e análises preliminares das ações a serem pesquisadas.

Citamos o pescador- uma das marcas registradas de uma de nossas orientandas. Outras tantas passarei a analisar. Esse exercício de descoberta da metáfora interior permite ao pesquisador um contato tão profundo com seu próprio eu que o obriga a uma percepção em totalidade do seu papel no mundo e do papel dos outros que com ele interagem.

Para exemplificarmos a relação que se estabelece entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser pesquisado, servimo-nos do trabalho de uma orientanda nossa, que ao descrever o processo de interação ocorrido entre os professores da instituição que pesquisava, recorreu ao recurso de uma analogia colhida no recôndito de uma fábula da literatura infantil - O caracol e a flor.

O movimento da ação descrita pela pesquisadora poderia ser sintetizado numa direção que diremos de dentro para fora, ou seja, a identificação das marcas presentes em seus sujeitos revela-se no modo de viver de uma formiga, cigarra, caracol ou borboleta, personagens da historinha escolhida. Digo de dentro para fora porque antes de identificar a marca de seus

sujeitos, a pesquisadora precisou investigar qual seria o papel que uma formiga, uma cigarra, um caracol ou uma borboleta desempenhariam na sociedade dos animais. Esse nível preliminar de investigação a conduziu-a a detalhes na compreensão da própria experiência vivida. Conseguiu identificar não apenas as características dos sujeitos observados, mas também as ações exercidas em seu processo interativo. O recurso da metáfora permitiu a ela, pesquisadora, colocar-se na pele de seus sujeitos, compreendendo-os no limite de suas especificidades, na essencialidade de seus talentos.

Outro movimento freqüentemente constatado em nossas pesquisas é aquele que ocorre de fora para dentro. Outro exemplo de pesquisa por nós orientada foi marcada pela transgressão. Por que e como a transgressão foi marca da ação pesquisada? O pesquisador trazia uma descrição exterior, que privilegiava sua ação docente ocorrida em determinado curso, numa determinada instituição com todos os sucessos e fracassos que um cotidiano contém, porém com um diferencial: professor é respeitado por sua forma diferenciada de trabalhar. Aparentemente todos os elementos da ação a ser pesquisada estavam descritos numa primeira redação, porém o que faltava? Faltava à explicitação do movimento interior da ação, sua metáfora interior. A descrição da prática vivenciada pelo pesquisador, volto a afirmar, era meticulosa, com detalhes, porém detalhes de alguém que pesquisa o fato, do lado de fora apenas. O processo de compreensão do movimento interior da ação a ser pesquisada ocorreu num processo maiêutico, no qual o acompanhei numa viagem ao interior de sua pesquisa, uma viagem na qual o conduzi, tendo o quadro-negro como tela e o giz como protagonista. Quadro-negro e giz desenharam a mim e a ele um movimento próprio da sua ação exercida. Era um movimento de negação e construção do ato educativo ao mesmo tempo, poderíamos dizer paradoxalmente, visto que algo de diferente havia no processo de apreensão das sínteses aparentemente contraditórias. Essa característica própria do movimento que vimos desenhado nos indicou uma metáfora à qual denominamos transgressão. Há muitos anos orientamos esse pesquisador - sua viagem solitária transformou-se em pesquisa, foi dissertação de mestrado, posteriormente livro com várias reedições. O processo continuou no doutorado e segue na produção de livros que hoje alimentam as bibliotecas das escolas. Assim como este, outros educadores por nós orientados ao descobrirem o jeito de ser próprio que os constituem educadores, acabam por disseminar esse procedimento metodológico de investigação que os tornou únicos, acabam por provocar o vir à tona da identidade latente do aluno, seu talento adormecido. Um educador que se aninha nessa forma de investigar interdisciplinarmente nunca mais pede demissão da pesquisa- ela acaba fazendo parte de seu cotidiano de vida pessoal e profissional. Assim, eles prosseguem em seus doutorados, livre-docência, titularidade, publicam seus achados, formam pesquisadores orientando, presidem fóruns de educação, associações de classe, reitorias de Universidades. Adquirem até força para interferir nas decisões macro ou micro das políticas de Educação.

Outra evidência a que esse exercício de apropriação da metáfora interior conduz é do quão necessária se faz uma descrição pormenorizada anterior da prática vivida. A partir, muitas vezes, da repetição de pequenos detalhes é que nos permitimos perceber a essência do movimento ocorrido. De fora para dentro e de dentro para fora se constituíram nos exercícios das ações pesquisadas a possibilidade de confronto entre a ação praticada e a ação vivida.

Outro movimento próprio encontrado na apreensão das metáforas interiores denominamos linearidade/ circularidade. As ações descritas em nossos primeiros trabalhos costumavam contemplar os elementos sequencialmente vividos. O conjunto dessas ações

objetivava facilitar a compreensão da totalidade da ação pelo próprio exercício a que já se está habituado - seqüência lógico-cronológica. Porém, nossas seqüentes pesquisas comprovaram que a linearidade dessas descrições é insuficiente para explicitar todas as contradições. Por isso investimos nossos esforços na descoberta de outro movimento: circularidade. O exemplo de que nos servimos foi vivido por outra orientanda na descoberta de sua metáfora interior- o labirinto. Ao investigar o interior do discurso de alguns coordenadores de curso, tentando explicitar suas ações, a pesquisadora depara-se com um impasse, um labirinto. O desenho do labirinto chega à sua mente com toda a força do momento no qual se encontrava. A imagem que sua mente captava era a de quadrados concêntricos cuja saída não se explicitava. Melhor explicando, ela própria encontrava-se com todo material coletado - paredes do labirinto- porém, colocava-se no centro desse labirinto- estava enclausurada sem vislumbrar qualquer saída para seus dados. O impasse colocou-se a mim, sua orientadora: em que medida o labirinto descrito pela pesquisadora seria apenas representativo da ação que ela tentava elucidar, ou seria representativo de seu próprio momento vivido na pesquisa? Há que se esclarecer que sua narrativa em vários momentos nos apontava para uma identificação com o objeto pesquisado. Sua história de vida tinha sido marcada pelo desempenho do papel de coordenadora de curso num labirinto, objeto de seu estudo.

O emaranhado ou labirinto que descrevia resultava, em grande parte, da impossibilidade de separar seu papel de pesquisadora de seu objeto pesquisado.

Procedemos, então, à seguinte orientação- para tornar clara a saída do labirinto fazia-se necessário um distanciamento da ação (ver o fenômeno de fora). Analisar o labirinto de dentro para fora ou de fora para dentro- linear ou circularmente- conduziu-a, finalmente, à imagem do labirinto ideal, à essência de sua metáfora na qual todo o exercício de viver os contrários se manifestava. A conclusão teórico-prática que esse exercício revelou foi à seguinte - não importam as voltas que o labirinto contenha, o importante é perceber que ele sempre contém entradas e saídas- o movimento exercido de fora para dentro ou de dentro para fora, linear e circularmente permite ao pesquisador apropriar-se da ação na sua totalidade, portanto interdisciplinarmente. A pesquisadora prosseguiu em seu doutorado na ampliação desse conceito primeiro. Constituiu um grupo de pesquisadores, alguns deles, hoje já doutores. Porém, ao analisar a forma como ainda orienta certifico-me que a marca da orientação primeira foi tão determinante que a constituiu pesquisadora singular, aquela que sempre volta ao centro do labirinto perguntando-se como Sócrates- qual o por quê de tudo isto? Para tanto, uma vez mais se afasta, analisa de fora e certifica-se da força minotáurica que um labirinto encerra. Ele ao mesmo tempo em que a aprisiona no desejo da pesquisa, a liberta da cegueira da ignorância.

A força da metáfora interior persegue o pesquisador em suas seqüentes pesquisas e dissemina-se entre seus orientandos. Quando descobrimos isto por primeira vez, há muitos anos atrás, tivemos apenas uma intuição genérica do fato. Hoje tentamos pesquisar os desdobramentos de nossas intuições primeiras.

Passamos a investigar o caráter intelectual de nossas intuições, então servimo-nos preferencialmente dos estudos de Bergson, Dilthey, Husserl. Em certas pesquisas chegamos até a captar o caráter emotivo e volitivo das intuições, embora nosso objeto de pesquisa sempre tenha sido a inteligência, a apreensão do conceito em sua metamorfose. Nossa investigação dos conceitos presentes no ideário pedagógico caminhou para a investigação de sua forma, nos contornos lingüísticos, intelectuais e existenciais, portanto nos múltiplos olhares que um conceito contempla.

Essa foi à trajetória que nos conduziu à construção do Dicionário em Construção-Interdisciplinaridade e das seguintes pesquisas que a partir daí orientamos. Trabalhar com conceitos numa dimensão interdisciplinar é nosso desafio de pesquisadora nesta década. Recentemente nos aproximamos dos estudos de Gauthier ao também afirmar a importância da metáfora como referência, não apenas para o sujeito que pesquisa, mas para o grupo que dela compartilha.

Uma das formas pelas quais analistas junguianos interpretam as influências do inconsciente coletivo e dos arquétipos na estruturação básica da personalidade humana consiste na análise de mandalas. Presentes tanto nas manifestações simbólicas da atualidade quanto naquelas encontradas entre os primitivos, as mandalas sugerem a emergência de contradições e a visualização de polaridades. Os analistas junguianos reconhecem nelas uma forte presença arquetípica. A referida presença arquetípica tão evidenciada nas mandalas pesquisadas no âmbito da psicologia analítica são encontradas nesses estudos sobre as teses por nós orientadas, quando procedemos à descoberta das metáforas interiores. Gauthier (2004) também nos acompanha na importância que atribui aos poços de captura de conhecimentos à que a mandala nos incita.

A mandala adquire nos trabalhos por nós orientados a configuração de uma imagem desenhada ou descrita sob a forma de roda, bolha, caracol, labirinto, muro, cerca, rede, teia, tecido, luz, sombra. Essa imagem acompanha o pesquisador durante todo o processo de pesquisa e muitas vezes é tão marcante que acaba por identificar a pesquisa e seu próprio autor.

Na pesquisa interdisciplinar, a descoberta de si mesmo, do mais interior do que somos conduz-nos à explicitação do como nos representamos. Nesse caminho de interiorização o objetivo do pesquisador é a busca de uma nova forma de conhecimento. É caminho no qual, em certo momento, o pesquisador passa a tomar contato com seu universo imagético. Nele descobre algumas mandalas, as que a ele são mais próximas, passando, então, a descrevê-las. Na descrição, as imagens que surgem representam aspectos do objeto peculiar aos estudos ao qual o pesquisador vem se dedicando. Em nosso caso, o objeto de estudos é a interdisciplinaridade, portanto, a imagem sempre acaba contemplando aspectos da totalidade do conhecimento numa espiral ascendente que nos movimenta em direção à **sacralidade**. A pré-visão de totalidade auxilia o pesquisador na explicitação do caminho a ser percorrido, ajudando-o a compô-lo, a contá-lo com maior tranquilidade, numa maior **inteiridade**. Acredito mesmo que parte desse poder de síntese que essas imagens detêm é incorporada à identidade do pesquisador, auxiliando-o posteriormente na recomposição de outros aspectos de sua vida.

Por isso um misto de alegria e medo toma conta do pesquisador ao entrar em contato com a representação de suas imagens (mandalas). A evidência disso pode ser constatada na dificuldade que demonstram ao vivenciar a contradição emergente dessas imagens. Isso para nós consiste no desafio maior a que esse tipo de pesquisa nos encaminha. Entretanto, consideramos ser esta a tarefa maior da pesquisa interdisciplinar, pois ao permitir a emergência de contradições, exige o trabalho criterioso com polaridades. Esse exercício vivido na sua plenitude permite a revisão e a construção de novas teorias a respeito da educação.

A conclusão mais abrangente a que a análise das pesquisas nos conduz é a seguinte - ao buscarmos evidenciar a atitude desenvolvida nas pesquisas realizadas, não pretendemos criar novos estereótipos, mas procedimentos diferenciados da forma de pesquisar..

Nossa primeira interlocução sobre a necessidade de enfrentar o desafio de criar procedimentos diferenciados na investigação da Educação foi com Magda Soares (1992)

quando debatemos na última CBE a necessidade de que as pesquisas dissessem da própria existência do pesquisador. Em 2000, no Colóquio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Canadá, voltamos a discutir a questão com Gerard Fourez (2001) ao tratarmos da necessidade que o pesquisador tem de encontrar suas próprias ilhas de racionalidade e nelas fazerem-se representar. Hoje, 2004, relendo nossa correspondência pessoal com Gusdorf em trinta anos de diálogo compreendo que as ilhas de racionalidade somente poderão reconciliar-se numa dimensão de tranquilidade, de Paz.

Mais recentemente, 2002, 2003 e 2004, nossos encontros com Gaston Pineau certificam a importância da busca da essencialidade do encontro do sentido da pesquisa e nele o encontro das ilhas de paz anunciadas por Gusdorf há anos atrás. Estamos ao longo destes últimos anos, trabalhando no ensaio de procedimentos alternativos aos desafios metodológicos a que a pesquisa em Educação nos tem conduzido e hoje, mais do que ontem, reafirmamos a necessidade de buscar o sentido da pesquisa na vida do pesquisador.

Acreditamos que a via possível da produção de conhecimento na área da educação e o sentido da pesquisa na interdisciplinaridade escolar estariam na consideração desse aspecto basilaramente salientado.

Nossas reflexões são também compartilhadas por René Barbier, ao afirmar que a produção de conhecimento teórico nasce diretamente da práxis da pesquisa. No tipo de pesquisa denominado por ele pesquisa/ação existencial o que se espera não é alcançar um resultado, mas, sobretudo poder teorizar o próprio processo de ação. Isso, segundo Barbier,

em vários de seus últimos escritos, traz problemas muito difíceis tanto no plano do que convencionalmente denominamos pesquisa quanto no plano pessoal do pesquisador que a exerce.

Acreditamos que o motivo principal pelo qual conseguimos reunir tão heterogêneas e significativas pesquisas abordando e fundamentando questões emergentes de uma teoria da interdisciplinaridade seja o fato de o nosso grupo ter sido formado pelo que Barbier denomina filósofos em atos - pessoas que aceitam pesquisar questões de fundo a partir da existência cotidiana, educadores comprometidos que acreditaram na relevância de seus trabalhos, portanto, que exerceram a audácia de pesquisá-los.

Continuando nossa análise ainda sobre os pesquisadores que orientamos, diríamos ainda com Barbier que em todos eles encontramos um traço comum- a vibração com o que fazem. Essa vibração foi a nosso ver o móvel da vontade que impulsionou essas pesquisas. Acreditamos que ela aparece nos seres que possuem o sentido existencial e interno da totalidade da vida. Esse especial tipo de pesquisador, o interdisciplinar, principalmente porque adquire o sentido do valor do seu trabalho, empenha-se em reparti-lo com os outros, principalmente porque percebeu o valor que sua experiência pode ter para seus colegas educadores e para a história da educação.

Porque compreende seu universo de ações e de significados, o pesquisador interdisciplinar aceita dividir sua própria percepção do mundo e dos homens. Isso tem demandado também um tipo especial de pesquisador, aquele que com sensibilidade compreende os outros, portanto, a efetivação do exercício do respeito ao outro e da espera (na medida em que poucos são ainda os que aceitam esse tipo especial de trabalho e pesquisa).

O processo de pesquisar procedimentos para investigar a interdisciplinaridade demandou uma formação especial na forma de pesquisar, que é marca de todo esse trabalho, a formação para a escuta sensível - escuta aos seus achados ainda não revelados, (nem muitas vezes a si

mesmos), escuta paciente e sensível, a melhor forma de retratar e analisar esses achados, escuta sensível à forma de socializá-los e divulgá-los.

A todo esse processo de aquisição dessa escuta sensível na pesquisa denominamos, como Barbier, **amor**. Esse sentimento- o amor- é o que possibilita apoiar-se e ao mesmo tempo libertar-s da emoção. A explicitação desse amor na pesquisa interdisciplinar melhor adquire contornos de um rigor epistemológico quanto mais oceanicamente contemplar ou expressar a plenitude da emoção vivida na ação praticada. Muitas vezes a maneira de expressar essa forma própria de pesquisar adquiriu contornos na mítica ou na poética, não no aspecto racional dos mitos e dos símbolos, mas no aspecto de sua sensibilidade.

Assim sendo, acreditamos que através dessas pesquisas conseguimos revelar também o lado artista, o lado poético, o lado sensível dos educadores, que nesse exercício de investigar tornaram-se pesquisadores.

Quando se fala de amor, de arte na academia e, principalmente, na pesquisa, há que se falar questionando, duvidando, principalmente quando se fala em amor oceânico, novamente citando Barbier.

Entretanto, falar de amor oceânico é diferente de vivê-lo, e todos esses pesquisadores dele participaram demonstrando-o não apenas pelas palavras escritas, mas pelo sentido das ações praticadas que a pesquisa possibilitou registrar e desvelar.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *Integração como proposta de uma nova ordem na Educação*, in *Linguagens, espaços e tempos*. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

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

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

_____, *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, (Org). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, (Org). *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____, (Org) *Práticas interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

FOUREZ, G. *Fondements épistemologiques pour L'interdisciplinarité*, in LENOIR, REY, FAZENDA, *Les fondements de L'interdisciplinarité dans la formation à L'enseignement*. Canadá: CRP/UNESCO, 2001.

GAUTHIER, J.Z. *A Questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética*. **Revista Brasileira de Educação. Anped, nº 5, p.127-142, Jan//Fev/Mar/Abr 2004.**

PINEAU, G. *Les histoires de vie*. Paris: PUF, 2002.

_____, e outros. *Chemins de formation au fil du temps*, n.6- Les écritures de soi. Université de Nantes, 2003.

2. CURRÍCULO: ESPAÇO INTERDISCIPLINAR DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DO PROFESSOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ⁽²⁾

Ferreira ³

RESUMO:As reflexões registradas neste texto foram apresentadas no Encontro Nacional das Licenciaturas (UFAM) e alocadas na temática do Currículo e Espaços interdisciplinares. O objetivo foi discutir a atitude interdisciplinar do docente formador do futuro professor, na prática do currículo, enquanto articuladora do espaço para as experiências de formação do professor da escola de educação básica. Com a interdisciplinaridade vive-se aprendendo pelo trabalho reflexivo sobre as dimensões da prática real e contextualizada, tendo em conta uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação para as experiências formadoras da própria prática e da vida interdisciplinar.

Palavras chave: Interdisciplinaridade, Currículo, Formação de Professores.

ABSTRACT:The considerations developed in this article were presented in the National Meeting of the Bachelor's Degree in Education Courses (UFAM) where they were placed under the subject-matter of interdisciplinary Curricula and Spaces. Our aim was to discuss the interdisciplinary stance of the professor responsible for the formation of future teachers, in the curricular practice, as shaping the background for the formative experiences of the primary school teacher. With the aid of interdisciplinarity one can constantly learn through one's own reflective work on the dimensions of actual and contextualized practice, having regard to a consciously elaborated articulation among the activity, sensibility, affectivity and creativity needed for the formative experiences of the very practice and interdisciplinary life.

Keywords: Interdisciplinarity, Curriculum, Teachers' Formation.

² Parte deste artigo integra a tese de doutorado em Educação e Currículo PUC/SP (em construção) da autora deste texto, apresentado no Encontro Nacional das Licenciaturas – UFAM, Manaus, set/2010.

³ Profa. Nali Rosa Silva Ferreira

A discussão sobre currículo enquanto núcleo de mudanças qualitativas no sistema educacional, em especial, focalizada na complexidade das variáveis que constituem a prática no cotidiano do trabalho do professor, das duas últimas décadas do século XX aos dias de hoje, tem sido intensificada e situada em diferentes matizes nos estudos de pesquisadores, educadores, professores e demais profissionais interessados e implicados no planejamento e na implementação de currículos na contemporaneidade. Nessa perspectiva, é que situo o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC/SP (GEPI), coordenado pela professora Ivani Fazenda e reconhecido como um desses matizes no espaço de reflexões e sistematização de questões afetas à melhoria do currículo na escola e na formação do professor.

As reflexões registradas neste texto foram discutidas no Encontro Nacional das Licenciaturas (UFAM) e alocadas na temática do Currículo e Espaços interdisciplinares. Tais idéias foram germinadas, constituídas e reconstituídas ao longo da minha trajetória profissional na docência na educação básica e superior e também a partir do estudo de outros autores, na parceria e diálogos com membros do GEPI e do GEIFoPE (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Formação Docente e Práticas em Educação) do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), entre outros.

Portanto, tenho o objetivo de discutir a atitude interdisciplinar do formador do professor na prática do currículo enquanto articuladora do espaço para as experiências formadoras do professor da escola de educação básica. Procuo sustentar minhas idéias inspirada, em especial, nos trabalhos da professora Ivani Fazenda para buscar o sentido de uma atitude interdisciplinar e em Marie-Christine Josso (2004), quando me aproximo do seu conceito de experiências formadoras numa vida. Para nortear a discussão proposta escolho as seguintes perguntas: Interdisciplinaridade: vive-se? Interdisciplinaridade: aprende-se? Como passar das vivências às experiências formadoras da prática interdisciplinar no currículo?

As duas primeiras perguntas já foram feitas pela professora Ivani em alguns de seus trabalhos e, me permito retomá-las para articular a discussão da terceira. Na prática interdisciplinar, repetir as perguntas não é prática considerada velha, mas possibilidade de dar sentido a novas perguntas para recuperar no “velho” o que poderá se constituir em ponto de partida para “ver o novo no velho”, ou o “velho no novo”, como disse a professora Ivani (2003).

Porém, antes de falar sobre essas perguntas, considero necessário destacar em que estou me apoiando no conceito de Josso (2004) sobre experiências formadoras⁴. A autora propõe que o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Designa por “experiências” as vivências particulares. Diz que vivemos uma infinidade de transações, de vivências que atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.

⁴ Um dos exemplos que Josso (2004) apresenta para esclarecer a utilidade da distinção entre vivências e experiências: “se cada um de nós faz a ‘experiência’, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos dentre nós efetua um trabalho sobre a sua atividade onírica e o papel do sono na sua vida de ser humano?” (p.48). Josso, como outros autores (Nóvoa, Pineau,) utilizam as Histórias de Vida como um espaço de pesquisa onde se tiram lições e se aprende.

Então, observando as premissas fundamentais ao desenvolvimento da discussão proposta - referência ao conceito de experiência formadora de Josso e o alerta da professora Ivani: mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada - passo a discutir as três perguntas anunciadas, porém, articulando-as às seguintes considerações básicas:

- Mediante a atitude interdisciplinar do professor, pode-se trilhar o caminho para passar das vivências às experiências formadoras da prática do professor interdisciplinar;

- Mediante um olhar mais apurado, ao observar as nossas vivências como professores ou como alunos dos cursos aos quais estamos vinculados (nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, na graduação ou na pós-graduação), podemos delas/nelas fazer um trabalho reflexivo sobre como as vivemos, quais as dificuldades encontramos e os avanços que sentimos no exercício da prática interdisciplinar no cotidiano das atividades escolares. Assim, estaremos identificando e constituindo o espaço interdisciplinar no currículo, e, sobretudo, descobrindo em que nos apoiamos para aprender a ser um professor de atitude interdisciplinar.

1. A ATITUDE INTERDISCIPLINAR: ARTICULADORA NA PASSAGEM DAS VIVÊNCIAS ÀS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DO ESPAÇO INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO

A aprendizagem ou o desenvolvimento de atitudes nos acompanha desde pequenos quando nos ensinam que a atitude é um referente social relevante no meio em que vivemos e que devemos tê-la em conta nas nossas ações. A palavra atitude deriva do francês *attitude*, do italiano *attitudine* e foi usada primeiramente como termo das artes plásticas (MACHADO, s/d, p.277) [...] “para indicar uma *postura expressiva*” (ROQUETE; FONSECA p. 89). Do Dicionário *Michaellis* destaco os seguintes verbetes: **2.** Norma de proceder ou ponto de vista, em certas conjunturas. **3.** propósito ou significação de um propósito. **4.** *Psicol.* Tendência a responder, de forma positiva ou negativa, a pessoas, objetos ou situações. **5.** *Sociol.* Tendência de agir de uma maneira coerente com referência a certo objeto. *Tomar uma atitude:* decidir-se por outro parecer ou procedimento e agir de acordo. (1988, p. 252).

Ainda, complementando o significado da palavra atitude encontramos no “Dicionário em Construção: interdisciplinaridade” as observações de Trindade quando destaca que, embora existam dificuldades no consenso entre os pensadores para definir o que é uma atitude, considera as idéias de Ajzen e Fishbein como as que parecem exercer maior influência entre os pensadores contemporâneos e a definem como “uma predisposição aprendida para responder de forma consistente, favorável ou desfavoravelmente a um objeto social” (TRINDADE, *in* FAZENDA, 2001, p. 81). Acrescenta Trindade, por “tratar-se de um conceito de ordem geral, as suas aplicações são difíceis de concretizar em uma determinada disciplina do currículo, pois é um conteúdo transversal e transdisciplinar, por excelência, de qualquer teoria de currículo” (p. 81).

Como se pode notar nos verbetes acima, associados à idéia de atitude estão à postura, o jeito, o ponto de vista, as crenças, o propósito em agir com referência a certo objeto, situações ou pessoas, mas em interpretação mais compreensiva e não linear dessa palavra, busco “o sujeito da atitude”. É apostando neste sujeito que o currículo propõe não só o desenvolvimento

de conteúdos conceituais e procedimentais, mas também os atitudinais ⁽⁵⁾. A aprendizagem de conteúdos atitudinais se dá através de um longo processo de socialização de regras e normas num contexto interativo.

Para melhor captarmos o sentido de uma atitude interdisciplinar vamos primeiro resgatar a concepção de interdisciplinaridade proposta por Fazenda. A interdisciplinaridade se efetiva como uma forma de sentir e perceber o mundo e estimula o sujeito do conhecimento a aceitar o desafio de sair de uma “zona de conforto” protegida pela redoma do conteúdo das disciplinas e retomar o encanto da descoberta e da revelação do novo e complexo processo de construção do saber. Implica, portanto, em aprendizagem de nova atitude perante o processo de conhecimento. A interdisciplinaridade é compreendida como abertura ao diálogo com o próprio conhecimento e se caracteriza pela “articulação entre teorias, conceitos e idéias, em constante diálogo entre si [...] que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar” (FAZENDA, 1997, p. 28).

A aquisição de uma atitude interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos e na contribuição delas para nosso projeto de existência (FAZENDA, 2010). Assim, essas buscas serão parte das experiências à medida que se constituem referenciais que nos ajudam a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (JOSSO, 2004), a decidir, portanto, por esta ou aquela e por esta e aquela situação.

Sobre o processo de elaboração de experiências Josso convencionou três modalidades que permitem a ela distinguir as experiências feitas *a posteriori* (modalidade **a**) das feitas *a priori* (modalidades **b** e **c**):

- a) ‘ter experiências’ é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) ‘fazer experiências’ são as vivências de situações e de acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos de propósito, as situações para fazer experiências;
- c) ‘pensar sobre as experiências’, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto àquelas que nós mesmos criamos (modalidade b). (JOSSO, 2004, p. 51)

Nesse processo de elaboração das vivências em experiências (modalidades a e b) se dão “o alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização”, que segundo Josso, implicam em “três atitudes” interiores indispensáveis à dinâmica dessa elaboração:

[...] se uma abertura para si, para outrem e para o meio (1ª) é o tema genérico, esta abertura traduz-se, concretamente, numa disponibilidade para o que pode acontecer num espírito explorador (2ª) e numa procura por uma sabedoria de vida (3ª). (2004, p. 51)

Assim, é importante considerar no processo de elaboração das vivências em experiências o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana, sem esquecer que

⁵ Coll ao discutir sobre os componentes do currículo apresenta que as características e a estrutura dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) guiam as atividades de ensino aprendizagem e os resultados esperados. COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1996.

existem dificuldades de natureza política, material e pessoal na efetivação do trabalho pedagógico. Percebo, na disponibilidade, na abertura para si, para o outro e para o meio, na vivência de um espírito investigador e na procura por um saber fazer, a atitude interdisciplinar como busca de alternativas para conhecer mais e melhor, como procura do saber fazer e viver. Conforme nos esclarece Fazenda, essa atitude caracteriza-se por

[...] espera ante os atos não consumados,
[...] reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo,
[...] humildade ante a limitação de o próprio saber,
[...] perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes;
[...] desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho;
[...] envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas;
[...] compromisso em construir sempre da melhor forma possível;
[...] responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.
(FAZENDA, 2003, p.75).

No entanto, vale assinalar que o processo de elaboração das vivências em experiências formadoras é heterogêneo assim como são as vivências de um indivíduo. Os contextos socioculturais aos quais pertencemos, bem como as vias de acesso à aprendizagem das pessoas são diferenciados (conhecimentos prévios, interesses e condições para aprender, entre outros) e interferem em nossos referenciais e na constituição dos cenários de atitudes.

