

INTERDISCIPLINARIDADE

ISSN 2179-0094

volume 1 | número 3 | out. 2013



Logo Inter, pesquisa interdisciplinar em arte de Ricardo Hage

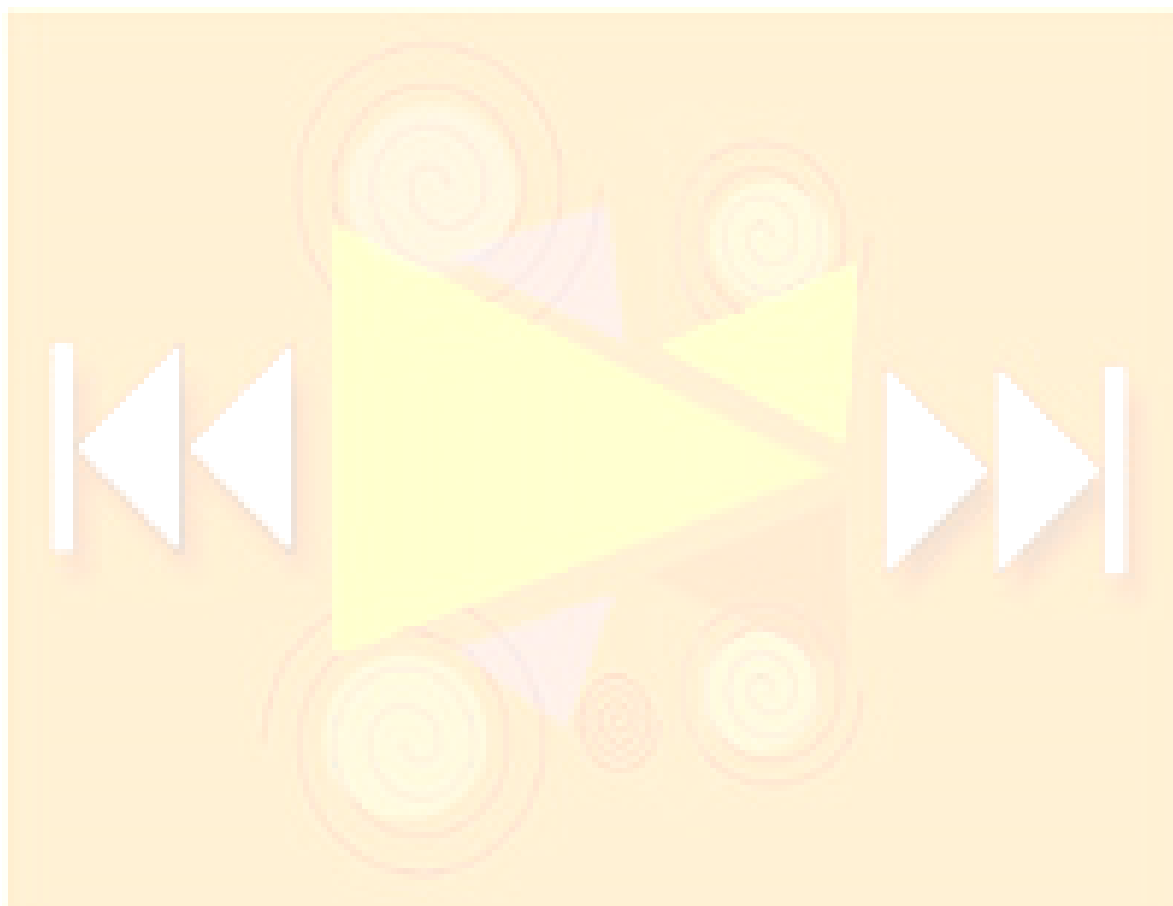
ISSN 2179-0094

INTERDISCIPLINARIDADE

volume 1

número 3

out. 2013



=====

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) –
Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: PUC/SP

=====

Interdisciplinaridade

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI)
Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: PUC/SP

e-mail: gepi@pucsp.br

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

© Copyright 2013

Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade
(GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v.
1, n. 3 (out. 2013) – São Paulo: PUCSP, 2013.
Periodicidade semestral

ISSN 2179-0094

1. Interdisciplinaridade. 2. Educação. 3. Currículo.

**As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores.
Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.**

Revista

Interdisciplinaridade

Editora Científica

Ivani Catarina Arantes Fazenda

Editora Executiva

Herminia Prado Godoy

Conselho editorial

Beatriz Marcos Telles

Cláudio Picollo

Mariana Aranha Moreira José

Nali Rosa Silva Ferreira

Pareceristas Nacionais

Ana Lúcia Gomes da Silva

Ana Maria Ramos Sanchez Varela

Leocilêa Aparecida Vieira

Maurina Passos Goulart Oliveira da Silva

Raquel Gianolla Miranda

Rosangela Almeida Valério

Ruy Cezar do Espírito Santo

Valda Inês Fontenele Pessoa

Pareceristas Internacionais

Yves Couturier

Yves Lenoir

SUMÁRIO

Editorial.....	07
-----------------------	-----------

Artigos Originais

1	VIVÊNCIAS QUE CURAM: a arte de formar professores (Mariana Aranha Moreira José).....	09
2	ARTE E LUDICIDADE: abordagens interdisciplinares na perspectiva da aprendizagem significativa (Ana Lúcia Gomes da Silva e Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira).....	19
3	RELAÇÃO PEDAGÓGICA: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos (Diva Spezia Ranghetti).....	27
4	O VIGOR ALVISSAREIRO DAS ARTES PARA O CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR EM AÇÃO (Valda Inês Fontenele Pessoa).....	38
5	EDUCAÇÃO CIDADÃ: desafio interdisciplinar (Maria do Carmo Freitas Macedo, Beatriz Marcos Telles, Ana Carolina Faria Silvestre e Monica Fonseca Franco).....	50
6	DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS NO GEPI/PUC/SP COM BASE NO TRIPIÉ INTERDISCIPLINAR: arte-educação, afetividade e fenomenologia (Ana Lúcia Gomes da Silva, Beatriz Marcos Telles, Luciana Pasqualucci).....	62

Artigos Revisitados

1	A SUSTENTABILIDADE É A CAUSA, A INTERDISCIPLINARIDADE, O CAMINHO (Arnoldo J. de Hoyos Guevara e Ivani Catarina Arantes Fazenda).....	72
2	A QUESTÃO DA HOMOSSEXUALIDADE NAS ESCOLAS ELEMENTARES (Ruy Cezar do Espírito Santo).....	77
3	FAZENDA, JAPIASSU E MORIN, A CONFIRMAÇÃO DE NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO (Ana Maria Ramos Sanchez	

Varella).....	80
---------------	----

Interdisciplinaridade com Arte

1	EDUCAÇÃO E POESIA (Ruy Cezar do Espírito Santo).....	86
2	ABRAÇO INTERDISCIPLINAR (Christine Syrgiannis).....	90

Espaço aberto

1	VIVÊNCIA DE AULA INTERDISCIPLINAR MEDIADA PELA PROFESSORA DRA. IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA (Andrea Cury Borges de Gouvêa Tonanni).....	93
---	---	----

Lançamento de livros

1	(2013) O CUIDADO EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes e PESSOA, Valda Inês Fontenele (Org).....	100
2	(2013) FORMAÇÃO DE DOCENTES INTERDISCIPLINARES. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; FERREIRA, Nali Rosa (Org).....	101

Dados biográficos dos editores, conselheiros e pareceristas.. 103

Diretrizes e Normas para a apresentação dos artigos..... 110

Editorial

Esta revista consolida mais uma valiosa inscrição dos autores, membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade - GEPI - liderado pela maior representante da interdisciplinaridade brasileira, Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Os artigos e relatos que a compõem são fruto de um enorme esforço à busca de uma educação diferenciada sob a ótica da interdisciplinaridade que agrega conhecimentos ao invés de fragmentá-los, respeita o lócus de pesquisa, a situação, a história de vida e a realidade de cada autor e, com humildade e coerência, vai além das próprias disciplinas à procura da composição de um todo harmônico e de grande valor educacional.

Além de outras produções de excelência produzida pelos integrantes do grupo, sendo a interdisciplinaridade uma categoria de ação, ação exercida na prática pedagógica, aqui apresentamos seis artigos originais que mostram o árduo, mas prazeroso fazer interdisciplinar onde a teoria e a prática caminham honestamente juntas e onde são reveladas, nas entrelinhas, as ações de profissionais hábeis, laboriosos e audaciosos em tentar romper com as barreiras disciplinares amplamente usadas atualmente, ainda muito ligadas à distante e, ao mesmo tempo, vivamente presente educação prussiana.

Três produções compõem a segunda sessão da Revista - Artigos Revisitados - onde assuntos polêmicos como Sustentabilidade, Homossexualismo e Novos Caminhos para a Educação exigiram dos autores uma reescritura do *script* à luz dos pontos conflituosos e complexos que emergem diariamente em jornais, mídia televisiva, artigos e livros.

Há nela também, a terceira sessão intitulada Interdisciplinaridade com Arte que leva o leitor a inferir e refletir sobre o papel da Arte na Educação e Cultura para a sua individuação a fim de suportar a sua miserável existência caso as manifestações artísticas não existissem. A Arte é aberta, assim como deve ser nossas mentes.

A quarta, intitulada Espaço Aberto, nos apresenta um relato de uma aula do GEPI onde estão vivamente presentes as categorias da Interdisciplinaridade brasileira: Respeito, Coerência, Diálogo, Provisoriedade, desapego, parceria e humildade. A escritura de atas e relatos a fim de registrar a ação pedagógica da líder e dos participantes é uma prática que vem há anos contribuindo para a publicação de artigos, livros, dissertações e teses de doutoramento.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Prof. Dr. Claudio Picollo



1 VIVÊNCIAS QUE CURAM: a arte de formar professores

Mariana Aranha Moreira José¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo tratar da formação de professores a partir de uma perspectiva que vai além da transmissão de conteúdos conceituais: a proposta de vivências que contemplem a dimensão de transcendência existente na arte de educar. A interdisciplinaridade ganha destaque na medida em que atribui sentido a esses conteúdos e a essas vivências, oferecendo referencial teórico e metodológico para o desenvolvimento de ações inovadoras e concretas. Aponta-se, a partir do relato de uma prática formativa, que o processo de constituir-se professor é gradativo e que ganha corpo na mesma proporção em que o docente se descobre capaz de tocar na dimensão do sentido.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Interdisciplinaridade. Sentido.

Abstract: This article aims to address of teacher training from a perspective that goes beyond the transmission of conceptual contents: a proposed experiences that address the transcendent dimension exists in the art of education. The interdisciplinarity gains prominence in that it gives meaning to these contents and these experiences, offering theoretical and methodological reference for the development of innovative and concrete actions. It points from the report of a training practice, the process of constituting a teacher is gradual and takes shape in the same proportion in which the teacher finds himself able to touch in the dimension of meaning.

Key-Words: Teachers training. Interdisciplinarity. Meaning.

*Educador
Educa a dor da falta
a dor cognitiva
Educando a busca do conhecimento.*

*Educador
Educa a dor do limite
a dor afetiva
Educando o desejo.*

Educador

¹ Mariana Aranha Moreira José: Conselheira da Revista: Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>; E-mail: mariana-aranha@uol.com.br

*Educa a dor da frustração
a dor da perda
Educando o humano, na sua capacidade de amar.*

*Educador
Educa a dor de diferenciar-se
a dor da individuação
Educando a autonomia.*

*Educador
Educa a dor da imprevisão
a dor do incontável
Educando o entusiasmo da criação.
(FREIRE, M., 2008, p. 27).*

Formar professores é uma tarefa das mais exigentes, sobretudo se pensarmos que os professores são, em sua essência, formadores da condição humana. O ato de formar professores vai muito além de um currículo técnico: exige que o profissional seja formado, em sua essência, na capacidade de lidar consigo mesmo, com seus parceiros, com seus alunos – professores em formação – e com o contexto.

Quanto à necessidade de conteúdos de ordem pedagógica não há dúvidas: existe uma gama de referenciais que direcionam o que e como aprender. No entanto, há uma série de dados estatísticos que dizem que a escola não está bem. Quando digo que a escola não está bem quero dizer que os professores não estão bem, os alunos não estão bem, a direção e os funcionários não estão bem, as famílias desses alunos não estão bem e o que se ensina na escola também não está bem.

Quando um aluno ingressa no curso de Pedagogia, via de regra, sabe muito bem que a escola sofre na sua constituição, fato que se agrava quando começa a realizar o estágio supervisionado. As perguntas mais frequentes são: qual o remédio para a escola? Os professores estão doentes! Como o professor pode dar conta de todos os problemas da sala de aula? A direção não consegue resolver tudo! O que tem que ser feito?

Estas são perguntas tão reais que me remetem a um questionamento ainda mais real e complexo: qual o sentido de ser professor em uma escola tão doente?

Concordo com Cortella (2003) quando afirma que “a primeira intenção de todo o ser vivo é manter-se vivo, mas, para nós, não é suficiente a mera sobrevivência apoiada em conhecimentos sobre o mundo: é fundamental que a vida valha a pena” (p. 45). Acredito que todo professor deseja que o seu ofício possa fazer sentido: sentido para seus alunos, para a escola, para a comunidade escolar e, conseqüentemente, para si mesmo.

Frankl (1989a) afirma que o sentido é um problema² que se apresenta para o homem em determinados momentos de sua existência. Ele nasce de uma situação concreta que vivemos, que parece exigir de nós uma resposta. A escola, muitas vezes, apresenta para o professor inúmeros problemas: a precariedade de recursos, a apatia de alguns alunos, a agressividade de outros, o medo e a timidez de tantos, a violência sofrida e praticada, as doenças que parecem “pipocar” em escalas cada vez maiores, enfim, muitos “problemas” que levam o docente a se perguntar “que sentido tenho aqui?” Para Frankl (1989a), nós possuímos uma necessidade de investigar as causas e os propósitos das situações que enfrentamos durante a vida, sejam elas confortáveis, saudáveis, ou não.

O problema do sentido da vida quer se apresente quer não expressamente, cumpre defini-lo como um problema caracteristicamente humano. Por conseguinte, o pôr-se em questão o sentido da vida não pode ser nunca, de per si, expressão do que porventura o homem tenha de doentio, é antes e sem mais, para falarmos com propriedade, expressão do ser humano – expressão precisamente do que há de mais humano no homem (FRANKL, 1989a, p. 56).

Questionar-se sobre o sentido representa uma atitude de quem deseja transformar-se e transformar a situação, buscar uma outra alternativa, possível e real. Seria possível, então, que os cursos de formação de professores cuidassem que seus alunos (docentes em formação) se descobrissem enquanto pessoa e, descobrindo-se, estivessem abertos às oportunidades de realização de sentido em suas salas de aula e em suas vidas?

No ano de 2010 trabalhei como professora do 4º semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba, na disciplina “Fundamentos e Metodologia da Alfabetização”. Através do currículo prescrito do programa do curso, verifiquei que era possível uma vivência a partir do tema “Letramento”, proposto para aquele momento.

A partir do trabalho com um dos conteúdos específicos da disciplina - O Letramento – elaborei uma proposta de vivência com as alunas, fundamentada na sensibilidade intuitiva que as atividades artísticas podem despertar nas pessoas que se deixam por elas se envolverem. Esta vivência se realizou antes mesmo da discussão sobre as características conceituais atribuídas ao termo Letramento.

Acredito que toda oportunidade que a escola oferece de aprendizagem conceitual também é uma oportunidade de aprendizagem de vida. É fundamental que o professor em formação se conheça cada vez mais à medida que se aprofunda no conhecimento teórico, sobretudo porque, ao entrar em sala de aula como professor

² Problema aqui tem o significado de “questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (FERREIRA, 1988, p. 530). Significa, também, “qualquer situação que inclua a possibilidade de uma alternativa. O problema não tem necessariamente caráter subjetivo, não é redutível à dúvida, embora em certo sentido, a dúvida também seja um problema. Trata-se mais do caráter de uma situação que não tem um significado único ou que inclui alternativas de qualquer espécie” (ABBAGNANO, 2003, p. 796).

titular vai precisar exercitar constantemente seu olhar formativo sobre si mesmo e sobre seus alunos.

A oportunidade de exercitar uma vivência com as alunas a partir do conteúdo vivido era demasiado importante para permitir que cada uma trouxesse à consciência aspectos importantes de sua história, suas derrotas e suas vitórias, de forma a contribuir com o seu próprio processo formativo. Isso porque só conseguimos compreender alguns vestígios (FAZENDA, 2001) daquilo que realmente os alunos estão pensando, uma vez que há uma infinidade de relações que, estabelecidas por eles, permanecem consigo mesmos.

A Interdisciplinaridade de Fazenda (1991, 1996, 2003, 2008) oferece subsídios conceituais e ontológicos para refletirmos sobre as possibilidades de intervenção em sala de aula. Possibilidades essas que nos apontam caminhos, jamais nos oferecem receitas; mesmo porque as receitas tendem a nos engessar e, quando lidamos com a formação de seres humanos, o maior risco – e a maior tragédia – estão no engessamento das ações.

A descrição dessa prática tem por objetivo compartilhar uma ação possível e transformadora com uma turma de professores em processo de formação. Possível porque foi – de fato – realizada e transformadora porque todos os que dela participaram (inclusive eu, professora), saíram diferentes de quando do seu início, engrandecidos pela riqueza das colocações, dos traços, das cores e dos olhares.

Inicialmente, a atividade foi pensada a partir da observação de que algumas alunas tem uma certa dificuldade em compreender o real significado atribuído ao termo Letramento. Isto ocorre porque suas memórias relativas à alfabetização frequentemente demonstram que as atividades de leitura por elas vivenciadas enquanto crianças e adolescentes na escola se davam, apenas, como objeto de cobrança de desempenho durante a realização das provas ou durante o preenchimento de extensas fichas, tradicionalmente organizadas em formato de questionário. Através desta estratégia, procurei, em primeiro lugar, despertar-lhes a compreensão de Letramento como uma capacidade presente além do ato da simples leitura de textos: ele está presente na leitura através de suas entrelinhas, ou seja, na descoberta do universo “mágico” da leitura e da escrita. Com este despertar, as alunas conseguiriam compreender a necessidade da atribuição de bons textos aos alunos e, com isso, proporcionar-lhes situações de leitura mais significativas.

Em segundo lugar, procurei oferecer a oportunidade do resgate, por parte das alunas, da vivência de situações agradáveis relacionadas a leitura. Este “relembrar as vivências” contribuiria de forma significativa ao processo de utilização de suas memórias pessoais em benefício do seu próprio processo de formação profissional, além de possibilitar-lhes a experiência de, quem sabe, realizar valores vivenciais. Por isso, durante a aula anterior solicitei que trouxessem à sala de aula telas de pintura, tinta e pincéis.

No dia combinado, as alunas dispuseram todo o material em mesas maiores, retiraram suas cadeiras e nos acomodamos todos em um grupo em formato de

roda. Solicitei-lhes, então, para que fechassem os olhos, a fim de se concentrarem na atividade que seria proposta, desligando-se de toda interferência do ambiente externo. Aquele momento deveria ser único e exclusivo para elas e, por isso, deveriam se entregar à imaginação e deixar vir à tona (ou à consciência) as experiências lembradas a partir daquilo que fossem ouvindo durante a leitura. O objetivo principal neste momento era a lembrança, por parte das alunas, de experiências causadoras de grande impacto emocional, ou seja, momentos que tenham realmente valido a pena. Respirando fundo, li o seguinte poema em voz alta:

O que é Letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser. (SOARES, 2006, p.41)

Após a leitura, solicitei às alunas que mantivessem os olhos fechados e fixassem sua atenção na imagem (ou na lembrança) que mais havia lhes chamado a atenção. Também pedi que tentassem buscar outros elementos que fizeram parte destas

lembranças: as cores, os cheiros, os sons, as sensações... Após alguns breves minutos, pedi que abrissem os olhos novamente e que se dirigissem às suas mesas. Ao olharem para as telas em branco, deveriam tentar reproduzir sua lembrança mais significativa: experiências com cartas, bilhetes, com leituras no quarto, na sala ou no quintal, sozinhas ou com alguém. A maioria das alunas iniciou o trabalho em silêncio, assim permanecendo até o término da atividade. Somente ao final da aula pedi que socializassem o que haviam feito. Por tudo aquilo que foi dito entre as colegas através da exposição de seus trabalhos, verifiquei que as alunas, de um modo geral, demonstraram a compreensão da noção envolvida no conceito de Letramento, o que realmente foi o meu principal objetivo para aquela aula. No entanto, muitas delas deixaram transparecer que a atividade lhes proporcionou trazer ao presente experiências altamente significativas, através das quais puderam experimentar o que Frankl (1989a) denominou de valores vivenciais. Selecionei cinco pinturas que retrataram de forma mais fidedigna a realização desta categoria de valores, bem como a interpretação do significado de suas expressões.