Mas, embora condicionados por um contexto, a abertura ao conhecimento das nossas condições existenciais pode nos ajudar a tomar consciência das determinações que pesam sobre a nossa maneira de estar no mundo. E, ao descobrirmos essas determinações, poderemos perceber outras possibilidades no viver. Então, é possível dizer que, a partir da avaliação de determinadas vivências e experiências em nossas próprias práticas poderemos redescobri-las e reinventá-las, se necessário, para transformá-las em experiências formadoras.

2. A APRENDIZAGEM DAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DO CURRÍCULO

O desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar no cotidiano da prática profissional pode facilitar a aprendizagem do processo de transformação das vivências em experiências formadoras para a constituição do espaço interdisciplinar do currículo, como anunciado neste texto. Assim, na tentativa de fazer a leitura da fenomenologia desse processo, apresento algumas propostas que considero fundamentais na identificação e/ou construção e reconstrução do espaço interdisciplinar no currículo. Estas serão apenas pontuadas, pois são limitadas pela incompletude de meus conhecimentos e pelo tempo/espaço de que disponho para melhor explicitá-las. Além disso, são mais um convite para a continuidade do estudo sobre a pertinência destas propostas tendo em conta o contexto do trabalho onde se deseja desenvolver ou aprimorar a prática interdisciplinar e menos uma lista de propostas para a interdisciplinaridade na escola.

2.1. Formação do professor: “à, pela e para a interdisciplinaridade”

A proposta de formação do professor interdisciplinar precisa de clarificação conceitual e prática, fundamentada na educação à, pela e para a interdisciplinaridade e de se realizar de forma concomitante e complementar (FAZENDA, 2001, 2010). A formação “à interdisciplinaridade é enunciadora de princípios e deve ser apoiada por trabalhos desenvolvidos na área de formação” (2001, p.14) - que fundamentam a prática pedagógica; **pela** interdisciplinaridade, efetiva-se “enquanto indicadora de estratégias e procedimentos” (2001, p.14); **para** a interdisciplinaridade realiza-se “enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa” (2001, p.14), referências para a atuação do professor.

A tríade acima está apresentada de forma didática, em partes, para melhor compreensão do processo de formação do professor e da prática interdisciplinar na escola, mas se reconstitui em uma unidade para dar complementaridade à interdisciplinaridade como categoria de ação. Essa tríade nos estimula a pensar sobre como a interdisciplinaridade pode se formalizar em um projeto curricular, o que sinalizo no item a seguir.

2.2. O percurso interdisciplinar nos níveis da interdisciplinaridade escolar

A formação de professores para a interdisciplinaridade, indicadora de práticas na intervenção educativa, liga-se ao desenvolvimento de competências para ‘construir pontes’ entre os conteúdos das disciplinas que lecionam, com os de outras disciplinas do projeto curricular da escola, em vista do sujeito da aprendizagem. Desse modo, essas competências não são somente técnicas, mas envolvem “toda uma revisão, e mesmo construção, de atitudes, o que não poderia ser desvinculado de transformações em suas próprias identidades profissionais” (GARCIA, 2005, p. 4). O desenvolvimento dessas competências envolve atitude de espera, humildade, desapego e comprometimento para fazer com os pares o percurso interdisciplinar no projeto curricular da escola.

Nesse sentido, é importante estar atento aos níveis da interdisciplinaridade escolar, como propõe Lenoir (*in* FAZENDA, 1998). O primeiro nível - **o curricular** - requer de preferência incorporação de conhecimentos dentro de conjunto indistinto e “a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar” (LENOIR *in* FAZENDA, 1998, p. 57).

Na **interdisciplinaridade didática** (segundo nível) a planificação, a organização e a avaliação da ação educativa asseguram a função mediadora entre os planos de curso (das disciplinas) e os pedagógicos (planos de aula). Na dialética entre o planejamento curricular e o planejamento da aula é que se encontram os modelos didáticos interdisciplinares.

A **interdisciplinaridade pedagógica** (terceiro nível) resulta do trabalho preliminarmente interdisciplinar dos níveis anteriores e se efetiva na atualização da interdisciplinaridade didática na sala de aula. Neste nível existem variáveis que agem e interagem em uma situação real de ensino e aprendizagem e interferem na situação didática interdisciplinar: “gestão de classe e o contexto”, “situações de conflitos tanto internos como externos à sala de aula”, “estado psicológico de educador e do aluno”, “concepções e projetos pessoais” (LENOIR *in* FAZENDA, 1998, p.58).

Fazenda (2010) nos convida a refletir sobre a necessidade da escola fazer um percurso interdisciplinar entre o currículo prescrito (de ordem legal), inscrito (proposto pelas instituições) e o escrito (praticado pelos professores e alunos), o que vai além das competências técnicas e implica em atitudes positivas para desenvolver experiências curriculares

interdisciplinares. A prática interdisciplinar poderá ser institucionalizada mediante uma estrutura curricular integrada por dispositivos curriculares como projetos, situação problemas ou módulos de trabalho coletivo, entre outros. No entanto, não basta institucionalizar é necessário buscar conhecer nas experiências formadoras da prática interdisciplinar, por exemplo, um pouco das nossas possibilidades, dificuldades e limites advindos da nossa formação acadêmica, entre outras questões como sinalizado a seguir.

2.3. Formação multidisciplinar: dificuldades e possibilidades na prática curricular

Como propõe Fazenda, a interdisciplinaridade é uma categoria de ação, sinônimo de parceria, exige profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática. O projeto interdisciplinar competente exige leitura disciplinar cuidadosa da situação vigente para antever-se a possibilidade de múltiplas outras leituras; tem um lócus bem delimitado, contextualizado e se inspira nos princípios de uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. (FAZENDA, 2003, 2008, 2010).

No entanto, nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária, nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas são incapazes de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo (MORIN, 2009, p. 18).

Autores como Gusdorf (apud JAPIASSU, 1976) e Fare (1992) apresentam como obstáculos ao conhecimento e à prática interdisciplinar, aqueles que se situam nas dimensões **epistemológicas** (estrutura conceitual e metodológica de cada disciplina), **institucionais** (expressão social das disciplinas, meios legais de defesa da sua territorialidade), **psicossociológicas** (idiossincrasias, inseguranças, dilemas, dificuldades de interação entre as pessoas), **metodológicas** (dificuldades ou desconhecimento na aplicação de estratégias pedagógicas interdisciplinares). Além destas dimensões outras poderão ser consideradas, como a da **infraestrutura** para efetivação do trabalho interdisciplinar que, muitas vezes, requer espaço e tempo diferenciados, mas submetidos às condições e às determinações da política do local de trabalho, entre outras questões.

A metodologia do trabalho interdisciplinar propõe abertura ao rompimento desses obstáculos para buscar a integração de conteúdos e das pessoas; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento. O movimento de integração de conteúdos pode ser um dos primeiros passos na interação entre pessoas, condição para o desenvolvimento de “atitude interdisciplinar”, categoria de ação na prática interdisciplinar, como já referido. Esta categoria de ação é parte do caminho para criação de possibilidades nas dificuldades, possibilidade de “olhar” também nas dificuldades as marcas formadoras.

2.4. “Olhar” a prática para perceber as marcas formadoras

Com a abertura do olhar, ao avaliar as práticas já vivenciadas no cotidiano do trabalho profissional poderemos ver nessas práticas as suas marcas formadoras, para aprender a ser um professor de atitude interdisciplinar e constituir o espaço interdisciplinar no currículo, consideração anteriormente apresentada. Marcas essas, advindas tanto das práticas que alcançaram resultados substantivos no desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional do aluno, e, também no nosso - pessoas comuns e especiais enquanto professores -, bem como

daquelas que não foram bem sucedidas. A partir da atitude (⁶) que tomamos frente às marcas que identificamos e com as perguntas que nos fazemos poderemos apreender as experiências formadoras interdisciplinares da prática pedagógica. Isso necessita de *abertura para si, para outrem e para o meio, em atitude de espera, reciprocidade, humildade e responsabilidade* para ocorrer o processo de *alargamento do campo da consciência*. Ou seja, com a interdisciplinaridade instaura-se a possibilidade do diálogo com as diferentes práticas do cotidiano profissional assinaladas pela *perplexidade e disponibilidade para o que pode acontecer num espírito explorador*; aprende-se na e com a prática as pontes entre as disciplinas ao revisitar o velho nas práticas já consolidadas, aprende-se na abertura ao novo a identificação ou o reconhecimento do espaço interdisciplinar no currículo (*numa procura por uma sabedoria de vida, com o compromisso em construir sempre da melhor forma possível*).

De modo geral, não temos o hábito de olhar a prática para perceber suas evidências formadoras. Thomas (In THOMAS; PRING, 2007) no livro “Educação baseada em evidências”, destaca a potência e o valor atribuído a certas formas de evidências para melhorar a prática. Ressalta que há muitos tipos de evidências disponíveis aos profissionais, “(...) para sustentar a idéias e proposições que surgem como parte de seu trabalho - da observação, de documentos, das palavras de outros, da razão ou da reflexão, da pesquisa de um tipo ou de outro”. (THOMAS; PRING, 2007, p.11). Destaca também que a descoberta da penicilina, a invenção do *nylon*, entre outros, são casos “bem documentados de ‘observar de forma inteligente’ as evidências que surgem fora da infraestrutura intelectual da qual se espera que elas se materializem” (THOMAS; PRING, 2007, p.11). Foram descobertas feitas por pessoas que trabalhavam com as ferramentas de seu ofício e imersas nas idéias de sua comunidade intelectual. No entanto, alerta que, essas descobertas importantes – “e isso se aplica tanto a idéias cotidianas na atividade prática quanto às grandes descobertas – ocorreram a partir de evidências coletadas de forma incidental e trabalhadas com conhecimento pessoal e com o conhecimento das comunidades de que essas pessoas eram parte. (THOMAS; PRING, 2007, p.11).

Esse modo incidental de descobertas possibilita compreender a natureza heurística da própria experiência, uma vez que há o rompimento com as tendências tradicionais de reduzir o trabalho dos profissionais a competências técnicas, pois emergem fora da infraestrutura intelectual da qual se espera que elas se materializem, fora da hegemonia da organização e da estrutura social.

Na escola, é necessário estar atento aos momentos de criação, aos momentos de transcendência e ter ousadia para criar nos incidentes críticos e transitar pelo currículo fazendo um percurso interdisciplinar, como recomenda Fazenda (2010).

Em leitura interdisciplinar da prática baseada em evidências, esta não é processo a ser transferido de um contexto educativo a outro. Essa prática iniciou-se na medicina por volta da década de 90 e deixa espaços para perguntas em termos de sua aplicação. Entre as perguntas, questiona-se o papel que se credita à pesquisa em relação à prática; muitas vezes os

⁶ Considero, para esta análise, a integração entre a perspectiva das três atitudes interiores apresentadas por Josso para o processo de elaboração das vivências em experiências e a caracterização da atitude interdisciplinar de Fazenda.

resultados de pesquisa são privilegiados em relação a evidências de outras fontes. Há demandas específicas, circunstâncias especiais, conhecimentos prévios, crenças, valores, a cultura do local e dos profissionais envolvidos, enfim, as representações sociais que molduram suas práticas. A leitura do item a seguir, é um convite para iniciar uma reflexão sobre a importância do estudo das representações sociais sobre o que podem ser marcas formadoras da prática interdisciplinar, embora apenas sinalize alguns aspectos desse estudo.

2.5. Influência das representações sociais sobre a prática interdisciplinar

Há grande importância no estudo das representações sociais dos atores envolvidos no processo de formação sobre suas práticas, pois como defende Moscovici (2005), as representações exercem um papel determinante na conduta humana; estabelecem “[...] uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo” (MOSCOVICI, 2005, p. 21), bem como possibilitam “[...] que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (MOSCOVICI, 2005, p. 21). Apresentam-se como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. A representação social constitui-se em um conceito construtivo, sustentado por relações intercambiáveis na construção de significação. Considerando sua formulação conceitual, é perceptível uma postura interdisciplinar na representação social.

Observa-se que estudos sobre as representações sociais e a prática da interdisciplinaridade (LENOIR; LAROSE, 1998) apontam variações e implicações na representação conceitual dos atores sobre essa prática. Tais representações se apresentam desde a sua compreensão como necessidade social, passando pela sua visão como pressão sobre tempo e atenção aos conteúdos de aprendizagem até a insegurança com o alcance dos objetivos da aprendizagem de certos programas educacionais.

Lenoir (1997) ao discutir sobre a importância da interdisciplinaridade na formação do professor, embora alerte para a existência de outras condições, considera duas como fundamentais para a passagem da formação tradicional (disciplinar) para a interdisciplinar, bem como para o alcance de objetivos mais integradores no ensino. A primeira refere-se às “mudanças nas práticas de formação dos formadores dos professores” que precisam estar convencidos dos ganhos com a prática interdisciplinar para eles mesmos, para os alunos e para a sociedade. A aceitação pela mudança está relacionada às concepções que se tem sobre a interdisciplinaridade.

A segunda trata da “mudança socioinstitucional preliminar”, uma vez que as expectativas do corpo social, os objetivos institucionais em geral, as regras de funcionamento e as relações de poder no ambiente institucional podem inviabilizar o trabalho interdisciplinar em um nível mais amplo. Assim, é necessário agir no nível das representações e das práticas dos professores, consideradas as limitações do trabalho interdisciplinar. Para Lenoir (1997) o conhecimento das representações e das práticas de ensino dos formadores pode facilitar a orientação para a ação interdisciplinar e a proposição de currículos mais integrativos.

Tendo em conta o que apresenta Lenoir (1997) sobre a importância do estudo das representações da interdisciplinaridade na formação e na prática do professor, destacando a

necessidade das “mudanças nas práticas de formação dos formadores dos professores” e a da “mudança socioinstitucional preliminar”, proponho pensarmos sobre o paradoxo: não se pode reformar a Instituição, se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só é possível reformar as mentes se a instituição for previamente reformada (MORIN, 2000). Pensando neste paradoxo é que constituo ainda, como último item desta proposta de reflexão sobre experiências formadoras da prática interdisciplinar no currículo, o exercício do olhar, “olhar que se redesenha nas nossas atitudes e relações sociais”.

2.6. O olhar que se redesenha nas nossas atitudes e relações sociais

Na universidade ou em outros espaços escolares, ao organizar ou reorganizar um currículo ou uma atividade interdisciplinar entendemos este como um momento de nos revermos através de nosso próprio olhar e repensar as nossas ações, relações e atitudes enquanto atores sociais comprometidos com o processo de conhecimento. É o momento de refletir sobre a avaliação e a autoavaliação do/no contexto do trabalho a ser desenvolvido, para delimitá-lo, observar os recursos materiais e humanos de que dispomos, definir as estratégias e expectativas sobre o que o que pretendemos alcançar e, ainda, assegurar se o objeto da mudança de atitude “constitui um referente social relevante” (TRINDADE *in* FAZENDA, 2001).

Esclarecer o sentido da ação humana e da ação educativa em especial para o propósito que queremos alcançar é uma questão complexa. Avaliar, olhar a si mesmo é muito mais complexo. Esclarecer o que nos move implica perceber uma ação entrelaçada em diferentes propósitos, intenções, interesses, motivos, fins, necessidades. Ter clareza conceitual e prática dos nossos propósitos pode decorrer do exercício do olhar. Assim, esse olhar se autoavalia e se redesenha estendido no olhar que se olha, que olha para o(s) outro(s) e no dos que se olham em ação conjunta. Esse olhar pode ser representado e reinterpretado na gravura *A*⁷ (Desenhando-se), do artista gráfico holandês Escher (1948).



O olhar a si mesmo e ao outro, em atitude interdisciplinar, no processo de elaboração das vivências em experiências formadoras nos estimula a “pensar sobre as experiências, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las, quanto àquelas que nós mesmos criamos” (JOSSO, 2004). No caso desta última experiência, ou seja, ao criarmos nós mesmos a oportunidade de

⁷ netinhomaia.blogspot.com

reflexões a partir dos fundamentos teóricos e práticos da interdisciplinaridade poderemos alargar o campo da consciência das nossas próprias ações para perceber nelas a possibilidade da mudança, da criatividade, e nos redesenharmos em “atitude interior” indispensável à dinâmica dessa elaboração, nos termos de Josso (2004), como referido anteriormente.

Para dar um encaminhamento final à minha fala, gostaria de destacar um trecho da entrevista de Josso à *REVISTA APRENDER ao longo da vida*, em outubro de 2008, que nos coloca no caminho da reflexão sobre as experiências formadoras numa vida: [...] o conhecimento construído a partir da experiência é outro tipo de saber, mais pessoal e humano que parte habitualmente de questões como estas: “Como me tornei no que sou hoje?” “Por que penso aquilo que penso?”

Reforço o convite àqueles que tiverem acesso às idéias aqui expostas, para avaliarem, no contexto em que trabalham, a pertinência desta proposta de reflexão sobre as experiências formadoras na prática interdisciplinar do currículo. Essas experiências formadoras tomam como foco central a “formação do professor de atitude interdisciplinar” - seja ele o formador do professor da educação básica ou o professor da educação básica, em sua formação inicial e continuada. A partir da percepção das lacunas sinalizadas por esta proposta de reflexão sobre experiências formadoras, é meu desejo que se instaure o diálogo para que possamos juntos replanejá-la e aprimorá-la, como é próprio do trabalho interdisciplinar. O exercício da interdisciplinaridade ocorre à medida que estabelecemos parcerias, que tomamos como exemplos e dialogamos com as práticas interdisciplinares de outros pares em nossa instituição e também de outras, de outros cursos e na avaliação das nossas próprias práticas. Portanto, com a interdisciplinaridade vive-se aprendendo pelo trabalho reflexivo das dimensões da prática real e contextualizada, as experiências formadoras da própria prática, da vida interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina. *Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil: O reconhecimento de um percurso*. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. Freitas (et al.). **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica: 2010.

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

_____. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____, (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____, (Org.) *A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

FAURE, Guy Olivier. *A Constituição da Interdisciplinaridade: Barreiras Institucionais e Intelectuais*. In: **Rev.TB, Rio de Janeiro, 108: 61/68, jan.-mar., 1992**.

GARCIA, Joe. *Ensaio sobre interdisciplinaridade e formação de professores*. Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em <www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2>. Acesso em maio 2010.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

- KLEIN, Julie T. *Ensino Interdisciplinar Didática e Teoria*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. Cap. 6.
- LENOIR, Yves. *A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 5-22, nov. 1997.
- LENOIR, Yves; LAROSE, François. *Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores primários do Quebec*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago 1998.
- LENOIR, Yves. *Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável*. In: Fazenda, Ivani C. A. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.
- MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Portugal, Lisboa: Confluência, s/d.
- MICHAELLIS. *Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ROQUETE, José I.; FONSECA, José. **Dicionário dos Sinônimos**. Porto: Lello e Irmão Editores. s/d.
- THOMAS, Gary; Richard, PRING (orgs). *Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TRINDADE, Vitor. *Atitude*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

3. AVALIAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Fazenda⁸; Kieckhoefel⁹; Pereira¹⁰ e Soares¹¹ (2007)

Ao avaliarmos interdisciplinarmente, olhamos por camadas.

A primeira camada remete-nos a olhar a sala toda, a escola e seu entorno – o seu espaço imediato.

A segunda camada remete-nos olhar a transitoriedade do espaço, ou seja: como está, como foi e como se constituiria num vir a ser.

A terceira camada remete-nos a olhar as condições do espaço atemporal, onde este foi gestado; olhamos cuidadosamente e diagnosticamos potencialidades – objetivas e subjetivas; reais e aparentes; perenes e transitórias – aproximamo-nos de um espaço, num tempo situado.

A quarta camada converge nosso olhar para o aluno, sua posição atual, seus desejos, suas potencialidades – procuramos reconhecê-lo de soslaio.

A quinta camada converge nosso olhar para o professor – o que conhece, o que desconhece, seus medos, inseguranças e seu arsenal de probabilidades de êxito e fracasso - aprendemos a respeitá-lo.

Na sexta camada voltamo-nos a nós mesmos enquanto avaliadores, constatando e vivendo em si próprios, a existência de possibilidades de avaliar cada camada. Assim como num espelho, aprendemos a avaliar-nos no confronto com a escola, a comunidade, a sala de aula, o aluno – os saberes da nossa competência, os da competência alheia – desapegamo-nos, desnudando o próprio ser.

Uma grande rede se organiza em nosso entorno e percebemo-nos sempre provisórios e incompletos como a escola, o professor, o aluno, a vida.

1. A NECESSIDADE DE UM OLHAR *CONTÍNUUM*

A avaliação da aprendizagem se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com

⁸ Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda

⁹ Prof. Leomar Kieckhoefel: Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Massaranduba (SC), graduado em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Assessor pedagógico do Instituto de Ensino Superior a Distância e pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) na PUC/SP.

¹⁰ Profa. Luiza Percevallis Pereira Luiza: Supervisora Escolar aposentada pela Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP). Graduada em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) na PUC/SP.

¹¹ Profa. Arlete Zanetti Soares

esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas. (LUCKESI, 2005, p. 07).

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano, por isso, freqüentemente analisamos e julgamos os nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos.

Para Saul (2000, p. 25), “[...] esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre a deformação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolve sentimentos e pode ser verbalizado ou não”.

Assim, ao escrevermos sobre o tema proposto “Avaliação e Interdisciplinaridade”, entendemo-la como um processo contínuo. Este nos remete a refletirmos inicialmente, que a avaliação da aprendizagem do aluno foi e continua sendo o mais freqüente objeto de análise por parte dos estudiosos da avaliação; todavia, ainda é entendida como parte isolada do processo de aprendizagem.

Os professores são constantemente questionados sobre o tema avaliação, bem como, alunos de diferentes níveis de ensino. Todos são unânimes perante a sua necessidade, assim como, com sua complexibilidade.

Segundo Sant’Anna (1995, p. 13), “[...] tanto educadores quanto educandos reconhecem o significado de valorar, os resultados ou suas expectativas, seja qual foi o aspecto de vida em que estejam envolvidos”.

Para Rabelo (1998, p. 21):

Uma avaliação só é produtivamente possível se realizada como um dos elementos de um processo de ensino e de aprendizagem que, estejam claramente definidos por um projeto pedagógico. Do mesmo modo, as alterações no processo de avaliação poderão conduzir a uma transformação de ensino.

A avaliação, como tal, não é uma nova idéia que surge atualmente, ela é tão antiga quanto o processo educacional. Mas o que existe, é uma vontade muito grande de mudanças que deveriam ocorrer na avaliação e na sua forma de aplicação. Então, a avaliação deveria estar mais a serviço do aluno do que a serviço do sistema.

No entanto como se verifica no cotidiano escolar, desde a pré-escola até a universidade, não é a avaliação, embora parte do processo educacional, que faz professor e aluno reverem suas ações e refletirem sobre seus erros e avanços na construção do conhecimento.

Conforme Perrenoud (1999, p. 16), “resta muito a fazer para dar a um grande número de professores a vontade e os meios de praticar uma avaliação formativa”.

A avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo e perceber os verdadeiros problemas para buscar resolvê-los.

É dito que a avaliação é feita para mudar. Avalia-se tanto, investe-se tanto tempo com provas e notas, a ponto de ser uma das maiores preocupações de pais, alunos, professores e gestores e, no entanto, as coisas não mudam. *Por que a avaliação não está ajudando a mudar?* (VASCONCELLOS, 1998, p. 15).

A avaliação, em algumas situações, tem sido utilizada como aspecto controlador por parte dos professores que estabelecem os instrumentos de verificação da aprendizagem do aluno,

instrumentos esses padronizados como provas, chamada oral ou exercícios de múltipla escolha, nos quais consideram como correta uma única resposta a determinada questão.

Enfatizam somente os conteúdos que foram transmitidos, não consideram as diferenças individuais do aluno e desvalorizam conhecimentos que possam mostrar suas experiências e de outras fontes, o que muitas vezes pode limitar a sua criatividade.

Dessa forma, o processo de avaliação se torna discutível, pois até que ponto esta avaliação apresenta as verdadeiras dificuldades dos alunos? Torna-se angustiante também perante alunos e professores por vir acompanhada de incertezas e incoerências.

A avaliação da aprendizagem é uma categoria pedagógico-didática do processo de ensino e aprendizagem e tem ocupado lugares de destaque nas análises e projetos de reformulações dos currículos escolares, por tratar-se de um dos momentos relevantes do processo de aprendizagem.

No entanto, a grande maioria das escolas e dos professores faz uso da avaliação exclusivamente para classificar os educandos quanto ao seu desempenho escolar.

Muitas vezes é utilizada como punição, como forma de intimidar alunos pelo seu mau comportamento em sala de aula ou como julgamento nos conselhos de classe e série, geralmente realizados ao final de bimestres ou semestres, para apresentação de notas, faltas e pareceres sobre alunos e não como um momento de reflexão conjunta, para levantar dificuldades de alunos e professores, a fim de serem auxiliados em seu desenvolvimento.

Para Rays (1998, s. p.),

Ao lado do emprego restrito desse procedimento pedagógico poucos são os educadores que estão avaliando corretamente a aprendizagem dos educandos. Os demais educadores insistem em continuar avaliando a partir de concepção de ensino e de aprendizagem que não condiz com o tipo de assimilação que a sociedade de nosso tempo requer.

A época em que vivemos requer que a assimilação passiva seja substituída pela assimilação crítica do saber escolar, pois a atividade humana é finalística, isto é, supõe fins a atingir.

Nessa perspectiva, a educação se realiza em função de propósitos e metas, e a atuação de professores e alunos no processo de aprendizagem está orientada para a consecução de objetivos.

Há uma relação íntima entre a formulação de objetivos e a avaliação. Portanto, “avaliar consiste, essencialmente, em determinar em que medida os objetivos previstos estão sendo realmente alcançados”. (HAYDT, 1997, p. 29). A avaliação é funcional, pois é realizada em função dos objetivos estabelecidos.

Para ser considerada válida, a avaliação deve ser realizada em função dos objetivos previstos, pois, do contrário, o professor poderá obter muitos dados isolados, mas de pouca valia para determinar o que cada aluno realmente aprendeu.

Então, é a partir da formulação dos objetivos que norteiam o processo de aprendizagem que se define o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar. É por isso que, normalmente, se diz que o processo de avaliação começa com a definição dos objetivos – o momento do planejamento.

Para que a avaliação desempenhe as novas funções que a educação exige atualmente, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação.

Desse modo, “[...] ao verificar o rendimento escolar de seus alunos, o professor está medindo e avaliando certos comportamentos que lhe permitem deduzir o que o aluno aprendeu”. (HAYDT, 1997, p. 54).

É interessante lembrar também que não é possível medir toda a aprendizagem, mas apenas amostras dos resultados alcançados. Por isso, para que a medição seja considerada válida, é preciso que seja tão extensa quanto possível, e que as amostras sejam deveras representativas do conjunto, destaca a referendada autora.

Dessa forma, a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado pelos professores para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem para que este obtenha o sucesso necessário, em todo seu desenvolvimento.

2. A AVALIAÇÃO INSERIDA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo numa sociedade de classes. Não há espaço para neutralidade, pois “[...] posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus”. (VASCONCELLOS, 1998, p. 45).

É neste aspecto que ocorre uma distorção entre a proposta de educação e a prática efetiva. Isso é decorrente de uma prática de planejamento meramente formal, que leva os professores simplesmente a “esquecerem” quais foram os objetivos propostos. A superação desta contradição ocorre através da reflexão crítica e coletiva sobre a prática.

O papel que se espera da escola é que possa colaborar na formação do cidadão. E, principalmente, para que os alunos aprendam mais e melhor deve ocorrer mudança de postura do professor. Precisa-se inserir a reflexão no contexto educativo.

Na medida em que o professor/gestor enfrente “como o aluno aprende”, sua forma de trabalho em sala de aula, necessariamente, terá que mudar e superar tanto os conteúdos desvinculados das reais necessidades das crianças, quanto à metodologia passiva, de presença tão marcante ainda na escola brasileira.

Diante das dificuldades apresentadas na avaliação, as perguntas que se podem fazer são: Por que meu aluno não está aprendendo? O que posso fazer? Afinal, qual o nosso papel: cumprir o programa, ou comprometer-nos com a aprendizagem do aluno?

Entende-se que a efetiva mudança da mentalidade vem articulada a uma mudança da prática. Pela sua prática o professor deve colocar o eixo do seu trabalho: fiscalizar/medir/julgar, propiciar a aprendizagem, ou seja, o maior objetivo deve ser o de contribuir para com a formação integral do sujeito.

Dessa forma, é possível caminhar no sentido da superação do fracasso escolar, pois como afirma Carragher (1990, p. 42):

O fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado: a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) de desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do

qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe.

Para aqueles que ingressam e permanecem na escola, o trabalho do professor será muito significativo. Entretanto, de acordo com Luckesi (1998, p. 122):

Muitos docentes cumprem o seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados de sua atividade sejam significativos. O cumprimento mecânico da atividade docente serve muito pouco para uma efetiva aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento do educando.

A democratização da educação escolar, como meio de desenvolvimento do educando, do ponto de vista coletivo e individual, sustenta-se em três elementos básicos: acesso universal ao ensino, permanência na escola, qualidade satisfatória de instrução, destaca ainda o referendado autor.

O desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver.

Ao assimilar os conhecimentos, o educando assimila também às metodologias e as visões do mundo que o cerceia. O conteúdo do conhecimento, o método e a visão do mundo são elementos didaticamente separáveis, porém compõem um todo orgânico e inseparável do ponto de vista real.

Os conhecimentos assimilados pelos educandos servem de suporte para a formação de habilidades, hábitos e convicções. Assim, “As habilidades [...] demonstram que cada educando tornou efetivamente seu os conhecimentos transmitidos, possibilitando autonomia e dependência”. (LUCKESI, 1998, p. 127).

As habilidades necessitam transformarem-se em hábitos, em automatismos que possibilitam uma ação inteligente, rápida, precisa e satisfatória. Um sujeito é hábil quando possui hábitos que são dinâmicos, ativos, renovados permanentemente pela prática e pela reflexão sobre a prática.

Para Luckesi (1998, p. 133), “[...] ensinar significa criar condições para que o educando efetivamente entenda aquilo que se está querendo que ele aprenda”. Para que a aprendizagem se efetue, os conteúdos necessitam ser compreendidos e internalizados.

A avaliação é, então, um momento do trabalho escolar, que se distingue dos outros, mais por certa dramatização da situação do que pelo conteúdo de tarefas.

Para Haydt (1997, p. 28), “[...] a avaliação não deve ser semelhante a um meteorito que cai repentinamente dos céus para castigar alunos indisciplinados, ou para preencher a aula, quando o professor não tiver tido tempo para prepará-la”.

A avaliação é um processo e como tal deve ser encarada. Por isso, ela deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo de aprendizagem.

Dessa maneira, sendo um processo constante na prática educativa, poderá ocorrer mudança da prática de avaliação, o que implica numa revisão de concepções de aprendizagem.

É um equívoco querer mudá-la sem mudar a forma de trabalho em sala de aula: Como fazer avaliação no processo, se não há participação constante do aluno em sala? O essencial está mantido e tenta-se apenas fazer uma avaliação “diferente”. Se for repetitiva, decorativa, ingênua, passiva, como propor uma avaliação crítica, participativa, reflexiva?

Para Vasconcellos (1998, p. 78), “Uma vez que se tenha mudado a dinâmica do trabalho, ter-se-á condições de mudar a avaliação”.

Prossegue Vasconcellos (1998), ao dizer que se a aula é meramente expositiva, por maior que seja a vontade, não se conseguirá acompanhar como o aluno constrói seu conhecimento, pela ausência de expressão, posto que monopoliza a palavra. Alguns professores chegam a argumentar: “Ah, mas eu vejo pelo olhinho do aluno”. Doce ilusão!

Ingenuamente, o professor pode ter determinado o tipo de prática, mas mesmo assim ela não é neutra; há uma correlação entre sua metodologia e o temor do aluno em relação à avaliação. Se não muda a forma de trabalho, não há mudança da avaliação que se sustenta.

Mas é através da avaliação, que podemos perceber a necessidade da mudança e chegar a reformular a prática pedagógica. Normalmente, nas escolas há grande destaque apenas para a avaliação do aluno, desconsiderando outros aspectos. Deve ocorrer a articulação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino.

Para Vasconcellos (1998, p.78), “Se bem feita, a avaliação pode ajudar a localizar os problemas e com isto fazer com que a aprendizagem seja melhor, mas ela não pode, por si, alterar a qualidade da aprendizagem”.

É comum o professor se questionar: “Como avaliar um aluno que não se interessa?”; “Como avaliar um aluno que falta muito?” Na maioria das vezes, a dificuldade não está na avaliação em si, mas no relacionamento, no contrato pedagógico, sendo isto o que deve ser trabalhado.

Assim, vale salientar que a avaliação está profundamente integrada no processo de aprendizagem. E que o melhor método de avaliação é o método de refletir (se) em sua prática.

3. O PROFESSOR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Deve-se analisar ainda a posição do professor na avaliação, não como mero cobrador de conteúdo, mas como um profissional preparado para diversificar as formas de avaliação, que esteja aberto para novas tecnologias e avanços na educação, que tenha sua auto-avaliação como referência para seu trabalho. Afinal, é ele quem conduz o processo educativo.

Dessa forma, em que medida o professor compreende e valoriza as diferentes manifestações dos alunos diante de tarefas de aprendizagem? Estará este professor buscando uniformidade nas respostas deles ou provocando as diferenciadas formas de expressão ou alternativas de solução às “charadas” propostas? Poderá a escola entender como possível a formação de turmas homogêneas? Poderemos conceber um grupo de alunos como “iguais” em sua maneira de compreender o mundo? Poderão os professores encontrar critérios precisos e uniformes para avaliar o desempenho de muitas crianças? Corrigir tarefas por gabaritos únicos?

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Dessa forma, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas.

Há aprendizagens que ocorrem na sala de aula e das quais, muitas vezes, não estamos conscientes. São as aprendizagens que não se fazem presentes nas notas dos alunos, mas que

decorrem de suas vidas como pessoas. Considere, por exemplo, a importância de que se reveste a personalidade, o modo de ser do professor.

Ramos (2006) destaca que é necessário conhecer a realidade do aluno, considerando a etapa do desenvolvimento na qual ele se encontra, devendo levar em conta erros e acertos no processo e integrando-se dos interesses individuais que possam ajudar.

O mesmo autor (2006, p. 78) também relata que “esses entendimentos avaliativos são fundamentais para se trabalhar as diferenças. Portanto, para avaliar a aprendizagem é preciso, antes de tudo, ter essas concepções, esse olhar especial para o ser”.

Segundo Vasconcellos (1998, p. 79), “[...] muitos professores já se libertaram de nota e convivem com tranquilidade com ela, pois não precisam utilizá-la como elemento organizador da relação pedagógica”.

Sendo assim, há uma atividade quase que infinita entre o professor e a avaliação, pois o primeiro não existe sem o segundo e vice-versa. Para Sant’Anna (1995, p. 23), “o professor é um educador. Educação é um ato essencialmente humano”.

Desse modo, é preciso conhecer a clientela para utilizar técnicas de acordo com a realidade interna e externa do sujeito. A avaliação consiste em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando compreendermos o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência.

Diz ainda Sant’Anna (1995, p. 24):

O professor, ao avaliar, deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno. Assim, comparando os resultados obtidos, ao final, com a sondagem inicial, observando o esforço do aluno de acordo com suas condições permanentes e temporárias, constatará o que ele alcançou e quais as suas possibilidades para um trabalho futuro.

A avaliação também tem como pressuposto oferecer ao professor a oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza possibilitam aos alunos novas e significativas aprendizagens e, ainda, se o processo de aprendizagem transcorre de maneira produtiva.

Também ao aluno devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas. Para acreditar na presença do aluno no processo de avaliação, precisa-se também acreditar que sua ação será tanto mais produtiva quanto maior significação os objetivos tiverem para ele, levando-o a buscar meios de alcançá-los. Os alunos sentir-se-ão estimulados para novas aprendizagens ao verificarem o alcance gradativo de seus objetivos.

4. A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A avaliação está presente em todas as escolas e em todos os momentos pedagógicos, fornecendo informações úteis aos alunos, professores, responsáveis pelo planejamento e supervisão do currículo, orientadores, gestores e pesquisadores.

Para tanto, Carrol apud Vasconcellos (1993, p. 24) compara a avaliação com a seguinte história:

Romão disse a um ratinho que ia passando por perto dele: pare aí. Temos já de ir ao juiz. Quero te acusar. Vamos, respondeu o ratinho. A consciência de nada me acusa e saberei defender-me. Muito bem, disse o gato. Aqui estamos diante do senhor juiz. Não o vejo, disse o ratinho. O juiz sou eu, disse o gato. E o júri? Perguntou o ratinho. O júri também sou eu, disse o gato. E o promotor? Perguntou o ratinho. O promotor também sou eu. Então você é tudo? Disse o ratinho. Sim, porque sou o gato. Vou acusar você, julgar você, comer você.

A avaliação, quando alicerçada nos princípios do autoritarismo, como se vê nesta história, não traz nenhum benefício para alunos e professores, pois não é entendida como um processo entre sujeitos, mas sim, um processo em que apenas um detém o saber e o outro deve se sujeitar a tudo o que for determinado porque assim é que deve ser.

Esse modelo classificatório e excludente de avaliação se instalou junto com a burguesia, a qual queria garantir os benefícios que havia adquirido, tanto sociais quanto econômicos.

Conseqüentemente, nesse sentido, a avaliação educacional e a aprendizagem estiveram e estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade.

Nesse sentido, Manuel e Méndez (2002, p. 16) nos dizem que:

A avaliação deve ser um exercício transparente em todo o seu trajeto, no qual seja garantido a publicidade e o conhecimento dos critérios que serão aplicados. Na avaliação, os critérios de valorização e de correção deverão ser explícitos, públicos e publicados, negociados entre o professor e os alunos.

Para que a avaliação realmente tenha o caráter diagnóstico, ou seja, sirva como meio para esclarecer o que acontece, é preciso que ela leve em consideração todos os envolvidos no processo escolar, e realmente, através dos resultados, haja a percepção do que foi compreendido e o que ainda precisa ser retomado. Mas, mesmo sabendo que é para isto que serve a avaliação, as notas ainda estão presentes, e bem vivas em muitos sistemas escolares, servindo apenas para medir o que o aluno conseguiu aprender.

A avaliação é vista não como uma medida, mas como um ato que visa diagnosticar o que ainda precisa ser ensinado ou aprendido. É ela que fornece informações apropriadas e fidedignas, ajudando assim o professor/gestor na tomada de posições oportunas e seguras, que realmente visem o desenvolvimento integral do aluno. (VASCONCELLOS, 1998).

Logo, deve ter também compatibilidade com o que já foi proposto, ou seja, deve diagnosticar o que já foi pré-estabelecido e não surgir do nada, de algo absurdo que não foi trabalhado em sala de aula. E, além disso, deve avaliar todos os integrantes e partícipes do processo e para isso, utilizar-se de diversas formas para desempenhar um papel eficiente.

Por ser a avaliação uma das temáticas mais polêmicas dentro do contexto escolar, ela pode estar associada a muitos mitos, conceitos e assim, há uma grande dificuldade para que haja um consenso entre o que realmente é a avaliação e como esta deve ser feita, para que cumpra seu verdadeiro papel de diagnosticar as dificuldades e o crescimento dos envolvidos no processo educacional.

5. O OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE AVALIAÇÃO

A atitude reflexiva sobre a prática é a única forma de melhorarmos a própria prática. É para isso que servem os encontros de formação, que possibilitam a aproximação das pessoas, o diálogo com o outro, com o diferente que amplia a visão, proporcionando um ambiente favorável às trocas, à participação e ao comprometimento.

Nesse sentido a reflexão sobre avaliação deve objetivar que os alunos aprendam mais e melhor o que demanda uma mudança de postura por parte do professor e da comunidade educacional como um todo.

Sendo assim, grandes desafios esperam por nós professores e grandes são as mudanças que a avaliação escolar necessita para comportar a inteireza dos sujeitos em seu processo de formação dos saberes.

Para tratar da avaliação como parte do processo de aprendizagem ou para ressignificá-la, entendida esta atividade como forma de valorizar e estimular a aprendizagem, refletimos sobre a interdisciplinaridade.

Inicialmente sobre os estudos de Lenoir (2001, p. 6) que escreve sobre a interdisciplinaridade em três perspectivas diferentes: a francesa, a americana e a brasileira. Todas se aproximam, embora com suas diversidades principalmente culturais, num objetivo comum que é a formação para o ensino.

A primeira dimensão se refere à interdisciplinaridade vista sob a concepção dos países de língua francesa, fortemente marcada por preocupações críticas e epistemológicas; busca a unidade do saber por uma síntese conceitual e uma unificação das ciências pela hierarquização das disciplinas científicas ou por uma superciência.

A preocupação francesa é com a instrução, o saber racional que problematiza o saber, para questionar o sentido, antes de agir.

A segunda se refere à interdisciplinaridade vista sob a concepção da América do Norte, de origem anglo-saxônica, que utiliza um saber mais útil, funcional e operacional para a solução de problemas da sociedade. A interdisciplinaridade é instrumental, operatória e metodológica, é o saber – fazer que favorece intervir sobre e no mundo para, a partir disso, constituir o saber – ser.

Estas duas dimensões são formadas por processos históricos diferentes e por tradições e valores culturais que esses países passaram em suas colonizações, cujos reflexos se vêem nas sociedades até hoje. Contudo, atualmente, a preocupação é com a formação de seres humanos livres e emancipados e com sua inserção e integração em uma sociedade jovem, multiétnica às culturas e às crenças religiosas diversas.

A terceira dimensão se refere à interdisciplinaridade sob a concepção brasileira, principalmente sobre a teoria de Ivani Fazenda, com uma perspectiva fenomenológica que tem o olhar voltado para a subjetividade dos sujeitos, para a prática e experiência, para a necessidade do autoconhecimento, para o diálogo com o outro, para uma atitude interdisciplinar que alcance uma dimensão humana para o saber-ser.

Dessa forma, refletimos não sobre a maneira mais pragmática, a norte-americana, ou a mais racional, a francesa, mas a que retrata a cultura brasileira, mais voltada à atitude ou a uma atitude interdisciplinar diante da avaliação.

Neste aspecto, a avaliação deve ser entendida como avaliação formativa, não fragmentada ou disciplinarizada, mas vinculada ao processo de aprendizagem, ao projeto pedagógico e articulada a todo o contexto educacional.

Esta abordagem de avaliação pressupõe a coerência diante da forma que se trabalha com a forma com que se avalia, o compromisso, o envolvimento, o comprometimento entre projetos e pessoas e o diálogo. São posicionamentos básicos para que se possa fundamentar melhor uma concepção de avaliação.

É preciso abertura para entender que o conhecimento é importante e para respeitar as diferentes fontes que originam informações. Essa atitude que amplia a visão valoriza também o saber popular que sempre é anulado sob o pretexto de não ser científico. Sob este aspecto, a avaliação precisa ser vista como meio para a construção de conhecimento, baseada nas relações, nas informações e nos conhecimentos dos alunos, que devem ser vistos como pilares que sustentam a relação professor-aluno e o seu relacionamento com o conhecimento.

É preciso sensibilidade e formação adequada para poder entender o processo interdisciplinar, para esperar o que ainda não se consumou, para desenvolver a criação e imaginação possibilitadoras da atitude interdisciplinar.

Os cinco princípios, que formam a base da teoria interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego, também devem permear a avaliação. Humildade para perceber e aceitar o erro na hora de avaliar e sabedoria para trabalhar o erro do aluno; coerência entre aquilo que se ensina com o que e para que se avalia; espera, porque os resultados não devem ser vistos como fim, mas como processo; respeito às novas formas de conhecimento e às individualidades do aluno e desapego da forma tradicional de avaliação, tão arraigada na cultura.

A interdisciplinaridade é um movimento que se aprende praticando, vivendo, não se ensina; portanto exige-se um novo posicionamento diante da prática educacional e da vida, pois a interdisciplinaridade é o motor de transformação, de mudança social, em que a comunicação, o diálogo e a parceria são fundamentais para que ela ocorra.

É preciso integração, o momento da interdisciplinaridade em que há a organização das disciplinas, num programa de estudos, é o conhecer e relacionar conteúdos, métodos e teorias, é integrar conhecimentos parciais e específicos em busca da totalidade sobre o conhecimento. Referimo-nos a uma integração do conhecimento no movimento de (re)construção que, através de novos questionamentos, novas buscas, transforma o entendimento da realidade presente.

Segundo Fazenda (2002, p.40):

A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentada para a unitária do ser humano.

Para Fazenda (2003), a interdisciplinaridade se apóia na tríade, formada pelo sentido de ser, de pertencer e de fazer. “A ação do educador será a de decifrar com o educando as coisas do mundo das quais ambos são participantes”. (FAZENDA, 2003, p. 38).

Neste diálogo entre professor e aluno, ambos poderão conhecer a si, o outro e o mundo. Esse conhecimento se dá por meio da palavra e da ação. É pela palavra, pela comunicação, pela intersecção do “entre” que se dá o sentido de pertencimento, de conhecimento da cultura, do mundo e, portanto, da transformação da vida.

O fazer interdisciplinar possibilita um olhar mais atento para o cotidiano escolar e para o favorecimento de partilhas, das parcerias entre pessoas, alunos, entre a teoria e formas de conhecimento.

É a partir destas possibilidades que voltamos os nossos olhares sobre um contexto ampliado da avaliação educacional, um olhar interdisciplinar como Gaeta (2002, p. 224) o descreve:

Um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais, de querer melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência.

Esse olhar que transgride regras e disciplinas nos possibilita andar pelos diversos caminhos da avaliação do sistema hierarquizado de ensino para reafirmarmos a importância da parceria, categoria valorizada por Fazenda (2002), para a união das instâncias educacionais, através da união, da interseção de seus objetivos e das interações entre as pessoas.

Para tal desafio trazemos para esta reflexão o conceito de “diferentes níveis de realidade”, uma noção advinda da física quântica que ocorreu quando o avanço tecnológico proporcionou que a física penetrasse o interior do átomo. A Interdisciplinaridade considera que conceitos de uma disciplina podem produzir novas abordagens e visões sobre velhos problemas de outras disciplinas. Desse modo trazemos esse conceito da física para que possamos ampliar nosso olhar sobre a avaliação educacional.

Através do conceito de “diferentes níveis de realidade” ficou comprovado que as leis e as lógicas presentes na escala microscópica eram diferentes das encontradas na escala macroscópica. Juntamente com Sommerman (2005, p. 28) relatamos como se deu essa constatação:

[...] O reaparecimento desse conceito de níveis de realidade ocorreu no início do século XX, quando o monismo materialista ou o reducionismo epistemológico, que afirmava a existência de um nível de realidade, aquele percebido pelos nossos sentidos, foi invadido pelo próprio empirismo científico, uma vez que a física comprovou a existência de, no mínimo, dois níveis de realidade, regidos por leis e lógicas distintas: o nível macrofísico (o das grandes escalas) e o nível microfísico (o do interior do átomo).

Voltando o nosso olhar para as reflexões feitas anteriormente, percebemos que a avaliação educacional também acontece em “diferentes níveis de realidade”. Nas entrelinhas do texto podemos apreender o nível macro e micro de realidade já subdivididos. O nível macro tem como foco o mundo da cultura e o contexto institucional mais amplo e o nível micro, o ser humano e a instituição escolar. Cada nível de realidade tem uma lógica e estrutura diferentes.

O nível institucional organiza o capital humano e a estrutura do sistema educacional. Essa organização se efetiva, segundo Sacristán (2002, p. 30) em estruturas universais e homogêneas que servem: à cultura, à economia, à política e à sociedade, aos indivíduos e à educação.

Segundo Hoffman apud Buarque (2005, p.78), o objetivo atual da educação é a formação para uma “civilização do conhecimento”, mas nos revela que estamos longe de conseguir esse objetivo, conforme suas palavras:

[...] Nunca a universidade será capaz de realizar plenamente a sua tarefa, se na base tivermos 20 milhões de pessoas que não sabem ler, se tivermos dois terços das nossas crianças sendo expulsas da escola antes de completarem o ensino médio, poucos terminarem um ensino médio com a qualidade que o conhecimento vai exigir.

Com Hoffman (2005, p. 78) consideramos que esses dados se referem ao problema da exclusão educacional em nosso país, com os sistemas instituídos de avaliação e devido às concepções diversificadas e conflitantes de aprendizagem e educação.

O segundo nível macro de realidade se refere à cultura em geral. Compreendemos, com Sacristán (2002, p. 212), que a “cultura” é algo dado objetivamente para a educação, mas é conteúdo que deve ser pensado, “é um patrimônio de todos que deve ser melhorado”.

Apresenta dupla expectativa: a do passado e a do futuro. A atitude educativa como uma ação exercida reflexivamente supera a visão da educação como reprodutora da cultura e se volta aos indivíduos, pois eles são seus possuidores e podem interferir, alterando-a. Desse modo já adentramos no nível micro de realidade.

A primeira subdivisão deste nível micro da realidade diz respeito à individualidade do sujeito, em seu processo de construção do conhecimento e de constituição da própria subjetividade. Nesse nível percebemos a aquisição da cultura através da autonomia e liberdade individual, mas na relação com o professor. Sacristán (2002, p. 212) explica como se dá esse processo:

A educação conduzida reflexivamente deve capacitar o sujeito para ‘sair da cultura’, poder estudá-la, refazê-la e melhorá-la, ou seja, distanciar-se para ter perspectiva e poder adotar uma das múltiplas direções possíveis e seguir seu desenvolvimento.

Através da nossa experiência, consideramos que este nível é o mais difícil de ser acompanhado devido à organização do tempo e do espaço escolar que valorizam a ação coletiva.

Ele pressupõe uma aproximação maior entre o professor e o aluno, com a reciprocidade do olhar sobre o processo de ensino e de aprendizagem no nível individual. Essa avaliação é feita de forma seletiva, no acolhimento por parte do professor dos casos que mais se destacam. Algumas vezes ela é substituída pela auto-avaliação, sem merecer a devida consideração. Como consequência, o olhar avaliativo se torna “[...] periférico, genérico, circunstancial”. (HOFFMANN, 2005, p. 13).

O segundo nível micro de realidade diz respeito à escola, que acolhe a comunidade com suas características e que se organiza para dois processos: o do ensino e o da aprendizagem.

Em relação à avaliação, os fóruns que reúnem representantes da escola e da comunidade são os conselhos de escola e os conselhos de classe. As reuniões de Conselho de Escola são em número reduzido tendo-se em vista as reais atribuições desse colegiado, que exigem períodos de formação e de reflexão conjunta, além daquele em que se realiza uma tomada de decisão coletiva.

Também deixam a desejar as reuniões de Conselho de Classe que ainda não contam com a presença de alunos e de seus responsáveis. Restringem-se à equipe docente e técnica da escola. Portanto, ainda não se constituíram totalmente como fóruns pedagógicos sobre a avaliação e a aprendizagem.

Embora esses quatro níveis estejam separados no texto para facilitar sua apreensão, na cotidianidade da vida escolar eles aparecem unidos e intersectados. Poderíamos ampliar esses níveis de realidade considerando-se que coexistem diferentes sistemas de ensino: estadual, municipal, particular. Mas o que queremos salientar é a importância de vermos as partes, mas também o todo do sistema educacional e do seu processo avaliativo. É preciso ainda que o vejamos em movimento, ou seja, na sua complexidade.

Ao observarmos o seu comportamento, podemos perceber as fronteiras que o separam. Suas regiões fronteiriças estão marcadas pelo distanciamento, pela falta de comunicação e de união. Exploramos esse espaço com Furlanetto (2002, p. 166) para explicar que as regiões que parecem ser de separação podem ter outros sentidos, podem se configurar como espaços de encontros e de parceria.

Essas regiões, onde os contornos estão e não estão delimitados, transformam-se em frentes que se abrem para a região do novo, nas quais é possível o aparecimento do diálogo, da ousadia e também da parceria. E a fronteira passa a possuir uma multiplicidade de sentidos. Ao mesmo tempo em que limita, possibilita a flexibilidade, liga ao todo, confere identidade e transforma-se numa região de separação e de encontro.

Tendo-se em vista a plasticidade inerente a esses espaços intermediários podemos perceber que para falarmos sobre a avaliação escolar é preciso lançar nosso olhar para a educação como um todo, em seus aspectos de natureza econômica; em outros, relativos à participação na vida coletiva e no desenvolvimento da pessoa e, principalmente, na interdependência das suas partes.

Segundo o relatório Delors (2000, p. 170) sobre a Educação para o século XXI:

A avaliação da educação deve ser entendida em sentido amplo. Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino, mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo. Remete a noções como o direito à educação, equidade, eficiência, qualidade, aplicação global de recursos e depende, em grande parte, dos poderes públicos.

O diálogo com teóricos da interdisciplinaridade nos permite apreender dois movimentos do seu olhar. São movimentos que ora se diferenciam, ora se intersectam para compreender a realidade: um direcionado ao ser humano em contato com outro ser humano, quando nos falamos da intersubjetividade, através da qual a parceria se efetiva e, o outro movimento foca o ser humano diante do conhecimento e dos saberes da humanidade, que lhe exige uma atitude diferenciada da que marcou a idade moderna, etapa marcada pela fragmentação do conhecimento, do entendimento do ser humano e da vida.

Nesse contexto, a parceria interdisciplinar é mais que uma troca entre seres humanos, ela se constitui em combinados, em mudança de hábitos rotineiros para que os combinados sejam cumpridos, ela se traduz pela abertura ao outro, à reciprocidade, abertura que possibilita a integração do conhecimento e a interação entre as pessoas.

O objetivo da aprendizagem não é alienar o ensino da realidade, mas alcançar uma integração entre ambos, a prioridade é a relação que o aluno pode estabelecer com o professor-família-escola-sociedade-mundo. Mas, desapegar-se do tradicional é o que mais dificulta a prática docente.

Sendo a avaliação um meio de diagnóstico de aprendizagem, o educando tem

possibilidade de rever seus erros, e o professor também. Como esta atitude leva à pesquisa, a procura de resposta, o educando crescerá cognitiva e holisticamente.

É preciso que criemos um olhar de avaliação enquanto processo, que não tem um fim em si mesma, mas que serve para alavancar o processo de aprendizagem subsidiando as ações educativas, demonstrando o que já se sabe e o que ainda necessita ser aprimorado para ser mais bem compreendido.

Como não se pode falar em avaliação sem falar em educação, é necessário reavaliar nossa prática pedagógica, fazendo uma educação de qualidade, com embasamento teórico e voltado para o novo contexto sócio-econômico-político-estrutural.

Portanto, desenvolver o ensino é preciso; avaliá-lo torna-se imprescindível; saber avaliá-lo, melhor ainda. A sua mútua colaboração representa um passo à frente quando se entende o que se ensina avaliando e se avalia ensinando.

Cabe, então, ao processo avaliativo o papel de máxima importância, cumprindo com a sua função identificadora da realidade educacional, tendo em vista a impressão de maior qualidade às ações de ordem técnica, científica, de ensino e administrativas.

Hoje não há mais culpados pelo que não está dando certo, mas sim sujeitos empenhados em modificar aquilo que está errado, ninguém mais busca encontrar o culpado, mas a solução para cada problema que surge – ou pelo menos assim deveria ser.

Assim, a construção do conhecimento é semelhante a uma escada; para que o aluno chegue ao último degrau ele precisa ter pisado em todos, ou seja, ter aprendido verdadeiramente, pois se isto não acontecer ele jamais chegará ao topo da escada.

Dessa forma, o professor precisa lhe fornecer ajuda, dando-lhe atividades e oportunidades diversas para que suba degrau a degrau, até atingir o objetivo esperado e, isso ele só conseguirá se houver uma prática avaliativa que diagnostique o que está bom, o que precisa ser mudado, o que foi e o que ainda precisa ser aprendido.

Destarte, não devemos tratar a avaliação como se fosse problema insolúvel, mas, antes disso, como desafio que faz parte do próprio processo da aprendizagem e, acima de tudo, participar dos encontros de formação que é o primeiro passo para a busca de uma escola cidadã, onde todos possam crescer e se desenvolver, tornando-se pessoas melhores, alunos mais decididos, que através dos conhecimentos obtidos no ambiente escolar, possam ter uma vida mais digna, compreendendo-a na totalidade com que ela se apresenta.

Eis, pois, o sentido e a benesse dos atos de aprender e de ensinar!

REFERÊNCIAS

- CARRAHER, Teresinha N. et al. *Na vida, dez, na escola, zero*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- DELORS, Jacques. *Educação Um tesouro a descobrir*. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- FAZENDA, Ivani Catarina. Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- _____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. *Interdisciplinaridade – Um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. 2.ed. SP: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Fronteira. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GAETA, Cecília. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- HAAS, Célia. Maria. *Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem*. In: MENEZES, J. G. C.; BATISTA S. H. S. S. (Orgs.). *Revisitando Prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo: Thomson, 2003.
- HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. M. L. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. *Avaliação: mito ou desafio: uma perspectiva construtivista*. 23 ed. Porto Alegre: Mediação, 1991
- LENOIR, Yves. *Lês Fondaments de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Université de Sherbrooke: Editions Du CRP, 2001.
- LUCKESI, Cipriano C. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Disponível em: <http://inforum.insite.com.br/6084/597694.html>. Acessado em: 8 fev. 2005.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MANUEL, Juan; MÉNDEZ, Álvarez. *Avaliar para conhecer. Examinar para excluir*. São Paulo: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: de excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RAMOS, P. *Os pilares para educação e avaliação*. 4.ed. Blumenau: Acadêmica, 2006.
- RAYS, Oswaldo Alonso. *Inquietações a respeito da avaliação da aprendizagem*. Passo Fundo: Roteiro de Palestra, 1998.
- RONCA, Paulo. A. C.; TERZI, Cleide.A. *A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento*. 25. ed. São Paulo: Edesplan, 1991.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOMMERMAN, Américo. *Os diferentes níveis de realidade e a tradição ocidental: um diálogo transdisciplinar entre ciência e a sabedoria*. In: FRIAÇA, Amâncio; ALONSO, Luiza K; LACOMBE, Mariana; BARROS, Vitória M. (Org.). *Educação e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2005.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos da Liberdade, 1998.
- _____. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1993.

4. A RESILIÊNCIA¹² E A INTERDISCIPLINARIDADE¹³ Varella¹⁴

Resumo: As palavras Interdisciplinaridade e Resiliência não apresentam até o momento sentidos e definições únicos e estáveis. Por esse motivo este artigo tem por objetivo apresentar conceitos de resiliência e interdisciplinaridade e questionar até que ponto esse encontro permitirá levar o ser ao autoconhecimento e autodesenvolvimento. A proposta é deslocar a interdisciplinaridade da educação e transportá-la diretamente para a vida. Ela colabora com a formação do homem e suas ações? A interdisciplinaridade apresenta um caminho para que o ser se reconheça, renove-se interiormente? Se a interdisciplinaridade é vida, conhecimento, renascimento, superação, pode-se pensar que na busca desses elementos citados há o encontro com o conceito de resiliência? Por que algumas pessoas, durante a vida, apresentam uma superação aos momentos difíceis, como isso acontece, por que uns se paralisam diante das dificuldades e outros dão a volta e seguem?

Palavras-chave: Resiliência; Interdisciplinaridade; Autoconhecimento.

Abstract: The words Interdisciplinarity and Resilience do not have so far unique and permanent meanings and definitions. Therefore, the present article is aimed to present the concepts of resilience and interdisciplinarity, and ask to what extent the coexistence of these two concepts leads to self-knowledge and self-development. The proposal here is to take the concept of interdisciplinarity in education and apply it directly to life. Does it collaborate with the education and actions of a person? Does interdisciplinarity help people know themselves better and feel reinvigorated? If interdisciplinarity is life, knowledge, reinvigoration, overcoming, is it reasonable to believe that the concept of resilience is present in the search for these elements? Why do some people show, during their lives, a greater ability to overcome difficult obstacles, how does it happen, and why are some people

¹² Tema abordado pela autora em sua dissertação de mestrado “Resiliência e desenvolvimento pessoal, mais uma possibilidade de se envelhecer?” defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia da PUC-SP, em 2003, sob orientação de Beltrina Côrte, e publicada sob o título “Envelhecer com desenvolvimento pessoal”, em 2003, pela Editora Escuta.

¹³ Tema abordado pela autora em sua tese de doutoramento “Interdisciplinaridade/ Comunicação/ Educação- leituras, narrativas e metáforas”, defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação-Currículo da PUC/SP, em 2006, sob orientação de Ivani Fazenda, e publicada sob o título “A Comunicação interdisciplinar na Educação”, em 2008, pela Editora Escuta.

¹⁴ Profa. Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella

immobilized when they face difficulties while others overcome these difficulties and move on?

Key-words: Resilience; Interdisciplinarity, Self-knowledge.

1. O SENTIDO DA ESCUTA

Muitas indagações levaram a pesquisadora ao tema resiliência e desenvolvimento pessoal. Para ajudar a compor seus estudos, optou por pesquisar histórias de vida. Seu objetivo era detectar nas histórias o modo como as pessoas superaram seus problemas vividos durante a vida e de que maneira elas seguiram sem se deixar paralisar diante dos problemas. Queria saber como elas haviam saído das crises, por que algumas pessoas se deixavam paralisar e outras seguiam? Que vínculos elas mantinham? Com quem? Sentia-se preparada para ouvi-los, pois naquele momento, em sua vida acadêmica, também era ouvida por duas pessoas¹⁵ sensíveis e com atitudes interdisciplinares. Pode se abrir para exercitar o método da escuta sensível que desenvolveria em entrevistas realizadas com idosos, era o momento de colocar em prática o que as duas exemplificavam. Além dos entrevistados, também foram escolhidas na literatura dois personagens de livros para estudar suas histórias e perceber o mesmo foco dos entrevistados: resiliência, superação. Ouviu vários idosos com sensibilidade, prestava atenção a tudo que diziam e anotava as falas mais significativas para a pesquisa. Foi um grande exercício, estava começando a ouvir o outro, de forma especial, não havia se dado conta do movimento que já estava realizando. Segundo Fazenda (2001, p.122) a clareza do amor na pesquisa interdisciplinar “melhor adquire contornos de um rigor epistemológico quanto mais oceanicamente contemplar ou expressar a plenitude da emoção vivida na ação praticada”. Assim sendo, para a autora, com esse tipo de pesquisa revela-se também o lado artista e poético sensível dos educadores, que nesse exercício “tornaram-se pesquisadores”. Sem dúvida, a escuta sensível pode contribuir e muito com sua pesquisa. Constatou na fala dos idosos que é possível ser resiliente, criar vínculos pela vida e pensar no próprio desenvolvimento pessoal. Com esse resultado, a pesquisadora, educadora, especializada na área da linguagem e comunicação constatou sua própria metamorfose, descobrir meios de superação, ultrapassar seus problemas mais íntimos com resiliência¹⁶. Percebeu também que a

¹⁵ Beltrina Côrte: Pós.doutora e Doutora em Ciências da Comunicação/Jornalismo. Líder do Grupo de Pesquisa LEC (Longevidade, Envelhecimento e Comunicação) e Ivani Catarina Fazenda: Doutora em Antropologia Cultural, autora consagrada na área da Interdisciplinaridade. Líder e organizadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade).

¹⁶ Resiliência: Na Psicologia, o estudo da resiliência é recente, o conceito começou a ser aplicado no Brasil, na Psicologia da Educação, esse estudo existe há aproximadamente 20 anos. A Sociologia e Psicologia mostram a capacidade que as pessoas têm de resistir a situações adversas, sem perder o equilíbrio.

metáfora¹⁷ poderia ser sua chama da vida, do vigor, da elevação e da complementaridade, da complexidade. Aceitar as ambiguidades em suas ações e reflexões, exercitar diferentes linguagens, assim continuou suas pesquisas sobre a fase da vida chamada velhice com as indagações, qual é o sentido de envelhecer, se não servir para o próprio desenvolvimento pessoal e como as pessoas podem vivenciar o lado positivo da velhice?

Bastaria ser resiliente ou haveria a necessidade de outros elementos para compor esse processo? Com as pesquisas realizadas pode comprovar que de nada adianta ser um ser resiliente, é necessário uma composição de agentes internos, os vínculos criados e desenvolvidos durante a vida podem ser um recurso para esse processo ser fundamentado.

O que há de comum **entre a Interdisciplinaridade¹⁸ e a Resiliência?**

A pesquisadora almeja deslocar a interdisciplinaridade da educação e transportá-la diretamente para a vida, ela se apresenta tanto à formação do homem quanto às necessidades de ação. Ela é um caminho de diferentes atitudes, o ser se reconhece, age, comporta-se, dialoga e se renova interiormente. A interdisciplinaridade se preocupa, como afirma Fazenda (2003, p.39), com a verdade do homem enquanto ser do mundo. Ela é vida, conhecimento, renascimento, superação. Pode-se pensar que na busca desses elementos citados, surge o conceito de resiliência.

2. O SENTIDO DO DESAFIO

Algumas pessoas, durante a vida, apresentam uma superação aos momentos difíceis e o que se questiona é como isso acontece, por que uns se paralisam diante das dificuldades e outros dão a volta e seguem? Várias áreas do conhecimento abordam essa questão e a palavra resiliência aparece na literatura com abordagens de diferentes autores e muito diferenciada. Foi realizada uma busca de várias definições e o resultado foi que a maioria dos autores, entre eles Baltes, Rutter, Masten&Garmezy, Martineau, Córdoba estudaram resiliência da infância até a fase adulta e a pesquisadora se aprofundou até a velhice e constatou uma nova abordagem para o termo. Afinal, o que é resiliência?

No Dicionário *Latim Português* há a seguinte definição: “resilientia verbotatino resilio (re-salio quer dizer: soltar para trás, retirar-se sobre si mesmo, voltar saltando, recuar, encolher, reduzir-se”. Segundo o dicionário de Língua Portuguesa *Novo Aurélio* (apud Tavares, 2001, p. 14), a palavra resiliência é um termo utilizado na Física e apresenta a seguinte definição: “é a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora de uma deformação elástica”.

No dicionário de Língua Inglesa *Longman Dictionary of Contemporary English* (apud Tavares, 2001, p. 14) há duas definições de resiliência. A primeira “é a habilidade de voltar rapidamente para seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças,

¹⁷ Metáfora: do grego *metaphorá*, pelo latim *metaphora*. Segundo Cunha (1982, p.516), a significação natural de uma palavra é substituída por outra, em virtude de relação de semelhança, subentendida. Para Gauthier (2004, p. 131), as metáforas possuem um status ambíguo na linguagem.

¹⁸ Interdisciplinaridade: segundo Fazenda, é um processo que precisa ser vivido e exercido (2001, p. 11). A autora acrescenta que a Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação (idem, p. 28), porém uma ação planejada, registrada e conscientemente refletida.

dificuldades”. A segunda explicação afirma que a resiliência é a habilidade de uma substância retornar à sua forma original, quando a pressão é removida: flexibilidade.

Destaca-se o desenvolvimento de seu autoconceito, autoestima e até a idéia de imortalidade advinda de aspectos decorrentes de dimensão espiritual. É possível que com o envelhecimento a plasticidade comportamental do indivíduo diminua e sua resiliência também, principalmente no caso de doenças e traumas? As pesquisas mostram os diferentes comportamentos das pessoas. Algumas conseguem superar os momentos de crise, outras não. Outras diante das dificuldades da vida, conseguem sair fortalecidas e transformadas.

Na sociedade atual e de modo geral, resiliência seria desenvolver capacidades possibilitadoras para melhor adaptar-se a novas realidades, pois se discute a idéia de que é uma variação individual. Se as circunstâncias de vida mudam, também poderão receber alterações. Essas mudanças estão relacionadas à história de vida do ser. Alguns pesquisadores estão relacionando a resiliência a fatores de risco e estresse.

Tavares (2001, p. 57) acredita que toda pessoa deveria ser *naturalmente resiliente, alguém flexível, aberto, criativo, livre, inteligente, emocionalmente equilibrado, capaz de resistir às mais variadas situações, sem perder o equilíbrio.*

A resiliência vem questionar os diferentes resultados íntimos ocorridos durante a trajetória da vida, com diferentes indivíduos e em diferentes fases. Se a resiliência possibilita uma reciclagem pessoal, por que a maioria das pessoas não procura formas de lidar com a vida e reorganizá-la? Aqui talvez seja a congruência entre resiliência e a interdisciplinaridade, porque são caminhos de vida que possibilitam o questionamento das atitudes e das ações mais íntimas e possibilitam uma mudança de atitude, fazendo uma reciclagem pessoal.

Percebe-se desde já a importância de desenvolver flexibilidade diante das situações. Isso em muito ajudará os novos processos de adaptação. Estar aberto a críticas, a fim de processar mudanças internas para produzir também as externas.

As mudanças atingem todos, mexem com as estruturas íntimas. A sociedade exige transformações e adaptações, quase não há tempo para pensar e poder agir. Há quebra de valores, de expectativas, mas é imprescindível que a vida continue e que o ser se mantenha equilibrado e resistente. Com certeza, o organismo humano recebe uma carga negativa muito forte: o impacto das mudanças transformadoras da sociedade. A partir daí se sente ameaçado, em situação de risco. É um momento de desequilíbrio. A resiliência deve surgir a partir de então, para fortalecer o ser e evitar que cometa loucuras em virtude de seu estresse mental. Os que conseguem ultrapassar as barreiras negativas e incômodas que se apresentam, os que conseguem essa superação, são resilientes. Até aqui ela se define como a capacidade que o ser tem de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades que a vida impõe.

A partir dos estudos realizados na área durante pesquisas do mestrado¹⁹ com histórias de vida, a pesquisadora chegou a algumas conclusões.

Resiliência é o conjunto de vínculos construídos pelas pessoas no decorrer da vida que ajuda a ultrapassar as grandes dificuldades. É importante destacar os tipos de vínculos vivenciados com o trabalho, com a espiritualidade, religiosidade, solidariedade, família etc. Outros vínculos podem existir e ajudar as pessoas (Varella, 2003, p.70).

¹⁹ Título: Resiliência e desenvolvimento pessoal: mais uma possibilidade de se envelhecer? (orientadora Beltrina Côrte)

Ela ainda destaca que o vínculo por si só não é tudo. Deve haver uma interação entre vivência e atitude. Eles serão componentes fundamentais de superação para o indivíduo ter energia suficiente e continuar crescendo íntima e externamente. Para haver um ser resiliente é necessário que ele possua vínculos profundos consigo mesmo, que invista em seu autoconhecimento e autodesenvolvimento. Os termos desenvolvimento humano e desenvolvimento psicológico permaneceram durante anos relacionados à infância e à adolescência, porém hoje se defende a idéia de desenvolvimento ao longo de toda a vida. Pode-se afirmar que a vida adulta é a que mantém segredos na nossa sociedade e provavelmente na generalidade da história humana? Dúvidas ainda permanecem: os indivíduos que não negam a velhice e a morte têm a possibilidade de viver a vida com maior serenidade? O que seria a morte, senão um exercício maior de desapego²⁰? Os estudos baseados no critério cronológico podem ser discutidos, pois são referências ao período dos anos da vida e não ao desenvolvimento pessoal. Vida longa não é sinônimo de qualidade de vida, portanto pode-se pensar que com base nos autores consultados o envelhecimento deve ser um acrescentar de aprendizagens aos anos vividos e o desejo e a capacidade de viver aprendendo são inerentes à existência humana. Sendo assim, não estão ligados ao processo de envelhecimento, mas à capacidade que algumas pessoas têm de acrescentar aprendizagens às experiências vividas para o desenvolvimento pessoal tornar-se possível, o indivíduo investe em si mesmo, cria oportunidades para o seu crescimento e reflete em relação às suas escolhas. Além disso, alguns pensam na possibilidade do desenvolvimento pessoal ampliar no ser humano a capacidade resultante dessa preocupação. Um dos fatores mais evidenciados pelos autores são formas alternativas de motivar momentos de reflexão, que poderiam levar o ser ao desenvolvimento da sabedoria, pois ela pode ocorrer com maior probabilidade na velhice, uma vez que ela depende das experiências já adquiridas. Estar velho não é condição suficiente para o surgimento da sabedoria. Qual a importância dos vínculos na construção da vida?

Vínculo, resiliência dão sentido à vida? Qual o vínculo mais importante? O autoconhecimento permite vínculos com maior facilidade?

Em que medida a linguagem escrita permite criar vínculos com o leitor e construir um elo invisível de comunicação? Esse elo melhor se concretiza nas narrativas, nas histórias de vida?

3. O SENTIDO DA HUMILDADE

O aprofundamento nos estudos da interdisciplinaridade permitem novas e constantes interrogações que levam a pesquisadora a se sentir autorizada a caminhar livremente na inovação de pesquisas, sempre investigando. Sua presença atuante no Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI²¹) dá a ela a oportunidade de aprender, pesquisar, tem a oportunidade de buscar seu potencial interno com liberdade, um convite constante ao autoconhecimento e autodesenvolvimento, aos valores adquiridos, a fé, a afetividade, a espiritualidade. Essa percepção a transforma percebe o outro e com ele aprende a

²⁰ O desapego é uma das categorias da Interdisciplinaridade, juntamente com a espera, respeito, ousadia, humildade, compartilhamento.

²¹ Gepi: Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade, líder Ivani Fazenda.

compartilhar. Em que medida essas experiências ampliam o sentido de comunicação da pesquisadora?

Tem sido um trabalho árduo penetrar nesse elo invisível do outro e do próprio eu. A necessidade de correr em busca de sentidos mexem com as raízes, experiências e trazem questionamentos preciosos para avançar. A necessidade de vivenciar essa busca do conhecimento, do autoconhecimento e do reconhecimento talvez seja um dos caminhos para que a comunicação tenha um ou infinitos sentidos.

Nos últimos anos, a preocupação da pesquisadora com o mundo do outro tem se intensificado, diferentes temas, sempre voltados ao social, têm gerado diferentes maneiras de pesquisa na universidade. Para continuar a busca ao sentido do desapego busca em Fazenda (2001, p. 120) quando mostra que na pesquisa interdisciplinar há uma descoberta de si mesmo. Essa volta ao interior do que somos nos conduz a explicitar como nos representamos e ela afirma que “nesse caminho de interiorização o objetivo do pesquisador é a busca de uma nova forma de conhecimento. É caminho, no qual em certo momento o pesquisador passa a tomar contato com seu universo imagético”.

Ela acrescenta que medo e alegria invadem o pesquisador quando ele entra em contato com suas imagens. É um exercício muito interessante vivenciar essa polaridade, porque a partir desse processo pode rever posicionamentos diante das atitudes e ressignificá-las. A autora ainda nos revela que o pesquisador interdisciplinar possui “o sentido existencial e interno da totalidade da vida”, porque ele valoriza seu trabalho, faz questão de repartir suas experiências.

A linguagem oral muitas vezes pode ser considerada terapêutica, pois o analista examina a expressão de seu paciente e capta menos no não dito, o que está no inconsciente. Na linguagem oral muitas informações podem ficar ocultas e caberá ao analista perceber o que está por trás das revelações. Já na linguagem escrita, principalmente na oportunidade das narrativas, as personagens podem compor o discurso real do próprio autor.

Segundo Benveniste (1995, p.84), o universo das palavras permite que o sujeito represente a si mesmo, quem fala de si mesmo instala o outro nele e capta a si mesmo. Historiza-se na história completa ou falsificada. O autor apresenta a linguagem utilizada com palavra, expressa com subjetividade e com a possibilidade de constituir-se em um diálogo. As configurações das palavras são únicas, saem do interior para o relato da palavra, linguagem.

A cura explicitada com os pesquisadores da interdisciplinaridade, a busca da própria metáfora, seu elemento curador tem toda a relação também de muita semelhança com a psicanálise que quer também se apresentar como ciência. Na interdisciplinaridade o pesquisador, enquanto não explode seus sentimentos mais intimistas, não consegue desabrochar, porque primeiramente há a necessidade de seu autoconhecimento para que depois de reconhecido ele possa finalmente enxergar e analisar-se como um ser por inteiro. O analista também vai agir sobre o que é passado pelo sujeito. Sua operação é inteiramente regressiva e provoca um movimento com o que é lembrado e falado pelo paciente. Sua função é buscar dado histórico, o que está ignorado na memória. Examina os discursos, examina-o no seu comportamento locutório e a partir dos discursos explicitará que está no inconsciente. A intersecção da interdisciplinaridade com a psicanálise é o momento do ressurgimento de um fato vivido, de uma experiência, a descoberta de uma causa. Em ambas, se o ser não quiser se revelar, a cura não poderá ser estabelecida. O diálogo e a expressão da linguagem são os

recursos para que isto ocorra. Doutor Lacan²² já havia se inquietado com a técnica da linguagem que permite um campo de ação e instrumento privilegiado de eficiência. Normalmente o encontro se desenvolve em ambiente de grupo e tem o objetivo de remover bloqueios para melhor desempenho individual.

O preceito délfico “Conhece-te a ti mesmo” é um princípio fundamental do encontro. Sócrates²³ já empregava esse método, porém exercitava mais o intelecto do que sentimentos. O autor volta à cidade grega de Epidaurus para explicar que ali havia métodos de desenvolvimento voltados ao corpo, inconsciente, sonhos e elementos místicos. As lendas gregas mostram que as pessoas se curavam de doenças corporais ao dormirem no templo de Asclepius, o deus da medicina, tinham sonhos significativos, enviados pelos deuses. São consideradas precursoras do encontro as tragédias gregas e as peças morais da Idade Média, pois se desenrolavam durante um dia inteiro.

Talvez seja pertinente questionar neste momento a relação existente entre o encontro proporcionado pela linguagem, pois a narrativa permite o encontro dos seres em todos seus aspectos históricos. Como seres essencialmente narrativos, os homens somente adquirem seu autoconhecimento e participação com o outro na livre expressão de suas histórias. A hipótese de que Deus está dentro de cada um permite aos homens buscar esse Deus dentro de si e ele se manifesta de dentro para fora.

Alguns estudiosos em literatura filosófica e psicológica já haviam mencionado a relação de corpo e mente como uma unidade de encontro. A interdisciplinaridade acelera esse processo interno de desenvolvimento íntimo dos indivíduos, solitário na busca de encontros. Ela é arte, porque o ser que a exercita tem a possibilidade de desnudar-se numa relação entre movimento e emoção. Quando faltam palavras buscam-se localizações de imagens para expressar os sentimentos.

4. O SENTIDO DO DESAPEGO

A resiliência e a interdisciplinaridade são atitudes de superação na vida do ser independentemente da vida social ou profissional. Pode-se iniciar uma ação, mas não se tem a idéia de como terminá-la, é uma construção, assim se faz no processo da vida, as pessoas são conduzidas pelas emergências. Não há uma projeção única, não há sequência lógica, as modificações vão ocorrendo de acordo com as necessidades e com o desenvolvimento pessoal de cada um.

Quem projeta sua vida com começo, meio e fim, provavelmente terá muita dificuldade de superação, pois terá de fazer movimentos os quais não esperava e pode se desestruturar. Tanto a interdisciplinaridade quanto a resiliência passam pelo jogo do sim e do não. A interdisciplinaridade preocupa-se com as experiências vividas, analisa-as em diferentes

²² Jacques-Marie Émile Lacan- [psicanalista francês](#)

²³ Sócrates, homem bom, persistente, inteligente, irônico, tolerante e inflexível. Homem simples, tinha o hábito de participar de banquetes. Como nunca escreveu nada foi sempre um quebra-cabeça para os historiadores. A vida e pensamento de Sócrates formam um todo. Em sua prática procurou a verdade de cada pessoa com quem se relacionou.

aspectos. A resiliência surge nessa análise, pois estuda o processo do viver e sua superação aos problemas. É importante destacar que essa superação pode ocorrer apenas num tempo cronológico. Se uma das categorias da interdisciplinaridade é o ato de esperar, significa aceitar vigiadamente os momentos de não superação e procurar vivenciar com sabedoria os momentos kairológicos, tirando deles força interna para seguir sem se deixar paralisar pelos acontecimentos.

A vida apresenta muitas armadilhas e o que diferenciara o comportamento de cada pessoa é como se enxerga diante dela mesma e de que maneira está seu processo de autoconhecimento e autodesenvolvimento. Criar vínculos, estes ajudarão a superação interior, eles serão, sem dúvida, a mola propulsora de superação aos obstáculos.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1995.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FAZENDA, Ivani Catarina. *Interdisciplinaridade: qual é o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

TAVARES, José (Org.) *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

VARELLA, Ana Maria R.S. *A Comunicação Interdisciplinar na Educação*. São Paulo: Escuta: 2008..

_____. *Envelhecer com desenvolvimento pessoal*. São Paulo: Escuta, 2003.

5. ILUSTRAÇÃO DO TEXTO VERBAL: UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR

Valério²⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo ofertar aos leitores uma prática pedagógica pautada na perspectiva interdisciplinar. Para tanto, apresento a possibilidade de uma atividade prática, tendo como foco a análise dos recursos visuais para ilustração do texto verbal. Partindo deste objetivo selecionamos três obras da literatura infantil e juvenil: 1) *Retratos*, texto de Roseana Kligerman e José Eduardo Borges Moreira; 2) *Histórias de Avô e Avó* do autor Arthur Nestrovski e; e 3) *Nas Ruas do Brás*, escrita por Dráuzio Varella. Para concretizar, partimos da tentativa de, em poucas palavras esclarecer nosso entendimento sobre a Interdisciplinaridade, para em seguida, caracterizar a leitura de imagens, seguindo para a leitura de ilustrações e por fim, a apresentação das três obras da literatura infantil e juvenil selecionadas focando o olhar para os recursos utilizados em cada uma para ilustrar o texto verbal.

Palavras Chaves: Interdisciplinaridade; Leitura de imagens, Ilustração.

1. TEORIA: ALGUMAS PALAVRAS

Em um artigo, o espaço é bastante reduzido, por isso apresentamos algumas palavras sobre a teoria da Interdisciplinaridade, a da leitura de imagens e de ilustrações²⁵.

1.1. Interdisciplinaridade

Entendemos a Interdisciplinaridade como um movimento que possibilita o diálogo entre os seres humanos e os saberes. Isto impõe uma nova consciência; o ensino pautado na comunicação convergente dos programas de estudo das disciplinas, no diálogo entre os professores e alunos em uma perspectiva de troca e enriquecimento de saberes individuais e experiências de vida, proporcionando a alegria da busca e do conhecimento, pois “Hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto (...)” (Fazenda, 2003:50).

Segundo Fazenda (2003), a interdisciplinaridade é uma categoria de ação. Não significa a integração entre os conteúdos de diferentes disciplinas, antes de tudo, constitui-se em um diálogo entre indivíduos para, só depois, concretizar-se na inter-relação entre as disciplinas do currículo escolar visando um processo interno de construção do conhecimento.

Não podemos jamais perder de vista que a escola, local por excelência da relação ensino-aprendizagem, é o lugar privilegiado para a instalação e ramificação das práticas interdisciplinares, pois é no ambiente escolar que se desenvolvem e se ampliam as habilidades

²⁴ Profa. Dra. Rosângela Almeida Valério.

²⁵ Caso o leitor queira se aprofundar na leitura poderá consultar o sítio do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Interdisciplinaridade) <http://br.groups.yahoo.com/group/gepinter>

e competências. É nesta interseção que se encontram professores e alunos, em um mesmo processo de busca, pesquisa, apropriação, criação de novos conhecimentos e lazer.

Nesta direção, a Interdisciplinaridade possibilita a abertura do olhar dos seres em direção a um mundo cada vez mais complexo e globalizado. Assim, a proposta de leitura de imagens, foco deste trabalho, possibilita o diálogo entre os seres e as disciplinas, favorecendo o desenvolvimento de crianças capazes de entender seu mundo, de lê-lo cada vez mais e mais integralmente compreendê-lo, em uma perspectiva de totalidade.

1.2.Leitura de Imagens

Talvez não se tenha refletido o bastante sobre a leitura de imagens e nesse sentido urge discutir, por exemplo, o que seria a leitura das imagens?

Lemos quando, por exemplo, olhamos a imagem do sol posicionado em determinado horário, assim, podemos interpretar as horas quando vemos as árvores sacudindo com a força dos ventos, a posição das folhas de suas folhas, a cor das nuvens, é possível sabermos se vai ou não chover.

Desta forma, não lemos somente os livros escritos, mas também os fenômenos naturais, as conversas entre os seres humanos, os gestos demonstrados, o canto dos pássaros, a imagem de um beija-flor, o som do vento, as expressões faciais; enfim, podemos ler e interpretar tudo que existe no mundo, pois tudo pode ser dotado de um significado e ser, assim, compreendido. De fato, a leitura vai muito além, é uma atividade de abrangência complexa que faz com que o ser interaja com sua vivência.

O ato de ler é, antes de tudo, um ato de conhecimento e de reflexão, um ato criador de reformulações. Nele, o leitor é um sujeito com criatividade e responsabilidade na construção de seu conhecimento, em diálogo com seu mundo, o qual lê e compreende em níveis cada vez mais amplos. Em um sentido abrangente, a leitura das imagens ou de ilustrações se conecta à própria existência, posto implicar palavras em conexão com o universo em que habitamos, suas significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro e com a própria vida.

Assim, ler uma imagem ou ilustração em livros de literatura infantil e juvenil, foco de nossa atenção, tem também a ver com a mobilização de nossa curiosidade, de nossos sentidos, de nosso ser por completo. É por isso que a leitura deve ser viva e presente no cotidiano do leitor, possibilitando reflexão sobre sua realidade e tendo como finalidade essencial a formação de sujeitos produtores de história e de cultura.

Antes mesmo da leitura da palavra temos condições de ler as imagens presentes no mundo, ainda que esse mundo seja pequeno, “o cotidiano”, o que nos circunda, esta é uma leitura dialoga com o momento e o contexto presente do leitor.

Por tudo o que vimos aqui, a leitura não deve ser realizada somente a partir de textos escritos, posto que a leitura não se faz apenas com a materialidade escrita, com a decodificação do signo impresso, mas se faz também através do saber ler uma imagem de um jardim, um semáforo, uma situação de travessia de rua, uma imagem desenhada ou fotografada presente em um suporte de leitura.

A leitura de imagens envolve um “desvelar” e “elaborar” as possibilidades de sentidos, uma vez que entendemos a leitura como possibilidade de reflexão e de diálogo permanente, questionando o que está posto a partir de nosso modo de ver o contexto e o mundo, a maneira de compreendê-lo e a capacidade de produzir sentidos.

Vale lembrar que a leitura de imagens é sempre provisória, particular e parcial, configurada a partir das condições de produção, como por exemplo: a idade do leitor, sua cultura, as leituras já realizadas, enfim, particularidades do leitor naquele momento. Ler as imagens não significa aceitar passivamente o que está posto, mas questionar, desconstruir e reconstruir eticamente. E ainda, o inquietante desafio de reeducar o olhar para observar e analisar as imagens como práticas sociais de leitura.