A primeira aluna afirmou que suas lembranças foram ativadas ao ouvir que letramento “é viajar para países desconhecidos, sem deixar sua cama” (SOARES, 2006, p. 41). Sua infância e adolescência foram marcadas pela leitura de vários livros, as quais eram realizadas, quase sempre, em seu quarto, sobre sua cama. Por isso resolveu pintar a figura de um menino deitado sobre sua cama, onde realiza a leitura de um livro. À medida que o garoto percorre suas páginas, sua imaginação realiza uma verdadeira viagem rumo às paisagens contidas em suas histórias, como montanhas, vales e colinas habitadas por dinossauros, por exemplo, as quais estão representadas na parte superior da figura. Este menino, que a representa, pode viajar para muitos lugares, descobrir outros universos e outras realidades em qualquer tempo, sem sair do lugar.

A segunda aluna, ao ouvir que Letramento “é uma receita de biscoito / uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor / telegrama de parabéns e cartas / de velhos amigos” (SOARES, 2006, p. 41), referiu ao grupo que imediatamente foi acometida pela lembrança do período em que era adolescente. Segundo ela, passava tardes inteiras sentada ao redor da mesa da cozinha escrevendo cartas para suas amigas. Nelas estavam contidos os seus segredos, suas paixões e algumas de suas confissões mais íntimas. Afirmou ainda que neste período também tinha o hábito de escrever as letras das músicas que mais gostava, e em seguida as anexava às cartas. A moldura vermelha e dourada, representação dos enfeites que suas cartas traziam; as notas musicais, representação da importância atribuída à reescrita de suas canções favoritas; e uma carta, símbolo das boas lembranças de sua juventude, de seus amores.

A terceira aluna desejou compartilhar com as colegas uma experiência que, originária de um grande sofrimento, a fez amadurecer precocemente, conforme ela mesma relatou ao grupo. Contou-lhes que, aos doze anos, presenciou a doença de seu pai e um grave acidente de moto sofrido por seu irmão. Com isso sua vida mudou completamente. De uma criança distante de qualquer responsabilidade, passou repentinamente ao mundo cheio de responsabilidades dos adultos. Ajudar sua mãe, tanto nos afazeres domésticos quanto nos cuidados com o pai e o irmão debilitados, passou a ser uma desgastante rotina em sua vida de pré-adolescente.

Como somente o pai trabalhava na época, logo a família se viu enfrentando, também, graves problemas financeiros, o que agravou ainda mais o sofrimento da família.

Ao ouvir o trecho do poema que define Letramento como “um mapa de quem você é, / e de tudo o que você pode ser” (SOARES, 2006, p. 41), a aluna lembrou-se dos dias de angústia ao presenciar o sofrimento enfrentado pela família, ao mesmo tempo em que não mais poderia usufruir de uma rotina parecida com a das crianças de sua idade. Nessas horas de grande sofrimento, sua mãe sempre lhe dizia que era preciso rezar, pois Deus jamais a abandonaria, e logo tudo iria voltar ao normal.

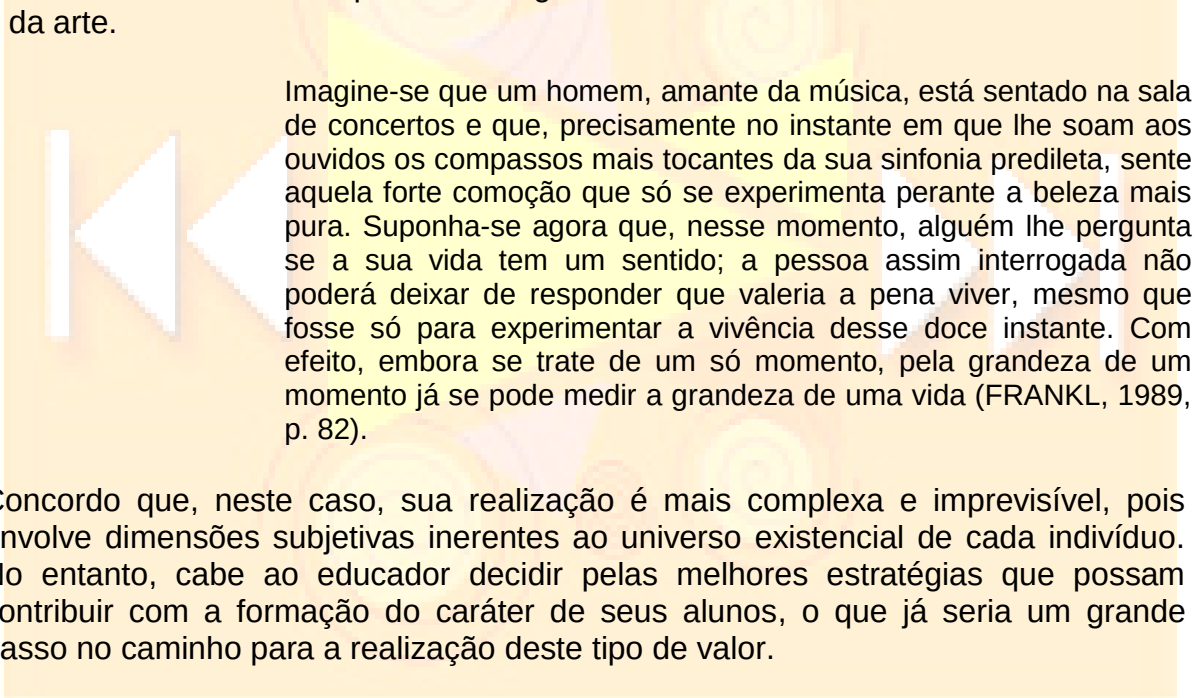
Para representar a sua fala, a aluna pintou a imagem de uma nuvem negra, símbolo de seu sofrimento, sobre um fundo verde, representativo dos preciosos conselhos de sua mãe. Ao lado desta nuvem há a presença de uma nuvem azul sobre a figura de um anjo. Para ela, este anjo simbolizava a presença de Deus, tantas vezes mencionado por sua mãe. De acordo com a aluna, Deus estava presente ao seu lado em todos os momentos, principalmente naqueles em que estava sozinha em seu quarto e, deitada sobre a cama, fazia a leitura do Salmo 22 da Bíblia: “O Senhor é meu Pastor, nada me faltará” (Sl 22, 1). Ao se debruçar sobre a leitura deste trecho bíblico, sentia uma paz profunda, pois era o momento no qual podia se distanciar, ao menos um pouco, da realidade sofrida de sua família. De acordo com seu depoimento, relembrar hoje estes momentos a faz sentir o cheiro de seu quarto, lugar de leitura e, principalmente, de conforto espiritual devido a esta experiência transcendente que, em sua ingenuidade de criança, acalmava o seu sofrimento.

A quarta aluna relatou ao grupo que suas memórias vieram “à tona” ao ouvir o trecho “Letramento é diversão / é leitura à luz de vela / ou lá fora, à luz do sol” (SOARES, 2006, p. 41). Disse que, imediatamente, trouxe à lembrança a figura de sua mãe, a qual, mesmo analfabeta, “estudou” os oito filhos. Para ela, a lembrança de sua mãe incentivando a ela e a todos os seus irmãos ao hábito da leitura a transportaram, novamente, àquela época. Segundo a aluna, sua lembrança mais bonita está em avaliar o esforço da mãe na tentativa de ler o mundo aos seus filhos. Confessou também que, na época, não teve esta percepção, mas agora, ao saber que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, P. 1997), passou a dar o devido valor a todo o esforço de sua mãe, a qual, em sua simplicidade, não se furtou à responsabilidade de fazer com que seus filhos tivessem acesso ao universo letrado, o que ela própria não teve na idade deles. Por este motivo decidiu por representar, através de sua pintura, as duas mãos de sua mãe, as quais se unem e formam a imagem de um coração. Dentro deste coração estão presentes alguns pontinhos azuis, representativos de sua figura e da figura de seus irmãos, a quem o carinho das mãos maternas tratou de cuidar durante anos.

Por fim, a quinta aluna disse ter se emocionado com a afirmativa segundo a qual “Letramento é, sobretudo, / um mapa do coração do homem” (SOARES, 2006, p. 41). Segundo ela, ao ouvir este trecho, houve o desencadeamento de uma série de lembranças sobre sua adolescência e, com isso, pôde identificar com grande emoção os muitos momentos de tristeza e felicidade presentes nesta etapa de sua vida.

A aluna procurou retratar suas experiências através de um grande coração, presente no centro da imagem que contém dois lados: um deles é simbolizado pela cor azul, representativo das leituras tristes, como a leitura de algumas cartas através das quais brigava com suas amigas; e outro é simbolizado pela cor branca, representativa dos momentos felizes, como a leitura de livros no quintal de casa, a escrita das letras de suas músicas preferidas e as trocas de bilhetes de amor. Fora do coração também estão representadas algumas experiências agradáveis, como a elaboração de um caderno de recordações, no qual cada amiga lhe deixou uma mensagem; o seu caderno de rascunhos, que usava para escrever suas cartas; e a imagem de uma máscara de teatro, representativa dos momentos de leitura de suas revistas preferidas.

Percebe-se, a partir do relato desta experiência com as alunas do curso de Pedagogia, que determinadas propostas didáticas podem permitir que os alunos realizem valores e, fazendo-o, descubram que a vida tem sentido, sobretudo a partir daquele instante. Frankl (1989) chama esses valores de vivenciais, pois se realizam através das experiências subjetivas do homem, ou seja, quando abre o seu espírito para acolher o mundo, e quando entrega os seus sentimentos à beleza da natureza e da arte.



Imagine-se que um homem, amante da música, está sentado na sala de concertos e que, precisamente no instante em que lhe soam aos ouvidos os compassos mais tocantes da sua sinfonia predileta, sente aquela forte comoção que só se experimenta perante a beleza mais pura. Suponha-se agora que, nesse momento, alguém lhe pergunta se a sua vida tem um sentido; a pessoa assim interrogada não poderá deixar de responder que valeria a pena viver, mesmo que fosse só para experimentar a vivência desse doce instante. Com efeito, embora se trate de um só momento, pela grandeza de um momento já se pode medir a grandeza de uma vida (FRANKL, 1989, p. 82).

Concordo que, neste caso, sua realização é mais complexa e imprevisível, pois envolve dimensões subjetivas inerentes ao universo existencial de cada indivíduo. No entanto, cabe ao educador decidir pelas melhores estratégias que possam contribuir com a formação do caráter de seus alunos, o que já seria um grande passo no caminho para a realização deste tipo de valor.

Freire (2008) afirma que uma das características necessárias ao educador é o ato de manter-se vivo através do experimento da vida e da capacidade de proporcionar situações através das quais os alunos também possam fazê-lo. Estas características podem ser comparadas à capacidade de experimentar, em várias situações, os valores vivenciais, pois para a autora:

Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano.
Para permanecer vivo, educando a paixão, os desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.
Medo e coragem em ousar.
Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.
Medo e coragem em romper com o velho.

Medo e coragem em construir o novo.

Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.

Educar a paixão (de morte e de vida) é lidar com esses dois ingredientes cotidianamente através da nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui, uns mais, outros menos, em alguns anestesiada) de desejar, sonhar, imaginar e criar.

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito (FREIRE, M., 2008, p. 34).

Da mesma forma, é possível afirmar que aqueles que trabalham com educação podem se dispor a olhar mais atentamente sobre as experiências que a vida lhes apresenta, desde as mais simples até as mais complexas. É uma nova postura, mais exigente, ao mesmo tempo que mais leve, frente aos desafios cotidianos e às responsabilidades que estes lhes exigem. Aos que se dispuserem ao mergulho neste universo há de se frisar que estarão suscetíveis a realização dos valores vivenciais e, mais do que isto, estarão aptos a permitir que, por meio de sua criação, outros também o façam, sejam eles seus alunos, seus colegas ou a própria comunidade escolar.

Esta atitude possibilita ao professor o encontro do sentido em suas ações, ao mesmo tempo em que consegue despertar no outro a busca pelo sentido. Como afirma Frankl (1989a), é através de um pequeno estímulo que ambos podem descobrir o sentido de suas vidas e – por que, não? – do caminho para a cura de si mesmos, de seus alunos, de seus parceiros e da própria escola.

Pensar nos cursos de formação de professores a partir de vivências com sentido é estabelecer mecanismos complexos – ao mesmo tempo que simples – para que os educadores se decidam pelo caminho que os leva ao autoconhecimento, à excelência técnica, à transformação dos ambientes e das pessoas: um caminho para a cura.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A BÍBLIA SAGRADA. Edições Ave-Maria, 1998.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

_____. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

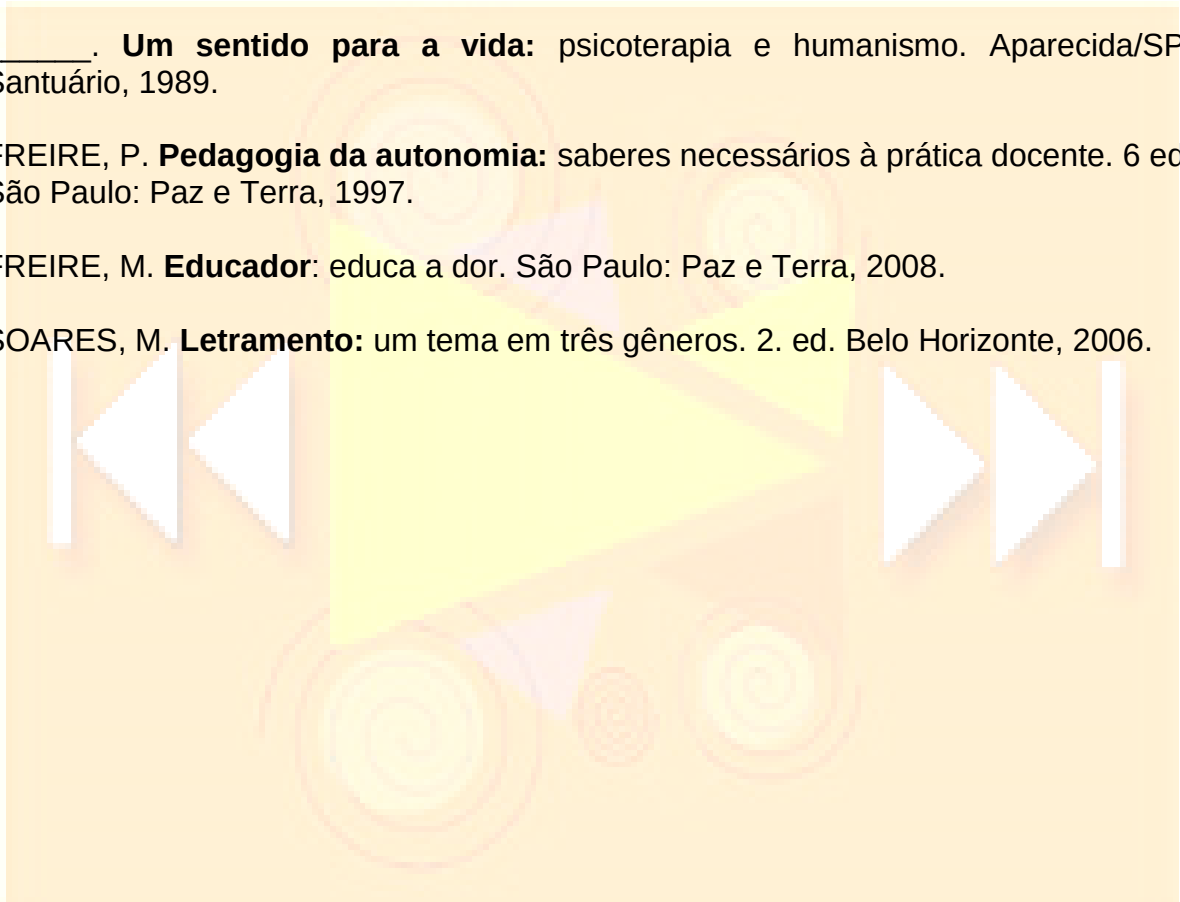
FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial**. 3 ed. São Paulo: Quadrante, 1989.

_____. **Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo**. Aparecida/SP: Santuário, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, M. **Educador: educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, 2006.



2 ARTE E LUDICIDADE: abordagens interdisciplinares na perspectiva da aprendizagem significativa

Ana Lúcia Gomes da Silva³

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira⁴

Resumo: Este trabalho tem como objetivo focar a arte e a ludicidade na ação pedagógica, situando a discussão no espaço da psicologia e da educação em seu contexto específico e diferenciado, numa abordagem interdisciplinar. Apresentamos estudos sobre a concepção de arte na formação humana e os aspectos lúdicos como compreensão do mundo na prática cultural. Buscamos encaminhamentos para os dilemas, convictas na construção de um clima de trabalho interdisciplinar onde a criança tem o direito de encontrar na escola, um ambiente prazeroso e enriquecedor para todos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre as práticas interdisciplinares, enquanto campo de estudos relacionados à arte e ludicidade e com enfoque para a formação de professores. Pressupostos teóricos da educação e da psicologia serviram de base para as leituras de autores como Fazenda (2006, 2001); Gardner (1989); Hernández (1997); Kischimoto (1999); Magalhães (2009); Tavares (2001); Rogers (1997; 1985) dentre outros. As pesquisas sobre a prática interdisciplinar versam basicamente na ação, de acordo com a interação e integração entre os sujeitos das ações educativas. Buscando refletir tais ações discutimos sobre a resiliência do professor que assume uma prática diferenciada com o objetivo de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando-se das múltiplas linguagens. Assim, acreditamos que educar é mais do que transmitir conhecimento, é despertar a curiosidade e desafiar o aluno a confiar em si mesmo, desejar novos aprendizados e conhecimentos e estar consciente de sua constante transformação.

Palavras-Chave: Arte, Ludicidade, Aprendizagem Significativa, Resiliência.

Abstract: In the pedagogic action, placing the discussion in the space of the psychology and the education in its specific and differentiated context, in an interdisciplinary approach. We presented studies about the art conception in the human formation and the ludic

³ Ana Lúcia Gomes da Silva: Parecerista da Revista: Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/3468543283151836>; E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

⁴ Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira: Professora Mestre, efetiva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana-MS. Doutoranda em Educação pela UFMS na Linha de Pesquisa Psicologia, Educação e Prática Docente. Membro do Grupo de Pesquisa "Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica e Interdisciplinaridade em Pesquisa em Educação". Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade. Contato: francys.santanana@hotmail.com

aspects as understanding of the world in cultural practice. We looked for directions for the dilemmas, convicts in the construction of an interdisciplinary work climate where the child has the right of finding in the school, a pleasurable and enriching atmosphere for all. It is treated of a bibliographical research on the interdisciplinary practices, while it is a field of studies related to the art and ludicity and focused on the teachers' formation. Education and Psychology Theoretical Presupposed were served as base for the authors' readings as Fazenda (1997, 2006); Barbosa (2003, 2010) Martins (1998); Kischimoto (1999); Japiassu (1976); Perrenoud (1993); Huizinga (2005); Magalhães (2009); Tavares (2001); Rogers (1997; 1985) among others. The researches on the interdisciplinary practice turn basically in the action, in agreement with the interaction and integration among the subject of the educational actions. Looking for to reflect such actions discussed on the teacher's resilience which assumes a differentiated practice with the objective to offering a significant learning being used of the multiple languages. Like this, we believed that to educate it is more than to transmit knowledge, it is to wake up the curiosity and to challenge the student to trust in himself/herself, to want new learning and knowledge and to be conscious of his/her constant transformation.

Key Words: Art, Ludicity, Significant Learning, Resilience.

INTRODUÇÃO

Buscamos enfocar a arte e a ludicidade na ação pedagógica, situando a discussão no espaço da psicologia e da educação em seus contextos específicos e diferenciados, mas com pontos em comum pela perspectiva interdisciplinar. Utilizamos recursos propiciadores de vivências, refletidos nas experiências profissionais das pesquisadoras, cuja análise esperamos levar o leitor à compreensão das diferentes e variadas questões que a temática apresenta.

Partimos do pressuposto que a interdisciplinaridade comporta em sua identidade a interação disciplinar e que ela surge em decorrência da diversidade de várias disciplinas, aproveitando sua identidade individual e suas idéias, que são aceitas como enriquecimento e complementaridade de aquisições e concepções coletiva. Aqui nos valem das contribuições de Fazenda (2006, p.9) que “Disse em outros momentos e novamente repito que a interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa”.

Para entendimento dessa forma de ação pedagógica na arte e na ludicidade, torna-se imprescindível uma abordagem que contemple a proposta Interdisciplinar, quais sejam: de pesquisa, da busca do "novo". Refletir tais ações implica então, discutirmos, em segundo momento, sobre a resiliência do professor que assume uma prática diferenciada com o objetivo de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando-se das múltiplas linguagens.

CONCEPÇÃO DE ARTE E LUDICIDADE NUMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Quando se pretende abordar a interdisciplinaridade para tratar sobre a ação pedagógica na área artística e lúdica, temos clareza que a tarefa requer inicialmente, que consideremos suas concepções refletidas nos fundamentos teóricos, numa direção em que a práxis pedagógica deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino.

Segundo Hernández (1997), as mudanças nas concepções e nas práticas da educação em arte não são devidas a uma única ordem de razões, mas a um conjunto de causalidades que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas, às tendências educativas dominantes, passando pelos valores sociais e pelas mentalidades que regem cada época.

Face ao exposto, pareceu-nos pertinente focar algumas das teorias que contemplam, numa visão abrangente, o posicionamento das questões relacionadas com o ensino e aprendizagem das linguagens artísticas e lúdicas.