Por isso, as práticas de leitura concretizam-se a partir da relação que o indivíduo estabelece com textos escritos ou visuais em diferentes suportes; um livro, um quadro, uma fotografia, uma realidade social estes são apenas alguns exemplos daquilo que consideramos leitura.

Sendo assim pode-se concluir que ler é muito mais do que apenas decodificar sinais gráficos mecanicamente, pois implica na capacidade de compreender, de atribuir significados aos textos verbais ou visuais por meio das ilustrações.

1.3. Leitura de Ilustrações

A palavra "ilustrar" tem origem na palavra latina "ilustrare", o que significa "lançar luz ou brilho, ou tornar algo mais evidente e claro", ou seja, possibilitar o entendimento, instruir uma informação, por exemplo. Nas palavras de Camargo (1995), "Ilustração é toda imagem que acompanha um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc." e acrescentamos, um cartão-postal, entre outros.

Ilustração representa um meio de expressão gráfica empregada pela Humanidade desde as pinturas rupestres. Esta foi sempre o método mais direto de comunicação.

Ao insistir em tentar conceituar a palavra ilustração podemos trazer à baila a personagem principal do livro *Alice no País das Maravilhas* quando, ao acompanhar sua irmã na leitura de um livro, sente-se desmotivada para a leitura por considerar que o livro "não tinha figuras nem diálogos; e faz a pergunta: "para que serve um livro, sem figuras ou diálogos?" (Carroll, 2001, p. 37).

Certamente pode-se pensar que a ausência das figuras, das quais Alice questiona, refere-se às ilustrações do livro, que, principalmente na fase da infância, motiva a curiosidade, atraem a atenção para o livro e podem representar um convite a entrada do mundo maravilhoso do livro e da leitura.

Seguindo nesta linha, uma imagem pode ser considerada ilustração então quando o objetivo é "corroborar ou exemplificar o conteúdo de um texto de livro, jornal, revista ou qualquer outro tipo de publicação", segundo a Associação dos Designers Gráficos (2000, p.59). Com as inovações e o aperfeiçoamento da computação gráfica, a ilustração na contemporaneidade pode ser reconhecida como arte comercial, e os investimentos em projetos gráficos de livros infantis e juvenis são cada vez maiores e mais expressivos em termos de qualidade de imagens.

Contudo, a ilustração pode ser entendida como uma linguagem que dialoga com a linguagem verbal possibilitando ao leitor diferentes interpretações de um mesmo texto. A ilustração, entre outras, tem as funções de ornar ou elucidar o texto e pode ser concretizado de diversas formas, uma delas é a ilustração por meio de fotografias. Neste contexto:

Toda fotografia, seja qual for o referente que a motiva, é sempre um *retângulo que recorta o visível*. O primeiro papel da fotografia é selecionar e destacar um campo significante,

limitá-lo pelas bordas do quadro, isolá-lo da zona circunvizinha que é a sua continuidade censurada (Machado, 1984:77).

Percebe-se na citação que o ato de fotografar pressupõe um recorte da realidade, uma lâmina, a qual enquadra a cena de acordo com a direção que o enunciador deseja valorizar. Assim, em um contexto mais amplo, desvincula aquilo que considera importante a ser enunciado.

Desta forma o quadro da câmera fotográfica é posicionado, quase sempre de acordo com o olhar, o foco, a escolha, enfim de acordo com os critérios objetivos ou interpretativos do ser que manipula a câmera.

De um lado, pode-se compreender que o enquadramento fotográfico “nunca são inocentes, nem gratuitos, é sempre fruto da intencionalidade” do fotógrafo em concretizar, reter as imagens selecionadas objetivando um fim específico. (Machado, 1984:77) e de outro lado, o sujeito que observa a fotografia “endossa uma visão que já foi realizada antes pela objetiva” (Machado, 1984:94).

A seguir apresentaremos as obras da literatura infantil e juvenil selecionadas.

2. ILUSTRAÇÕES: OLHAR INTERDISCIPLINAR

Conforme anunciado anteriormente as três obras selecionadas para este trabalho foram *Retratos*, *História de Avô e Avó* e *Nas Ruas do Brás* por se tratarem de obras da literatura infantil e juvenil que utilizam recursos visuais, como a fotografia, cartão-postal e desenho para ilustrar o texto verbal.

2.1. Retratos

A obra *Retratos*, classificada como gênero da Literatura Infantil e Juvenil escrita por Roseana Kligerman Murray. Na capa, pela a ilustração das linhas sobrepostas pode-se inferir que a imagem é de um quadro e pelas fotografias no interior da obra, pode-se afirmar que é um álbum de família. O projeto gráfico e montagem foram realizados por Arabie Berzi, Cleuzi Maria Barbosa e José Eduardo Borges Moreira.

As fotos que ilustram a história foram tiradas por: Assis Alves Horta, José Eduardo Borges Moreira, Maria Beatriz Lemos, Deyse Bráulia de Carvalho, Arabie Bezri, Eber Faioli e Maria Antonieta Antunes Cunha. Publicado pela editora Miguilim, situada à rua Piauí, 1822, na cidade de Belo Horizonte – MG, no ano de 1990.

Na obra, em que dedica à sua mãe, apresenta as fotografias e a descrição da avó, do avô, da primeira filha e demais membros da família, por meio de texto verbal.

O texto verbal em linguagem poética descreve a avó com a pele enrugada comparada a uma árvore, com pouco cabelo, fios muito brancos, curtos e lisos. O corpo também é pequeno e compara a um pássaro. Usa um chale de renda na cabeça e nas mãos carrega sempre um livro sagrado e cheiro de cebola. Tem passos miúdos. Às vezes parece orvalho. Já está quase desaparecendo, dá pra notar. Os olhos pousados em coisas distantes, invisíveis navios, alguma terra do lado de lá?

A lembrança da avó é de uma pessoa simples, meiga, sempre cordial com os netos e com todos os membros da família. Já a recordação do avô diverge um pouco da avó.

O texto verbal nos apresenta as características físicas e psicológicas do avô. O avô não tem a doçura da avó. É sério, grande, pesado. Talvez pareça um urso. Come a comida que avó prepara e sente um grande sono. E dorme e sonha que é jovem, ardente, apaixonado. Como um jovem urso.

Apesar das diferenças apresentadas entre a avó e avô, a autora parece demonstrar ao leitor que o casal vive em harmonia e se completam. O avô descansa todos os dias após o almoço e algumas vezes a avó, sem se preocupar com os trabalhos domésticos, também dorme.

A primeira filha do casal, mãe da autora do texto, tem sua descrição física comparada com a doçura e aspecto de urso dos genitores. Sua vida de professora e esposa é um pouco mais agitada que a de sua mãe.

A primeira filha do casal possui “cabelos pretos, olhos agudos. Quis estudar. Tem pouco de urso e um pouco de orvalho. Sempre com um livro na mão. É professora, gosta de dar aulas. Depois de casada, sua vida não é tão simples como a da avó. Precisa correr mais um pouco. Dá pra notar que está sempre indo de um lugar pra outro”.

A segunda filha do casal é só de doçura e preguiça. Casou-se com um homem gordo e ávido por doces.

A segunda filha é descrita como sendo “só de mel e preguiça. Parece que os dias são feitos de sonhos, feitos para ler histórias e bocejar e andar lentamente e dormir. Tem um ar de quem anda em fios invisíveis. Casou-se e teve muitos filhos. Seu marido é gordo e está ao seu lado, com cara de quem quer comer doce”.

Os filhos das irmãs, portanto os primos são, amigos e brincam juntos. Um deles é mais terrível, realiza muitas travessuras; tais como: solta os passarinhos da gaiola, faz maldades amarrando bomba no rabo do gato e adquire balas e leite condensado na conta do avô de maneira exagerada. Já o outro tem bom comportamento e no final do ano foi aprovado.

Mais um nascimento na família, a filho de uma tia devido toda a atenção recebida tornou-se muito mimada.

Na casa dos avós veio passar férias um primo que mora longe, o texto não esclarece em que cidade o menino habita. Sua descrição é de um menino calado, com aspecto triste. Ao perguntarem sobre o menino, a avó faz um gesto enigmático e apenas sorri, sem responder com palavras.

Na loja do avô pode ser encontrado muitos brinquedos e material escolar, um verdadeiro parque de sonhos e desejos, apenas para ser observado de longe, “a pior maldade”, reclama à narradora.

Em uma das férias, as tias e os primos alugaram uma casa confortável em uma praia. O primo mais agitado assumiu o posto de líder da turma e se divertiram muito.

A foto de toda a família reunida e por fim, a narradora por não ter encontrado sua mãe quando da devolução do álbum deixou um bilhete, no qual espera que goste de rever as fotos e principalmente, revela com sutileza que ela será avó. Conta de uma maneira diferenciada que está grávida, leia no bilhete deixado por Roseana.

Querida mãe: Estive aqui pra te dar um beijo, mas você não estava. Imagine que achei este álbum de retratos entre minhas coisas. Como será que foi parar lá em casa?

Mistérios, eu estou no meio dos netos, pequenininha, lá no fundo toda empoeirada, faz tanto tempo que os avós se foram, e você, a primeira filha deles, é que já vai ser avó!

Espero que goste de rever estas fotos. Me telefona depois. Beijinhos, tua filha, Roseana.

Pode-se perceber que em toda a obra que o registro é elaborado em tom poético. Assim, a narradora descreve as fotografias e faz uso das metáforas para se aproximar das crianças.

A obra é um álbum de família, um diário, onde a autora mergulha no passado, resgata da memória as lembranças, os fatos e acontecimentos vivenciados, revelando-se, desnudando-se em um jogo de ser, parecer. A ilustração é feita por meio de fotografias dos membros da família todas em preto e branco (ausência de cores).

A linguagem utilizada na narração é de estilo poético, o eu afetivo da narradora com ela mesma.

2.2. História de Avô e Avó

A obra *Histórias de Avô e Avó*, ilustrado por Maria Eugênia²⁶ traz em primeiro plano o desenho de um homem aparentemente idoso abraçado a um menino, ambos sentados em um sofá da sala, do lado esquerdo há a fotografia de um menino e do lado direito a de outros membros da família. Em segundo plano há alguns quadros pendurados na parede da sala.

Este foi o primeiro livro que o autor Arthur Nestrovski escreveu para o público infantil²⁷. O projeto gráfico e capa são de Silvia Massaro. A obra é dedicada para "... Livia e Sofia, e para os filhos e netos dela.

Neste caso, o livro do gênero literatura infantil e juvenil é considerado como uma autobiografia. As imagens que ilustram o texto verbal associam desenhos com fotografias e cartões postais enviados na época dos acontecimentos. O primeiro título é uma aula de música de meu avô.

O desenho ilustrativo do texto verbal mostra uma aula de música de seu avô. Os diversos instrumentos e o menino tocando flauta. As cores dirigem o olhar para uma imagem feliz. No texto verbal o narrador afirma gostar de música e que aprendeu a gostar com seu avô. Hoje, seu avô Maurício, escreve sobre música e dá aula na Universidade sobre esta disciplina. Segue descrevendo as características do avô e da avó.

Nela o autor inicia a história da família comemorando a sorte de ter conhecido sua bisavó e tê-la em sua companhia até os vinte anos de idade. O nome dela era Golda, mas todos a conheciam como Olga, nome adotado quando chegou ao Brasil, em 1888, tendo saído da Bessarábia, uma região da Rússia.

A bordo do navio seus bisavôs se conheceram e começaram a namorar. O narrador não chegou a conhecê-lo, pois faleceu antes de seu nascimento.

Segue descrevendo a história da avó Olga e sua casa. A ilustradora utilizou o recurso da imagem de um cartão postal para ilustrar a passagem do texto verbal.

²⁶ Na obra foi encontrado apenas o nome Maria Eugênia, sem o complemento. A ilustradora nasceu na cidade de São Paulo, no ano de 1963, formou-se em Direito. Sua estréia como ilustradora foi em 1991 e na literatura infanto-juvenil em 1995 e já conta com mais de cinquenta livros ilustrados para crianças e adultos. Recebeu o prêmio Jabuti no Brasil e o Bologna Ragazzi Award - New Horizons, na Itália.

Quando criança desejava desenhar bem, então fazia muitos. Assim, aprendeu fazendo e continuou aprendendo. Além do desenho gosta de cantar, ouvir música, ir ao cinema, ler livros para crianças, viajar entre outras.

²⁷ Após esta obra surgiram outras: *O livro da música*, *Viagens para lugares que eu nunca fui*, *Bichos que existem e bichos que não existe*. *Histórias de Avô e Avó* e os dois últimos ilustrados por Maria Eugênia. Editora Schwarcz, nome fantasia: Companhia das Letrinhas.

Descrição da casa da praia, em Atlântica, próxima da cidade de Porto Alegre. Era uma casa vermelha, de dois andares com um gramado ao redor. Na imagem a seguir a ilustradora combinou imagens de cartão postal e fotografia para ilustrar o texto verbal.

Em várias páginas da obra a ilustradora recorreu a desenhos para ilustrar o texto verbal que descreve a história dos avós, já em outras, o texto verbal foi ilustrado com outro recurso – o cartão postal enviado ou recebido na época, e em outras, a ilustração foi feita por meio de fotografias como recurso visual.

Agora passaremos para a terceira obra selecionada para este trabalho.

2.3. Nas Ruas do Brás

A terceira obra selecionada: *Nas Ruas do Brás*, do autor Dráuzio Varela, também ilustrado por Maria Eugênia. Na capa pode-se observar em primeiro plano o desenho de um menino com sorriso estampado no rosto, vestindo uma camiseta vermelha com listras amarelas, bermuda verde clara com bolinhas, meias branca e calçado marrom, nas mãos carregava uma pipa laranja presa a uma pequena linha. Ao lado esquerdo do desenho, uma fotografia do autor, do outro lado outra fotografia a passagem de nível no Brás em 1940.

Em segundo plano está o desenho de algumas casas e o calçamento da rua, em tons pastel. As formas das construções das casas remetem a arquitetura do início do século imprimindo um caráter objetivo de efeito da realidade em suas projeções.

Esta obra, como as anteriores está classificada como gênero da Literatura Infantil e Juvenil, foi escrita por Dráuzio Varela, com ilustrações de Maria Eugênia, editora Schwarcz, nome fantasia: Companhia das Letrinhas e pertence à coleção Memória e Histórias, 12ª edição, publicada no ano de 2009.

Nesta obra o autor traz a história de seus avós e a ilustradora utiliza a técnica de desenhos ilustrativos e fotografias para ilustrar o texto verbal. O menino da capa da obra faz referência a um passado que pelas cores utilizadas é possível inferir que se tratar de um passado feliz e alegre. Adiante podemos ler no texto verbal a história de seu avô em uma aldeia nas Montanhas da Galícia, ao norte da Espanha, pastoreando as ovelhas e seu sonho desenhar outra vida para si. No desenho ilustrativo a imagem do menino e as ovelhas.

A imagem mostra um pastor de ovelhas. O texto verbal explica que seu avô paterno era “um pastor de ovelhas numa aldeia bem pequena, nas montanhas da Galícia, ao norte da Espanha. Antes de o dia clarear, ele abria o estábulo e saía com as ovelhas para o campo. Junto, seu amigo inseparável: um cachorrinho ensinado”.

Um dia seu avô falou para sua mãe: “- Mãe, eu quero ir para o Brasil, quero ser um homem de respeito, trabalhar e mandar dinheiro para a senhora criar os meus irmãos. Não vou pastorear ovelhas até morrer, como fez o pai”. A história revela a chegada de seu avô ao Brasil. Na sequência o texto verbal contextualiza o início do Século XX quando os imigrantes chegavam ao Brasil e a ilustradora utilizou uma fotografia em preto e branco (ausência de cores) da época para ilustrar o texto verbal.

Ao despontar o século XX muitos europeus, exaustos da guerra e da pobreza em que viviam, emigravam para nosso país. Um vizinho de aldeia de seu avô, se mudou para o Brasil com a mulher e cinco filhos pequenos e seu avô convenceu-o a se responsabilizar por ele durante a travessia, mas prometeu que após o desembarque não o ajudaria mais.

A obra segue narrando como foi o início das atividades do avô no Brasil, bem como o casamento. A ilustração traz a fotografia em preto e branco do evento do casamento de seus avós.

Em seguida conta a história de seu pai e sua mãe, seus irmãos e novamente a fotografia em preto e branco ilustrando a passagem do texto verbal. E ainda, traz a história de uma passagem em sua infância.

No texto verbal a ilustradora utilizou o recurso do desenho colorido nas cores vermelho, amarelo, branco e verde. E conta a seguinte história: “Uma vez, aos quatro anos de idade, depois de já ter tomado o banho da tarde eu tive uma idéia brilhante: fazer xixi na cerca do galinheiro. Minha intenção era que o jato molhasse as penas das galinhas que ciscavam distraídas. Só que o galo, grandão, de crista vermelha, parou em frente e ficou me olhando com a cabeça de lado. Assim que comecei a urinar, o galo, sem dar tempo para nada, deu uma bicada certa no meu pinto. Tirou sangue, mas eu não chamei ninguém. Fui chorar escondido, de vergonha da minha burrice”(18).

Em várias passagens do texto verbal a ilustradora associa fotografia e desenho mesclando um passado mais longínquo, o de seus avós e bisavós e o mais recente, a história de passagens da infância do autor.

Em 1950, poucas pessoas tinham aparelho de televisão, estavam chegando ao Brasil, portanto, as pessoas se reuniam em volta do rádio para ouvir as partidas de futebol e traz duas ilustrações, uma fotografia em preto e branco de pessoas em um estádio de futebol e a outra é um desenho ilustrativo de pessoas em volta do rádio para ouvir a partida de futebol ocorrida em 1950.

Na obra: *Nas Ruas do Brás* o autor narra a história de seu avô desde criança até a vida adulta. Pode-se concluir que o texto verbal é utilizado para narrar a história de seus avós e as ilustrações por meio dos desenhos e fotografias para ilustrar as passagens dos acontecimentos.

3. OLHAR PANORÂMICO

As três obras recortadas são: 1) *Retratos*; 2) *Histórias de Avô e Avó*; e 3) *Nas Ruas do Brás*, conforme já mencionado anteriormente, apresentam em comum a ilustração do texto verbal por meio de fotografias. Nessas, os narradores buscam na memória a história de seus avós, com ela reconstruem a história de família e a disponibilizam para os leitores.

Retratos é um álbum de fotografias da família, com a descrição de alguns membros, tem início com a foto da avó, a descrição física dos cabelos, pele, estatura, hábito de segurar a bíblia sagrada e o perfume que exala sua doçura e pensamentos longínquos.

Segue para a fotografia do avô e a descrição difere da avó, pois o mesmo ronca, é sério, alto, gordo, lembrando a figura de um urso.

Pode-se perceber na obra que o registro é elaborado em tom poético. Assim, a narradora descreve as fotografias e faz uso das metáforas para se aproximar das crianças.

A obra é um álbum de família, um diário, onde a autora mergulha no passado, resgata da memória as lembranças, os fatos e acontecimentos vivenciados, revelando-se, desnudando-se em um jogo de ser, parecer.

A linguagem utilizada na narração é de estilo poético, o eu afetivo da narradora com ela mesma.

A ilustração é feita por meio de fotografias dos membros da família todas em preto e branco (ausência de cores).

Na obra *Histórias de Avô e Avó*, o autor inicia a história da família comemorando a sorte de ter conhecido sua bisavó e tê-la em sua companhia até os vinte anos de idade. O nome dela era Golda, mas todos a conheciam como Olga, nome adotado quando chegou ao Brasil, em 1888, tendo saído da Bessarábia, uma região da Rússia.

A bordo do navio conheceu seu bisavô Isaac e começaram a namorar. Não chegou a conhecê-lo, pois faleceu antes do nascimento do autor.

Segue narrando à história do casal, contada pela bisavó. A ilustradora ilustra o texto com a imagem de um cartão-postal cuja casa se parecia com a da bisavó. Na página 15 desta obra, o texto verbal foi ilustrado com recurso da imagem de um cartão- postal, outro dispositivo de ilustração.

A ilustradora utiliza três recursos para ilustrar a obra, são eles: o desenho, a imagem de cartão-postal e as fotografias.

Em *Nas Ruas do Brás*, o autor narra a história de seu avô desde criança até a vida adulta. Diz que seu avô era pastor de ovelhas em uma aldeia bem pequena, nas montanhas da Galícia, ao norte da Espanha.

Segue contextualizando que no início do século, muitos europeus, fugitivos da guerra e da pobreza em que se encontravam, emigravam para o Brasil tentando desenhar uma nova história de vida.

Na sequência, o texto verbal é utilizado para narrar à história de seu avô e as fotografias em preto e branco (ausência de cor) para ilustrar as passagens dos acontecimentos.

Concluindo, as três obras analisadas apresentam em comum o recurso da fotografia para ilustrar o texto verbal. As mesmas são em preto e branco, impondo um efeito de realidade, pois na época dos acontecimentos as fotografias eram reveladas somente em preto e branco. E ainda, pode-se notar que, na maioria das fotografias presentes nas obras, as imagens dos avôs ou outros membros da família eram em primeiro plano valorizando as características físicas de cada um.

Em geral, as imagens apresentadas nas três obras dirigem o olhar do leitor para a conformidade com o texto verbal, resultando em uma redundância entre os textos verbal e visual. Pode-se dizer que os códigos visual e verbal convergiram nas três obras.

Quanto ao formato dos textos ressaltamos que a obra *Retratos* possui 21 páginas com texto verbal de um ou dois parágrafos. Desta quantia, quinze páginas apresentam fotografias em preto e branco como recurso de ilustração do texto verbal.

A obra *Histórias de Avô e Avó* é composta por 47 páginas, sendo dezoito páginas com desenhos coloridos com predominância do vermelho e amarelo, seis com cartões postais como recurso ilustrativo e quatro páginas com fotografias em preto e branco. Em algumas delas, o cartão-postal e a fotografia estão na mesma página. O texto verbal foi disposto em vários parágrafos, alguns deles ocupando toda a página.

Nas Ruas do Brás possui 79 páginas, sendo vinte com desenhos coloridos com predominância do vermelho e amarelo, treze com fotografias em preto e branco e uma página com cartaz de propaganda de filme em amarelo e marrom. O texto verbal foi elaborado em muitos parágrafos espalhados pelas páginas.

A linguagem verbal nas três obras teve como objeto contar uma história, portanto, informar ao público a história das famílias. As informações seguiram o padrão de previsibilidade com enredos em direção a linha sucessivo-temporal. Os narradores das obras ocuparam posição de unicidade – unidade de enredo e de personagem em textos legíveis devido as suas construções serem familiares do leitor. Por tudo isso, pode-se refletir que as obras seguiram o modo linear de estruturação do texto literário.

A linguagem visual, portanto, as ilustrações das obras foram realizadas por meio de fotografias em preto e branco, cartão postal ou desenhos, desempenhando a função narrativa, pois as imagens situaram o ser representado através de transformações ou ações por ele realizadas.

Os enquadramentos das fotografias parecem ter seguido seu referencial histórico e as cenas dirigiram o olhar convencional. Com exceção das capas das obras *Histórias de Avô e Avó e Nas Ruas do Brás*, a maioria das cenas foram tomadas muito próximas dos acontecimentos, portanto, muito fechadas o que possibilitou a fragmentação do visível, o esquadramento da cena e impossibilitou a perspectiva, a impressão de infinitude. Isso possivelmente se deve a intencionalidade da ilustradora visando um fim determinado, recortando da realidade o essencial para os interesses de enunciação, que aqui podemos pensar em “materialização do retrato”, conforme podemos ler em Machado, 1984.

Obras sobre a história das famílias, por que escrever sobre este tema? Os autores revelam que é possível focar o olhar nas imagens das fotografias, dos cartões postais e dos desenhos ilustrativos e com isto, refletir e contextualizar o texto verbal.

Além do mais, que é possível conhecer, pensar, sentir, ir ao encontro, reelaborar as histórias de vida das famílias dos autores, bem como comungar interesses na memorização das histórias de vida dos leitores e oportunizar uma viagem ao mundo mágico da vida que é o conhecimento e ainda, trazer a tona a construção do currículo vivo, pois para a Interdisciplinaridade, o educador representa o ser que conhece profundamente os fundamentos da disciplina do currículo prescrito e com leveza ousa colocá-lo em prática com conhecimentos vivos, com a alegria e o prazer que o conhecimento proporciona aos que habitam o universo escolar: professores e alunos. (Fazenda, 2003, p.50).

Assim, tendo a criação, a alegria e o prazer do conhecimento vivo como fundamentos de sua leitura é possível fazer associações por similaridade, dando novo significado ao ato de escrever e reescrever as histórias de vida, inovando a própria história da educação.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, L. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* SP: Paulus, 2003.
- GOMES, M. dos. P. M. *O Texto: espaço interseccional*. In: Arte e linguagem, cadernos PUC Pontifícia Universidade Católica SP nº 14. São Paulo: Cortez, s/d.
- MACHADO, A. *A ilusão especular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MURRAY, K. R. *Retratos*. :Miguilim, 1990.
- NESTROVSKI. A. *Histórias de avô e avó*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- VARELLA. D. *Nas ruas do Brás*. São Paulo: Schwarcz, 2009.

6. INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO: DIALOGANDO SOBRE AS QUESTÕES DA APRENDIZAGEM

*Moreira José*²⁸

Resumo: Este artigo tem como objetivo divulgar aspectos de ordem prática sobre a Interdisciplinaridade no Brasil, co-relacionando-a a importância de se desenvolver uma educação que considere a totalidade do ser humano. Fazemos uma rápida contextualização acerca das questões referentes ao ensino e à aprendizagem sob a ótica a Interdisciplinaridade para, a partir daí, evidenciar as condições e as circunstâncias nas quais o professor pode fazer perguntas existenciais a seus alunos, de forma que ele caminhe rumo à descoberta do sentido de seu aprendizado e, conseqüentemente do sentido de sua vida. Procuramos, por fim, responder da forma como entendemos a possibilidade de intervenções significativas e interdisciplinares nas salas de aula de crianças, jovens e adolescentes no Brasil. Talvez seja este um passo para que a educação caminhe para a formação e redescoberta do humano na escola.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino; Aprendizagem; Formação de Professores.

De acordo com Hernández (1998), embora pareça óbvio, a educação precisa favorecer a compreensão dos alunos daquilo que se ensina, a fim de que possam agir sobre o que foi aprendido. Para ele, os processos educativos devem ser organizados a partir de dois eixos que se relacionam:

Como se supõe que os alunos aprendem e, a vinculação que esse processo de aprendizagem e a experiência da escola tem em sua vida. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 26)

Para o autor, precisamos romper com a concepção de que é preciso formar cidadãos para o futuro, enquanto não nos preocupamos com sua formação no presente. Isso requer do professor uma disposição para ir além das disciplinas escolares e pensar nas problemáticas que são estimulantes para os alunos, nas quais eles tenham que questionar, refletir e estabelecer relações. Dessa forma, permitirá que o aluno internalize a necessidade de continuar aprendendo, em graus de complexidade cada vez maiores (MOREIRA JOSÉ, 2010).

Ainda para o autor, existe um terceiro eixo que pode contribuir para uma educação para a compreensão: o que se aprende deve ter relação com a vida dos alunos e dos professores, o

²⁸ Prof.^a Ms. Mariana Aranha Moreira José

que não significa dizer que se deva ensinar o que os alunos gostariam de aprender (HERNÁNDEZ, 1998).

As práticas pedagógicas devem permitir que o aluno adquira estratégias de conhecimento que vão além do saber escolarizado. Para o autor, uma tarefa fundamental da escola – e, conseqüentemente do professor – é propor questões como:

Como se produziu esse fenômeno? Qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim? Como o percebiam as pessoas de outras épocas e lugares? Consideravam-nos tal como nós? Como se explicam essas mudanças? Por que se considera uma determinada visão como natural? [...] A partir dessa perspectiva, [...] se tenta enfrentar o duplo desafio de ensinar os alunos a compreender as interpretações sobre os fenômenos da realidade, a tratar de compreender os 'lugares' desde os quais se constroem a assim 'compreender a si mesmos'. (HERNÁNDEZ, 1998, p.28).

Pensar sob essa perspectiva implica, necessariamente, em práticas transgressoras, que se negam a trabalhar de forma positivista, cujas principais características estão voltadas à memorização, à repetição e à negativa de qualquer forma que incite à reflexão. Assumir uma postura favorável à educação para a compreensão exige do professor uma mudança de comportamento, na qual enxergue as possibilidades que o aluno possui de aprender, de compreender, de transformar, de agir sobre o seu presente.

Isso só é possível se consideramos o aluno como sujeito, com necessidades e potencialidades, como alguém com o qual o professor se relaciona. Essa relação, no entanto, precisa ser fundamentada em princípios como o respeito e a amorosidade. São pressupostos que nos levam a refletir sobre a urgente necessidade de mudança de comportamento por parte do professor, do aluno e da escola. São atitudes que nos levam a perceber a necessidade de se estabelecer práticas coletivas, nas quais a parceria seja um de seus principais atributos.