Qualquer uma destas teorias pode ter sido, em determinada época, predominante, mas os seus fundamentos continuam presentes, em muitos currículos de arte, com maior ou menor ênfase e refletem alguns dos atuais posicionamentos sobre o valor da arte e da ludicidade na educação.

O Comportamentalismo ou Behaviorismo, como teoria de aprendizagem, tem a sua base nas investigações de Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner, entre outros, e caracteriza-se por uma instrução direcionada, baseada no objeto, cujos resultados são o reflexo de observações do comportamento aferidas por testes. A planificação, segundo esta teoria, obedece à segmentação dos conteúdos em sequências curtas, para que sejam aprendidos de forma gradual, etapa a etapa. É uma abordagem que não promove a busca de conhecimento e informação, uma vez que está centrada na figura do professor, que é quem decide quando, de que forma e que conteúdos são ensinados. É muito limitada em termos de interação aluno/aluno e aluno/professor.

O Construtivismo é uma teoria de aprendizagem que difere do Behaviorismo, uma vez que, para os construtivistas, não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende. São vários os teóricos associados a esta corrente: Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky, entre outros. Segundo esta corrente, o papel do professor passa de transmissor de conhecimentos para facilitador de aprendizagens, o que provoca profundas implicações em toda a planificação. Os cursos que tenham teorias construtivistas subjacentes devem permitir ao aluno a aprendizagem a partir de um conteúdo básico, sendo este incentivado a pesquisar recursos complementares para a construção do seu conhecimento. O aluno desenvolve um percurso não linear, ditado pelos seus próprios interesses, cabendo a ele decidir o *quê* e *quando* aprender, num processo ativo e interativo com todos os intervenientes no processo.

Dentre as várias perspectivas desta teoria, temos as de Piaget e Vygotsky que, defendendo os mesmos princípios, distinguem-se entre si no que diz respeito a pontos chave, que levantam diferenças significativas quanto às várias interações. Enquanto Piaget considera que o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento de forma individual, por um processo de trocas com o meio, Vygotsky valoriza o trabalho colaborativo sendo o conhecimento fruto das relações intra e interpessoais.

O construtivismo ou interacionismo representa uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto.

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança tiveram uma importância decisiva para que os investigadores interessados na natureza humana assumissem que a vertente desenvolvimentista “developmental approach” era a mais apropriada no que diz respeito à criança. Em contraste com as concepções behavioristas, os desenvolvimentistas chegaram ao consenso de que (I) o crescimento é mais do que uma simples mudança através do tempo; (II) a aprendizagem é mais que uma mera associação ou simples “impressões do envolvimento”; (III) a cognição humana não pode ser simplesmente extrapolada de estudos de cognição animal; e (IV) as crianças passam por um número de estágios de compreensão qualitativamente diferentes. (GARDNER, 1989).

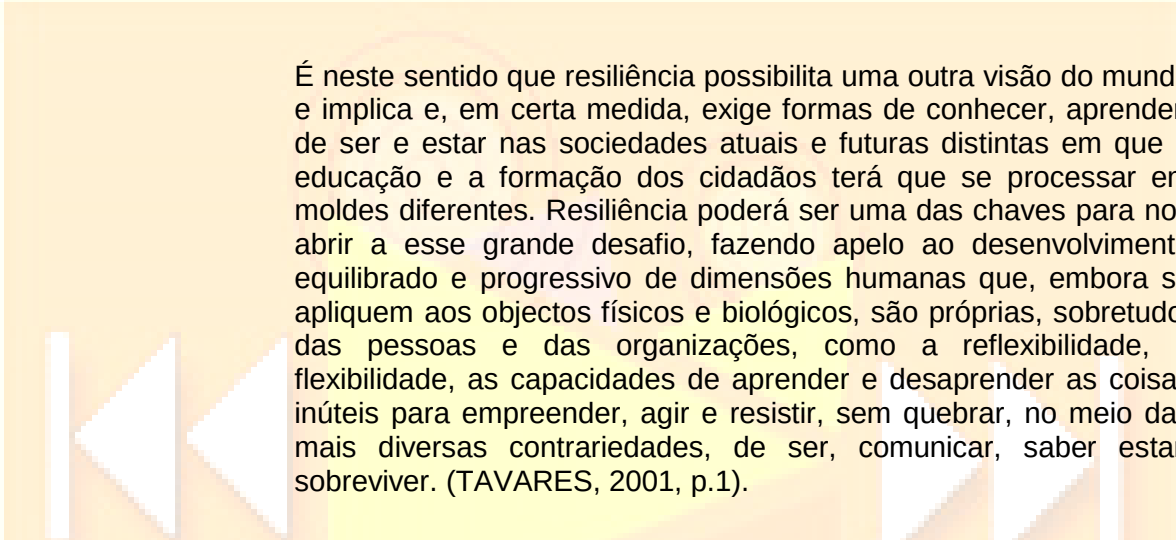
O desenvolvimento humano é considerado como um reflexo de interações complexas entre pré-disposições genéticas e envolvimento. O homem não se desenvolve apenas porque existe ou porque cresce e envelhece, mas porque passa por determinadas experiências que resultam em reorganizações periódicas do conhecimento. As oportunidades educacionais de uma criança podem conceder-lhe os meios de alcançar o seu potencial humano. No entanto, a vertente desenvolvimentista não se aplica apenas ao estudo da evolução da criança. Um quadro referencial deste tipo também pode ser utilizado na análise de produções individuais através dos tempos, incluindo as artísticas e as lúdicas.

Dentre tais análises consideramos que a criança quando envolvida com a arte e com a ludicidade, cria e percebe os objetos simbólicos. A criança precisa vivenciar idéias em nível simbólico para compreender o significado na vida real. O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela qual as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil. Mesmo que conheça determinados objetos ou que já tenha vivenciado determinadas situações, a compreensão das experiências fica mais clara quando as representam em seu universo de faz de conta. Este tipo de brincadeira oportuniza expressar e elaborar de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações. Nesse mesmo sentido, os objetos artísticos são únicos na medida em que utilizam variados aspectos e habilidades do indivíduo primitivo, do mesmo modo que refletem também o indivíduo completo e multifacetado. A arte e a ludicidade são alguns dos caminhos que podem motivar novas práticas pedagógicas que atendam as reais necessidades dos educandos.

Esta percepção interdisciplinar pressupõe vivência e experiência em interação com fatores intrapessoais e interpessoais, sendo que quanto mais harmoniosa esta relação, mais profundo e significativo é o resultado na prática pedagógica. Desta forma, o fenômeno natural na atividade artística e lúdica, inclui o homem na sua

totalidade: mental, emocional e cultural, presentificando sensações e intuições, considerando o homem na sua inteireza, orgânica e emocional, de vida integrada por inteiro ao ser vivente. Perceber constitui-se assim, no que a arte tem de mais humano no seu cerne, devendo ser devolvido a quem lhe é de direito, pois que, se a percepção diferenciada de mundo faz o homem diferente dos outros animais, fato gerador de cultura e de humanização, torna-se importante a preocupação com este resgate num mundo que tende a desumanizá-lo.

A RESILIÊNCIA DO PROFESSOR QUE ASSUME UMA PRÁXIS DIFERENCIADA: REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



É neste sentido que resiliência possibilita uma outra visão do mundo e implica e, em certa medida, exige formas de conhecer, aprender, de ser e estar nas sociedades atuais e futuras distintas em que a educação e a formação dos cidadãos terá que se processar em moldes diferentes. Resiliência poderá ser uma das chaves para nos abrir a esse grande desafio, fazendo apelo ao desenvolvimento equilibrado e progressivo de dimensões humanas que, embora se apliquem aos objectos físicos e biológicos, são próprias, sobretudo, das pessoas e das organizações, como a reflexibilidade, a flexibilidade, as capacidades de aprender e desaprender as coisas inúteis para empreender, agir e resistir, sem quebrar, no meio das mais diversas contrariedades, de ser, comunicar, saber estar, sobreviver. (TAVARES, 2001, p.1).

Ser resiliente significa adotar uma nova postura aos desafios que são postos no cotidiano das instituições de ensino. Primeiramente precisam ter consciência de sua importância na vida de cada criança que estão sob sua responsabilidade. Ser um professor resiliente é adaptar-se as novas necessidades que surgem no processo educacional. Ser competente também é uma característica fundamental. A escola por sua vez é instrumento de construção do Ser. Sujeito, esse, não como causa ou origem de um discurso, mas como efeito de saberes acumulados de geração em geração. Todos nós somos seres que se interagem com o outro e nessa interação, a vida nos instiga a linguagem e representação como ferramentas extremamente relevantes que viabilizam a adaptação à vida coletiva do ser, onde o outro é o alvo principal no desenvolvimento da habilidade de relacionarmos, aprendendo a ser, estar, pertencer, querer, ter e poder.

As crianças geralmente veem no seu professor um modelo de identificação e transformam seu ambiente educacional em referência, um lugar onde encontram apoio e compreensão e principalmente um lugar prazeroso onde o riso e a alegria estão sempre presentes. Nesse contexto acredita-se que a escola tornou-se o local de referência para as crianças, onde constroem seu aprendizado e criam relações que servem de base para a vida. O professor torna-se, assim, fundamental no processo de resiliência, oportunizando a criança de vínculos que revitalizarão e criarão novas formas de ser e viver.

Voltando ao sentido etimológico de resiliência “como qualidade de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite não perder o equilíbrio”, talvez pudéssemos dizer que, o que se pretende ao tornar as pessoas mais resilientes na sociedade emergente, através da educação e da formação, é prepara-las para uma certa invulnerabilidade que lhes permita enfrentar com flexibilidade, “elasticidade” e persistência, situações altamente adversas, agressivas e, até, desconcertantes e violentas que a vida certamente irá colocar. [...]Antes, pelo contrário, tudo deve encaminhar-se no sentido de tornar a pessoa mais forte, mais equipada para poder intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vive e convive para que ela seja menos violenta, mais segura, mais justa, mais pacífica, mais razoável e tolerante. (TAVARES apud FAZENDA, 2001).

Nesse sentido, é necessária uma atenção aos cursos de formação de professores, principalmente aqueles que preparam o profissional para atuar na infância. Entretanto, na contemporaneidade constatamos mudanças significativas em todos os campos sociais. Mudanças essas advindas de fatores diversos, como a globalização, que coloca todos os setores em busca de maior escolarização e o mesmo ocorre com os profissionais da educação, numa realidade as exigências são cada vez maiores. Todo esforço dispensado à criança no sentido de trabalhar as suas emoções, pode ser estendido ao professor. Da mesma forma que o aluno precisa aprender a ser feliz e descobrir o prazer de aprender, o professor tem as mesmas necessidades. Precisa sentir-se bem contagiar seus alunos com sua felicidade. Precisa encontrar prazer também em aprender. Afinal, o educador é um eterno aprendiz.

Este profissional terá coragem de abrir-se aos desafios de uma educação oposta à tradicional, acolhendo com otimismo projetos inovadores e até inovando a sua prática pedagógica, a partir do momento que encarar o medo não como obstáculo, mas como regulador de suas ações, reconhecendo de forma consciente as suas limitações sem com isso estagnar-se frente às iniciativas. Só podemos compartilhar com alguém aquilo que possuímos. "nada pode pela felicidade de outrem, aquele que não sabe ser feliz ele próprio". (SNYDERS, 1988, p. 21). A alegria proposta pelo autor não significa tirar da criança a oportunidade de vivenciar as dificuldades e desafios, necessários ao seu desenvolvimento individual, mas ter acesso a atividades artísticas, lúdicas e prazerosas que também contribuirão com seu desenvolvimento, pois as mesmas possibilitam vivenciar momentos de grande importância na afetividade e cumplicidade.

Ao entendermos a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade, de forma a contribuir positivamente na sociedade, e que o brincar tem sido enfocado como uma alternativa para a formação do ser humano, os cursos que lidam com a formação do profissional que trabalhará com a infância precisa ser repensado.

Os professores, apoiados pelos pais, se preocupam somente com conteúdos, antecipando a escolarização com apostilas, cartilhas, material xerocado e

mimeografado, tarefas e trabalhos que tomam o dia da criança tanto na escola quanto em casa. É necessária uma resistência a estas concepções desfavoráveis que prejudicam uma visão holística da formação do indivíduo.

É necessário que os professores valorizem os aspectos artísticos e lúdicos em suas práticas pedagógicas valorizando o conhecimento e a cultura de cada criança. É relevante perceber as crianças não somente como receptoras de cultura, mas como autores sociais que participam ativamente dessa transmissão cultural, pois elas possuem suas próprias formas de significar o mundo em que vive. (DEBORTOLI, 1999)

Para Kishimoto (2001) as atividades livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração das crianças, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico.

Considerando tais deficiências constatadas na práxis do educador, os cursos de formação dos profissionais que tem como objetivo a formação para aqueles que trabalharão com a infância passaram a contemplar, recentemente, informações sobre propostas curriculares relativas à organização da rotina e do espaço físico da escola, das formas de envolvimento das crianças nas atividades, além da avaliação do grau de interação do profissional com a criança.

Os conhecimentos precisam ser funcionais, isto é, devem ser efetivamente utilizados pelos alunos em situações que lhes coloquem problemas a serem solucionados. Nessa perspectiva, os conhecimentos oferecidos para a aprendizagem devem aproximar-se o máximo possível das práticas sociais reais e integrarem a lógica de cada área de conhecimento humano. Isto significa dizer que nos Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), não está se referindo a conhecimentos fragmentados e sistematizados para fins únicos de ensino, mas sim a todo e qualquer conceito, atitude e procedimento que tenha um significado para a criança.

CONSIDERAÇÕES

Nossos estudos indicaram uma reflexão mais atenta em relação a prática pedagógica no movimento da arte e da ludicidade. Os rumos de tais reflexões mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias da linguagem artística e lúdica. Sentimo-nos convidadas a discutir as ações e as idéias que queremos modificar na educação em arte, como um desafio e compromisso com as transformações na sociedade.

As pesquisas reafirmaram que pode existir uma escola mais humana, com mais vida, mais alegria e que nós podemos construí-la. Trata de um desafio interdisciplinar, dadas às características que engendram o processo da formação docente: condições objetivas e subjetivas de vida, trabalho e formação de sujeitos, limitações das mais diversas. Implica então, reconhecer que a docência não se dá num contexto isolado, ela perpassa as determinantes políticas, econômicas e sociais

que contextualizam as necessidades da sociedade no que diz respeito à educação e formação.

Os desafios e os dilemas da formação do educador em nossos tempos solicitam um exercício de debate, de diálogo, elaboração e reelaboração na coletividade dos princípios, das atividades, tendo como resultante da atitude reflexiva, uma docência de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Mec, 1998.

DEBORTOLI, J. A.. **Com olhos de crianças**: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. Licere: Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação, 2(1), 105-117, 1999.

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

_____, (Org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos**. São Paulo: CRIARP, 2006.

GARDNER. H.; Hatchb, T. **Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences**. Educational Researcher, v.18, n.8, 1989.

HERNÁNDEZ, F. **Educación y Cultura Visual**. Sevilha: Publicaciones M.C.E.P, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação & Pesquisa, 2001.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

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

3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos

*Diva Spezia Ranghetti*⁵

Resumo: O presente artigo intenciona desencadear algumas reflexões sobre o sentido e o significado da relação pedagógica no processo da educação formal. Tem como objetivo apresentar a afetividade como princípio desencadeador da relação pedagógica favorável à aprendizagem, bem como alguns pressupostos para que a aprendizagem apresente-se como possibilidade a todos os sujeitos inseridos no processo educativo. As reflexões são oriundas da vivência da autora, já registradas em suas pesquisas de mestrado e doutorado, realizadas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujas temáticas investigadas foram a afetividade na educação e um *design* interdisciplinar de formação, ambas tendo como alicerce a teoria da Interdisciplinaridade e a Fenomenologia. As pesquisas evidenciaram que a atitude do professor afeta a construção de tempos e espaços na relação que se constrói ao longo do processo educativo e que para que a relação pedagógica seja favorável à aprendizagem a sala de aula deve constituir-se como espaço de encontro entre os sujeitos e o conhecimento. Um espaço em que professores e alunos, sujeitos do processo, desvelam, revelam, criam, recriam, aprendem, ensinam, afetam e são afetados, encontrando-se consigo mesmos e com o conhecimento para constituírem-se. Um espaço em que a interdisciplinaridade habita. Nesse sentido, alguns pressupostos fazem-se necessários na ação do professor, tais que: conhecimento de si mesmo, abertura, humildade, consideração, espera, parceria.

Palavras-chave: Relação pedagógica. Afetividade. Aprendizagem. Atitude.

Abstract: This article intends to trigger some reflections on the meaning and significance of the pedagogical relationship in the process of formal education. It aims to show affection as the principle triggering the pedagogical relationship favorable to learning, as well as some assumptions that learning introduce itself as a possibility for all subjects included in the educational process. The reflections are from the author's experience, as recorded in their masters and doctorate researches, held at the Pontifícia Universidade Católica of São Paulo, whose investigated themes were the affectivity in education and an interdisciplinary design of the formation, both

⁵Diva Spezia Ranghetti: Doutora em Educação: Currículo – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do componente curricular Projetos Comunitários e Coordenadora de Extensão Comunitária do Centro Universitário Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul (SC). Integrante do GEPI. E-mail: diva.ranghetti@uol.com.br; divar@catolicasc.org.br

having as a foundation the Interdisciplinarity theory and Phenomenology. The research showed that the attitude of the teacher affects the construction of time and space in the relationship that is built along the educational process and for the pedagogical relationship being favorable to learning the classroom should be constituted as a meeting place between subjects and knowledge. A space where teachers and students, subjects of the process, unveil, reveal, create, recreate, learn, teach, affect and are affected, meet with themselves and with the knowledge to constitute themselves. A space where interdisciplinarity lives. Thus, some assumptions are made necessary in the teacher's action, such that: self-knowledge, openness, humility, consideration, waiting, partnership.

Keywords: Pedagogical relationship. Affectivity. Learning. Attitude.

INTRODUÇÃO

Falar em relação pedagógica nos remete à compreensão do significado e do sentido que a relação reveste. Relação, palavra de origem latina *relatione* com significado de “vinculação, ligação, referência” (FERREIRA, 1999, p.1735), portanto uma ação que pressupõe a presença de mais de um elemento que, em comum, têm alguma especificidade, um ponto em torno do qual os sujeitos sentem-se atraídos, para juntos encontrar uma nova possibilidade de ser. O ponto de atração (referência) que une professor e alunos é o conhecimento. A palavra pedagógica é de origem grega *paidagogikós*, adjetivo que diz respeito à pedagogia, ou seja, [...] teoria da ciência, da educação e do ensino; “[...] profissão ou prática de ensinar”. (FERREIRA, 1999, p.1523).

Nesse sentido, relação pedagógica é toda relação que tem como intencionalidade a ação de ensinar e de aprender, num movimento contínuo dos sujeitos que têm em comum a aprendizagem. No espaço pedagógico, professor e alunos se encontram com o conhecimento para pesquisar, desvelar, duvidar, compreender, conhecer, objetivando o renascimento do conhecimento, tanto aos sujeitos quanto ao próprio conhecimento.

Por sua vez, o verbo aprender deriva de apreensão, do latim *prehensio-onis*, que designa o ato de segurar, agarrar e apanhar, prender, fazer entrar, apossar-se de. Assim, podemos conceituar aprendizagem como sendo a ação de apropriar-se de conhecimentos ainda não habitados por nós, ou seja, que se faz necessário “agarrar” para que se tenha domínio do mesmo. (CHERVEL, 1990).

Postic (1990, p.12) define a relação pedagógica como sendo “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos [...], relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

Na ação educativa devem-se construir relações que se consolidam por meio de um movimento em que se interroga o conhecimento aparente e o oculto, para aproximar-se da sua totalidade. Para tanto, os espaços de aprendizagem, assim como o que é ofertado para ser aprendido, necessitam aguçar a curiosidade natural do ser humano e estimulá-lo a trabalhar sobre o conhecimento para conhecê-lo mais e melhor. Conforme Tiba (1998, p.36), “a apresentação da matéria deve ser convidativa como o *trailer* de um filme, que atrai as plateias ao cinema”. Nesse contexto, é o professor que deve auxiliar o aluno a transgredir o campo de significação do que já contempla, para que possa desenvolver-se e apropriar-se das coisas que o mundo apresenta, (re)significando-as, renascendo *junto-com*. “Construir conhecimento significa construir-se com ele. [...] Deixar de lado os pré-conceitos e fazer emergir conceitos, rumos, processos, vida... renascimento!...” (ROJAS, 1998, p.76).

As reflexões sobre a relação pedagógica que discuto neste texto são fruto da minha vivência como aluna da professora doutora **Ivani Fazenda** do curso de Mestrado e Doutorado em Educação: Currículo, na PUC/SP, no núcleo de Formação de Professores, na linha de pesquisa Interdisciplinaridade.⁶ As reflexões que seguem não têm a intenção de dar conta da complexidade do processo relacional na ação de ensinar e aprender, mas sinalizar a relevância da **afetividade** na ação de educar.

O PAPEL DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A relação norteia o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na medida em que as relações interpessoais inscrevem, contornam, delineiam os sujeitos, como também abrem perspectivas, dependendo da qualidade e da intencionalidade presente na relação. Postic (1996, p.92) vem confirmar esse entendimento, dizendo que: “[...] **é nas relações sociais, introduzidas pelo ato educativo, que o indivíduo – criança – adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura**”. Assim, cabe ao professor propiciar uma relação que compreende a descoberta e a evolução do aluno. Uma relação construída com respeito mútuo, cumplicidade, reciprocidade e liberdade para expressar conhecimentos e sentimentos.

Nessa perspectiva, o professor necessita atentar para os interesses que cada aluno traz consigo: sua cultura, seus conhecimentos, os valores que cultiva, e utilizar-se desses como ponto de apoio para fornecer as cores e os “pincéis” necessários à composição do quadro pessoal de desenvolvimento. Dessa maneira, **a relação pedagógica possibilita a compreensão do aprendido, a apropriação do conhecimento através de aprendizagens significativas, temperadas e iluminadas por uma energia vital que sustenta a ação e o envolvimento pelo conhecer**. Não é a afetividade o ponto de luz que permeia as relações?

⁶ Este texto foi construído a partir dos textos da dissertação e da tese defendidas em 1999 e 2005, respectivamente. As referências constam no fim do texto.

Direcionando o olhar para **práticas educativas interdisciplinares**, percebemos que nessa prática pedagógica a relação é regida pela **parceria**. Esta possibilita aos sujeitos o domínio da própria composição do ser como fazedor de história que é cuidada e iluminada por alguém que acredita nas potencialidades individuais e que está implicado e comprometido com o desenvolvimento do aluno em sua completude. A parceria guarda em seu interior as manifestações afetivas do ser.

Fazenda (1995, p.38) busca o fundamento para a relação professor-aluno na antiga Grécia, na Paideia e, com ela, a situação de preceptor e discípulo.

O preceptor é aquele que ajuda o discípulo a fazer uma leitura das coisas próprias do conhecimento em geral. O discípulo é aquele que gradativamente é indicado a ampliar essa leitura. Preceptor e discípulo trazem consigo conhecimentos próprios de um e de outro, que ampliados sintetizam uma proposta eterna e primeira da educação: Paidéia é forma de parceria em que alguém não alfabetizado para as coisas do mundo amplia ou tem a possibilidade de ampliar seu universo próprio de leitura com alguém que viveu mais, que pôde ler mais e que se dispõe com o discípulo a inaugurar também para si o exercício da troca. Em troca, em parceria, ambos evoluem – preceptor e discípulo e com essa evolução a possibilidade de construção/produção de novos conhecimentos.

Na relação que o professor e o aluno estabelecem, a parceria possibilita a compreensão do conhecimento através da **partilha** de responsabilidades diante das atividades a serem desenvolvidas. Só é possível a parceria quando se dispõe a partilhar sem esconder-se por trás de um “véu”, no qual se filtra a subjetividade do professor, seus sonhos, angústias, faltas, desejos. Nessa relação é necessário estarem inteiros, tanto professor quanto alunos. Entretanto, a parceria requer **humildade**. Humildade em colocar-se inteiro diante dos alunos – parceiros – na caminhada da construção de conhecimento; humildade em saber participar e ver, no grupo de alunos, a possibilidade de trocar experiências e aprender com elas, extraindo aspectos muitas vezes insignificantes e utilizando-se destes para ilustrar e complementar o que se propõe a conhecer. Humildade na utilização das palavras, nos gestos, nos símbolos que manifestam o não e o sim. Humildade em dividir para ampliar o grau de significação dos achados. Humildade para aceitar as diferenças e nelas encontrar subsídios para redimir a distância que os tornam diferentes (em conhecimento). Humildade para aceitar, como professor, seus erros e, nestes, perceber, sentir e intuir os caminhos para acertar. Humildade para aceitar que a vida só tem sentido se conseguir *estar-sendo-com-os-outros* e não se isolar no mundo colocando-se num pedestal para que ninguém possa aproximar-se, nem mesmo o olhar do aluno (RANGHETTI, 1999).

Viver uma relação pedagógica em que você não é apenas uma peça de ornamentação do ambiente de aprendizagem, mas protagonista, possibilita-lhe conhecer-se como pessoa e, nesse conhecer, encontrar-se com seus limites e possibilidades, sentindo-se responsável pelo próprio modo de ser. Você torna-se autor e ator de sua história que, conjugada com outras histórias, constitui a história de um tempo, de um determinado pensar e de um modo de existir humano. A

parceria na relação possibilita essa reflexão, esse apropriar-se do próprio processo de desenvolvimento.

Segundo Warschauer (1993, p.299),

Ser parceiro não significa anular a própria individualidade. Pelo contrário, no dinamismo de alteridade, a individualidade caminha para se diferenciar plenamente. E é através dessa diferenciação que o indivíduo torna-se capaz de considerar a posição do outro, a ponto de poder se relacionar com ele dentro da parceria.

A relação pedagógica que tem como cenário o quadro interdisciplinar e, neste, a parceria, requer que se viva plenamente, estabelecendo o entrelaçamento do afetivo com o cognitivo, do real com o imaginário, do pensamento com o sentimento, a sensação e a intuição. É comunicar, dialogar, crescer, renascer a cada momento, estabelecendo o **encontro** consigo mesmo e com o outro, através da troca, da parceria, visto que, “[...] **o aluno aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe parecerá segura, com um professor que sabe criar afinidades**” (SNYDERS *apud* PAIVA, 1996, p.92).

Uma relação pedagógica com esses atributos possibilita o domínio da própria composição do ser como fazedor de história que é cuidada e iluminada por alguém que acredita nas potencialidades individuais e que está implicado e comprometido com o desenvolvimento do aluno como um todo. E com esses atributos, professor e alunos, na relação que estabelecem com o conhecimento, “[...] **cumprem um processo interativo no qual a afetividade é o componente básico de mobilização, direcionamento e intensidade das ações**” (PAIVA, 1996, p.92). Destarte, a aprendizagem só acontece quando há o encontro produzido pelo movimento que o envolvimento e a receptividade dos dois sujeitos, em parceria, estabelecem. Por isso, o ato educativo, apesar de sua diretividade, suscita nos alunos autonomia e entusiasmo para que possam “[...] alcançar o domínio de seu próprio desenvolvimento” (POSTIC, 1990, p.11).

Marcel Postic (1990), no livro “A relação pedagógica”, faz uma crítica aos teorizadores da aprendizagem que se veem preocupados em orientar o estudo do ato de ensinar pelo viés da concepção e utilização de máquinas de ensinar desprezando as relações interpessoais que têm forte influência na situação pedagógica, pois ensinar e aprender devem ser concebidos como partes integrantes do processo educativo. O que une esses dois atos num movimento articulado, segundo o autor, é a socialização do indivíduo (1990, p. 9). Assim, não cabe ao professor apenas manipular estímulos e esforços e ao aluno ser mero dependente destes. É necessário atentar para atos, atitudes e comportamentos que estão afetando a aprendizagem dos alunos, bem como a daqueles com quem estabelecem a comunicação (professor e alunos).

Nessa perspectiva, o professor precisa conhecer o aluno, respeitar as diferenças individuais, acreditar na capacidade de cada um e propiciar um ambiente estimulador para o desenvolvimento da totalidade dos mesmos, conhecer com profundidade o objeto (conteúdo) com o qual irá trabalhar e conhecer-se como

pessoa (totalidade). Conhecer o aluno e acreditar em suas capacidades, possibilitar o seu desenvolvimento em seus aspectos afetivo, cognitivo, social, intelectual, hoje, ao meu ver, é essencial para que se estabeleça uma relação pedagógica que possibilite a aprendizagem. Quando a realidade do aluno⁷ é o ponto de partida para propiciar a aprendizagem, ele se sente estimulado para investir nessa caminhada.

Nesse sentido, ao iniciar a composição do quadro relacional, o professor necessita direcionar o olhar e a escuta para captar de cada aluno em particular, e do grupo como um todo, o ponto de luz em que se encontram naquele momento histórico incitando-os a colorir o cenário como participantes ativos e conscientes⁸ de suas funções e responsabilidades. É o professor que **“[...] anima a relação, que lhe imprime caracteres particulares, que suscita as reações do aluno pela simples presença e pela atitude que adota desde o início”** (MARCHAND, 1985, p.37). Isso requer sensibilidade e conhecimento de que cada aluno possui características próprias e é afetado de forma singular a partir dos mesmos estímulos.

Nesse contexto, a comunicação e a expressão são elementos imprescindíveis para que haja aprendizagem. São partes que se completam para que o sujeito possa inserir-se no mundo, visto **que comunicar é estabelecer presença viva no mundo**, afetando-o com nossos pensamentos e ideias e sendo afetado por ele. A Comunicação exige abertura ao outro para que se possa fazer compreender, entender e compreender o outro. Pressupõe o encontro – a troca, a partilha, o acolhimento. Há necessidade de **interação**, isto é, entrelaçar a própria interioridade com a exterioridade do outro, do mundo. Já a Expressão diz do ser do homem, insere-o no exterior de si. Expressa as impressões que ele tem do mundo através do seu modo de ser, do seu semblante, de suas atitudes. A expressão tem uma dimensão subjetiva, prevalecendo a manifestação do eu. Ela desenha o ser do homem. Por isso, há necessidade de equilibrar os momentos de introspecção e extroversão para que possamos tomar consciência de nós mesmos a fim de compreendermos a nossa própria existência. (RANGHETTI, 1999).

Assim, a comunicação é intensamente vivida e construtora de aprendizagens significativas quando se substancia em **relações dialógicas**: relação de abertura ao outro, de partilha de ideias, de humildade, de respeito mútuo, possibilitando um renascer através do movimento que o diálogo produz. Estabelecer relações é viver a própria afetividade, é mostrar-se inteiro, é descortinar-se. É temperar com a interpretação pessoal e produzir um conhecimento novo, mais elaborado, tendo um colorido diferente para aquele que interfere e sofre interferência do conhecimento através da parceria que se vive nessa relação.

Viver uma relação pedagógica primando pela afetividade nas inter-relações suscita que o espaço da sala de aula seja um espaço de comunicação. Requer do professor conhecimento de si mesmo para conhecer o outro, abertura, humildade,

⁷ Realidade do aluno aqui se entende não só os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, mas também os aspectos psíquicos, isto é, o tipo e as funções psicológicas do mesmo.

⁸ A palavra consciente está sendo utilizada para dizer que o aluno a partir do momento que for despertado para aprender e compreender, decompor a informação e transformá-la em conhecimento, utilizar-se-á deste em suas ações. Essa reflexão foi construída a partir da leitura do livro: Ensinar Aprendendo, de Içami Tiba, 1998.

consideração, espera, pois o aluno é um ser em processo de constituição de si, e, portanto, parceiro do professor na construção e reconstrução do conhecimento. A prática interdisciplinar privilegia esse espaço para a liberdade de construção do sujeito. Um espaço de encontro em que o diálogo, o rigor e a afetividade coexistem.

REFLEXÕES SOBRE UMA VIVÊNCIA

Para tornar mais transparente o que venho refletindo, relato a experiência como aluna de **Ivani Fazenda**⁹. Essa vivência possibilitou-me habitar a relação professor-aluno, pautada na parceria, e a acreditar que é nessa relação que a afetividade pode manifestar-se com maior intensidade.

O quadro inicial de cada encontro inaugura o desenrolar de todo o processo educativo. Um abraço, um beijo, um aceno de mão, uma piscada faz-nos sentir importantes, necessários e parceiros de uma ação. A **acolhida** que a professora faz ao grupo em geral e a cada aluno em especial torna o ambiente de aprendizagem humano, com vida presente. O calor humano vivido no início do encontro cativa os alunos, envolve e instiga-os a participarem do ato educativo. A acolhida é comunicação, caminho para a interação, convite à participação da roda em torno do conhecimento.

Após a acolhida, apresenta-nos o **tema a ser trabalhado**, o grau de relevância que o mesmo tem para a educação e a necessidade de retomar a teoria, para resignificá-la, travestindo-a de uma nova ordem, um novo rigor que contemple as angústias, as incertezas e as rupturas presentes em nossos dias. Esse primeiro momento apresenta-se como um ponto de luz que projeta sua luminosidade do fundo de uma caverna a qual seguimos para encontrar a saída tão esperada. Feito esse primeiro contato com o conhecimento proposto, somos instigados a colocarmos nossas primeiras **impressões e experiências** sobre o assunto, de forma espontânea, momento em que surgem as mais variadas ideias, visto que cada aluno procura extrair de seu projeto de pesquisa – da especificidade **teórico-prática** que possuem referente ao objeto em estudo – elementos que enriqueçam as trocas sobre aquilo a que nos dispomos conhecer. Apresenta-nos, também, bibliografias necessárias à compreensão e ao entendimento do assunto.

Na sequência, um movimento se efetiva: pequenos grupos se formam para o aprofundamento do tema. A **interação** entre os alunos, a **integração** de saberes dá vida ao diálogo. Dúvidas emergem, reflexões são desencadeadas, pressupostos são sinalizados e, no abrir das rodas (grande grupo), entrelaçam-se a outras dúvidas, reflexões e pressupostos, compondo um quadro com cores e linhas que sinalizam as descobertas e construções do grande grupo. A interferência da professora, com seus questionamentos, dúvidas, caminhos, auxilia nessa construção.

⁹ Vivência como aluna no curso de Mestrado e Doutorado em Educação: Currículo, na PUC/SP no período de 1997 a 2005.

O movimento de fechar e abrir os grupos compõe um quadro com diferentes experiências, sentimentos, desejos, conhecimentos e expectativas anunciadas ao som de melodias singulares constroem um cenário reflexivo, único, composto de sombra e luz. Um cenário que desenha um círculo, porém um círculo movimentado pela comunicação, pela troca, pelo diálogo – **um círculo habitado pela intersubjetividade na construção de conhecimentos**. A parceria que se efetiva nos trabalhos de grupo nos quais pesquisa-se, debate-se, interroga-se, duvida-se, comunica-se, encaminha para as mais inusitadas reflexões propulsoras de conhecimentos significativos, possibilitando o apreender.

Nesse quadro em que o **conhecimento é situado** no tempo e no espaço, na teoria e na prática, o aluno apreende o fenômeno em sua complexidade. Situar os alunos como coparticipantes, protagonistas de um caminhar que se faz a muitos pés, por vias diferenciadas, mas que prima pelo brilho individual, apesar de caminhos diferentes, instiga o aluno a estar junto nesse caminhar. Situar o aluno como participante de um processo e o processo em si dá segurança, tranquilidade e a percepção de que alguém mais experiente está junto nesse caminhar e que, se necessário for, estenderá a mão para que não caia em precipícios, para que não se perca nos desvios que esse caminho lhe apresenta, porém que o transcenda a partir de sua totalidade.

Paralelamente às leituras e discussões, experiências práticas são compartilhadas com o grupo, consubstanciadas pelo referencial prático/teórico de outros sujeitos para, juntos (professora e alunos), extrairmos elementos que possibilitem re-significar e ampliar a teoria, chegando, muitas vezes, à construção do novo. Prática e teoria, juntas, compõem o cenário no qual a construção do conhecimento encontra seu fundamento. Desse cenário é possível compreender o sentido e o significado do que se propõe a conhecer e habitar o que dele se constrói, ultrapassando, muitas vezes, o que se desvela, construindo o novo, o diferente. O contato com a teoria e a prática alarga o campo de significação que cada aluno, em particular, e o grupo, como um todo, possuem sobre o assunto, visto que os achados são partilhados pelo grupo, analisados e refletidos para, depois, serem sistematizados, compondo sínteses provisórias que abarcam o aprofundamento e o entendimento teórico-prático do mesmo.

Particularmente, esse ambiente transmite-me tranquilidade, segurança, visto que o **respeito pela maneira de ser** é considerado, pois sinto dificuldades de comunicar-me no grande grupo – sala de aula. O trabalho em grupos menores para discussão do tema, para elaboração de sínteses, ou mesmo esquema dos achados, troca de ideias, para mim, é relevante. Consigo expressar meus pensamentos, muitas vezes, sem necessidade de lapidá-los. O diálogo vivido nos pequenos grupos é rico de ideias: cada um revela-se, mostrando o que sabe e o que intriga, as perguntas são desencadeadas, a discussão encaminha para uma maior compreensão e entendimento sobre o assunto através da partilha, da entreajuda e do complemento das ideias que se apresentam confusas, do vislumbrar de outras experiências, da maneira como veem, percebem e atuam, significando de forma particular os achados.

Nos pequenos grupos, o silêncio é rompido pelo colorido das vozes. Isso acontece comigo ainda hoje, seja no papel de aluna, ou mesmo num grupo de estudos ou trabalho com outros professores. A liberdade para expressar meus conhecimentos, as dúvidas, interrogações, o medo de errar, de sentir-me inferior perante os colegas, diminui. No pequeno grupo expresse-me sem medo de ser humilhada, ridicularizada perante a classe. As ideias, muitas vezes, são complementadas por outras vozes que, no seu conjunto, passam a formar um pensamento coerente, fundamentado. No pequeno grupo as ideias fluem como se estivessem sendo escritas no rascunho e, ao contrário, no grupo classe, necessitam serem passadas a limpo.

No fim de cada encontro – aula –, textos individuais são produzidos. Os escritos no fim do texto são um recurso que a professora utiliza para estabelecer um diálogo com o aluno sobre a aprendizagem. Em poucas palavras, às vezes, utilizando-se de metáforas, a professora nos diz como estamos, o que devemos aprofundar, que caminhos perseguir na busca da compreensão do fenômeno que nos dispomos a conhecer. Esse tipo de **avaliação, individual**, serve de parâmetro para que o aluno se situe e se perceba responsável, junto com o professor, pela sua aprendizagem. A professora é parceira de seus alunos. Transforma o poder que o papel do professor representa, em participação, em cuidado, em espera, para que cada aluno consiga ultrapassar o conhecimento que possui e seguir o caminho de seu projeto de vida, porém fornece as pistas que cada um necessita à transgressão do referencial inicial, ampliando o olhar, a escuta e a compreensão do mesmo.

CONSIDERAÇÕES

As práticas educativas quando se alicerçam numa relação pedagógica em que a afetividade é presença, o prazer, a alegria, a rigorosidade, a beleza, o encanto são propulsores de aprendizagens. A afetividade é vivida na coletividade, o conhecimento é construído, degustado, apreendido e aplicado em um fazer. Um fazer envolvente, trilhado pelos caminhos da rigorosidade e da afetividade, dividindo responsabilidades na efetivação de um fazer teórico/prático estabelecendo a sintonia para uma ação conjunta. Uma ação em que professores e alunos, sujeitos do processo, desvelam/revelam, criam/recriam, aprendem/ensinam, afetam e são afetados, enfim, encontram-se consigo mesmos e com o outro para a constituição de si.

Viver o processo educativo num cenário habitado pela afetividade é conceber **a escola como espaço com vida/vidas**. Vidas em processo de constituição, de descobertas. Vidas em comunicação, fazendo-se em meio à história, à ciência, aos sonhos, desejos, emoções e sentimentos. Na educação, a afetividade desvela-se como um atributo de uma prática interdisciplinar que se manifesta através do diálogo intersubjetivo e intencional, vivenciado pelos sujeitos no quadro desenhado pelo movimento das cores que revestem as relações e as interações destes no ato educativo. Afetividade é afetar e ser afetado pelo outro, instigando as energias e ativando nosso eu para a ação. Isso pressupõe humildade, parceria, reciprocidade – princípios da teoria da **Interdisciplinaridade**.

Desenvolver uma cultura em que as pessoas possam conviver, ser solidárias, partilharem dos mesmos espaços respeitando a singularidade, a diversidade de ideias, trabalhar em projetos coletivos, exercitar a **entreaajuda**, parece ser a tônica nessa sociedade que se mostra. Se o aluno passa a assumir a responsabilidade pelo próprio processo de aprender, faz-se necessário que se ampliem os espaços de trocas e de discussões para além da escola e da sala de aula.

Destarte, a **Universidade** necessita desenvolver uma educação que valorize e reforce a existência de vínculos existentes e, de certa forma, ocultos em relação ao conhecimento, pois está se caminhando para a transcendência de uma educação da informação, do conhecimento para a sabedoria, como o bem maior de todo o ser humano. Além do existente entre os diferentes saberes, há necessidade de se estabelecer os vínculos entre os próprios seres humanos, garantindo o singular, individual no coletivo, a diversidade na coletividade. E isso requer **convivência, respeito e solidariedade**.

REFERÊNCIAS

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista teoria e educação**. nº 2, 1990. Editora Panorâmica, Porto Alegre (RS), p. 177-229.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa do Séc. XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbante e Antonieta Barini. São Paulo: Summus, 1985.

RANGHETTI, Diva Spezia. **Os entre(laços) na composição de um design curricular de formação: a interdisciplinaridade como tecido**. In: I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES. Nov., 2003. Universidade Federal de Paraíba. [s.n], 2003. CD-ROM.