Assim, podemos imaginar um grupo desenvolvendo uma atividade inter, onde cada participante utiliza suas habilidades formais para projetar modificações e avanços sobre um tema sendo investigado, que está posicionado em suas mentes. Nesse contexto, uma pergunta criticamente projetada faria o papel da flecha que provoca impacto e penetração por onde passa. Então, veríamos a pergunta deixar o rastro de intenso interesse, por exemplo. A situação sugerida pela imagem pode surgir em um processo de elaboração coletiva, do impacto causado por diversas perguntas críticas, ou eventualmente devido a uma única questão, bem "projetada", capaz de impactar a malha do conhecimento produzido pelo grupo e assim alterar o estado de conhecimento dos participantes. (GARCIA, 2000, p. 105).

Recentes pesquisas (GUIMARÃES, 2010; YARED, 2009, TAINO, 2008, SOUZA, 2006) têm apontado que a aprendizagem dos alunos – crianças, jovens e adultos – deve estar repletas de perguntas: perguntas de ordem existencial (ou ontológica), perguntas de ordem conceitual (ou epistemológicas) e perguntas de ordem prática (ou praxiológicas). Verificamos que a Teoria da Interdisciplinaridade (FAZENDA, 1991, 2001, 2003, 2006, 2008) se configura como uma possibilidade conceitual, prática e existencial de fazer e responder à essas perguntas. As reflexões acima mencionadas, sobretudo no que tange as reflexões dos pesquisadores durante seu processo de pesquisa na pós graduação,

comprovaram a possibilidade de questionar e compreender do ponto de vista epistemológico. A seguir poderemos observar vivências na abordagem prática, com um tom ontológico.

Essa experiência ocorreu no ano de 2008, período em que exerci a função de Administradora Escolar da Escola SESI do Ipiranga, localizada na cidade de São Paulo.

1. INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE É SER JOVEM?

Son lás preguntas lás que nos brindam nuevos significados y saberes. Por eso los grandes descubrimientos científicos han sido desvelados por mentes creativas capaces de preguntarse por lo desconocido. La apertura mental y la conciencia nos abren a nuevas realidades. (DE LA TORRE, 2007, p. 18).

Desde o recebimento da devolutiva dos resultados da Avaliação Externa realizada pelos alunos da escola SESI do Ipiranga no ano de 2005, os indicadores de rendimento na prova foram tema de muitas discussões pela equipe de professores. A avaliação foi realizada por estudantes do Ciclo II Final e do Ciclo IV Final²⁹ nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas nossa discussão se concentrará, neste momento, em alguns pontos do desempenho em Língua Portuguesa daqueles do Ciclo IV Final.

Os resultados, além de se configurarem em uma nota média, foram apresentados também pela média de acertos das turmas em cada descritor³⁰ avaliado na prova. Esta última revela se a turma, após oito anos de escolaridade obrigatória, aprendeu com profundidade ou superficialidade, ou se não aprendeu determinados conteúdos e determinadas habilidades.

Gostaria de tomar, aqui, apenas o décimo descritor como exemplo, o qual afirma que os alunos devem ser capazes de identificar os elementos que organizam e estruturam textos poéticos.

O relatório apresentado afirma que este descritor obteve apenas 42% de acerto em nossa escola, índice proporcional à Rede Escolar SESI-SP, onde a média de acertos pairou sobre os 40%. Um grande desafio estava proposto: como fazer com que os alunos avançassem nesse conteúdo? Como propor estratégias para que aprofundassem suas habilidades no gênero poético?

Se pensássemos apenas em aprender o conteúdo conceitual poesia, poderíamos listar várias sequências de atividades capazes de fazer com que os alunos reconhecessem o gênero linguístico, o analisassem e produzissem textos obedecendo as suas características principais. Porém, se quisermos realmente realizar algo diferente e inovador em educação, é preciso lembrar, sempre, o tripé utilizado em Barcelona: conhecimento científico, profissional e pessoal. Para a Interdisciplinaridade, (FAZENDA, 1994, 2008) este tripé corresponde aos níveis epistemológico - o sentido do conhecer, ou seja, o conteúdo conceitual em si, praxiológico – o sentido do fazer, ou seja, a prática, o cotidiano e as dualidades que ele

²⁹ O Ciclo II Final corresponde à 4ª série, ou 5º ano de escolaridade e o Ciclo IV Final corresponde à 8ª série ou 9º ano de escolaridade.

³⁰ Os descritores da Avaliação Externa correspondem às habilidades avaliadas dos alunos, ou seja, habilidades e conteúdos que deveriam ser aprendidos em determinado ano de escolaridade.

encerra, e ontológico - o sentido do ser, que agrega as dimensões mais profundas e as essências da pessoa humana (Lenoir, 1998, 2005-2006).

Para pensar sobre a melhor forma de trabalhar este descritor, considerando estas três dimensões, precisamos, antes de mais nada, refletir sobre quem são os alunos com os quais iremos trabalhar. Neste caso específico, são alunos de catorze anos, meninos e meninas pertencentes a níveis sociais e culturais diversificados: há adolescentes cujos pais trabalham fora o dia inteiro e pouco tempo têm para ouvi-los, outros não conhecem os pais, vivem com suas mães, e alguns, com a avó materna. Há ainda aqueles que habitam em favelas e ajudam no trato da casa enquanto os pais e os irmãos mais velhos trabalham, e outros, assim que saem da escola, dirigem-se aos seus lares com o intuito de auxiliar a mãe nos afazeres domésticos. Todos eles adolescentes, fadados também às transformações biológicas que os hormônios lhes obrigam a atravessar, ligeiros às oscilações de humor, de sentimentos e de disposição. São estes os alunos que precisam avançar no conhecimento que possuem sobre o gênero poético.

Morin (2008, p. 45) já afirmava que

A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível.

O grande desafio estava em fazer com que os adolescentes percebessem a possibilidade da descoberta de muito mais que as métricas dispostas nos textos poéticos, mas a poesia contida nas palavras, expressão da poesia presente na vida de cada ser humano. Esta proposta foi abraçada por uma de nossas professoras, cuja experiência descrevo a seguir.

No início de 2008, como de costume em nossa escola, a professora de Língua Portuguesa entregou à Coordenação Pedagógica o seu Plano de Trabalho Docente, descrevendo quais as suas expectativas de ensino e aprendizagem para o primeiro bimestre do ano letivo com as turmas do 9º ano. Duas das expectativas elencadas sugeriam o trabalho com poesia, como percebemos no trecho abaixo:

Identificar e distinguir, a partir da leitura, os elementos que organizam e estruturam diferentes gêneros de textos (...): o poema (tema, estrofe, verso e rimas).
Produzir textos, de acordo com sua função, organização e estrutura, pressupondo o interlocutor; (...) poemas (...), utilizando também os recursos coesivos. (SESI-SP, 2003, p.103)

As atividades planejadas pela professora no início do trabalho se constituíram em uma sequência didática longa, que demoraria ao menos três meses para ser desenvolvida em uma rotina de cinco aulas semanais (com duração de cinquenta minutos cada uma). Alguns trechos das atividades preparadas revelam o que está implícito em sua intenção:

Iniciarei a aula escrevendo na lousa uma das famosas frases do compositor e poeta Vinícius de Moraes:
“A vida é a arte do encontro, embora haja muitos desencontros pela vida”.

Em seguida, colarei na lousa uma figura (fornecida pelas Analistas) para que a partir dela e da frase os alunos tirem suas conclusões respondendo as seguintes perguntas que irei formular-lhes:

Você acredita em amor à primeira vista?

Conhece alguma história real em que isso aconteceu?

Alguma vez você já gostou muito de alguém e não foi correspondido (a)?

A professora vai discorrendo sobre as atividades que pretende desenvolver para que os alunos aprendam realmente poesia, e registra a intenção de desenvolver mais uma etapa que prima pela discussão de questões essenciais para a formação do homem, em sua condição mais profunda:

Após as respostas, os alunos serão orientados a formarem grupos de quatro ou cinco integrantes para que possam trocar ideias sobre o seguinte tema: Por que a solidão, a tristeza e a angústia são sentimentos cada vez mais comuns nos dias atuais? Ao final da discussão, solicitarei que um dos integrantes apresente aos demais colegas da turma as opiniões do grupo.

Conversando com a professora sobre qual a sua real intenção de aprendizagem, colhemos o seguinte depoimento:

Penso que para todo e qualquer processo de aprendizagem é preciso que o professor tenha em mente que sensibilizar os alunos antes de dar o conteúdo seja fundamental.

Quando iniciei meu trabalho com poesia nos Ciclos IV Finais não esperava que esses jovens, tachados muitas vezes de insensíveis e desinteressados, pudessem trazer à tona uma percepção tão aguçada da vida através das poesias.

Levando em conta que poesia é tudo o que nos emociona, antes que pudessem produzir seus textos, busquei sensibilizá-los utilizando a pintura de Li Zi Jian, cujo tema é “Tenacidade”, onde o pintor mostra uma idosa que, com dificuldades, tenta colocar a linha de costura em uma agulha. Abrimos, então, um debate sobre a velhice, suas limitações e o respeito que ela merece de todos nós, e também sobre o nome do quadro que deixava clara a mensagem de seu realizador, ou seja, perseverar sempre, mesmo em condições adversas.

Buscando aproximá-los dessa realidade tão distante, a velhice, perguntei quais deles tinham avós, quais deles moravam com os avós e o que isso representava na vida de cada um.

A participação foi unânime, já que (e isso percebi mais tarde) mesmo os que permaneceram calados foram capazes de sentir, e isso era o que de fato importava.

Embora o assunto não estivesse esgotado, pedi então que produzissem seus textos em forma de poesia, cuja estrutura já havia sido trabalhada em aulas anteriores. Foi então que veio a surpresa por parte deles: sugeri o tema “Ser jovem é...”.

As poesias fluíram com tanta naturalidade e sensibilidade que me levaram a refletir que esse é o estado natural do homem, ou seja, de aprendizado permanente e sereno. É preciso tocá-lo nas fibras mais íntimas da alma e tudo o mais acontecerá naturalmente.

Senti que o coração de todos, enquanto escreviam, pulsava mais forte. Meu objetivo fora atingido. Afinal, isso era poesia.

Percebemos que os objetivos didáticos propostos pela professora não estão isolados em suas raízes epistemológicas. Ao contrário: convivem e se inter-relacionam com objetivos de ordem prática e, principalmente, com objetivos de ordem ontológica, existencial. Ao ouvir Chico Buarque de Holanda, Vinícius de Moraes, ler Luís de Camões, os alunos puderam pôr em jogo muito de si próprios, pois a poesia, assim como a literatura, nos oferece

o que é invisível nas ciências humanas; estas ocultam ou dissolvem os caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive suas paixões, seus amores, seus ódios, seus envolvimento, seus delírios, suas felicidades, suas infidelidades, com boa e má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino, fatalidade... (Morin, 2008, p.43-44).

O trabalho dos estudantes resultou em um livro de poesias, cujo tema principal se originava da seguinte pergunta: O que é ser jovem?

Bem, para De La Torre (2006), as grandes invenções da humanidade surgem dos homens e mulheres que têm a ousadia de formularem perguntas, primeiramente a si próprios, e depois ao mundo e à realidade que os rodeia.

Para alguns alunos a estratégia demonstrou a profundidade da intenção desejada no trabalho, como podemos observar abaixo:

(Aluno 01)

Ser jovem é ter todos os temperos na mesma comida
É querer o sol e a chuva
É querer a terra e o mar
É querer ser livre.

Ser jovem é escalar montanhas
É enfrentar desafios
É realizar sonhos
É desvendar mistérios.

Ser jovem é não ter medo do medo
É comer chocolate
É cheirar uma rosa
É ser feliz!

(Aluno 02)

Flor da idade,
Almas como pássaros prontos pra voar
Almas como flores
Que esperam pra desabrochar.

Que ciclo é esse?
Que não se entende,
Não se vê,
Apenas se sente.

Juventude.
Ah! Se todos os dias fossem jovens
Como os jovens.

Fase cheia de crenças
Uma caixinha de surpresas
Cheia de incertezas.

(Aluno 03)

Ser jovem é viver as emoções mais lindas
Da vida
É expressá-las
Com um simples sorriso ou
Com uma lágrima que não deu para evitar.
Ser jovem é viver tudo e ao mesmo tempo
Nada
É ser perfeito e imperfeito
Chorar e rir
Morrer e viver
Não importa a idade, raça e a cor
Ser jovem é ser você.

Muito mais que o conhecimento do gênero poesia, a professora necessitou de outros recursos que não simplesmente conceituais para obter este resultado. Precisou de conhecimentos provenientes da Literatura e da Filosofia, da Arte e da Música, da História do Brasil e das Civilizações; além, é claro, de algo que habita no profundo do ser humano: o desejo, a paixão pelo conhecimento e pelos alunos.

É este movimento que não pode ser linearmente explicado, que a Inter e a Transdisciplinaridade procuram explicar:

Entendemos el *concepto transdisciplinar* como una mirada interactiva y dialógica de la realidad que llega a manifestarse de múltiples formas y niveles em base a la capacidad comprensiva e intencionalidad del observador. La realidad em tanto que trasmisora de significado es construída. Una misma problemática puede ser analizada y comprendida de maneras diferentes dependiendo del significado que se la ortorge. La realidad no es estática ni fija, sino que está em permanente flujo y por lo tanto es susceptible de múltiples acercamientos y miradas. De ahí que precisemos cruzar los conocimientos, experiências y vivencias provenientes de diferentes campos del saber, desde la rigurosa observación hasta la vivencia personal, para conseguir una mayor comprensión. (DE LA TORRE, 2007, p. 17).

Fazenda (2003) já afirmava que a Interdisciplinaridade é muito mais que o encontro entre disciplinas: é o grande encontro de homens e mulheres que habitam o território das disciplinas e que desejam ir para além dele, em direção a um conhecimento que possa fazer sentido para a história da humanidade.

As ciências do homem retiraram toda significação biológica a estes termos: ser jovem, velho, mulher, homem, nascer, existir, ter pai e mãe, morrer – estas palavras remetem apenas a categorias socioculturais. Só readquirem sentido vivo quando as conceituamos em nossa vida privada. A Antropologia que exclui a vida de nossa vida privada é uma Antropologia privada de vida. (MORIN, 2008, p.36).

Não podemos mais correr o risco de privar nossos professores de vida. Estaríamos correndo o sério risco de, com eles, privar os alunos e a própria escola da essência da vida: das alegrias, das tristezas, das vitórias e dos conflitos, tão necessários na vida de cada um, e tão presentes na história das civilizações e na constituição do homem.

REFERÊNCIAS

- DE LA TORRE, S. *Transdisciplinaridad y ecoformación: una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Universidad S.A., 2007.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: qual o sentido*. São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- _____, (Org.). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- _____, (Org.). *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Canoas/RS: ULBRA, 2006.
- _____, (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____, (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GARCIA, J. *Interdisciplinaridade, tempo e currículo*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2000.
- GUIMARÃES, M.J.E. *Avaliação e interdisciplinaridade*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2010.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LENOIR, Y. *Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul.2005-2006 <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em 18 maio.2010.
- MOREIRA JOSE, M.A. *Gestão da sala de aula*. Fascículo Educação à Distância. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- SESI-SP, 2003. *Referenciais curriculares*. São Paulo: Serviço Social da Indústria: 2003.
- SOUZA, M. A. *O SESI-SP em suas entrelinhas: uma investigação interdisciplinar no Centro Educacional SESI 033*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2006.
- TAINO, A. M. R. *Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2008.
- YARED, Y. *Espiritualidade e educação*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2009.

7. AUTOCONHECIMENTO E CONSCIÊNCIA

*Espírito Santo*³¹

Resumo: A questão básica deste artigo diz respeito ao desenvolvimento do processo de autoconhecimento através dos tempos, buscando desvelar que quando Paulo Freire nos fala em conscientização é porque chegava o momento histórico em que o autoconhecimento profetizado por Sócrates, há mais de dois mil anos, chegava finalmente a se apresentar como fruto do amadurecimento do ser humano.

O século XX significou o início de uma nova época, especialmente a partir de 1945 quando explodiram as bombas atômicas, no final da segunda guerra mundial.

Era o fim de uma época, que denomino de “adolescência” da humanidade, sendo certo, que o “adolescente humano” percebeu que podia “destruir o planeta”...

Observe-se que a guerra ocorreu no auge do que denominei de adolescência, onde o “quem manda sou eu”, cristalizou-se em figuras autoritárias e ditatoriais como Hitler, Mussolini, Stalin, Tito, Franco, Salazar e isto somente para falar da Europa, o mais civilizado continente! ...

Pouco antes da segunda guerra, o filósofo e paleontólogo Teilhard de Chardin apontava, profeticamente, em sua obra “Fenômeno Humano”, que o ser humano após percorrer longamente o caminho da análise, chegava finalmente à luminosa síntese. Ou seja, aquilo que contemporaneamente é denominado, por muitos, de visão holística da Vida. Nessa mesma obra, em que Teilhard aponta para o fenômeno de uma nova época, ocorria aquilo que ele denominava como sendo o início da “**consencialização**”, ou seja, uma tomada profunda de consciência do ser humano, a respeito da Vida: o **Ponto Ômega** como ele mesmo, assim o definiu.

Curiosamente, outro profeta, desta vez na Educação, que foi Paulo Freire, afirmava, anos depois, “que antes de alfabetizar era preciso **consientizar**”.

Na verdade, as duas afirmativas nos conduzem a perceber que, realmente, um novo momento tem início na história da humanidade: o desenvolvimento da consciência.

Por isso o surgimento da UNESCO, o avanço da ecologia, as tantas ONGS hoje presentes, a ênfase nos direitos humanos e mesmo o surgimento desse movimento em busca da “Consciência”, que organizou este Simpósio.

De minha parte, vejo também, o início do Caminho em direção ao autoconhecimento- **a consciência de si mesmo**- ou seja, o desenvolvimento da secular profecia de Sócrates, que em seu conhecido aforismo, assim dizia: “o conhece-te a ti mesmo é o princípio de toda a sabedoria”. Constatei dentre outros sinais, que pela primeira vez numa Universidade, no caso

³¹ Prof. Dr. Ruy Cezar do Espírito Santo

na PUCSP, era aceita a criação, na área da Educação, de uma cadeira eletiva, que desenvolvi desde os anos noventa, denominada “o autoconhecimento na formação do educador”.

Se nos voltarmos à história, vamos constatar que a humanidade viveu até o ano zero, um período que corresponderia à sua infância. Jesus Cristo, que foi o marco decisivo no reinício da contagem dos tempos, referindo-se ao passado, afirmava: “os antigos diziam: olho por olho, dente por dente, eu vos digo, amai os inimigos” (Evangelho de Mateus 20,43). Séculos antes, profeticamente, Sócrates, já aqui referido, e outros filósofos como Platão, trazem um despertar para a transcendência do ser humano. Era o início do tempo a que acima me referi, como sendo o período de “adolescência” do ser humano, que vai até o referido ano de 1945.

As Tradições surgidas, na sua maior parte, também em torno do ano zero de nossa época, como o cristianismo, igualmente apontavam para a transcendência do ser humano. Claro que foram vinte séculos de percurso, até chegar à vivência de uma conscientização, como anunciado por Paulo Freire, ou da conscencialização apontada de Chardin.

Nesse momento, sinto que estamos no início de uma nova época, que denominaria de **maturidade do ser humano**. Claro que vamos conviver ainda com muitos adolescentes... Não esqueçamos que foram vinte séculos de adolescência... Na verdade, o que chamo de **maturidade** está inserido no contexto de conscientização ou conscencialização como já referido e, seguramente, isto implica também num longo Caminhar...

A psicóloga junguiana Jean Houston em sua obra: “A Busca do Ser Amado”, conforme referido em meu livro: “Renascimento do Sagrado na Educação” (1998), na página 21/22, assim coloca a questão:

O que está ocorrendo, acredito, está muito longe daquilo que se tem chamado de ‘mudança de paradigma’. Trata-se de transição de sistema total, uma mudança na própria realidade. Enquanto uma mudança de paradigma poderia ser comparada ao girar de um caleidoscópio e observar as peças distribuindo-se de acordo com um novo padrão e com novas relações entre elas. A transição sistema-total demandaria a inclusão, no todo, de peças inteiramente novas. Até mesmo o mundo está mudando num nível profundamente ontológico; estruturas fundamentais não são mais o que costumavam ser.

Vê-se como Houston distingue o que seria, tão somente, uma mudança paradigmática, do início de uma nova época!

A simples existência de Organizações Não Governamentais revela por si só, como o ser humano se organiza independentemente de uma Igreja, um “partido” ou “governo”, ou seja, a tomada de consciência individual conduz a pessoa a organizar ou participar de um organismo, que busque a realização daquilo que acredita. Em outras palavras, não se fica mais a espera de leis ou ordens que “devam ser cumpridas”. Seguramente, é uma mudança radical, que como afirma Houston é “uma mudança da própria realidade”...

Nesse mesmo momento, o físico e professor universitário Brian Swimme (1996), em sua obra “O Universo é um Dragão Verde”, assim se manifesta:

Nossa civilização moderna começou com uma espécie de esquizofrenia cultural. Nossa pesquisa científica efetivamente desvinculou-se, no início do período moderno, de nossas tradições humanistas-espirituais, por boas razões, sem dúvida, mas hoje a neurose se espalhou por diversos continentes. Emaranhados na mais terrificante patologia da história

da humanidade, talvez possamos nos atrever a perguntar se foi realmente boa essa idéia, essa fragmentação do universo.

As ciências mostraram-se eficientes em suas formulações mecanicistas e, assim, se entrincheiravam no mecanicismo. Nossa tradição religiosa, cautelosamente refugiada numa orientação de redenção e de uma Criação acabada, não era de seu interesse. A cultura ocidental resolveu trilhar o caminho que leva a uma enfermidade inevitável e cada vez mais profunda.

No entanto, algo extraordinário está ocorrendo em nossa época; algo que tem o poder de pôr um fim a esse impasse. Refiro-me à transformação radical da nossa visão básica do mundo, à medida que a história cósmica das nossas origens e do nosso desenvolvimento se afirma na consciência humana.

De que modo a compreensão mais profunda nos dá poderes? Possibilitando-nos reinventar o homem no contexto da nova história cósmica (SWIMME, 10/11)

Esse desenvolvimento, que se afirma na consciência, como referido por Swimme, precisa ser trazido para a Educação, como apontado por Freire, mas, não basta “anunciar” como já foi feito. Agora se trata de trazer isso para o cotidiano das escolas ou outros contextos educativos. Trata-se, como apontado acima, de “reinventar o homem”. É nesse sentido que vejo as questões de conscientização ou conscencialização aqui mencionadas.

Há uma questão de fundo, a ser desvelada, que diz respeito à **mensagem** oriunda das Tradições no ano zero, e que chamava o ser humano para uma forma de **crença**. Ora, ocorre que curiosa e sincronisticamente, no mesmo ano, de 1945, em que explodiram as bombas atômicas e que situo como um marco, do fim de uma época surgem no deserto de Nag Hamadi, no Egito, os chamados Evangelhos Apócrifos, que apontam para uma mensagem de dois mil anos atrás, também relativa às Tradições, com a diferença de apontar não mais na direção de uma **crença**, mas sim de um **saber**. Ou seja, a humanidade caminhou durante o período aqui denominado de “adolescência” numa linha de “crenças” e agora, numa nova época, iniciamos o **Caminho do Saber**.

Não há nada de “errado” nas ocorrências dos vinte séculos passados, sendo certo, que todo o processo havido foi indispensável para chegarmos ao momento presente, com as constatações que estamos aqui delineando. É bom lembrar que “errar” é andar, o “errante” é aquele que anda... O desenvolvimento da consciência humana precisava passar pelas fases já vividas, para chegarmos ao momento que vivemos. A ciência do século XX, particularmente a partir de Einstein já revelava os sinais da “maturidade” que sugiro. Evidente que quando enfrentamos as questões ligadas à transcendência temos que dimensionar o segundo grande aforismo de Sócrates que nos dizia: “o sábio é aquele que sabe que nada sabe”... Sim o mistério do “numinoso”, dos planos do Criador ao nosso respeito, sempre escaparão a nossa pura racionalidade. Aliás, hoje, físicos como Fritjof Capra já apontam para uma “ciência do mistério”. O mesmo Swimme (1996, p 20/21) já aqui referido, na mesma obra de onde transcrevemos texto anterior, assim afirma:

A grande maravilha é que nessa jornada empírica, racional da ciência não devia ter nenhum contato com as tradições espiritualistas. Contudo, no nosso século o período mecanicista da ciência permitiu a inclusão de uma ciência do mistério: o encontro com a supremacia da não existência, que é simultaneamente, um reino de potencialidade generativa.

Veja-se, que Swimme conduz a ciência, a considerar uma afirmação da Tradição judaico-cristã, de que “no princípio era o caos”, ou seja, a Vida teria sido gerada pelo Verbo Criador a partir do “Nada” ou do “Caos Primordial”. Observe-se a similitude das afirmações!

Será importante consignar aqui que sempre existiram grupos, chamados “gnósticos”, ligados à mensagem contida nos Evangelhos Apócrifos, mas, que sempre foram, perseguidos pelas Igrejas dominantes e fundadas na crença, exclusivamente. Tal crença, já não seria apenas nos seres iluminados do ano zero, ou, num Deus transcendente, mas nas Igrejas, que se apresentavam como portadoras da Verdade. Ainda aqui, tratou-se de etapa pertinente ao que denomino de fase de adolescência da humanidade. Foi o indispensável “errar”.

A perseguição durou quase todo período, do ano zero até o século XX. Assim os grupos “gnósticos” viveram, em sua maioria, em absoluta clandestinidade. Os que eram “descobertos”, como os Cátaros, por exemplo, eram eliminados ou perseguidos.

A ciência no início do século XX, como já aqui mencionado, nos traz contribuições incríveis para essa visão do “conhecimento” ou da ampliação da consciência, como algumas já aqui referidas. É o momento que podemos situar como sendo o “encontro da ciência com a Fé”.

Começando com Freud, no campo da psicologia, que veio apontar para uma realidade subjetiva ou inconsciente no ser humano, que abrigava o quanto de sofrimentos reprimidos, especialmente de natureza sexual, e que impediam o pleno desenvolvimento da consciência. Na seqüência Jung vai mais adiante desvelando a existência não só de repressões, como as trazidas por Freud, mas, também, de uma realidade, que ele denominou de “numinosa” (espiritual) também presente no inconsciente. Seguramente coincidia com aquilo que no Evangelho de João é apontado como sendo “a Luz verdadeira que habita em cada homem que vem a este mundo”. (Evangelho de João 1,9) Tal realidade, presente até então somente no inconsciente, era a causa mais relevante, da dificuldade do pleno desenvolvimento da consciência humana! Evidente que os traumas anunciados por Freud poderiam ser resolvidos pelas terapias nascentes, mas e o “numinoso”, a espiritualidade que Jung afirmava estar presente, também, no inconsciente? Como trazê-la para o consciente? Aqui é que vamos entender melhor as expressões consciencialização e conscientização já pontadas nesse artigo. O ser humano começa a ser “liberto” de seu inconsciente, de suas “sombras”, segundo ainda Jung, e caminha para uma dimensão de integração do “ego” e do “self”, que simboliza na psicologia junguiana, a plenitude da pessoa humana. Jung utilizou a expressão “self” para indicar, exatamente essa dimensão espiritual do ser humano.

O drama apontado por Jung era a inconsciência do “self”, ou seja, do “si mesmo”. Ele denominava de processo de individuação, tal integração, o que a meu ver é o mesmo que desenvolver o autoconhecimento. O próprio Jung (1975, 19) em sua obra “Memórias, Sonhos e Reflexões” afirmava: “Minha vida é a história de um inconsciente que se realizou”.

Na Tradição cristã essa realização do inconsciente, era denominada o “nascer de novo” ou “nascer para o Espírito”.

Por ocasião de sua crucifixão, dizem os Evangelhos, que uma das frases pronunciadas pelo Cristo foi: “Pai perdoa-lhes! Eles não sabem o que estão fazendo!” (Luc. 23,34). Ou seja, aqueles que o matavam eram perdoados por sua “ignorância”! Sim, o ser humano possui uma dimensão, que quando ignorada, afasta qualquer juízo de valor quanto a seus atos! É o “self” que permanece no inconsciente! Se o ser humano não desenvolve sua consciência, trazendo do

inconsciente a dimensão numinosa apontada por Jung, ele permanece “ignorante”, como referido.