_____. **O conceito de afetividade numa educação interdisciplinar**. 1999. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. **Um design curricular interdisciplinar para a formação de professores – a estampa de um design**. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

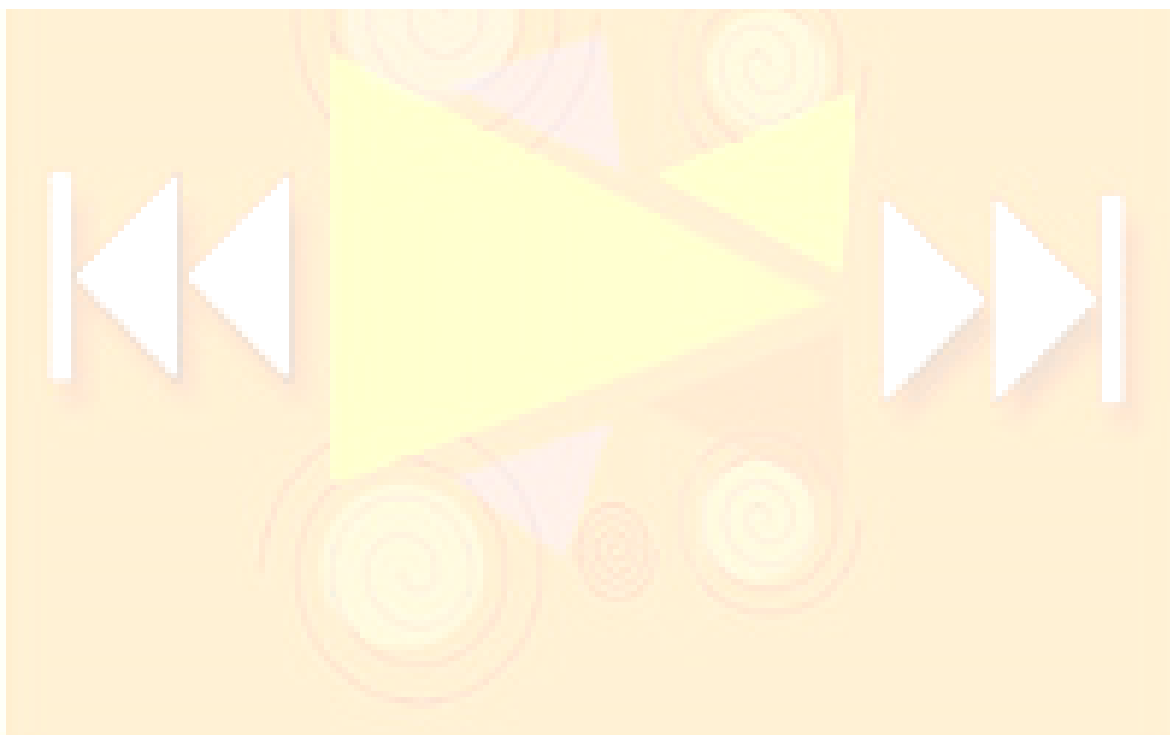
PAIVA, Yolanda Moreira S. A afetividade na aprendizagem: uma breve introdução ao tema. IN: ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Campinas (SP): Papirus, 1996 (Coleção Práxis).

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 2 ed. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda., 1990 (Coleção psicopedagogia).

ROJAS, Jucimara. **Interdisciplinaridade na ação didática**: momento da arte/magia do ser professor. Campo Grande (MS): Editora UFMS, 1998.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**: como superar os desafios do relacionamento professor/aluno em tempos de globalização. São Paulo: Editora Gente, 1998.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e o conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 1993.



4 O VIGOR ALVISSAREIRO DAS ARTES PARA O CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR EM AÇÃO¹⁰

Valda Inês Fontenele Pessoa¹¹

Resumo: O texto em pauta tem por objetivo explicitar ações formativas, desenvolvidas em um currículo de curso de formação de professores que, em seu desenho oficial, tinha como eixo epistemológico a interdisciplinaridade. A investigação da trajetória vivenciada foi apoiada pela lógica da complexidade (Morin) e da abordagem interdisciplinar (Fazenda), em que todos os dados foram reconhecidos neles e em relação com o todo uno e múltiplo, de modo simultâneo. Isso significou um movimento circular espiralado em que exigia do sujeito pesquisador, ao mesmo tempo, uma aproximação e um afastamento do objeto investigado. A diretriz implementada pautou-se em recolher todas as informações obtidas ao longo da vivência do currículo e por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio com dez professoras egressas do curso. Dos registros realizados ao longo do curso, da documentação e entrevistas, emergiram vivências no currículo em ação que demonstram o vigor alvissareiro das artes para o currículo interdisciplinar em ação. O teatro e a literatura ao dialogarem com os saberes da pedagogia aglutinaram atenções e dinamizaram a formação interdisciplinar.

Palavras-chave: currículo, interdisciplinaridade e artes

Abstract: The present text aims at describing educational actions, developed in a curriculum of teachers' training course which contained in its official outline the interdisciplinarity as the epistemological axis. The investigation of the trajectory experienced was supported by the complexity logic (Morin) and interdisciplinary approach (Fazenda), in which all data were recognized in them and in relation to the whole, as one and simultaneously. This meant a spiral and circular motion that demanded from the researcher, at the same time, being near and far from the researched object. The directive implemented was based on gathering all the information obtained during the experience of the curriculum and through semi-structured interview, recorded in audio with 10 teachers that took the course. Based on the records performed along the course, as well documentation and interviews, experiences arose in the ongoing curriculum that demonstrate the auspicious force of the arts for the

¹⁰ Esse artigo é resultante de parte de estudos e pesquisa realizada para tese de Doutorado da autora, defendida no Programa de Pós-Graduação de Educação: Currículo da PUC-SP. É escrito na segunda pessoa do plural, uma vez que não acredita na possibilidade da neutralidade do sujeito que pesquisa. Cf. Morin, 1991;

¹¹ Valda Inês Fontenele Pessoa: Parecerista da revista: Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/3182016462906419> - E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br

present interdisciplinary curriculum. Theater and literature talk with pedagogy knowledge coalesced attention and boosted interdisciplinary training.

Keywords: curriculum, interdisciplinarity, and arts

INTRODUÇÃO

No ano de 2000, à frente do antigo Departamento de Educação da Universidade Federal do Acre - UFAC, proporcionamos as condições para a abertura do debate que viabilizaria a formação de um super grupo já em exercício na profissão, nas redes de ensino do estado e municípios do Acre. À época, vivenciávamos um clima otimista e de grandes perspectivas. Um novo grupo assumia a gestão da UFAC, para a qual muitos de nossos pares e parceiros de caminhada passaram a ocupar cargos na instituição, estratégicos para arregimentar força política, saberes e ideais em torno do fortalecimento da formação docente.

Nessa época, as Faculdades de Educação do País, por meio do Fórum de Diretores de Faculdades de Educação - FORUMDIR e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, discutiam de maneira sistemática as últimas deliberações a respeito da formação de professores passarem a ser também realizadas nos Institutos de Ensino Superiores. Nesses dois fóruns, era quase consensual que a formação desses profissionais em outra instituição, com finalidades idênticas às do Curso de Pedagogia, iria fragmentar e fragilizar ainda mais a formação docente. Apesar de todas essas discussões, travadas nacionalmente pelas entidades com grande representatividade e conhecimento sobre formação docente, contraditoriamente acontecia no âmbito local, mais especificamente na Secretaria de Estado de Educação e no Conselho Estadual de Educação do Acre, ensejados pelos últimos dispositivos legais, a criação de um Instituto de Ensino Superior, às expensas do combalido cofre estatal, para formar o grande contingente de professores já em atuação nas redes de ensino, sem a exigida certificação de título superior.

Acompanhando as discussões nos dois âmbitos, nacional e local, a Ufac ciente do seu potencial, toma a iniciativa de procurar a equipe gestora da Secretaria de Estado de Educação - SEE para estabelecer um diálogo objetivando tomar para si a missão de formar os professores da Educação Infantil e das quatro séries iniciais. Esse pleito, após sucessivas discussões, foi acatado. Vejamos o que afirma o então Secretário, em Dissertação de Mestrado, defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro:

[...] os desafios da Secretaria já eram grandes o suficiente. Do ponto de vista financeiro, seria uma sangria dos recursos da educação básica para o ensino superior, e sem volta. Do ponto de vista da complexidade da tarefa, tornava-se um complicador a mais para os desafios assumidos com a reforma ampla da rede de ensino do Acre. Chegou-se então ao consenso na equipe que se tratava de uma meta

muito ousada para o tamanho da responsabilidade já assumida pelo planejamento estratégico. Outros fatores preponderantes para a decisão foram: (i) a capacidade ociosa da Universidade Federal do Acre; (ii) o valor simbólico que representava para os professores estudar na Universidade Federal; e (iii) a abertura apresentada pela Ufac para a construção compartilhada do projeto, incorporando parte das expectativas criadas em torno do Instituto de Ensino Superior (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 87)

Após todo o processo de discussão e de convencimento, é nomeada comissão paritária (UFAC e SEE) para construir o desenho curricular oficial do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia que se tornou conhecido na instituição como Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia. Esse programa envolveu professores já em atuação nas redes públicas de ensino, egressos da Escola Normal, de 16 municípios, distribuídos em nove polos, com 56 turmas, totalizando cerca de 2.800 professores/alunos. O relato de pesquisa, ora explicitado, está circunscrito a essa experiência curricular, que demonstra o potencial das artes para a concretização do currículo interdisciplinar.

O CAMINHO PARA A PESQUISA

O caminho para a pesquisa foi sendo amalgamado durante todo o processo de construção do projeto, análise e escrita final do relatório. Em toda essa trajetória estávamos impregnadas das orientações adquiridas em Morin (1997) e Fazenda (1994, 2002a, 2002b, 2006a, 2006b, e 2008). Tínhamos noção do que queríamos, mas os procedimentos não surgiam tão claros, como resultaram já na fase final da pesquisa. A infinidade de informações à nossa disposição dificultava visualizar, distinguir e definir com clareza as decisões mais acertadas, do ponto de vista científico e ético. Era clara a percepção que toda decisão implicaria consequências e desdobramentos, que precisavam ser aquilatados o ônus e bônus para o tempo e fôlego a ser desprendido na caminhada, e assim, fomos concebendo, aos poucos, o objeto e as perguntas que se desejava fazer e responder.

O processo investigativo guiou-se pela lógica da complexidade, ou melhor, por uma visão totalizadora. As partes foram reconhecidas nela, mas também em relação com as outras e com o todo uno, múltiplo e complexo, de modo simultâneo. Esse modo de compreensão implica um movimento circular espiralado que impõe ao pesquisador, ao mesmo tempo, uma aproximação e um afastamento do objeto investigado. Consideramos a qualidade das informações subjetivas, prestadas pelas dez professoras, localizando-as também no contexto do material e das memórias registradas ao longo do curso.

A lógica implementada pautou-se em recolher todas as informações que foram possíveis, das quais emergiram as reflexões e análises, com apoio nos pressupostos da interdisciplinaridade. É importante ressaltar que esses pressupostos incorporam a lógica da complexidade. Como diz Fazenda (2008, p.26-27), quem estuda e

persegue um fazer interdisciplinar não pode ficar restrito a ele. Os conhecimentos construídos por pensadores que defendem a transdisciplinaridade¹² contribuem para o campo dos estudos da interdisciplinaridade e vice-versa. Seria uma incoerência negarmos essa possibilidade. Como em todo campo de estudos, lá estão presentes limitações e potencialidades. São nessas frestas que se abrem para uma educação diferenciada que podemos centrar o esforço de compreensão e de ação.

O início da organização do tabuleiro de indicadores para a análise deu-se com a entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com dez professoras, egressas do programa em estudo. As entrevistadas foram instigadas a falar das suas práticas pedagógicas antes e depois do Programa Especial de Pedagogia. Ao chegar à escola, a qual havia um considerado número de egressos do curso, expusemos o tema da pesquisa, os sujeitos que poderiam fazer parte, os procedimentos que estariam sendo utilizados para registrar as informações de que elas eram portadoras.

É importante ressaltar que a puxada de fio do novelo das informações teve início com as entrevistas prestadas pelas professoras egressas do programa. Com base no que foi dito por elas, nos embrenhamos nas demais informações do tabuleiro, tentando entender até que ponto aquele *porto de passagem* da formação profissional havia alterado a compreensão e o fazer pedagógico daquele grupo de docentes.

O trabalho de análise, o esforço compreensivo, iam e vinham do dado empírico às leituras e vice-versa, buscando encontrar pelas brechas, pelas anotações, pontos desconhecidos da trama complexa do fazer educativo. Nessa perspectiva, resgatamos da nossa *caixa de ferramenta teórica*, pela emergência dos dados, conceitos aparentemente díspares, se nos mantivermos *aferrolhados* nos paradigmas, supostamente puros, da modernidade.

Transcritas todas as entrevistas, debruçamo-nos sobre os pontos convergentes e divergentes dos dados, separando o que era recorrente e peculiar. Na leituras dos transcritos, fomos estabelecendo palavras-chave, que ia demarcando no texto das entrevistas, à medida que as informações eram interpretadas. Inicialmente não descartamos nada. Tais trechos já aglutinados foram cruzados com outras informações constantes dos registros e documentos que faziam parte do tabuleiro de informações.

CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR EM AÇÃO

O sentido que atribuíamos a currículo em ação é sinônimo de currículo real, currículo vivo e prática curricular. Para tal, fazemos um rápido paralelo com o que tem sido entendido como campo do currículo enquanto área do conhecimento. Moreira (2003, p. 33-57), apoiado nas discussões de Bourdieu (1983), desenvolve estudos sobre a

¹² Cf. PINEAU, Gaston & PAUL, Patrick, 2007; NICOLESCU, Basarab, 1999.

categoria *campo*, que nos ajuda a compreender e distinguir a área de Currículo da de Currículo em ação. Para o sociólogo e antropólogo francês, essa categoria representa o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. É um mundo social como os outros, mas que obedece as leis sociais mais ou menos específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o macrocosmo. Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças.

Entendemos, nesse sentido, *campo do currículo* como sinônimo de *área de currículo*. De maneira diversa, o currículo em ação é a vivência cotidiana do currículo, pensado, discutido e selecionado coletivamente, ou não, que se concretiza no dia a dia do fazer escolar. Deve constituir-se no grande objeto de observação e de análise daqueles que integram a instituição chamada escola e que a fazem acontecer.

Currículo em ação é um conceito diferente do de *campo curricular*, no entanto, os saberes produzidos e reproduzidos nos seus espaços determinados são influenciáveis mutuamente; essas influências, todavia, extrapolam ambas as esferas. As práticas sociais exercidas nas mais diferentes esferas – mundos do trabalho, do mercado, das artes, da literatura, da tecnologia, por exemplo – vão também influenciar de forma acentuada, ou não, as produções e reproduções dessas duas instâncias. Dessa forma, afirmamos que o hibridismo está presente nessas duas instâncias e que a realidade do currículo em ação é poliparadigmática. Além do que foi vivenciado no currículo em estudo, e embasada em Fazenda (2002b), fazemos essa afirmação pois no currículo estão presentes crenças, valores, ideias, modos de pensar e de fazer nem sempre coerentes com o referencial que o explica.

Já esclarecido o que estamos chamando de currículo em ação, passamos a ver, na sequência, em que está circunscrito o termo interdisciplinar. Ao expressá-lo, estamos nos referindo à tradição representada no Brasil por Ivani Fazenda. O movimento em referência, caracteriza-se por preocupações epistemológicas, que se desenvolveram, em particular, na França a partir dos anos 60 do século XX com George Gusdorf. Caracteriza-se, também, por preocupações pedagógicas, que defendem o *locus* escolar como um dos muitos espaços propícios para um olhar mais orgânico e menos fragmentado do saber, como forma de minimizar as mazelas do fazer pedagógico. Para conhecer os pontos básicos desse movimento no Brasil, são importantes as obras de Japiassú (1976) e de Fazenda (1994, 1998, 2002a, 2006a, 2008). Esse movimento tem por objetivo potencializar os profissionais da educação no que diz respeito às possibilidades de compreensão de si e da totalidade dos saberes, de forma a adquirirem atitudes engajadas de abertura, de reciprocidade, de mutualidade, de intersubjetividade em face dos conhecimentos e das pessoas. Exige um mergulho profundo no trabalho cotidiano. Para essa imersão é necessário compreender os cinco princípios que vão subsidiar o currículo interdisciplinar em ação: *humildade, coerência, espera, respeito e desapego*. A *afetividade* e a *ousadia* são características dos princípios que fundamentam a interdisciplinaridade; além disso, é importante frisar que todo projeto interdisciplinar está vinculado a uma ação em movimento, caracterizada por ambiguidades e, assim sendo, tem como pressupostos a metamorfose e a incerteza. A perspectiva é a de

encontrar na ordem estabelecida, mas em particular na desordem, aspectos que vão possibilitar, de modo mais apropriado, a abertura de brechas de compreensões até então despercebidas.

Essa abordagem orienta para o desenvolvimento de ações que persiga perspectivas que possam construir atitudes de ousadia e de parceria diante da concepção fragmentada da racionalidade disciplinar. Atitudes que se permitam a reciprocidade e complementaridade que impulsiona ao diálogo, à troca. Atitudes de responsabilidade com o que se faz, com o que se revela, com o que se constrói. São atitudes de humildade e alteridade em face do(s) outro(s) e com o outro(s), reconhecendo a incompletude e importância do outro para ampliar o conhecimento de nós mesmos, do outro e das coisas que cercam os fenômenos sociais e educacionais. São atitudes de compartilhamento e coerência, com as ideias, com os outros, com os conhecimentos já produzidos. São atitudes de espera. Que é o tratamento que se dá ao tempo. Tempo que não é absoluto; ao contrário, é de leveza, de amadurecimento que requer paciência e sabedoria. São atitudes de alegria e de encontro com a vida mais completa dos entes, mais equitativa. Atitudes em que o amor, o conhecimento das coisas, da natureza e dos seres humanos se integram e possibilitam fluir novos saberes livres de obsessões racionalistas ou emocionais.

AS AÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL

Estamos designando de currículo oficial tudo aquilo que nos foi possível observar com base na documentação e no desenho curricular aprovado pelo Conselho Universitário. No processo de discussão, definição e negociação dos interesses das duas instituições envolvidas, houve abertura, pela Ufac, para a participação dos educadores da SEE na elaboração do currículo do curso. Havia na SEE um estudo avançado para a criação do Instituto de Ensino Superior, que foi interrompido em razão da proposta da Ufac em assumir a formação, em terceiro grau, dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Em contrapartida, a SEE demonstrou interesse em definir, juntamente com a Ufac, a proposta oficial do currículo do curso.

A comunidade acadêmica ligada aos cursos de Pedagogia do País, por sua vez, vivenciavam, nessa época, mais um processo de reflexão a respeito dos cursos de formação de profissionais da educação no Brasil. Vivia-se um processo formado por inúmeros impasses e confrontos a respeito da identidade e funções do curso de Pedagogia. No final da década de 90 do século XX e início da seguinte, as discussões eram marcadas pela situação fragmentada do curso de Pedagogia, visíveis pelas diferentes habilitações profissionais. Sob as orientações e discussões da Anfope, da Comissão de Especialistas da Pedagogia e ao observarem os limites da legislação da época, muitos cursos sofreram reestruturações, bem como criaram alternativas que acreditavam reduzir a distância entre as habilitações ou mesmo eliminá-las, enquanto possibilidade de formação independente umas das outras.

Isso gerou inúmeros conflitos. Se, pelo lado da Anfope, os cursos que formam todo educador deve ter como base a docência e, no caso da Pedagogia, a docência para a Educação Infantil e séries iniciais; por outro, surgiram posicionamentos contrários¹³ às orientações da Anfope, por considerarem essa tendência reducionista, uma vez que ela restringe a formação do pedagogo à formação do docente.

É nesse contexto que a Ufac e a SEE, em parceria, elaboram e aprovam o projeto oficial do curso, optando por um curso de licenciatura direcionado para a formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais, em resposta a uma demanda de melhoria da escola pública.

De acordo com o projeto oficial, esse curso de Pedagogia fundamentou-se em *três dimensões: sólida formação e competências gerais e específicas; desenvolvimento da capacidade investigativa; e articulação com a realidade do campo educacional e profissional*. Foram definidos, ainda, dois eixos epistemológicos para balizar a construção da estrutura organizacional: a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*. A interdisciplinaridade se constitui em um dos eixos principais para a efetivação do projeto curricular.

Lenoir (1998, p. 57-59) assinala que a interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis: *curricular, didático e pedagógico*. No nível curricular, a interdisciplinaridade acontece quando se estabelecem elos de interdependência, de convergência e de complementaridade entre os diferentes componentes curriculares que indicam o percurso de uma ordem de ensino a ser trilhada, de modo a propiciar condições favoráveis para a efetivação plena da interdisciplinaridade. Para explicitar o que se entende por nível didático, Moreira José (2008, p.86), afirma que esse nível tem por objetivo fundamental articular o que está prescrito no currículo oficial com as inserções de aprendizagem. “É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente”. O terceiro nível, o pedagógico, caracteriza-se pelo espaço da sala de aula, na hipótese de se constituir em um ambiente de atualização da interdisciplinaridade didática, em que a intersubjetividade acontece mediada pelo diálogo entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

No caso do currículo modular do curso de Pedagogia, a organização dos elementos curriculares, com seus conteúdos, favoreceu a integração. Os componentes curriculares denominados Oficina Pedagógica, Investigação e Prática pedagógica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Prática Pedagógica do Ensino, das grandes áreas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, Arte, História etc. –, viabilizaram ocorrências de episódios interdisciplinares no nível pedagógico.

Nas entrevistas com as professoras egressas do programa emergiram situações didáticas vividas por elas, no currículo em ação, consideradas de grande valia para o trabalho que realizam na vida profissional. Destacamos, dentre essas situações

¹³ Ver Libâneo e Pimenta, 2002.

vivenciadas, aquelas recorrentes nas falas dessas professoras e que proporcionaram repercussão e grande potencial para o currículo interdisciplinar.

LITERATURA INFANTIL, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTES

Percebemos, das muitas vivências relatadas, a plenitude do envolvimento dos sujeitos naquelas em que residia um componente lúdico na atividade vivida. O que estamos entendendo, nesse sentido, por componente lúdico? Em rigor, o significado do termo nos dicionários é reducionista, ligando-o de maneira restrita a jogo, brinquedo, passatempo ou divertimento. Um componente lúdico em uma atividade pedagógica não significa, necessariamente, uma atividade divertida ou composta de regras a serem seguidas. Significa, sim, encontro. Significa que os participantes estão atentos e com a atenção voltada para o que está sendo falado e compreendido, respeitando os significados que cada um estabelece nesse processo, dissecando, comparando, acrescentando etc., entendendo e sendo entendido, proporcionando, enfim, encontro.

Com esse entendimento Luckesi (2002) envereda por um caminho explicativo, falando da ludicidade como algo que consegue reter plenamente a atenção daqueles que participam de uma experiência, arrebanhando por inteiro todo o ser. Atividade que não permite divisão, fragmentação. Estar nela por inteiro, de corpo e alma, é a condição suprema para se conseguir vivenciar e efetivar a ludicidade. Quando acontece divisão das atenções, não se concretiza a atividade lúdica. Pensando na unidade plena do ser, observamos uma completude interna que nos permite assistir a seres flexíveis, envolvidos, saudáveis e alegres na plenitude da atividade que vivenciam. Há uma completa inter-relação do ser que participa plenamente com a atividade e as coisas que ela envolve. Não há fragmentação do ser, nem da atividade que desenvolve, e, assim sendo, é atingida a plenitude da cooperação interna e externa de todos que compartilham com o outro a atividade, possibilitando viver o lúdico (sentimento de prazer) individual e/ou coletivamente.

É dessa perspectiva que estamos nos referindo à ludicidade e à interdisciplinaridade contida no currículo em ação do curso de Pedagogia. No quadro das inúmeras atividades vivenciadas, aquelas em que notamos o envolvimento total dos participantes, de acordo com o observado no decorrer da implementação das ações e das falas das entrevistadas, serão relatadas na sequência.

Literatura infantil foi a denominação atribuída a um componente curricular. Após a exploração dos aspectos estéticos, ideológicos, psicológicos e antropológicos dos diferentes gêneros literários, as alunas eram levadas a ler histórias infantis, analisar, produzir suas próprias histórias e fazer a preparação para que essas histórias fossem contadas e dramatizadas. De início, segundo elas, havia certa inibição, por não estarem acostumadas a se expor daquela maneira. No entanto, com a continuação da disciplina e a colaboração do(a) professor(a) responsável, tudo foi ficando muito *envolvente e divertido*, o que propiciou a plena participação em suas

produções e dramatizações. A meta era criar histórias infantis, contá-las com emoção, entonação aguçada e expressão facial representativa e significativa das situações que exploravam no texto.

Depreendemos, do depoimento de sete professoras entrevistadas, que esse é, hoje, um recurso utilizado com frequência. O trabalho que realizavam antes, deu lugar a uma abordagem que faz fluir a imaginação, a observação, a memória, a reflexão e a linguagem, permitindo à criança que ouve ou lê dialogar com a vida real e a literatura infantil que tem contato. Contar história dessa forma, fazer com que também contem as histórias que leem ou escutam, assim representando, seduz e canaliza as energias de forma plena, assumindo um caminho flexível, de maneira criativa, lúdica e divertida.

Uma professora entrevistada, ao se referir aos processos significativos vivenciados no currículo vivo, assim se manifesta:

A professora de literatura infantil abordou primeiro todo um referencial teórico que dava uma direção para trabalhar em sala de aula que deu uma volta de 360° (*sic*) no nosso trabalho. Contação de histórias, criação, como explorá-las [...] Foi um curso que se baseava em cima do trabalho que realizávamos. Uma parte teórica e em seguida uma aplicação prática. (10ª Professora)

Essa manifestação nos faz pensar que essas formas vividas nessa disciplina mudaram as práticas dessas professoras e as sensibilizaram a buscar cada vez mais, nas manifestações artísticas, alimento para os seus fazeres pedagógicos. Quando a entrevistada diz que essa forma de atuação “deu uma volta de 360°” no que faziam antes, conferiu um sentido diferente do que a expressão significa, em vez de atuar da mesma maneira que antes; percebemos a empolgação e a vontade de estarem continuamente buscando alternativas que melhor levem as crianças a uma forma plena de envolvimento e participação.

Outro componente curricular, recorrente na fala das entrevistadas, que proporcionou envolvimento delas no decorrer do curso foi Investigação e prática pedagógica do ensino de arte. Essa unidade do currículo objetivava aprofundar conceitualmente aspectos da própria nomenclatura da disciplina, como também pesquisar possibilidades e vivenciá-las no processo de ensino aprendizagem. O movimento corporal como linguagem, cultura, lazer, expressão de sentimentos, afeto, emoções foram enfatizados e vivenciados de maneira ampla.

O teatro foi, assim como a literatura, uma manifestação artística utilizada com recorrência como estratégia de aglutinação de todas as atenções dos participantes nas aulas. Liam textos, montavam peças teatrais e representavam para o grande grupo da sala de aula. Com base no texto fornecido pelo(a) professor(a) da turma, ou mesmo criado por elas, deixavam a imaginação voar; inferiam, refletiam, pesquisavam etc., criando todo um cenário real, que imitava a realidade da vida, nos episódios mais inusitados. Criaram peças que abordavam a chegada do seringueiro na cidade, o caipira da região, o trânsito caótico das cidades, o velório de um ente

querido, a busca de emprego e a maneira apropriada de se apresentar para o convencimento do contratante e outros.

Todas enfatizaram que esses momentos foram bastante significativos. Ressaltaram, de modo surpreendente, a capacidade manifestada dos grupos em criar roteiros bem diferenciados, com base em uma mesma temática. Segundo elas, o professor utilizava estratégias muito diversificadas; ora não indicava tema algum, deixando-as completamente livre para voar e criar uma história, um roteiro, um cenário e o espetáculo da apresentação, ora um mesmo texto era indicado, para que os grupos o encenassem. Ficavam bastante surpresas ao observar que um mesmo texto, ao ser lido por diferentes grupos, emergia cenas bem diferenciadas. Acentuaram de modo enfático a maneira diversificada de representar, observando características bastante lúdicas e reais e o quanto a subjetividade humana era capaz de criar com base no diálogo entre texto e leitor. Essa diversidade de possibilidades gerava toda uma expectativa para o grande dia das apresentações. Vejamos duas falas das egressas do curso que evidenciam episódios do currículo em ação:

Era impressionante como os grupos criavam coisas diferentes e interessantes, mesmo sendo um texto só. Mas era muito *legal*. Todo mundo ficava muito interessado, mesmo aqueles que normalmente não davam muita importância para o curso. (7ª professora entrevistada)

Nem sempre, para as atividades, o professor fornecia o material, o texto... umas vezes a gente tinha que criar um texto. Ele dava só o tema e nós tínhamos que nos virar. Eu só sei dizer que para mim foi uma das melhores disciplinas do curso. (2ª professora entrevistada)

Situações como essas, permeadas de ludicidade no e com os participantes, nos termos em que Luckesi (2002) apregoa, geram toda uma conscientização e motivação para o sentir, o pensar, o fazer, de forma sutil e efetiva. A obrigatoriedade grotesca exercida por um tipo de fazer pedagógico dá lugar a um compromisso envolvente, emergido em cada um pelo potencial que as manifestações artísticas exercem nos membros participantes. No caso do teatro, a vivência das professoras-alunas com essa modalidade artística denota ter recriado caminhos antes jamais imaginados. Foi surpreendente constatar que o teatro se constituiu em algo bastante significativo para as dez professoras entrevistadas. Inferimos que, talvez, tenha ocorrido no curso a primeira aproximação com as manifestações artísticas. Inferimos ainda, que se a arte não era acolhida pelos professores da Pedagogia, por estrita ausência na formação, menos ainda o era na escola em que vivenciavam o dia a dia docente.

Até onde podemos perceber, as manifestações artísticas e, em especial, o teatro, mantêm estreita relação com a vida. Vida que é pensada, imitada, criticada, evidenciada, criada e representada, com toda a magia das emoções dos atores e dos seus espectadores. A arte-educação cumpre uma função crucial no processo de formação. À medida que os saberes artísticos dialogam com a pedagogia, acontece um olhar repleto de possibilidades que os saberes da educação sozinhos não conseguiriam alcançar. O aluno, o professor, o artista conseguem, juntos, o que isolados jamais vislumbrariam alcançar. Essa experiência é uma prova cabal do que os princípios da interdisciplinaridade vêm insistindo em mostrar. Humildade por se

ter consciência dos limites dos saberes das especializações; coerência com o que se acredita e se almeja; espera vigiada para investir no momento apropriado; respeito pelo outro, com toda a sua carga de saberes e não saberes, fragilidades e potencialidades; desapego a coisas julgadas tão preciosas, mas que para certas situações são inapropriadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. **O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2006.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4ª ed.. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006a.

_____. **Interdisciplinaridade na formação do professor: da teoria à prática**. Canoas – RS: ULBRA, 2006b.

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

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LENOIR, Y. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, educação e ludicidade**. Ensaios 02; Ludicidade o que é mesmo isso? Salvador: Gepel, Faced/Universidade Federal da Bahia, 2002.

MOREIRA, A. F. B. **O campo do currículo no Brasil:** os embates e os desafios em sua construção no espaço-tempo da ANPEd. Revista de Estudos Curriculares, Braga, v.1, n. 1, 2003.

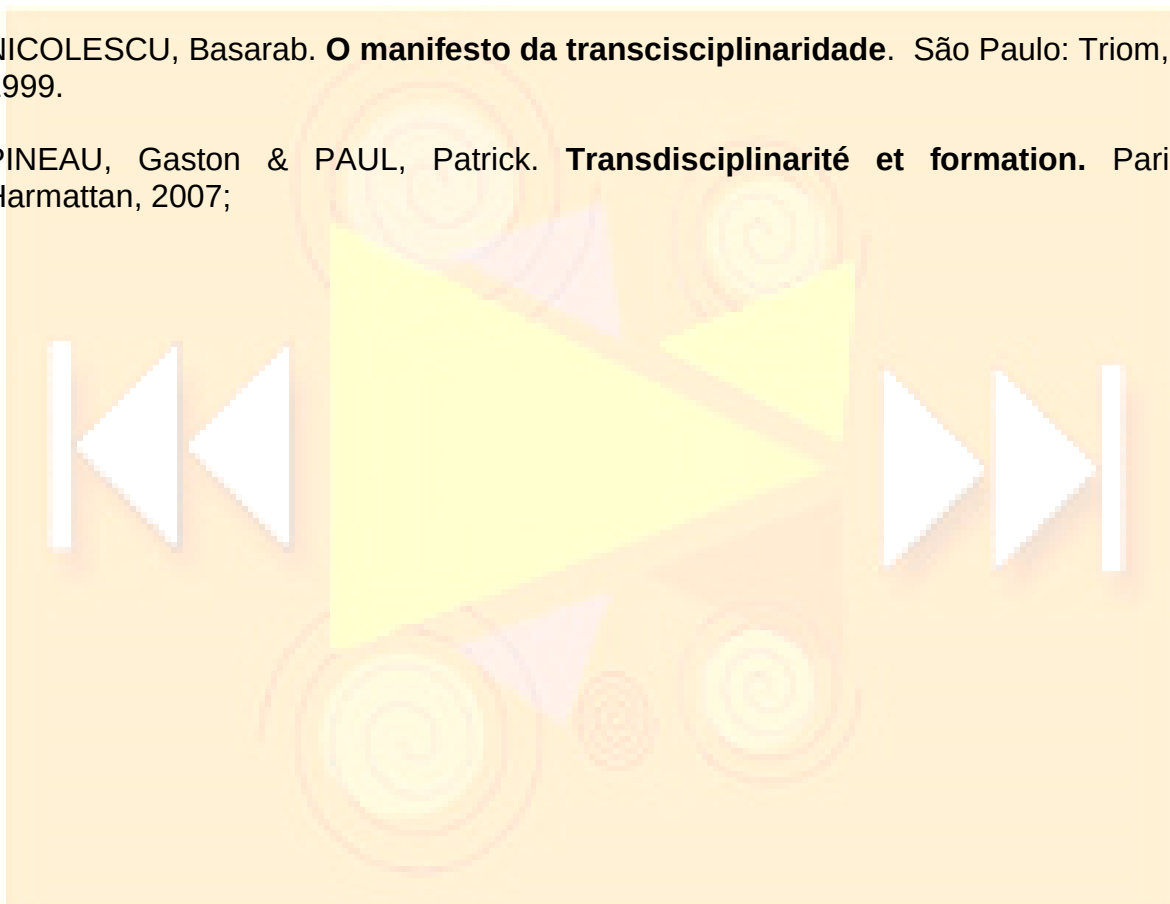
MOREIRA JOSÉ, M. A. **Interdisciplinaridade:** as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **Meus demônios.** Tradução Leide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991;

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transcisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

PINEAU, Gaston & PAUL, Patrick. **Transdisciplinarité et formation.** Paris: Harmattan, 2007;



5 EDUCAÇÃO CIDADÃ: desafio interdisciplinar

Maria do Carmo Freitas Macedo¹⁴,

Beatriz Marcos Telles¹⁵

Ana Carolina Faria Silvestre¹⁶

Monica Fonseca Franco¹⁷

Resumo: O presente artigo apresenta a estrutura e formação da Câmara Mirim de Pouso Alegre para a educação cidadã de crianças e adolescentes, diante do grande desinteresse dos jovens para com a política. É utilizada uma pesquisa de caráter exploratório sobre a organização e o funcionamento de uma Câmara Mirim – a Câmara Mirim de Pouso Alegre contemplando o programa de formação cidadã. O resultado obtido demonstra que depois do ingresso dos estudantes a este programa há um grande entusiasmo e interesse deles para discussão e debate de assuntos pertinentes à sociedade e ao contexto que estão inseridos. Porém, falta o estabelecimento de um espaço de participação efetiva dos jovens no ambiente escolar, para a multiplicação do conhecimento adquirido na Câmara Mirim. Percebe-se que para suprir essa lacuna é necessária a convocação de assuntos e princípios da interdisciplinaridade de forma que os alunos possam exercer os saberes sobre a formação cidadã. Em Pouso Alegre o despertar de adolescentes à participação de decisões junto ao poder público vem sendo construído pela Câmara Mirim com perseverança, pois afinal, não se pode esquecer que “público” não é “do governo”, “público” é de “todos nós”, como relembra Brandão (2008). Um novo mundo é possível com maior engajamento, comprometimento e práticas interdisciplinares pelas novas gerações junto ao poder público.

Palavras-chave: câmara mirim, educação cidadã, interdisciplinaridade.

¹⁴ **Maria do Carmo Freitas Macedo:** Especialista em Administração Pública pelo SENAC, Licenciatura em Letras pela Faculdade de Filosofia Eugênio Pacelli (UNIVAS), Bacharelado em Administração Legislativa pela Universidade de Sta. Catarina (UNISUL). Coordenadora da Escola do Legislativo da Câmara Municipal de Pouso Alegre. E-mail: madumacedo@hotmail.com

¹⁵ **Beatriz Marcos Telles:** Conselheira da Revista Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/1035575993154977>; E-mail: biatelles@gmail.com

¹⁶ **Ana Carolina Faria Silvestre:** Doutoranda em Filosofia Jurídica na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, mestra e especialista em Filosofia do Direito, pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas (FDSM). Professora na FDSM e no Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação (FAI). Contato: fariasilvestre@yahoo.com.br

¹⁷ **Mônica Fonseca Franco.** Graduanda em Direito na Faculdade de Direito do Sul de Minas (FDSM), estagiária na Escola do Legislativo de Pouso Alegre. Contato: e-mail: monicafonsecafranco@gmail.com

Abstract: Abstract: This paper presents the structure and formation of the Pouso Alegre Junior Parliament for the political education of children and teenagers, compared to their great lack of interest in politics. It is used an exploratory research on the organization and functioning of a Junior Parliament – the Pouso Alegre Junior Parliament contemplating the civic education program. The result demonstrates that after the entry of students in the project there is a great enthusiasm and interest thereof for discussion and debate of issues relevant to society and the context in which they are inserted. However, it is necessary to establish a space for effective participation of young people in the school environment for the multiplication of the knowledge acquired in the Junior Parliament. We conclude that to fill this gap it is necessary to convene issues and fundamentals of interdisciplinarity so that students can exercise their knowledge on the political formation.

In Pouso Alegre the awakening of teenagers to share decisions with the government is being constructed by the Junior Parliament with perseverance, because after all, we can not forget that "public" is not "government", "public" is "we all", as said Brandao (2008). A new world is possible with more engagement, commitment and interdisciplinary practices by new generations with the government.

Keywords: junior parliament, political education, civic education, interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Com a preocupação de incrementar a formação política de crianças e adolescentes, foi criada em Pouso Alegre, no ano de 2004, a Câmara Mirim. Esta iniciativa foi motivada pela constatação do desinteresse de crianças e adolescentes pela política em geral. Atualmente o projeto vem sendo conduzido por Maria do Carmo Freitas Macedo, coordenadora/presidente da Escola do Legislativo, que desenvolve um trabalho útil, relevante e já reconhecido no país, que em 2008 realizou uma pesquisa que investigou a organização e o funcionamento de uma Câmara Mirim – a Câmara Mirim de Pouso Alegre e suas repercussões na formação cidadã, do qual este artigo faz o recorte. A pesquisa refere-se à: **“Câmaras Mirins: sua importância da formação do cidadão”**, monografia (Administração Legislativa) da Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Brasil, 2008.

Foi realizada uma pesquisa em 2008 e que está em fase de amadurecimento, pela necessidade de se criar massa crítica, como os alunos chegam às universidades e empresas, para se verificar o quanto estes jovens amadureceram nos questionamentos, cidadania, ética e afins.

A câmara mirim é um dos projetos desenvolvidos pela Escola do Legislativo Professor Rômulo Coelho e existe desde 2004, criada pela Resolução 993 de 22 de

novembro de 2004. A faixa etária das câmaras mirins e jovens varia conforme a cidade. Em Pouso Alegre (MG), a Câmara Mirim contempla alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e a Câmara Jovem, alunos do ensino médio. Na região, várias cidades criaram suas Câmaras Mirins, no entanto, somente a de Pouso Alegre (MG) permanece com atividades e se atualiza constantemente. Os motivos da não continuidade destas câmaras mirins da região, conforme entrevistas na fase exploratória se deu praticamente por dois motivos: falta de interesse político, considerando que os políticos têm pouco interesse em dar continuidade em projetos iniciados por gestões anteriores e por receios dos possíveis questionamentos que estas Câmaras Mirins poderiam fazer na Câmara de Vereadores.

Identificamos e destacamos que o diferencial da Câmara Mirim de Pouso Alegre (MG) com relação às outras Câmaras Mirins que não sobreviveram na região também se deu pelo fato de, com o passar do tempo, ela encontrou formas de se inovar agindo de forma diferente do modelo tradicional das Câmaras dos Vereadores, que era seguida pelas demais regiões, que atua com o mesmo número de vereadores de suas Casas de Leis, com as mesmas comissões e com o mesmo tempo em tribuna.

Em Pouso Alegre (MG), a Câmara Mirim vem se tornando um espaço de aprendizagem e de grandes debates sobre vários assuntos, e isso tem contribuído para que seus participantes permaneçam no programa sem desistência. Assim a participação tem sido maior e eles sempre trazem amigos pra conhecê-la, fato que mostra a identificação com o trabalho.

Educar politicamente para a cidadania é, principalmente, educar um sujeito participativo para ser um sujeito crítico, no sentido de co-participante da democracia. Essa é a verdadeira educação para uma nova cidadania, que é uma postura que precisa ser estimulada. Os direitos e deveres civis e políticos, devem ser trabalhados por meio de valores éticos. É necessário compatibilizar cidadania, política e diversidade, através de princípios éticos. Educar é uma ação que propõe a convivência social, a cidadania e a tomada de consciência política, fazendo de cada sujeito um autor de transformação social. Para Cavalcanti (2002, p.40), “A escola pode organizar ações para a formação da cidadania democrática, ativa, com direitos amplos criados e recriados num processo histórico, social, econômico, cultural”.

A partir de transformações curriculares na educação básica que ocorreram no Brasil nas últimas décadas e com as mudanças no ensino através de discussões pelos estudiosos da educação, novos paradigmas propõem uma formação ampla dos indivíduos por meio da escola e a adequação dos conteúdos para uma construção crítico - reflexiva dos alunos diante da dinâmica mundial. Neste contexto, aluno e professor ensinam e aprendem constantemente.