Em sua obra “O Absurdo e a Graça”, Jean Yves Leloup (2003, p.192), transcreve trecho de Jung onde tal aspecto é assim situado:

Faz-se depois de algum tempo, uma diferença entre pequena e grande terapia. Por pequena terapia entendem-se os tratamentos dirigidos às neuroses e que visam restabelecer a saúde psíquica. Seu objetivo é tornar um indivíduo apto a fazer seu caminho na sociedade, a trabalhar e nela criar contatos. A primeira condição é libertá-lo de sua angústia, de sua culpa, de seu isolamento... É uma terapia puramente pragmática. Mas, às vezes, o sofrimento humano, físico ou psíquico enraíza-se muito longe, além do psicologicamente acessível, atinge o núcleo do ser metafísico, situando-se, portanto a uma profundidade do inconsciente cujas manifestações têm um caráter numinoso: a vida espiritual está em jogo. Nesse caso, a cura só é possível se o doente aprende a se perceber nesse nível. É preciso que ele compreenda seu fracasso no mundo como um bloqueio de uma realização de si mesmo, através da qual seu próprio Ser transcendente deveria manifestar-se. Tal terapia tende ao testemunho do Ser essencial no eu profano e, nesse sentido, à realização do *self* verdadeiro. Ela se chama a grande terapia. Ela deve ter um sentido iniciático.

Vê-se da longa transcrição, como Jung distingue claramente a vinda para o consciente da dimensão transcendente ou espiritual do ser humano, distinguindo-a claramente de uma ação psicanalítica. Vejo como a grande tarefa da educação nesse momento, desenvolver essa ação, de ampliação da consciência a que Jung dá um sentido iniciático

Em outras áreas da ciência também tivemos avanços que conduziram a essa visão mais ampla da consciência do ser humano. Assim foi com Einstein, que apontou para a **religiosidade** do universo e seus seguidores como Heisenberg, Capra e Swimme, dentre outros, na física, ou Sheldrake na biologia, Grof e Karlfried Graf Durckheim, ainda na psicologia. Todos eles nos trazem uma visão inteiramente nova de universo e de matéria, superando definitivamente os paradigmas anteriores.

Na verdade, o apogeu do paradigma, denominado cartesiano, deu-se no século XIX quando Augusto Comte cria a Igreja da Razão! Era a tentativa última do reducionismo. Sim, era levar para o que seria objeto da transcendência, uma visão materialista, gestada no paradigma cartesiano... Foi quando, na mesma época, Nietzsche afirmava que “Deus está morto”... Curiosamente e ainda uma vez sincronisticamente, tivemos no mesmo século XIX, uma visão oposta à Igreja da Razão, que foi o surgimento do kardecismo, que significou uma visão da espiritualidade, exatamente, numa linha do “saber” e não da crença... Allan Kardec o codificador do espiritismo, anunciava uma “Ciência do Espírito”, traduzida em sua obra maior: “O Livro dos Espíritos”.

Claro, que na época foi considerada “coisa do demônio”, pois contrariava o poder da Igreja, especialmente a Católica, que se sentia ameaçada por uma ciência, dita espiritual, e mesmo por uma releitura dos Evangelhos Canônicos, que foi feita por Allan Kardec.

Estávamos diante de opostos aparentemente inconciliáveis e que foram trabalhados intensamente no século XX.

Tenho insistido aqui na questão da sincronicidade. Na verdade, trata-se de uma expressão criada por Jung, para apontar acontecimentos que não obedeciam à lei de causa efeito, reinante em seu tempo. Jung afirmava que os eventos aconteciam, muitas vezes, por razões que

transcendem a materialidade da “lei de causa e efeito”. Assim foi em 1945, como já aqui apontado, ou com o kardecismo no mesmo século, da Igreja da Razão.

A abordagem das três fases da humanidade tem sido enfrentada, por distintos autores, dentre os quais trago para esta reflexão, Edward Whitmont (1997, p.236) que em sua obra “A Busca do Símbolo”, assim situa a questão:

A evolução do ego pode ser dividida em três fases. A infância é a fase de realização durante a qual uma identidade total não diferenciada começa a desintegrar-se, a identidade ego-*Self* gradualmente se separa e elementos do meio ambiente interagem com potenciais arquetípicos para produzir uma primeira personagem real. Geralmente, nessa fase, as pessoas e as coisas são vivenciadas como **poderes** opressores ou ameaçadores; o ego percebe-os como se fossem entidades mágicas e, posteriormente, mitológicas. O segundo estágio estabelece a separação entre o ego e o *Self*, as pessoas e as coisas são apenas pessoas e coisas. O único poder reconhecido é do ego – e isso é expresso no ditado familiar ‘querer é poder’. O terceiro estágio é o do **retorno**, o do preenchimento e realização do potencial da personalidade. O movimento nesse estágio é em direção a totalidade do indivíduo. Os elementos não - racionais pressionam para que haja integração; o ego é arrastado para o restabelecimento de um relacionamento com o *Self*, não na identidade inconsciente, como na infância, mas sob a forma de um encontro consciente. Em conseqüência essa fase não pode ser explorada até que haja um ego suficientemente forte para encarar o *Self*.

Vê-se que a divisão em três etapas no desenvolvimento do ser humano, se aplicado, como sustento aqui, à própria história da humanidade, veremos que a infância descrita por Whitmont aplica-se à fase vivida pelo ser humano antes do ano zero: fase das entidades mágicas e míticas. Mesmo a visão por ele colocada, de que pessoas e coisas são vivenciadas como poderes opressores ou ameaçadores é bem evidente! Na segunda fase que chamei de adolescência, vamos encontrar o que ele aponta como sendo, um ego que vive o “querer é poder”. Creio que tal foi a característica do que denominei de adolescência da humanidade, com o surgimento de ditaduras tanto civis como religiosas. Finalmente, Whitmont denomina de “retorno” à terceira fase, porém com uma diferença fundamental: a integração que era inconsciente na “infância”, agora será consciente! Interessante, que essa visão do autor encontra similitude com um dos mitos mais tradicionais do cristianismo: o início mitológico da humanidade dá-se no paraíso, onde a inocência é a característica fundamental. Pode-se dizer que no paraíso havia a integração plena do ego com o *self*, ainda que o *self* permanecesse no inconsciente, como sustenta Whitmont, em sua descrição da infância. A segunda fase do mito cristão é a “expulsão do paraíso” com o experimento do “fruto da ciência do bem e do mal”. Tem então início a peregrinação “egóica” do ser humano, que com o advento de Jesus Cristo vê o “anúncio” do “retorno”, como sustentado pelo autor. Curiosamente uma das parábolas mais conhecidas e significativas trazidas pelos Evangelhos diz respeito ao Filho Pródigo, que semelhantemente ao acima descrito: deixa a Casa do Pai e retorna após uma sofrida peregrinação... Neste retorno insere-se o mistério do “livre arbítrio” da escolha feita pelo filho de “querer” voltar à casa do Pai. Vê-se nessas versões como a história do indivíduo humano é um símbolo do vivido pela humanidade até o dia de hoje! Aliás, o mistério da liberdade, ou do livre arbítrio, permanece como um dos aspectos mais sensíveis da existência!

Claro que toda a temática aqui desenvolvida comportaria abordagem bem mais extensa, porém os limites do artigo não permitem mais divagações.

Resta um último aspecto que gostaria de trazer, como relevante nessa chegada à maturidade. Trata-se do retorno do princípio feminino.

Sim, a humanidade viveu em sua adolescência, um patriarcalismo evidente.

Diz um mito babilônico que a deusa feminina do Caos, Thiamat, foi derrotada pelo deus masculino da Ordem, Marduk, estabelecendo-se, desde então uma “ordem” masculina e uma conseqüente abominação do “caos”.

Mais uma vez será no século XX, como minuciosamente abordado na obra “O Caos, a Criatividade e o Retorno ao Sagrado” de autoria de Ralph Abraham, Terence McKenna e Rupert Sheldrake, que se dará a recuperação do feminino e a vinda para uma nova consciência do princípio feminino que havia sido “derrotado”.

Ainda uma vez, “sincronisticamente”, também no século XX matemáticos anunciam a chamada “teoria do caos”, em que afirmam não existir um “caos absoluto”, mas que será o caos sempre a origem de uma nova ordem.

Vemos assim, mais uma vez um retorno a uma unidade perdida...

Claro que ainda temos no oriente de forma mais forte, a discriminação da mulher como indicativos da marginalização do feminino. É um longo processo de maturação.

Para ilustrar o acima apontado, menciono a obra organizada por Richard Carlson e Benjamim Shield (1994, p.62), “Curar, Curar-se”, em artigo de Lynn Andrews, assim põe a questão:

Quando falamos em reconduzir o equilíbrio para a terra, referimo-nos ao elemento ausente, a “consciência feminina”. Ao dizer isso, não estou afirmando que a mulher seja superior ao homem. Estou me referindo a ‘uma parte do nosso ser interior` (...)

Ou seja, a integração dos princípios masculino e feminino, ou seja, a “anima” e o “animus”, como denominava Jung são indispensáveis para o desenvolvimento da maturidade aqui trazida .

Curiosamente a Grécia clássica nos traz um mito conhecido, que é o do Minotauro e que aponta para o caminho da integração do feminino e do masculino.

Sim, tal mito nos dá conta que Teseu o herói masculino, resolve enfrentar o monstro preso no labirinto de Creta - o Minotauro – pois ele era uma permanente ameaça à população. Armado de sua espada Teseu dirige-se ao labirinto, porém antes de lá adentrar, sua namorada Ariadne diz que levasse um fio, que ficou conhecido como fio de Ariadne, e que na medida em que entrasse no labirinto fosse soltando o fio, para poder voltar, não ficando prisioneiro do labirinto... Sabemos todos que o mito finda dando conta que Teseu mata o Minotauro e graças ao “fio de Ariadne” consegue sair do labirinto... Não só está aqui inserida a importância da integração dos princípios masculino e feminino, como também a “prisão” à violência em que o patriarcalismo se coloca... Sem o princípio feminino não há saída...

Para finalizar esse artigo, utilizando também forma mais sutil de reflexão vou trazer um texto poético que visa expressar, de outra forma, o que trouxe para o racional.

Denomina-se “O Nascer da Consciência” e foi publicado em livro de minha autoria denominado “Pedagogia da Transgressão”, (1996, p. 95/96):

Há um imenso universo à nossa volta
Luminoso
Infinito
Repleto de formas e de sons

Há um microcosmos também infinito à nossa volta
Das belas margaridas do campo
Às incríveis abelhas em suas colméias
Ao prodigioso mundo dos microorganismos

O Homem pensa
E vem pensando que por isso existe
Cria o “seu pequeno mundo”
Terrivelmente “seu” e separado do cosmos
Assim o Homem pensa que existe
Uma existência pequena
Limitada
Inexoravelmente mortal!

Não percebeu o Homem a Luz de sua consciência
A Luz que brilha nas trevas do pensamento
A Luz que comunga com a energia maior do Universo
A Luz que permite profundas transformações

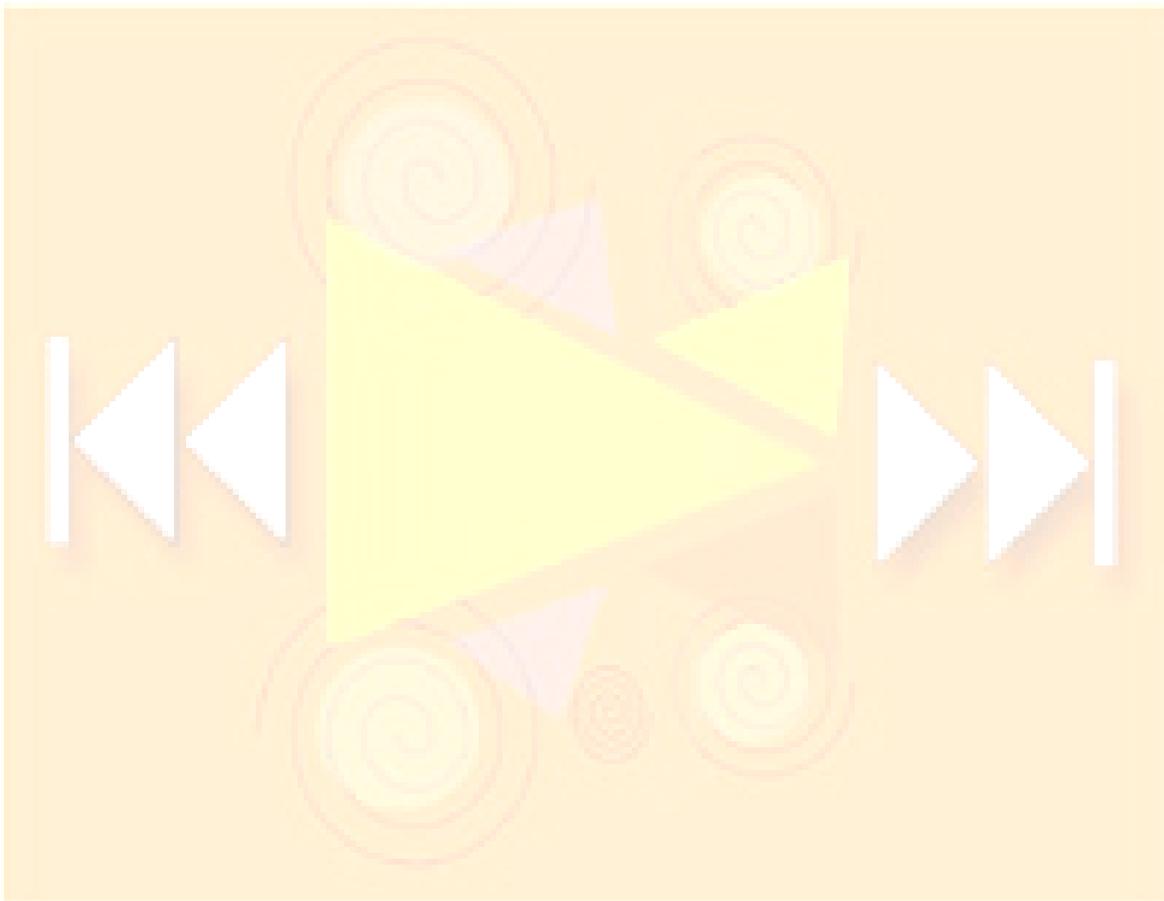
O Nascer dessa consciência
É a superação dos dualismos
Da ciência do bem e do mal
Da ventura plena da liberdade para a qual foi criado

O nascimento para esse universo infinito
Significa a percepção e a descoberta do mistério da Luz
Mistério sutil
Mistério de Amor

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ralph, McKenna, Terence e Sheldrake, Rupert. *O caos, a criatividade e o retorno ao sagrado*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- CHARDIN, Teilhard. *O fenômeno humano*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar. *Desafios na formação do educador*. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. *Renascimento do sagrado na educação*. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. *Pedagogia da transgressão*. Campinas: Papirus, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

- HOUSTON, Jean. *A busca do bem amado*. São Paulo: Cultrix, 1993.
JUNG, C Gustav. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
LELOUP, Jean Yves. *O absurdo e a graça*. Campinas: Verus, 2003.
SHIELD, Benjamin e Carlson, Richard. *Curar, curar-se*. São Paulo: Cultrix, 1994.
SWIMME, Brian. *O universo é um dragão verde*. São Paulo: Cultrix, 1996.
WHITMONT, Edward. *A busca do símbolo*. São Paulo: Cultrix, 1997.



8. A DIMENSÃO ESPIRITUAL NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTER E TRANSDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO.³²

Godoy³³

Resumo: Nesse trabalho a espiritualidade é abordada sob dois aspectos: como parte inerente à natureza humana, e como uma determinada atitude que envolve: amor, paixão ou sabedoria. A hipótese abordada é a de que com a abordagem direta da espiritualidade pode desenvolver nas pessoas uma visão de mundo, mais ampliada, para que elas possam encontrar sentido para suas vidas, construam sua individualidade, sua autonomia, expressem sua sensibilidade, amorosidade, sejam íntegras, responsáveis por si, sejam conscientes do seu ser social, expressem respeito e paixão pelo outro e passem a preservar o mundo que as abriga. Esse trabalho visava verificar a possibilidade da espiritualidade vir a ser integrante de um currículo em Educação. Quem sabe estaremos colaborando para as bases de um novo paradigma científico.

Palavras chaves: educação, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, currículo, espiritualidade, ética.

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade me sustentaram na construção de minha vida profissional.

Venho de uma formação acadêmica comportamentalista/cognitiva, que não trabalha somente com o indivíduo de forma isolada e sim sempre o considera dentro de um contexto: familiar, social, profissional e escolar. Concordo com a afirmação de Holland (1974, 1978) de que:

Vai ser difícil a ciência do comportamento ajudar, se os que a produzem não estiverem dispostos a 1. Envolver-se com os que sofrem e não apenas conhecer o seu sofrimento; 2. Trabalhar com eles nas mudanças necessárias e não apenas para eles; 3. Interferir na organização e administração social das contingências relacionadas ao controle do comportamento na cultura existente.

O “ser individual” precisa ser construído, processo esse gerenciado pelo “ser espiritual”, para que o “ser social e profissional” surjam com mais saúde, vigor, equilíbrio e harmonia e assim possa ser um *ser* melhor na sociedade.

Tomo aqui a fala de Fazenda (1991, p. 63):

³² POSTER apresentado no III Congresso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Ecoformação, a ser realizado no período de 2 a 5 de setembro de 2008, na cidade de Brasília/Brasil.

³³ Profa. Herminia Prado Godoy

O profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento, ou não teve a oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente não poderá projetar seu próprio trabalho, avaliar seu desempenho e contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos.

Fazenda se refere à contribuição do *educador* para a construção do conhecimento do aluno, porém, acredito que esta característica – vivenciar o processo que se ensina – é importante para todo ser humano em qualquer profissão, não só para o educador.

A busca por novos conhecimentos teóricos de compreensão do desenvolvimento e funcionamento do ser humano no campo espiritual e o desenvolvimento de instrumentos psicoterápicos foi por dois fatores: a falta de respostas positivas dos clientes aos tratamentos psicoterápicos convencionais e necessidades pessoais.

Desejo estar comprometida com a construção de um mundo melhor, por isso considero a educação como um fator fundamental na vida de uma pessoa e a entendo em minha vida como continuada, e gostaria muito de ver a espiritualidade sendo estudada pelo no meio acadêmico. Optei sempre por estudar, pesquisar, trabalhar e falar sobre a espiritualidade. Por isso fui às vezes marginalizada, outras vezes excluída e outras tantas segregada, porém nunca optei pelo silêncio e concordo com Martin Luther King quando diz: "O que mais preocupa não é nem o grito dos violentos, dos corruptos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética. O que mais preocupa é o silêncio dos bons".

Em minha vivência me deparei com um fator exclusor, segregador e marginalizador por vezes tão declarado como as patologias mentais e deficiências gerais e por vezes muito velado, que é o preconceito de se abordar a espiritualidade. Podemos até usar aqui o termo adotado na psicopatologia por Lara (2004) de *espectro bipolar*, como o *espectro do preconceito*. Tudo o que foge ao científico, aos preceitos de religiões, seitas, culturas pré-estabelecidas pelos grupos dominantes, ou seja, o que é diferente, que foge a regra adotada pelo poder vigente, que é o poder da maioria, é rechaçado, marginalizado, segregado e até excluído. Posso dizer que profissionalmente, por ter me voltado para a esfera espiritual fui muito marginalizada, segregada e muitas vezes excluída.

A espiritualidade é abordada levando em consideração os cinco significados principais sugeridos por Wilber (2006, 2007), em que espiritual é usada para se referir: aos **níveis mais elevados em qualquer uma das linhas de desenvolvimento**: cognitivo, afetivo/emocional, necessidades e valores e a uma determinada **atitude especial** que pode estar presente em **qualquer estágio ou estado** que envolve: amor, paixão ou sabedoria. Pretendo analisar as demais definições de espiritualidade em meu trabalho e construir uma síntese considerando os vários autores que falam a respeito do tema.

Considerando: os princípios da interdisciplinaridade: o respeito, o desapego, a humildade, a espera, a coerência; Japiassu e Fazenda quando abordam a questão da interdisciplinaridade como *atitude*, salientando que a atitude interdisciplinar depende da história vivida, das concepções apropriadas e das possibilidades de olhar por diferentes perspectivas uma mesma questão, o que acabaria nos levando a uma ética, que todos os autores falam, por que não poderíamos falar de uma ética espiritual, com um caráter universalista, que poderia promover o encontro de pessoas consigo mesmas, com os outros, com o mundo e com a preservação do mundo em que vivem?

Se expandirmos nossa discussão para a Transdisciplinaridade temos que o decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação (Torre, 2007) fala em seu 10 tópico de auto-organização, dimensão ética e social e a Carta da transdisciplinaridade³⁴ em seu artigo 5 refere que:

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Japiassu (2006, p. 15 e 16) conceitua a transdisciplinaridade como “a abordagem científica, cultural, espiritual e social dizendo respeito ao que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina”.

Percebe-se que a transdisciplinaridade já abre espaço para o estudo da espiritualidade.

Precisamos aprofundar nosso trabalho no dia a dia, conosco, com o outro e com o mundo, obedecendo a uma ética espiritual que norteie as ações no dia-a-dia de todos os seres humanos. Precisamos colocar no dia-a-dia as qualidades espirituais ou virtudes, tais como: bondade, fraternismo, humildade, solidariedade, amor, compaixão, etc.

Nunca em tempo algum se ouviu falar tanto em resgate de comportamentos Éticos.

Como saliente Peres (2002, p.11):

A vida moderna com todo o seu avanço científico e tecnológico, com as influências da mídia e da globalização de interesses, com as conseqüências desumanas do sistema sócio-econômico vigente, tem levado à massificação e robotização do ser humano, que rendido frente a tanta pressão do mundo externo, torna-se alienado de sua natureza e verdade interior. Uma vez alienado de si mesmo, perde-se num mar de ilusões, confusões e falsos valores, distanciando-se da descoberta e cumprimento das metas essenciais de sua existência.

E que:

Gurdjieff (...), já dizia que devido ao hipnotismo da existência humana, o homem está esquecido de si mesmo e vive adormecido. Permanece num sono psicológico e espiritual, sem, entretanto ter conhecimento deste fato, ficando, assim, preso à natureza mecânica de suas atividades cotidianas. Para se libertar deste estado de sono e aprisionamento é importante cada ser humano empreender esforços no sentido de mudar a direção automatizada de sua existência, desenvolvendo um trabalho sobre si mesmo. Neste trabalho interior ele necessita aprender o caminho da auto-observação, da autolembrança e autotransformação com o objetivo de despertar sua consciência.

O aspecto espiritual, que sempre esteve com o homem, volta agora a ser resgatado.

³⁴ Carta da transdisciplinaridade. Elaborada no Primeiro Congresso da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, nov/94 – extraído da Internet em 03/07/07-
<http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/mod/resource>

A nova visão proposta é que o aspecto espiritual do *Ser* passe a ser não só considerado, como também estudado e pesquisado pela Ciência. O físico Goswami (2001, p. 19) se refere a esta nova proposta da seguinte forma:

(...) temos uma visão de mundo incoerente. As atribuições em que vivemos alimentaram a exigência de um novo paradigma - uma visão unificadora do mundo que integre mente e espírito na ciência. Nenhum novo paradigma, contudo, emergiu até agora.

Acrescenta ainda que:

(...) O núcleo desse novo paradigma é o reconhecimento de que a ciência moderna confirma uma idéia antiga - a idéia de que consciência, e não matéria, é o substrato de tudo que existe. (Goswami, 2001, p.20).

Urge que novos padrões conscienciais apareçam, trazendo melhoras nas inter-relações humanas de forma a garantir a continuidade à caminhada humana no planeta.

Luedi (1998) falando da Terapia da consciência multidimensional (TCM), salienta que:

A ética adotada pela TCM é a prática refletida do comportamento moral(...). Prioriza os mais elevados valores humanitários, respeitando a dignidade, integridade e bem estar da pessoa em suas diversas dimensões. Seus princípios são de solidariedade, trabalho em equipe, cooperação, justiça e busca de aperfeiçoamento moral e técnica”.

Considero de fundamental importância pensar a espiritualidade como uma forma de educação.

Falamos que uma pessoa adquiriu autonomia e maturidade consciencial quando é capaz de suprir suas necessidades de sobrevivência, consegue viver feliz consigo mesma, tem autodeterminação, autodisciplina, autoconfiança, convive de forma harmoniosa com seu grupo social, profissional e familiar, obtém realização profissional, emocional e financeira e autoconscientização.

Muitos são os obstáculos criados pela comunidade científica e pela sociedade ortodoxa para o estudo das experiências espirituais, a saber:

- Resistência à quebra do paradigma vigente. Acreditam que espiritualidade e espírito pertencem exclusivamente ao domínio das religiões;

- Existência de preconceitos, rígidos padrões de conduta, condicionamento e aprendizagem;

- Falta de compreensão sobre religião e espiritualidade e, não diferenciação entre experiências mística e psicótica e, inconsciência quanto a sua realidade espiritual.

Um passo muito significativo para a quebra do preconceito sobre a espiritualidade foi dado quando o DSM-IV criou a categoria: “Problemas Espirituais e religiosos”, que trouxe segundo Almeida (2004), o “reconhecimento de que problemas religiosos e espirituais podem ser foco de uma conduta e tratamento psiquiátrico e que muitos desses problemas não são atribuíveis a um transtorno mental”.

Espero colaborar com esse primeiro passo para a construção de elementos científicos da dimensão espiritual da Educação e quem sabe um dia teremos nos currículos das Universidades o estudo da espiritualidade sem dogmas e rituais das religiões e livre de atitudes preconceituosas.

É minha expectativa poder, através do aprofundamento de meus conhecimentos reunir maiores condições de participar pessoalmente, profissionalmente e socialmente para que se realize a real inclusão, integração e participação da pessoa que estuda, pesquisa, usufrui e trabalha com a espiritualidade na sociedade a qual pertence.

Com esse trabalho acredito também, que estarei fornecendo elementos para futuros debates, bem como, futuras pesquisas nesta área. Valho-me do meio acadêmico por considerá-lo um dos canais possíveis para esta proposição.

REFERÊNCIAS

- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.
- HOLLAND, J. G. *La modificación de la conducta de prisioneros pacientes y otras personas, como prescripción para la planificación de la sociedad, e Behaviorism: Part of the problem or part of the solution?*, 1974, in BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Serviço à população ou submissão ao poder: o exercício do controle na intervenção social do psicólogo*. **Estudos de Psicologia, 1996, 1 (2), 173-201.**
- JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- LUEDI, Marisa. *Apostila do Curso da Consciência*. Registrada na Biblioteca Nacional sob o número 254881/882-Livro 455-Folhas 41 e 42, em 2002.
- PEREZ, Gislene. **R.Cons Ci., São Paulo, v. 0, n.1, mar. 2002.**
- TORRE, Saturnino de la (Direção). *Transdisciplinariedad Y ecoformación: una nueva mirada sobre la educacion*. Editorial Universitas, S.A. s/d.
- WILBER, Ken. *Espiritualidade integral: uma nova função para a religião neste início de milênio*. São Paulo: Aleph, 2006.

Pesquisa

O PROJETO *PENSAR E FAZER ARTE*

*Piccolo*³⁵

1. EMENTA

O projeto *PENSAR E FAZER ARTE* é um projeto interdisciplinar oriundo do Grupo de Ensino e Pesquisa em Interdisciplinaridade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GEPI-PUCSP), ligado ao programa de pós-graduação em Educação – Currículo. Tem abrangência interinstitucional e interdepartamental, uma vez que propicia o intercâmbio cultural entre docentes, pesquisadores e especialistas de instituições de ensino de São Paulo e departamentos da graduação e pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O projeto nasceu por iniciativa do Prof. Dr. Cláudio Picollo, seu realizador e organizador. A coordenação é de responsabilidade da Prof. Dr. Ivani Catarina Arantes Fazenda – Presidente e Líder de pesquisa do GEPI-PUCSP e o auxílio organizacional está a cargo da Prof. Dr. Sonia Regina Albano de Lima – pesquisadora do GEPI-PUCSP.

Tem como proposta a exposição e a análise de obras de artes e práticas artístico-pedagógicas, em forma de colóquio, sob uma perspectiva interdisciplinar. Participam desse trabalho, palestrantes convidados das mais diversas áreas de conhecimento: literatos, músicos, artistas plásticos, dançarinos, teatrólogos, cineastas, psicólogos, psiquiatras, educadores, antropólogos, historiadores, etc., que têm a incumbência de apresentarem aos ouvintes uma leitura particularizada da produção artística em debate.

Essa leitura interdisciplinar permite a transposição da obra de arte para uma realidade sócio-cultural contemporânea e conecta o ouvinte com as diversas atividades artísticas presentes na atualidade. Dessa forma, a Arte passa a ser pensada não como um simples entretenimento, mas como uma forma de representação do mundo.

As reflexões produzidas pelos palestrantes são expostas para o público presente e permitem a interação e o diálogo contínuo com os expositores.

Os colóquios são dirigidos a um público diverso: alunos secundaristas, universitários, professores de graduação e pós-graduação, integrantes do GEPI-PUCSP e cidadãos interessados. Diante dessa realidade, este projeto interdisciplinar permite a difusão da Arte, Educação e Cultura para os mais variados níveis de ensino e para a coletividade participante.

³⁵ Realizador e Organizador: Prof. Dr. Claudio Picollo (FAFICLA/GEPI-PUCSP) e Auxilio Organizacional: Profa Dra. Sonia Regina Albano de Lima.