De acordo com os Temas Transversais - MEC 2000

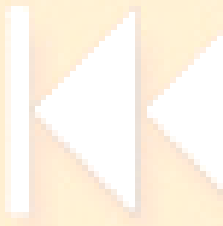
Através da **Ética**, o aluno deverá entender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade de construção de uma sociedade justa, adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, discutindo a moral vigente

e tentando compreender os valores presentes na sociedade atual e em que medida eles devem ou podem ser mudados.

De acordo com Delors (1996, p.62):

A educação para a cidadania constitui um conjunto complexo que abraça, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas na vida pública. Não pode, pois ser considerada como neutra do ponto de vista ideológico.

Conforme Paul Singer (1995, p.06)



A visão civil democrática da educação não vê contradição entre a formação do cidadão e a formação do profissional, da futura mãe ou pai de família, do esportista, do artista e assim por diante. O laço que une os procedimentos educativos é o respeito e a preocupação pela autonomia do educando, portanto, pela autoformação de sua consciência e pela sua gradativa capacitação para se libertar da tutela do educador e poder prosseguir, sozinho ou em companhia de seus pares, sua auto-educação. A ênfase, nessa visão, é num tipo de relação entre educadores educando em que o primeiro conduz o segundo por vias que vão sendo determinadas cada vez mais pelo último. Há muita discussão, evidentemente, sobre como se deve constituir essa relação, mas o que une todos os que compartilham essa visão é a idéia de que toda criança deseja “naturalmente” aprender e que esse desejo deve ser respeitado e alimentado. O limite desse respeito pela individualidade do educando é dado pela necessidade e interesses dos demais — educandos, educadores, pais e familiares etc. —, o que exige disciplina, outro tópico controverso.

Mas, a escola não é o único espaço privilegiado para a formação do cidadão. Ela tem se colocado como um instrumento para a formação do ser humano, mas não tem conseguido muito êxito. Em todas as instâncias da sociedade deve haver a preocupação com a educação cidadã, todos necessitam se envolver transmitindo, incentivando e demonstrando ações politicamente corretas. Para Arroyo, (2002 p.79):

a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. a educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

A discussão sobre o papel da escola de forma ampliada é incentivada por Silva (2000), que reflete sobre o exercício dos direitos estarem atrelados ao exercício da cidadania, cuja ação se inicia no plano individual, mas requer esforço e articulação coletiva, fortalecendo assim o papel das escolas, do poder público e de toda a sociedade.

Neste sentido, a implantação das Câmaras Mirins em inúmeras cidades do Brasil, representa um esforço do Poder Legislativo à participação ativa na formação da cidadania, em especial do adolescente. Esta faixa etária, considerada crítica pelas transformações que lhe são específicas, busca referências no meio social e político. No entanto, os adolescentes desanimados com a visão política que percebem diante dos próprios olhos, optam pelo descaso, apatia ou rebeldia. Cabe a todos nós mostrar ao adolescente que sua participação pode ser decisiva para a construção do futuro que ele sonha. Compete-nos ainda fornecer-lhes os instrumentos éticos de participação.

Participar de Câmara Mirim tem sido um desafio interessante e envolvente para adolescentes de todo o Brasil.

Cidadania significa o exercício pleno da participação em todas as instâncias em que são tomadas decisões que influenciem nossas vidas e o ambiente em que estamos inseridos. A sobrevivência do Planeta está associada a um pacto que não é apenas entre os humanos, mas entre os humanos e seu ambiente, os espaços onde vivem. Se não houver envolvimento e participação de cada um dos humanos que habita este planeta inviabiliza-se a sobrevivência.

Compreender-se cidadão e cidadã do Planeta pressupõe envolvimento, conhecimento, engajamento, solidariedade, humildade, escuta, tolerância e amorosidade, princípios tão disseminados pela interdisciplinaridade.

São necessários mecanismos de decisão e participação, que respeitem nossos direitos individuais e coletivos de instância local à planetária. Ao mesmo tempo em que buscamos a construção de espaços coletivos de decisão, e a participação está muito ligada a isto, queremos autonomia para decidir nossos caminhos. Somente uma ética que coloque a autonomia como horizonte de busca constante enfrentando o necessário, pertinente e constante diálogo com a interdependência e, portanto com as possíveis limitações à autonomia, é que pode nos manter na trilha desta emancipação. A escola com a prática da interdisciplinaridade pode ajudar nesta construção e com isso acelerar aprendizados da formação cidadã.

O programa Vereador Mirim / A Câmara vai à Escola, da Câmara Municipal de Pouso Alegre, foi instituído através da Resolução nº 993, de 22 de novembro de 2004, com o objetivo geral de promover a interação entre a Câmara Municipal de Pouso Alegre e a Escola, permitindo ao estudante compreender o papel do Legislativo Municipal dentro do contexto social em que vive. Este programa envolve escolas do Município e abrange do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de caráter exploratório, conforme Gil (2009) e investigou a organização e o funcionamento de uma Câmara Mirim – a Câmara Mirim de Pouso Alegre e suas repercussões na formação do cidadão. Nesta exploração, buscou-se identificar os responsáveis pela criação da Câmara Mirim, seus objetivos e dificuldades enfrentadas bem como analisar sistema de escolha dos vereadores mirins, seguindo orientações de análise de Quivy e Campenhoudt (1998), que sugere a observação dos dados, das entrevistas, dos questionários. Ao trabalho coube também a discussão sobre a participação da sociedade em geral no projeto de instituição de uma Câmara Mirim. Este artigo fez um recorte à pesquisa se fixando à questão da importância da câmara mirim na formação cidadã.

2.1 População e amostra- Amostra não probabilística intencional.

Pesquisa à Câmara Mirim de Pouso Alegre, os vereadores mirins, pais e profissionais da educação no município.

A amostra foi representada por 10 professores, 10 pais de adolescentes que participam da Câmara Mirim e/ou de seus projetos, 05 autoridades do Sistema de Ensino de Pouso Alegre. (Representante da Superintendência de Ensino de Pouso Alegre, Secretária Municipal de Educação, Diretor de Escola, Orientador Pedagógico - Inspetor de Alunos) 05 Conselheiros Tutelares de Pouso Alegre e 15 (quinze) Vereadores Mirins, de um total de 24 (vinte e quatro).

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados adotados neste trabalho são descritos no quadro a seguir.

Instrumentos de coleta de dados	Universo pesquisado	Finalidade do Instrumento
Entrevista	10 Professores, 10 Pais de crianças que compõem a Câmara Mirim de Pouso Alegre, 5 Autoridades do Sistema de Ensino de Pouso Alegre, 5 representantes do Conselho Tutelar, todas as crianças que compõem a Câmara Mirim de Pouso Alegre.	Avaliar a importância da Câmara Mirim e o grau de aprovação da população quanto a sua importância na formação do cidadão
Observação Direta ou do participante	Observar o planejamento e a realização das sessões da Câmara Mirim de Pouso Alegre.	Analisar o interesse e a responsabilidade demonstrados pelos participantes
Documentos	Regimentos Internos, Atas de reuniões. Relatórios.	Verificar o funcionamento da Câmara Mirim de Pouso Alegre.
Dados Arquivados	Livros e artigos que tratem da formação política da criança e do adolescente	Conhecer a realidade sobre a formação política d adolescente

Quadro 1- Instrumento de coleta de dados.¹⁸

Seguem as questões das entrevistas:

Entrevista com 10 Professores de alunos que fazem parte da Câmara Mirim ou de Projetos desenvolvidos por ela.

1. Como você desenvolve a Educação para a Cidadania, na sua sala de aula?
2. A participação de seus alunos na Câmara Mirim ou em seus projetos, colabora com seu trabalho em sala de aula?
3. Os Vereadores Mirins atuam politicamente na escola? Por favor, dê um exemplo dessa atuação.
4. Com a participação na Câmara Mirim, os Vereadores Mirins alcançaram melhorias no nível de rendimento escolar?
5. A Escola promove atividades de exercício da cidadania? Quais?
6. Você já participou de uma reunião da Câmara Mirim? Se já o fez, dê a sua opinião sobre o evento.

Entrevista com 10 Pais de adolescentes que fazem parte da Câmara Mirim ou de Projetos desenvolvidos por ela

1. Qual a sua opinião sobre a participação de seu (a) filho (a) na Câmara Mirim?
2. Que resultados você pode apontar como frutos da participação de seu filho na Câmara Mirim ou em seus projetos?
3. Você conhece algum projeto desenvolvido pela Câmara Mirim?
4. A Câmara Mirim colabora na educação de seu filho?
5. Você já percebeu algum benefício direto para sua comunidade após a implantação das Câmaras Mirins?
6. Em sua casa, antes da Câmara Mirim, você se preocupava com a formação da cidadania?
7. Diante de problemas como corrupção, violência, tráfico de drogas etc.. você considera positiva a orientação que os adolescentes recebem da Câmara Mirim?

Entrevista com Autoridades de Ensino de Pouso Alegre

1. Qual a importância da Câmara Mirim para a educação em Pouso Alegre?

¹⁸ Unisul Virtual, 2007.

2. Como as escolas vêm desenvolvendo a Educação para a Cidadania?
3. Que resultados observados dentro das escolas podem ser atribuídos à ação da Câmara Mirim?
4. Em que medida, os projetos desenvolvidos pela Câmara Mirim tem contribuído com os trabalhos das escolas?
5. Que sugestões podem ser indicadas para um melhor desempenho da Câmara Mirim?

Entrevista com Conselheiros Tutelares

1. Quais os maiores desafios enfrentados pelo Conselho Tutelar em Pouso Alegre?
2. A ausência de uma educação voltada para o exercício da cidadania pode ser considerada causa de problemas enfrentados pelo Conselho Tutelar?
3. A atuação da Câmara Mirim tem repercussão no trabalho do Conselho Tutelar?
4. A Câmara Mirim de Pouso Alegre atua há 2 anos. O que pode ser considerado um bom resultado dessa atuação?
5. Que sugestões o Conselho Tutelar, que defende os direitos da criança e do adolescente, pode apresentar à Câmara Mirim de Pouso Alegre?

Entrevista com os vereadores mirins

1. Há quanto tempo você atua na Câmara Mirim?
2. Que projetos apresentados pela Câmara Mirim você considera mais importantes?
3. Você considera que a participação na Câmara Mirim lhe proporcionou crescimento pessoal?
4. A atuação na Câmara Mirim colabora com seu desenvolvimento escolar?
5. O que você achava dos políticos, antes de pertencer à Câmara Mirim?
6. Após conviver com o trabalho do legislativo, você mudou sua opinião sobre os políticos?
7. Que benefícios a Câmara Mirim trouxe para a sua comunidade?
8. Quais os maiores problemas de seu município?
9. Como a Câmara Mirim pode ajudar na solução desses problemas?
10. Cite algumas atitudes que você passou a ter após participar da Câmara Mirim.

RESULTADOS

A realidade observada no trabalho mostrou que os adolescentes e jovens da pesquisa se interessam muito pelo estudo e compreensão do funcionamento do Poder Legislativo Municipal. Entusiasmam-se com a participação na Câmara Mirim e se dispõem a cumprir com responsabilidade as funções que lhes são atribuídas. Os princípios e valores da interdisciplinaridade se fazem presentes na pesquisa como escuta ativa, amorosidade, respeito ao diferente, solidariedade, comunicação, tolerância, troca de saberes. De acordo com as entrevistas realizadas com os alunos, constatou-se que a participação no projeto transformou a compreensão anterior que se tinha sobre o Poder Legislativo. Hoje, conhecendo as atribuições de um parlamentar sentem-se mais aptos a cobrar posturas e a participar de forma crítica do processo. Já percebem um vereador ou um deputado, com uma visão mais

real e entendem a complexidade dos processos legislativos e seus desdobramentos. Antes viam os políticos apenas como pessoas que buscam seus interesses particulares e nada fazem pelo bem comum, sendo assim peças inúteis para a sociedade.

As famílias também consideram muito importante a participação dos adolescentes e jovens no programa e admitem que após as reuniões eles voltam para casa entusiasmados com a participação. O comportamento dos participantes, em geral, se modifica para melhor após a participação na Câmara Mirim.

A pesquisa apontou que nas escolas ocorre certa repercussão, mas ainda é pequena, pois os alunos eleitos para participarem da Câmara Mirim, são em geral, os alunos que se destacam em produtividade e comportamento. Ainda não se nota uma alteração na rotina destes nas respectivas escolas, em decorrência deste Projeto. Mas os professores e diretores já elogiam o programa e incentivam os trabalhos.

Frente à questão colocada aos envolvidos: Qual a importância da Câmara Mirim na formação do cidadão? Foi observado que, nas duas primeiras legislaturas, alguns participantes perderam o entusiasmo e acabaram por desistir da participação, fato analisado e compreendido como natural frente ao público em questão, cujo entusiasmo e interesse realmente não tem longa permanência. Em outras Câmaras Mirins, este problema também aparece como o mais grave.

A coordenadora do projeto tem sanado este problema com sua aproximação dos jovens via canal de comunicação em rede social, o *facebook*, e de atividades diversificadas, onde estes adolescentes têm oportunidades de exporem seus pensamentos, suas críticas e sugestões.

Outro aspecto considerado foi o papel da imprensa local apoiando e prestigiando o projeto, através de jornais de circulação periódica, assim como da mídia televisiva, que comentam as decisões que os vereadores mirins tomam em suas reuniões.

Foi percebido também o apoio de escolas e das famílias dos envolvidos, assim como do Poder Público estimulando, acompanhando e valorizando o Programa. Os pais observaram que foi perceptível o aumento do nível de responsabilidade destes jovens nas famílias. Apesar de diretores e professores das escolas incentivarem o projeto, estes não percebem na prática uma atuação efetiva destes jovens nos espaços de ensino. Cabe observar que não ficou estabelecido com as Escolas, um espaço para a ação do Vereador Mirim o que nos sinaliza uma lacuna que precisa ser contemplada nas próximas atualizações do projeto. O jovem desperto à cidadania precisa ter espaço nas suas escolas para praticar e disseminar estes novos saberes, fato que o projeto não contemplou, mas que já se movimenta para isso. O exercício da interdisciplinaridade neste momento poderia diminuir lacunas e aproximar estes espaços, engajando gestores, professores e demais sujeitos do processo educacional e com isso empoderando estes jovens dentro das questões cidadãs. Porém, a formação destes gestores também se faz necessária, para que esta interligação interdisciplinar aconteça com cooperação e coerência, com alinhamentos e complementaridades de propósitos.

Fazenda (2011,p.164) traz a necessidade de se “explorar com mais cuidado a questão da metodologia do trabalho interdisciplinar, bem como a maneira mais adequada de proceder à formação do pessoal que efetivaria a interdisciplinaridade”. Assim, percebemos que seria enriquecedor um trabalho de interação entre alunos, professores, gestores, pais e alunos.

A integração é um momento formal da interdisciplinaridade e ela precisa ser realizada com atenção, conforme Fazenda (2011), inclusive num contexto de organização de disciplinas.

Os participantes que permanecem no projeto demonstram amadurecimento e fortalecimento em questões de cidadania, fato observado nas escolas e famílias, quando estes jovens externam suas opiniões sobre política, assuntos locais e de ordem pública, com boas argumentações e questionamentos pertinentes, no entanto a *interação* é condição de efetivação da interdisciplinaridade. “Pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade” (FAZENDA, 2011, p.12).

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada em 2008 é relevante considerando a iniciativa e envolvimento da coordenação do projeto, que tinha como desafio empreender projeto de formação política e de cidadania em crianças e jovens da cidade. Apesar da criação em final de 2004, a primeira turma foi em fevereiro de 2006, pois durante o ano de 2005 ocorreu a divulgação nas escolas e a escolha dos alunos que iriam participar. Vale ressaltar que inicialmente houve rejeição por parte de algumas escolas em aderir ao projeto. Considerando que, em 2008 o projeto ainda recente, não foi possível levantar posturas e ações práticas destes jovens em universidades e em empresas, entrevistar lideranças, professores universitários, etc. o que propomos uma atuação interdisciplinar para as novas fases do projeto.

A preocupação maior nos primeiros anos do projeto referiu-se especificamente à construção e ajustes de um modelo que até então inexistia, assim como sentir a repercussão dessa formação política e cidadã junto à sociedade e poder público, frente aos espaços em que estes jovens se expunham com falas, propostas e críticas fundamentadas pelos encontros do projeto. A partir de agora, já se tem jovens em universidades e em empresas e seria interessante que a pesquisa se ampliasse nestes espaços em que eles interagem e em contextos de uma economia forte, a capitalista, onde lucros e resultados são prioridades das respectivas gestões. Como será que estes jovens conscientes estão lidando com as pressões do mercado? Como estão se envolvendo em projetos de cidadania nas universidades? Como eles atuam em grupos, redes e parcerias? Como eles se colocam frente aos docentes e discentes? Estes jovens distantes do projeto podendo agora atuar por si, aplicam quais itens do projeto? Quais saberes deste projeto estes jovens conseguem aplicar nas empresas, nas universidades e na vida pessoal? Quem são

estes jovens agora, depois de alguns anos distantes do projeto? O que eles mudariam no projeto se fossem eles os gestores do mesmo? E quanto aos organizadores do projeto, cabem as questões: como o projeto poderá se relacionar com as escolas e empresas da região, onde esses jovens atuam, abrindo espaços para que eles possam aplicar os saberes do projeto? Como poderia ocorrer a formação em cidadania e política de todos envolvidos nestes espaços, como professores, diretores, pais, gestores públicos, chefias e colaboradores de empresas. Percebemos que a interdisciplinaridade poderia ser considerada e aplicada neste projeto, interligando saberes da Escola do Legislativo com as escolas públicas e privadas que encaminham os alunos, o poder público, as empresas, o comércio local e da região, assim como toda a sociedade, fortalecendo e dando mais visibilidade ao projeto, empoderando estas crianças e adolescentes, pois assim, poderiam ocupar com consciência cidadã estes espaços abertos.

Freire *apud* Fazenda (2003, p.29), ressalta já em 1974, uma pedagogia que “só tem sentido numa visão do homem que pronuncia a palavra ao mundo. Formula uma concepção científico/humanista, que encontra sua expressão numa “práxis” dialogal, na qual professores e alunos, juntos, analisam uma realidade, a denunciam e a transformam em nome da libertação do homem”.

Fazenda (2003) traz a práxis dialogal entre professores e alunos que pode ser transformadora e libertadora do homem. O pronunciamento da palavra humana no mundo liberta e transforma. Este processo de metamorfose que interações complexas exigem, no caso da câmara mirim com sua formação de jovens, que interagem nas famílias, nas escolas e na sociedade com visão crítica de mundo diferenciada dos demais colegas que não foram desenvolvidos em política e cidadania, requer tempo e alto poder de escuta e de espera, valores e princípios da interdisciplinaridade. Não uma espera passiva e sim uma espera vigiada.

Alterar violentamente o curso dos fatos não é próprio de uma educação que abraça a Interdisciplinaridade. Esta exige que se prove aos poucos o gosto que tem a paixão por formar até nos embebedarmos dela. Entretanto, o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria de aprender a intervir sem destruir o construído (FAZENDA, 2011, p. 27-28).

Este projeto de formação política de alunos pela câmara mirim de Pouso Alegre vem se destacando em nível nacional devido à diversidade de atividades desenvolvidas, que vem aumentando e despertando o interesse destes adolescentes para a participação na vida política e social. Os problemas que a pesquisa sinalizou, aparentam serem amenizados com a prática da interdisciplinaridade.

A tentativa de superação gradativa dos principais obstáculos à efetivação do trabalho interdisciplinar, em que o mais importante seria o estabelecimento de uma consciência crítica sobre o valor e significado desse trabalho, bem como, uma orientação segura de como iniciá-lo” conforme alerta Fazenda (2011 p 164).

Cabe a observação de que a Câmara Mirim de Pouso Alegre (MG) já tem influenciado os vereadores em algumas propostas de projetos de lei, apesar desta influência ainda ser ínfima. Porém, em se tratando de formação e consciência política de crianças e jovens, num país que engatinha sobre esta prática, sua existência e permanência desde 2004, viabilizada por uma boa liderança e parcerias, precisa ser celebrada, comemorada e disseminada como uma boa prática no nosso país.

A pesquisa foi iniciada e sofrerá atualizações na medida em que estes jovens ingressarem no ensino superior, ocupando espaços no mercado de trabalho e intervindo na sociedade, na política e na economia, com visão crítica e com propostas e ações rumo à transformação de um mundo mais justo, ético, harmônico, menos desigual e mais pacífico e para tal percebemos que a interdisciplinaridade poderá contribuir com vários de seus instrumentos sugeridos o que requer paciência para conhecer, aprender novos saberes e experienciá-lo nos diversos espaços.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: **BUFFA, e. (org.). Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2002. 19. p. 79.