2. OBJETIVOS

O projeto tem como objetivo central a formação de um público capaz de compreender obras e contextos artísticos sob uma perspectiva interdisciplinar, entretanto, outras funções incorporam essa atividade pedagógica:

- Promover a interconexão das diversas linguagens;
- Contribuir para a formação de um repertório significativo, capaz de ampliar o conhecimento artístico do público presente;
- Empreender um ensino extramuros, que transcende o modelo tradicional de educação implantado pelo sistema político-educacional;
- Pensar a Arte como formas simbólicas que permitem ao homem se relacionar com o mundo;
- Promover uma reflexão sócio-cultural das obras e contextos artísticos apresentados, visando obter uma constante ressignificação dessa produção na sociedade atual;
- Trazer para as escolas e instituições interligadas, um modelo de ensino artístico mais significativo, sem beirar o tecnicismo.

3. RELEVÂNCIA DO PROJETO

Os trabalhos de pesquisa e atividades desenvolvidas nos colóquios trazem para a sociedade, um indivíduo com senso crítico e estético mais aprimorado, um ser mais conectado com a produção cultural e com as diversas linguagens artísticas, e a revalidação desta produção artística para a contemporaneidade. Este saber extracurricular traz para a educação, a esperança de construção de um conhecimento interligado às várias áreas e a possibilidade de se trabalhar contextos onde a subjetividade e o emocional humano estão presentes. O projeto permite ainda um intercâmbio cultural que vai desde o ensino superior até organismos interessados na produção artística.

4. A NATUREZA INTERDISCIPLINAR DO PROJETO

Por ser uma extensão do GEPI/PUCSP, o projeto *Pensar e Fazer Arte* adota uma ação voltada inteiramente para a Interdisciplinaridade. Várias categorias interdisciplinares são priorizadas, entre elas: a parceria, o diálogo, o pensamento em rede, a leitura pluridimensional do objeto artístico, a reflexão da obra de arte sob uma perspectiva sócio-cultural.

Na elaboração dos colóquios os palestrantes atuam em *parceria*. As leituras veiculadas devem estar integradas umas com as outras, os palestrantes não priorizam um trabalho tecnicista, mas um serviço pedagógico que leva em conta a capacidade de entendimento do público presente. O diálogo dos ouvintes com os palestrantes deve ser constante e prioritário. Cada expositor deve conduzir sua análise respeitando a sua formação profissional e a formação profissional dos demais expositores. A pesquisa é ponto fundamental ao trabalho e está presente em todos os colóquios. A fundamentação teórica transmuta-se em cada apresentação, em função do objeto de arte exposto e da reflexão dos palestrantes convidados, dessa forma,

prioriza-se o processo e não o projeto. A análise da obra de arte pressupõe sempre por parte dos palestrantes, uma reflexão acerca dos conceitos, mitos ou práticas que cercam a produção artística, apontando uma realidade em constante mutação. A possibilidade de se estabelecer convênios e parcerias com institutos, associações, grupos de pesquisa e órgãos governamentais, confirma ainda mais a natureza interdisciplinar do projeto.

5. O GEPI E O PROJETO *PENSAR E FAZER ARTE*

O GEPI, Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade, é formado por professores, mestrandos, doutorandos e alunos egressos do Programa de Pós-Graduação em Currículo da PUC/SP. Este grupo, estabelecido em 1986, sob a orientação de Ivani Fazenda, tem promovido pesquisas sobre Interdisciplinaridade em várias áreas do conhecimento além da educação, tais como arquitetura, administração, direito, jornalismo, artes plásticas, música e saúde. Tem por finalidade desenvolver atividades de pesquisa e assessorar, teórica e praticamente, os trabalhos de pesquisadores e de instituições interessadas nas questões da Interdisciplinaridade. Visa também desenvolver pesquisas sobre os aspectos epistemológicos envolvidos na formação de educadores e no uso de tecnologias digitais. Entre outros aspectos, estabelece parcerias com outros Programas de Pós-Graduação da PUC/SP e do País, além de contatos e parcerias com centros internacionais que tratam das questões da Interdisciplinaridade na formação de educadores. A experiência acumulada ao longo destes anos revelou que o avanço científico da linha de pesquisa somente foi possível graças a uma produção científica coletiva.

Este grupo de pesquisa ao longo de sua trajetória já constitui parcerias com outros grupos de estudo sobre interdisciplinaridade no país e no mundo, entre eles: Centre de Recherche sur l'intervention éducative - Faculte d'éducation – Université de Sherbrooke, L' Université François- Rabelais de Tours, Universidade de Aveiro em Portugal. No Brasil está associado ao CETRANS, Universidade Tuiuti do Paraná, Unicsul e outros estabelecimentos de ensino. Através de seus membros e de sua coordenadora e líder de pesquisa - Prof. Dr. Ivani Fazenda, tem produzido inúmeras publicações e participado de Congressos e Encontros Científicos Nacionais e Internacionais. No Banco de Dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foram coletadas 13 teses de doutoramento e 39 dissertações de Mestrado defendidas pelos pesquisadores do GEPI.

6. OS COLÓQUIOS E ATIVIDADES ARTÍSTICAS

Até o presente momento foram realizados 15 colóquios sob a responsabilidade do Projeto *Pensar e Fazer Arte*. Alguns no Auditório Tuca, Tuca Arena e Auditórios da PUCSP, outros em escolas, livrarias, consulados e em vários departamentos da PUCSP e de outras universidades brasileiras. Também foram produzidos 14 programas gravados para a TV PUC, entrevistando os colaboradores e palestrantes que participaram direta ou indiretamente do projeto.

O trabalho realizado nesse projeto foi apresentado em forma de comunicações no III Congresso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Eco-formação em Brasília,

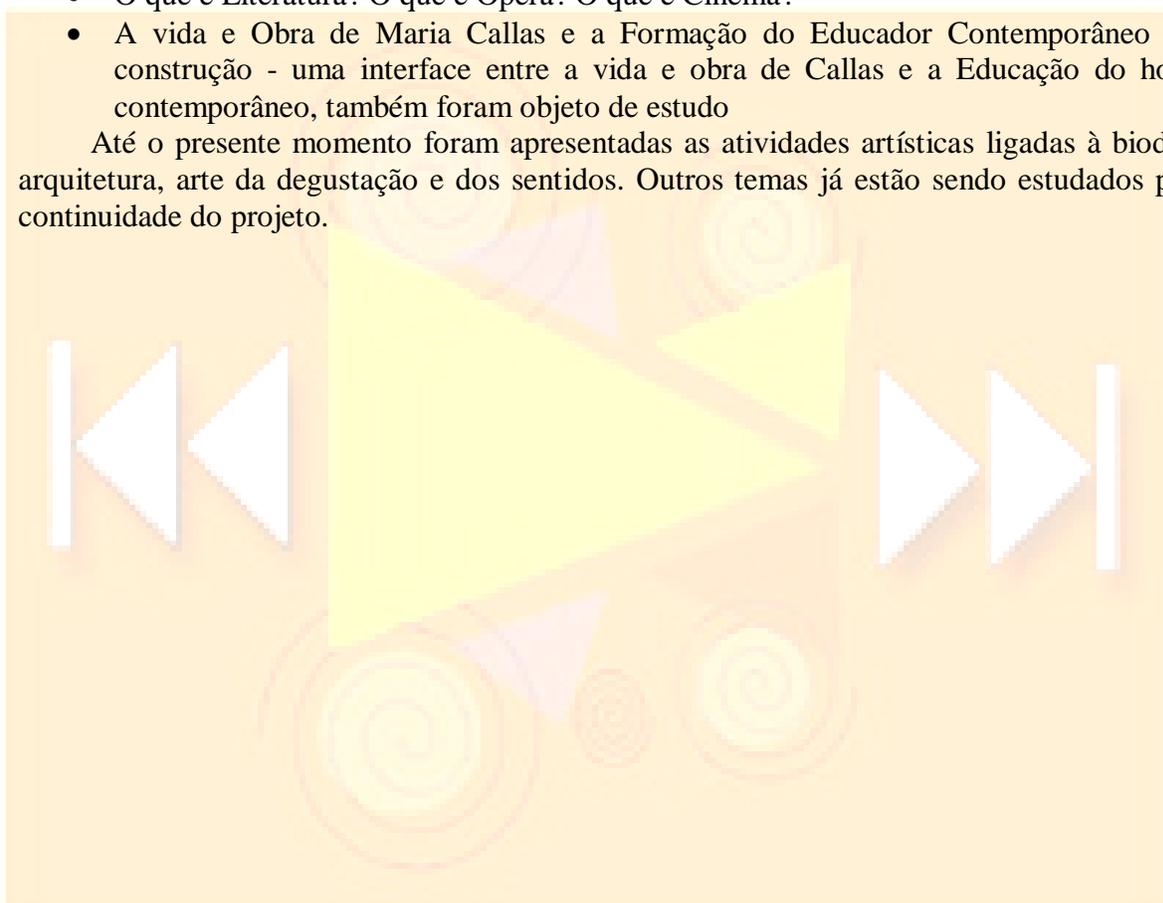
R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.

2008 e XVI Congreso Mundial de Ciências de La Educación em Monterrey, Nuevo León, México, 2010.

Até o presente momento foram expostas e analisadas as seguintes óperas:

- Carmem de G. Bizet
- La Traviata de G. Verdi
- MacBeth de G. Verdi
- O Barbeiro de Sevilha de G. Rossini
- Também foram apresentados os seguintes temas em forma de colóquio:
- O que é Literatura? O que é Ópera? O que é Cinema?
- A vida e Obra de Maria Callas e a Formação do Educador Contemporâneo – em construção - uma interface entre a vida e obra de Callas e a Educação do homem contemporâneo, também foram objeto de estudo

Até o presente momento foram apresentadas as atividades artísticas ligadas à biodança, arquitetura, arte da degustação e dos sentidos. Outros temas já estão sendo estudados para a continuidade do projeto.



Espaço aberto

ACORDANDO...

*Espírito Santo*³⁶

Sinto-me hoje acordando...
Acordando para a incrível magia da Vida
Os detalhes incríveis da tecnologia:
Imagens à distância e comunicações planetárias...

Chegamos à Lua
Curamos desafiadoras doenças
Sonatas são compostas
Filmes de grande beleza são trazidos à nossa vista.

De outra parte tanta fome...
Tantas guerras...
Tanto preconceito
Tanta depressão...

O que podemos perceber ao abrir verdadeiramente os olhos?
Afinal, “temos olhos e precisamos ver...”
“Ouvidos e precisamos ouvir...”
Chega de “ignorância” da realidade...

Ao abirmos os olhos, de verdade, é incrível a beleza à nossa volta.
Sim, a Vida é Bela em suas formas e mesmo na criatividade humana.
Ao nos determos nessa Beleza presente
Surge uma alegria interior de se estar Vivo...

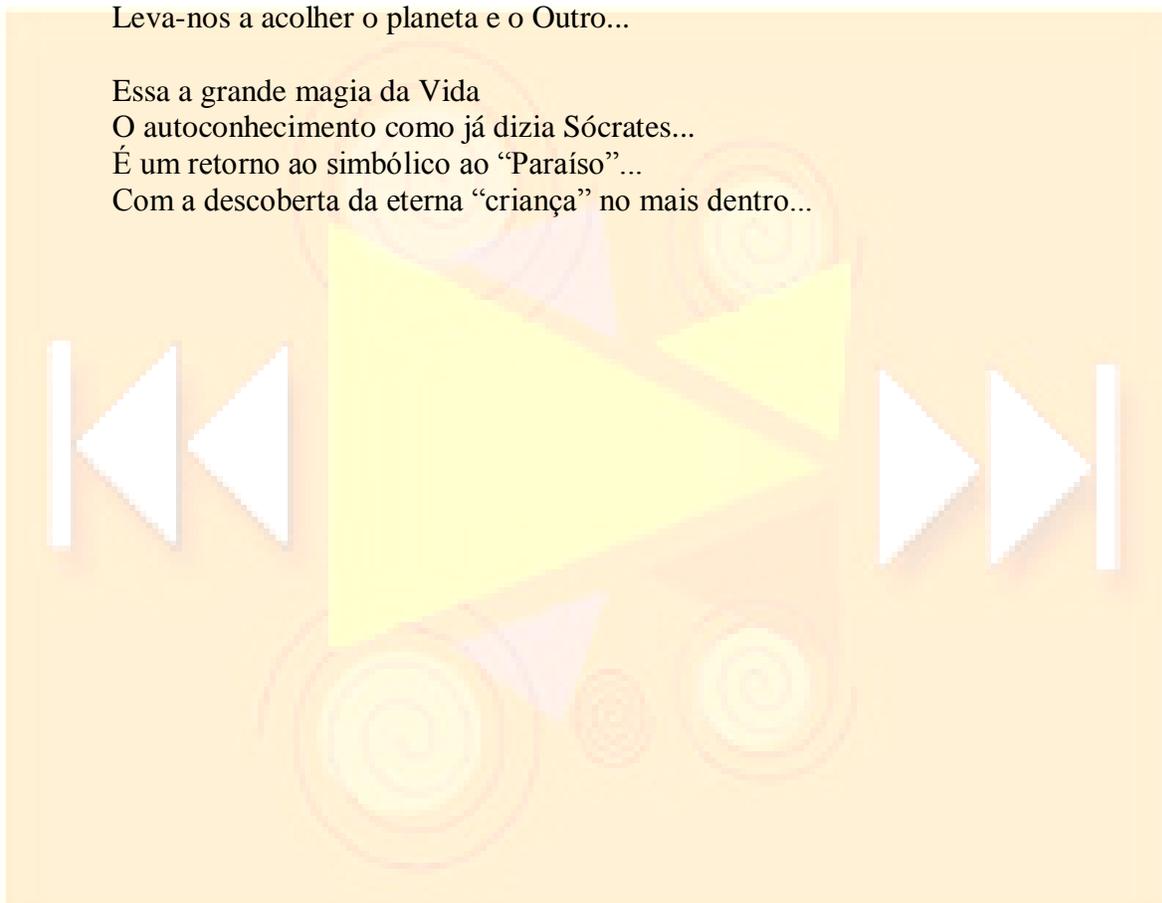
Por que tantos não a percebem?
Seguramente não é apenas como conseqüência da miséria...
Ou mesmo tantas vezes de uma riqueza destrutiva...
Mas sim da ausência do conhecimento de si mesmo...

³⁶ Prof. Dr. Ruy Cezar do Espírito Santo

Há Alguém que olha por nossos olhos e ouve por nossos ouvidos.
Quem é esse “artista interior”, que faz música e aprecia o belo?
A Tradição Cristã metaforicamente chama esse “Artista” de “Amor”...
Sim diz que “Deus é Amor” e o Ser Humano sua Imagem e semelhança...

Ao “descobrirmos” esse nosso “Artista Interior”, iniciamos nosso “Acordar”
Os olhos passam a “enxergar” e os ouvidos a “ouvir”
E então essa consciência da “amorosidade” interior
Leva-nos a acolher o planeta e o Outro...

Essa a grande magia da Vida
O autoconhecimento como já dizia Sócrates...
É um retorno ao simbólico ao “Paraíso”...
Com a descoberta da eterna “criança” no mais dentro...



DADOS BIOGRÁFICOS

EDITORA:



Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda: possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1963), mestrado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978) doutorado em Antropologia pela Universidade de São Paulo (1984) e livre docência em Didática pela UNESP (1991). Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora associada do CRIE (Centre de Recherche et intervention educative) da Universidade de Sherbrooke- Canadá, membro fundador do Instituto Luso Brasileiro de Ciências da Educação-Universidade de Évora-Portugal. Em dezembro de 2007 foi convidada para ser membro do CIRETt/UNESCO,-França. Membro do comitê científico da Revista E.Curriculum (www.pucsp.br/ecurriculum) e de várias revistas na área da Educação. Preside o conselho editorial de duas coleções de livros da Editora Papirus e três da Edições Loyola, membro da Academia Paulista de Educação (cadeira 37). Coordena o GEPI- grupo de estudos e pesquisas em interdisciplinaridade, filiado ao CNPQ e outras instituições internacionais. Pesquisadora CNPQ- Nível I desde 1993. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: interdisciplinaridade, educação, pesquisa, currículo e formação. jfazenda@uol.com.br

CONSELHO EDITORIAL:



Profa. Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varela: Pós-doutora em Interdisciplinaridade. Doutora em Educação: Currículo, linha de pesquisa Interdisciplinaridade. Mestre em Gerontologia, Psicopedagoga - PUC/SP. Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa - UniPaulistana. Pesquisadora da PUC/SP dos grupos de pesquisa: GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade) LEC (Longevidade, Envelhecimento e Comunicação) e INTERESPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação). Autora das obras: A Comunicação Interdisciplinar na Educação, Envelhecer com desenvolvimento pessoal e Quinta série, um bicho de sete cabeças? Site Pessoal: www.anamariavarella.com.br; amvarella@terra.com.br

R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.



Prof. Arlete Zanetti Soares: possui graduação em Letras pela Universidade Anhembi Morumbi (1985), graduação em Pedagogia em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade do Grande ABC (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (2007) e doutoranda em Educação e Currículo Pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora Titular de Ensino Fundamental e Médio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos de Andrade Rizzini, pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: interdisciplinaridade, formação de professor, parceria, atitude interdisciplinar e pesquisa. prof.arlete@uol.com.br



Prof. Dr. Cláudio Picollo: possui graduação em Letras Germânicas - Bacharelado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), graduação em Letras: Português Inglês e Latim - Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atualmente é professor assistente-doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Inglês da FAFICLA – Faculdade de Filosofia , Ciências, Letras e Arte e é membro do GEPI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade onde coordena o Projeto Pensar e Fazer Arte. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Lingüística Aplicada, Educação: Currículo -linha Interdisciplinaridade. spreadingshit@uol.com.br



Prof. Herminia Prado Godoy (PhD): possui graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (1978), mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1999) e doutoranda em Educação/Currículo pela PUC/SP; PHD em Terapia da Regressão pela AAPLE-USA. É Especialista em Psicologia Forense e Clínica pelo CRP/06. Atua como diretora presidente do Centro de Difusão de Estudos da Consciência e como psicóloga pesquisadora clínica em consultório particular desde 1979. www.centrodedifusao.com.br; herminia@osite.com.br

R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.



Mariana Aranha Moreira José: Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001) e mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é doutoranda em Educação (Currículo) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora do curso de Pedagogia da FAPI - Faculdade de Pindamonhangaba. Tem experiência como Administradora Escolar de Centro Educacional de Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos do Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo e como Professora de Educação Básica. Atua principalmente com os seguintes temas: interdisciplinaridade, currículo, formação de professores e gestão. mariana-aranha@uol.com.br



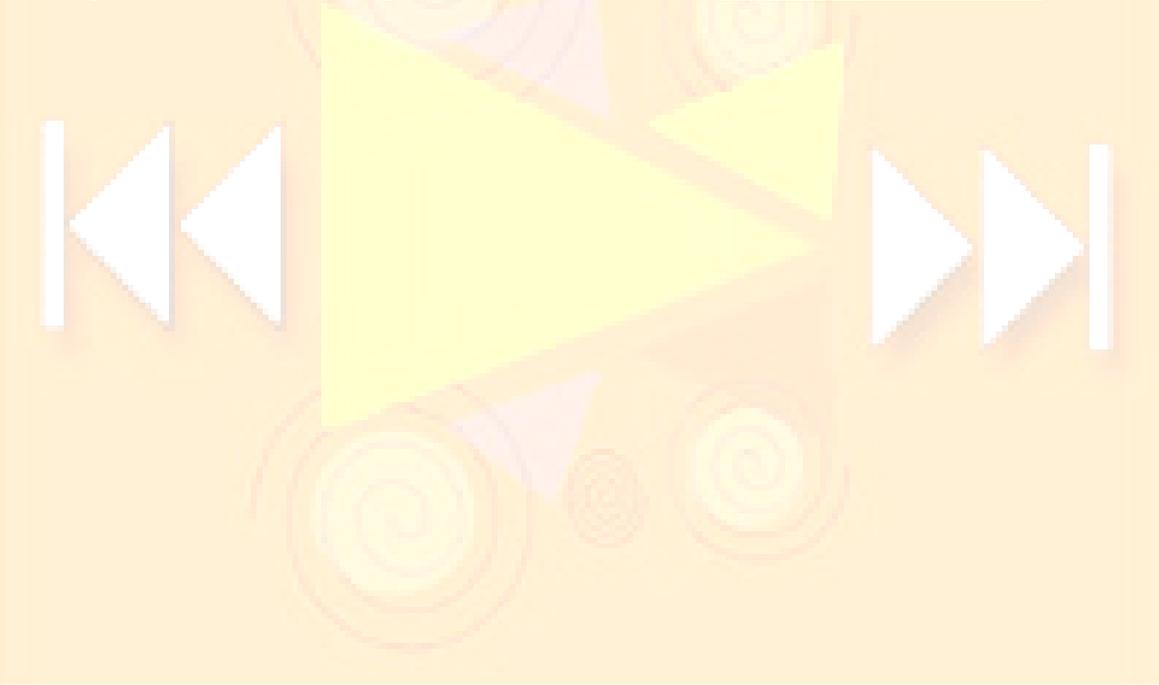
Profa. Nali Rosa Silva Ferreira: possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974) e mestrado em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2001). Doutoranda do Programa de Educação e Currículo da PUC/SP, na linha de pesquisa de interdisciplinaridade e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI - PUC/SP). Professora e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Formação Docente e Práticas em Educação (GEIFoPE) do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH). Tem experiência na docência, orientação educacional e administração de unidades educativas na educação básica e superior. Atua também na formação continuada de professores. nali.rosafferreira@yahoo.com.br



Profa. Dra. Rosângela Almeida Valério: Possui graduação em Letras e Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Pós-graduação: Mestrado em Educação, Doutorado em Linguística Aplicada e Pós-doutorado em Educação. Exerce o cargo de Diretora de Escola na rede estadual da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Atualmente é pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares). rovaleryo@hotmail.com



Prof. Dr. Ruy Cezar do Espírito Santo: possui graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (1957), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é professor titular da Fundação Armando Álvares Penteado; professor de graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor na UNIMESP, no programa *latu-sensu* denominado "Docência do Ensino Superior". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Auto Conhecimento na Formação do Educador, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, autoconhecimento, formação do educador, fragmentação e transformações. É autor dos livros: *Pedagogia da Transgressão* (SP: Papirus, 1996); *O renascimento do Sagrado na Educação* (SP: Vozes, 2008) e *Autoconhecimento na formação do educador* (SP:Ágora. 2007) dentre outros. ruycezar@terra.com.br



NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

INTERDISCIPLINARIDADE é uma revista de periodicidade anual, cujo volume de cada ano será publicado em outubro e poderão ser realizadas edições extras.

É uma publicação Oficial do GEPI- Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade – Educação/Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: PUC/SP.

Tem por objetivo publicar textos e artigos nacionais e internacionais sobre a Interdisciplinaridade, bem como do campo da Educação, da Arte e da Cultura, dentre outros que contribuam para a ampliação do conhecimento sobre a Interdisciplinaridade.

CATEGORIAS DE ARTIGOS

Serão publicados: Artigos Originais, Revisões, Atualizações, Resultados de Pesquisas, Resumo e resenhas de livros, Filmes, Relatos e/ou Sugestões de Práticas Interdisciplinares, Comunicações Breves, Depoimentos, Entrevistas, Cartas ao Editor, Notícias, Agenda.

- **Artigos originais:** são contribuições destinadas a divulgar resultados de pesquisa original inédita, que possam ser replicados e/ou generalizados. Devem ter a objetividade como princípio básico. O autor deve deixar claro quais as questões que pretende responder. O texto deve conter de 2.000 a 4.000 palavras, excluindo tabelas, figuras e referências.

A estrutura dos artigos é a convencional: introdução, métodos, resultados e discussão. A *introdução* deve ser curta, definindo o problema estudado, sintetizando sua importância e destacando as lacunas do conhecimento que serão abordados no artigo. Os *métodos* empregados, a população estudada, a fonte de dados e critérios de seleção, dentre outros, devem ser descritos de forma compreensiva e completa, mas sem prolixidade. A seção de resultados deve se limitar a descrever os resultados encontrados sem incluir interpretações/comparações. O texto deve ser complementar e não repetir o que está descrito em tabelas e figuras. Deve ser separado da discussão. A *discussão* deve começar apreciando as limitações do estudo, seguida da comparação com a literatura e da interpretação dos autores, extraindo as conclusões e indicando os caminhos para novas pesquisas.

- **Revisões:** Avaliação crítica sistematizada da literatura sobre determinado assunto devendo conter conclusões. Devem ser descritos os procedimentos adotados, esclarecendo a delimitação e limites do tema. Sua extensão é de no máximo 5.000 palavras.

- **Atualizações:** São trabalhos descritivos e interpretativos baseados na literatura recente sobre a situação global em que se encontra determinado assunto investigativo. Sua extensão deve ser de no máximo 3.000 palavras.

- **Notas e informações:** São relatos curtos decorrentes de estudos originais ou avaliativos. Podem incluir também notas preliminares de pesquisa. Sua extensão deve ser de 800 a 1.600 palavras.

- **Cartas ao editor:** Inclui cartas que visam a discutir artigos recentes publicados na Revista ou a relatar pesquisas originais ou achados científicos significativos. Não devem exceder a 600 palavras.

Observação: *Trabalhos que ultrapassem as extensões acima estipuladas serão objeto de análise por parte do Conselho Editorial.*

AUTORIA

O conceito de autoria está baseado na contribuição substancial de cada uma das pessoas listadas como autores, no que se refere sobretudo à concepção do projeto de pesquisa, análise e interpretação dos dados, redação e revisão crítica.

PROCESSO DE ESCOLHA DOS ARTIGOS

Os artigos devem ser encaminhados aos editores que considerarão o mérito contribuição e encaminharão aos colaboradores da área específica do autor.

O anonimato é garantido durante todo o processo de julgamento. A decisão sobre aceitação é tomada pelo Conselho de Editores.

Artigos recusados, mas com possibilidade de reformulação, poderão retornar como novo trabalho.

Artigos aceitos sob condição serão retornados aos autores para alterações necessárias e normatização de acordo com o estilo da revista.

O(s) autor(es) receberão no prazo de 90 dias o retorno do Conselho Editorial sobre a aprovação do artigo enviado para apreciação.

PREPARO DOS ARTIGOS

- Os artigos devem ser digitados em letra times new roman, corpo 12, no Word, plataforma PC, incluindo página de identificação, resumos, agradecimentos, referências, tabelas e numeração das páginas. Sugerimos que sejam submetidos à revisão do Português por profissional competente antes de ser encaminhado à publicação.

- Os artigos devem ser enviados para o e-mail da conselheira: amvarella@terra.com.br.

PADRÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT que deverão ser consultadas para a elaboração dos artigos são as seguintes:

NBR 14724:2001 - Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação

NBR 10520:2001 - Informação e documentação - Apresentação de citações em documentos

NBR 6022:2003 - Informação e documentação - Artigo em documentação periódica e científica impressa – Apresentação

NBR 6023:2002 - Informação e documentação- Referências- Elaboração

NBR 6024:2003 - Informação e documentação- Numeração progressiva das seções de um documento

NBR 6028:2002 - Informação e documentação- Resumos - Apresentação: noções básicas

NBR 12256:1992 - Apresentação de originais

OBSERVAÇÕES GERAIS:

1. Deverá ser incluída uma carta, assinada por todos os autores, permitindo a publicação pela revista.

2. As pesquisas que envolvam seres humanos devem mencionar a devida aprovação prévia pelo Comitê de ética da instituição de origem.

3. Caberá aos autores a total responsabilidade sobre o conteúdo dos artigos publicados.

4. Os artigos devem conter o título no manuscrito, sua tradução para o inglês, nomes completos dos autores com suas titulações acadêmicas, instituição, departamento e disciplina a

que pertencem, endereço para correspondência e, telefones, palavras-chaves em português e em inglês (NBR 12256 - 1992), resumo do artigo, (no máximo 250 palavras) em português e em inglês (NBR 6028 - 2002), e referências (NBR 6023-2002).

5. As tabelas, gráficos, figuras, desenhos feitos por profissionais e fotografias que permitam boa reprodução, devem ser citados no texto em ordem cronológica e, devem ser enviadas com título, legenda e, respectiva numeração. As ilustrações escanizadas deverão ser enviadas na forma original e no formato .tif ou .jpg e ter no mínimo 270 dpi. As fotografias não devem permitir a identificação dos sujeitos, preservando assim o anonimato. Caso seja impossível, deve-se incluir uma permissão do sujeito, por escrito, para a publicação de suas fotografias. Deve-se também incluir a permissão por escrito para reproduzir figuras já publicadas, constando um agradecimento para a fonte original (NBR 12256 - 1992).

Artigos devem ser encaminhados a

amvarella@terra.com.br

Cartas, sugestões, questionamentos devem ser encaminhados a:

herminia@osite.com.br

e

mariana-aranha@uol.com.br

SITE DA REVISTA: <http://www4.pucsp.br/gepi/>