BRANDÃO, Carlos R. **Minha Casa, o Mundo**. Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **A problemática do Ensino de Geografia veiculada nos encontros nacionais da AGB (1976-1986)**. Boletim Goiano de Geografia, 15(1): 35-55 jan/dez. 1995.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

DELORS, Jacques. **Os Quatro Pilares Educação: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI** 1996

FAZENDA, Ivani C. **A. Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992

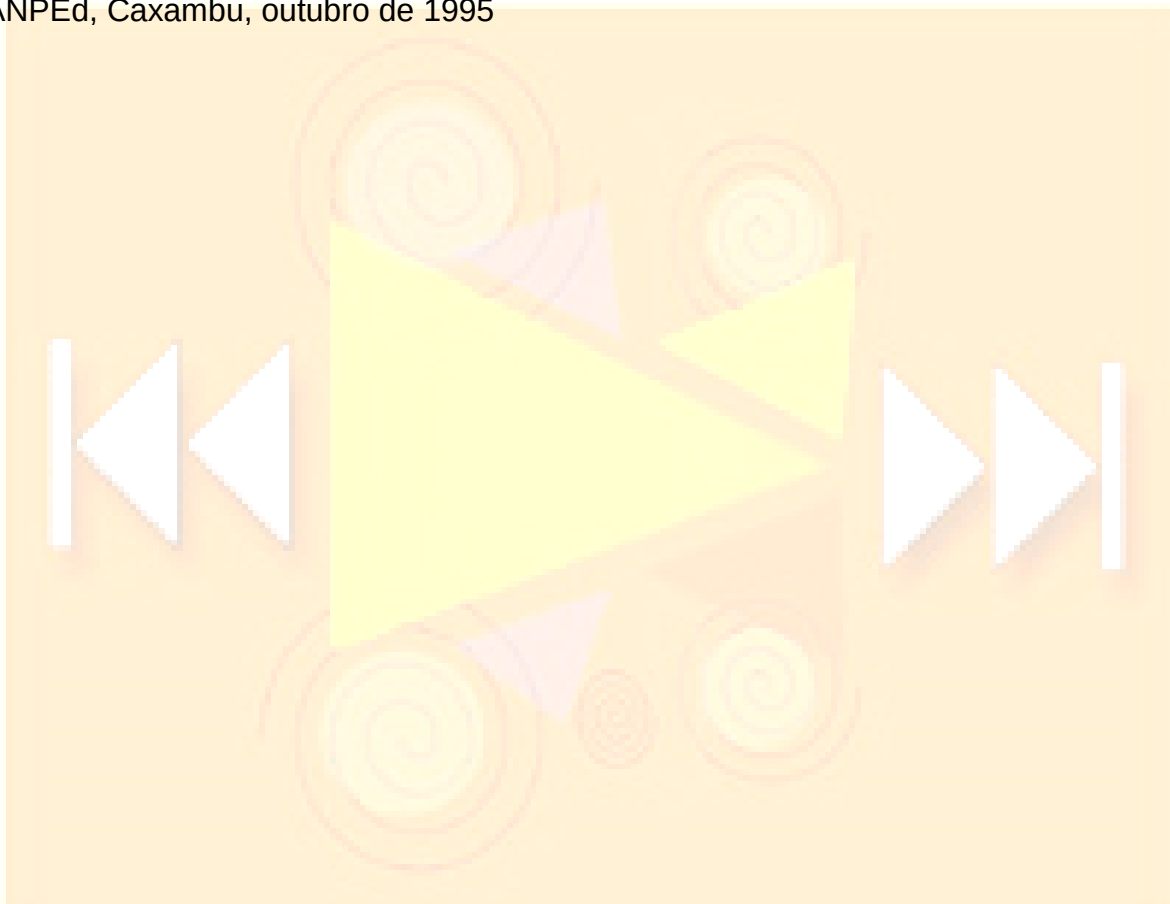
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACEDO, Maria do Carmo. **Câmaras Mirins: sua importância da formação do cidadão.** Monografia (Administração Legislativa) Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Brasil, 2008.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V **Manual de investigação em ciências sociais**, 2ª Ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

SILVA, Ana Maria M., **Escola Publica e a formação da cidadania – possibilidades e limites** Universidade de São Paulo Faculdade de Educação 2000

SINGER, P.. **Poder, política e educação** Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995



6 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS NO GEPI/PUC/SP¹⁹ COM BASE NO TRIPÉ INTERDISCIPLINAR: arte-educação, afetividade e fenomenologia

Ana Lúcia Gomes da Silva²⁰

Beatriz Marcos Telles²¹

Luciana Pasqualucci²²

Resumo: Este artigo reflete as percepções de pesquisadoras que dialogam no GEPI/PUC/SP sobre um processo de construção em conjunto entre pós-graduandos iniciantes e veteranos. O foco do trabalho tratado aqui representa a parceria e investiga a forma de transformar o olhar sobre um tripé interdisciplinar na interatividade da arte-educação, afetividade e da fenomenologia. A pesquisa parte do papel da arte na educação, delineando algumas especificidades construídas na trajetória escolar pela força das práticas interdisciplinares e a abertura que elas proporcionam como possibilidades de aprendizagens significativas entre os saberes. Os encaminhamentos nos provocam a refletir, enquanto pesquisadoras, sobre a ação docente na ousadia de apreender o sentido da humanização da atividade artística numa concepção fenomenológica de homem. Os pressupostos metodológicos da interdisciplinaridade, tais como o diálogo e a parceria serviram de base para nos valermos das leituras dos textos, livros, dissertações e teses. No espaço de encontros do GEPI participamos de diferentes exercícios como aula, palestra, roda de conversas e pesquisas que, somados às nossas experiências resultou nessa produção escrita. A reflexão sobre esse processo compõe o objetivo do presente texto, no sentido de compreender o fértil contexto contemporâneo, onde eclode a necessidade da humanização através da arte. Com base em autores como Fazenda, Merleau-Ponty e outros que tratam da percepção e assumem um posicionamento de abertura para as novas possibilidades de análise do fenômeno educacional, estivemos atentas para o espaço da sensibilidade e das emoções na escola como momento propício para serem repensadas as concepções de arte numa educação transformadora. Os resultados apontam novos horizontes quando irrigamos os diálogos a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar traduzido num ato de parceria e de afetividade, visando à construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Afetividade, Arte-educação, Fenomenologia, Interdisciplinaridade.

¹⁹ Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

²⁰ Ana Lúcia Gomes da Silva: Parecerista da revista: Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/3468543283151836>; E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

²¹ Beatriz Marcos Telles: Conselheira da revista: Interdisciplinaridade. Vide dados biográficos: CV: <http://lattes.cnpq.br/1035575993154977>; E-mail: biatelles@gmail.com

²² Luciana Pasqualucci: Mestranda no Programa de Educação: Currículo da PUC/SP, bolsista CAPES e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares - GEPI coordenado pela Professora Dra. Ivani Fazenda. E-mail: lucianapasqualucci@gmail.com

Abstract: This article reflects the perceptions of researchers that dialogue in GEPI/PUC/ SP over a construction process in conjunction between post-graduates beginners and veterans. The focus of the work dealt with here is the partnership and investigates how to transform the look on a tripod in the interdisciplinary interactivity of art education, affection and phenomenology. The research part of the role of art in education, outlining some specific built in school history by force of interdisciplinary practices and openness as they provide opportunities for meaningful learning among knowledge. Referrals provoke us to reflect, as researchers, on the teaching in boldness to grasp the meaning of humanization of artistic activity in a phenomenological conception of man. The methodological assumptions of interdisciplinary, such as dialogue and partnership as the basis for the valorous readings of texts, books, dissertations, theses. Within meetings GEPI participated in various exercises such as class lectures, wheel conversations and research that, together with our experiences resulted in the writing, which is now before you. Reflection on this process forms the purpose of this paper, in order to understand the contemporary context fertile, which breaks out the need of humanization through art. Based on authors such as Finance, Merleau-Ponty and others that deal with perception and assume a position of openness to new possibilities for the analysis of educational phenomenon, we were attentive to the space of sensitivity and emotions in school as a good time to be rethought conceptions of art in transforming education. The results point out new horizons when irrigate the dialogues into a new awareness of reality, a new way of thinking translated into an act of partnership and affection, in order to build new knowledge.

Keywords: Affection, Art education, Phenomenology, Interdisciplinary

1 INTRODUÇÃO

Desde fevereiro deste ano (2013) começamos um diálogo, *via internet* e posteriormente em encontros presenciais, sobre as possibilidades de produzirmos juntos, calouros e veteranos do GEPI da PUC/SP, um texto que contemplasse a parceria no tripé interdisciplinar na interatividade da arte-educação, afetividade e a fenomenologia. A iniciativa do convite foi da parceira de grupo, Beatriz Marcos Telles, tratada por Bia Telles, no período de recuperação da saúde da professora Ivani Fazenda, coordenadora do GEPI e luz principal na aventura maior de exercer a interdisciplinaridade. A professora Ivani sugeriu as leituras das suas obras: “O que é Interdisciplinaridade?”, “Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro” como disparadores para reflexões, diante de tal tarefa resolvemos então, transformar em desafio a composição de um artigo redigido em trio. Um exercício nada fácil quando lidamos com formações e espaços diferentes, como Administração e Artes, lugares como Pantanal no Mato Grosso do Sul, São Paulo e Minas Gerais, mas foi justamente nesta diversidade que encontramos formas de derrubar as barreiras das distâncias geográficas, num alcance do olhar pelo itinerário próprio da história de cada uma.

No início chegamos a duvidar que levaríamos a cabo a organização do trabalho,

porém a parceria foi acontecendo sob a batuta da Professora Ivani Fazenda e se fortalecendo à medida que trocávamos ideias, por e-mail, quando nos encontrávamos no GEPI e mesmo nos momentos de silêncio e distanciamento, causado pelas nossas preocupações pessoais, percebemos que o compromisso não calava, pois já estava selado entre nós. Assim, numa ousadia da busca, da pesquisa e da prática interdisciplinar, convidamos o leitor a acompanhar-nos nas reflexões sobre as percepções que leva a marca de cada uma e de todas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO: ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES NUMA CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE HOMEM

Consideramos este trabalho um ato afetivo de parceria com intento científico na relação de ensinar e aprender. Uma troca entre os saberes que investiga a forma de transformar o olhar sobre o papel da arte na educação, delineando algumas especificidades construídas na trajetória escolar.

A arte é uma das áreas que mais vem sofrendo com os impactos da revolução tecnológica, isto assinala ser essencial uma abordagem interdisciplinar sobre o ensino da Arte no Brasil a partir da última Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem algumas possibilidades de reformulação deste quadro geral do ensino de artes no país. A partir da substituição do termo Educação Artística pelo Ensino de Artes, e pela ausência do termo polivalência, vislumbra-se um período diferente daquele que temos vivenciado em relação ao tratamento da arte nas escolas. Evidentemente só a troca de palavras não promove mudanças, mas é possível compreender que a supressão de certos termos desgastados com relação ao ensino das artes tem por finalidade estimular uma busca por novos e mais eficientes caminhos com relação às atividades no campo das artes na escola e de forma mais ampla na educação.

Nesse sentido, recorremos a Fazenda (2005, p. 50) quando ela afirma que a Educação Interdisciplinar é uma forma de compreender e modificar o mundo, o homem é agente e paciente de uma realidade que, portanto, precisa ser investigada em seus mais variados aspectos. Compartilhamos ainda com os escritos de Fazenda (2005, 2011) quando podemos perceber que viver a Interdisciplinaridade é viver a própria aprendizagem. A força das práticas interdisciplinares e a abertura que elas proporcionam como possibilidades de aprendizagens significativas, nos provocam a refletir enquanto pesquisadoras, sobre a ação docente na organização do currículo escolar. Em vários momentos na leitura da obra Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro Fazenda (1996) reafirma que “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. Nessa premissa pensar em escola e educação é pensar em qualidade de ensino e nos serviços prestados à sociedade em constante transformação.

No currículo escolar, a arte tem um papel fundamental na formação dos sentidos humanos e da emoção estética. Neste processo, o homem constrói, ao mesmo

tempo, sua leitura da realidade e suas maneiras de sentir e ver essa realidade. Assim, a história da Arte ocupa-se em identificar, classificar, descrever, conservar, restaurar e documentar objetos, mas também em atribuir valor, pesquisar no que consiste e como se reconhece esse valor e, em explicar sua origem dentro de um contexto histórico. Seu papel é contextualizar o objeto estudado, situando-o enquanto produto de uma época, estabelecendo relações com épocas anteriores e posteriores, com a situação social, política e econômica e principalmente educacional da época em que a obra foi criada, bem como com o significado que a obra tem hoje. Para compreender o real significado desta tarefa, é preciso, apreender o sentido da humanização da atividade artística numa concepção fenomenológica de homem.

O fértil contexto contemporâneo, onde eclode a necessidade da humanização por meio da arte reclama o espaço da sensibilidade e das emoções na escola, é momento propício para serem repensadas as concepções de arte, com vistas a contribuir para uma nova educação, na qual o ensino de arte seja “visto como expressão, criação, análise e reflexão” (SANTOS, 2006,p.9).

Nessa perspectiva, no que diz respeito às alternativas viáveis, podemos considerar que as vivências lúdicas são capazes de validar e tornar significativa a aprendizagem do conhecimento em arte, enfatizando não apenas conceitos, mas também procedimentos e atitudes. Conforme Santos (2006, p.27), “ao unir o lúdico e arte no processo educativo, privilegia-se a afetividade, pois se acredita que as interações afetivas ajudam mais a modificar as pessoas do que as informações repassadas mecanicamente”. Ou seja, por intermédio do ensino, da ação educativa e da relação que se estabelece entre professor/aluno é possível a ampliação da aprendizagem nos setores cognitivos, afetivos e social com vistas à formação de um cidadão com visão de liderança, de participação e de intervenção no mundo. Pensemos numa educação estética a partir das reflexões de Duarte Jr.

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente (DUARTE JR, 2002,p.74).

Diante de tais abordagens passamos a tratar da fenomenologia como o estudo das essências nas singularidades do homem, na formação de novos valores, nas possibilidades de perceber-se como um agente de transformação, como um sujeito que adquire uma nova inserção cultural na sociedade e uma nova visão de mundo, consequentemente de educação.

Merleau Ponty (1999) considera que a postura fenomenológica não possibilita falar do mundo de um ponto de vista externo ao próprio corpo, antes de sua origem na experiência perceptual. Isso não significa que o mundo permanece no campo privado da experiência de cada um, mas sim que a percepção é o primado da experiência. Segundo Merleau-Ponty (1999) há sempre um polo da experiência centrado no indivíduo que percebe o outro centrado no que é percebido. A percepção é o encontro entre as forças de ambos. A Fenomenologia, assim, concebe o homem como ser que vive posicionado pela percepção e, esta, por sua vez, demanda do ser humano uma posição paradoxal, que é apreender os fenômenos objetiva e subjetivamente. Essa dimensão exige a coexistência do objetivo e do subjetivo para que o si mesmo possa acontecer de maneira integrada. A concepção fenomenológica de homem, como ser postado na primazia do ato perceptivo, que apreende as coisas num campo objetivo e estabelece relações entre a apreensão e sua vida de um modo pessoal, considera-o como um ser em ação, em devir, que pergunta pelos sentidos das coisas. O homem da Fenomenologia é caracterizado pelo gesto que abarca o ser humano como um ser que é gesto, criação, significa compreender que o ser humano é um ser inacabado. “O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto” (FREIRE, 2005,p.68). É este fato que possibilita inventar e reinventar-se na humanização da arte.

A compreensão do ser humano como um ser de ação e de gesto, que cria rupturas, cria o inédito e possibilita a constituição de si, do outro e do mundo relaciona-se com o fato que compreende o ser humano como criativo e livre: ser criativo, ser de liberdade, de responsabilidade (de responder à sua existência), ser que emerge como ruptura. Visto dessa perspectiva, o ser humano acontece em meio à precariedade e ao desamparo, o que faz com que necessite do acolhimento do outro. Ser homem é acolher o semelhante em sua jornada de significações e ser acolhido pelos demais em sua chegada ao mundo. “O homem só realiza, só se conhece no ‘encontro’ com o outro” (FAZENDA, 2011,p.55).

O que queremos dizer é que, em se tratando da interdisciplinaridade, buscamos estabelecer novos horizontes para a arte e para educação, quando irrigamos nossos diálogos a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar a parceria e a afetividade, visando à construção de novos conhecimentos. Segundo Fazenda (1998), parceria deriva da afetividade e do respeito, atributos próprios da interdisciplinaridade.

Como parceiras na interdisciplinaridade, aceitamos o convite ao desafio de dividir nossas experiências artísticas, educacionais e compartilhar de um diálogo com outros saberes para desencadear uma nova ordem de pensar sobre o homem e as interlocuções entre o universo artístico e educacional. A criação de novos olhares interdisciplinares potencializa as reivindicações geradoras da afetividade, arte e da fenomenologia em seus entremeios mais significativos. Promover ações interdisciplinares no sentido de oportunizar tal processo, implica entre outras questões, na tarefa de aglutinar esforços de pesquisadores para resgatar esse espaço nas instituições educativas e também na sociedade. Fazenda (1994) fortalece essa ideia quando fala das atitudes de um professor interdisciplinar:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p.82).

Daí a necessidade de abordarmos sobre este universo, a partir daqui, somando as experiências de cada uma com percepções sobre o que nos parece mais significativo. Momento em que nos retiramos e ao mesmo tempo nos fazemos presentes na forma de olhar a nossa trajetória:

A pesquisadora Ana Lúcia é arte-educadora e tem focado seus estudos no contexto da Arte Indígena dos Povos do Pantanal Sul-Mato-Grossense. Neste espaço rico em fauna e flora, alimenta seu olhar na instigante busca pelo sentido da vida e da comunicação pelo ensino da arte como um espaço vivo, produtor de um conhecimento novo, revelador, que aponta para a transformação. Um percurso fortalecido com o seu ingresso no programa de doutorado da PUC-SP desde 2010, mais especificamente com as leituras e discussões promovidas no GEPI coordenado pela Professora Dra. Ivani Fazenda, ainda como docente na Formação de Professores no Curso de Pedagogia da UFMS/Campus de Aquidauana. Nesse rumo, segue incentivada a romper paradigmas, a criar e ousar em um mundo de complexidade crescente e que se transforma rapidamente. Esse novo modo de saber parece indicar que os conhecimentos interdisciplinares aparecem como condição essencial para uma boa formação de professores, interlocução artística e educacional.

A pesquisadora Bia Telles traz na sua trajetória profissional vasta atuação no ambiente corporativo, em empresas nacionais e multinacionais, desempenhando atividades de gestão, de estruturação e reorganização empresarial. Há oito anos vem se dedicando à educação de nível superior. Graduada em Processamento de Dados (UFSCAR-SP), tem várias especializações e mestrado pelo programa de Administração da PUCSP, pelo eixo Organizações e Sociedade, desenvolvendo pesquisa sobre a Inserção da Sustentabilidade na Formação de Administradores. Pela experiência eclética e pela pesquisa do mestrado, interligou sustentabilidade com interdisciplinaridade, chegando ao GEPI, onde foi acolhida pela professora Ivani Fazenda e todos os parceiros do grupo. Realiza pesquisas sobre sustentabilidade, tendo a interdisciplinaridade de apoio, nos princípios teóricos como nos instrumentos facilitadores às suas práticas. Aproximou-se da arte educação pelo desejo da pesquisa e já foi “fisgada” a ponto de querer investigá-la e inseri-la nos projetos de empreendedorismo social que realiza com universitários na sociedade. Atua na conscientização para a sustentabilidade, via ensino e empresas. É pesquisadora na

PUC/SP nos grupos de pesquisa: GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade e NEF – Núcleo de Estudos do Futuro.

A pesquisadora Luciana é formada em Artes Plásticas pela FAAP e especialista em Psicopedagogia pela PUC-SP, trabalhou durante nove anos no Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM-SP, como educadora e coordenadora do Setor Educativo. Estabeleceu parcerias com instituições culturais e educacionais e com profissionais de outras áreas do conhecimento para pesquisar relações entre arte e demais áreas do saber, bem como realizar ações que promovessem variadas experiências para o público. A ação **Lanternas no Parque com Banho de Lua**²³, por exemplo, foi uma ação educativa que colocou as pessoas em contato com a natureza, com o próximo e com a possibilidade de construir sentidos a partir do que percebem. A atividade, desenvolvida no período noturno pelos arredores do Parque do Ibirapuera, consistia em um percurso de vistas, sons e cheiros sucessivos, sugeridos por profissionais da Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente e mediado por educadores do MAM, que por sua vez compartilham conteúdos acerca da arquitetura e história do Parque. Os participantes, munidos de lâmpadas, puderam perceber alguns dos cheiros, dos sons e das texturas da flora, das construções arquitetônicas, das esculturas e dos caminhos do parque. No decorrer, alguns dos participantes cantaram, brincaram, choraram e recitaram poesias para os demais. A atividade foi finalizada nos arredores do Planetário, onde o público pôde observar a Lua e as estrelas com o auxílio de equipamentos apropriados e o acompanhamento de astrônomos. A experiência, que reuniu meio ambiente, astronomia e arte, possibilitou o diálogo com registros ontológicos²⁴ de acontecimento humano e a construção de conhecimentos, sem ser uma ação meramente conteudista. Os participantes perceberam-se como seres integrantes de um mundo repleto de mistério e poesia, além de vivenciarem uma situação de aprendizagem criativa e coletiva. “A interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (FAZENDA, 2011,p.86).

Esta atividade educativa, que em sua concepção teve como base a fenomenologia, é citada neste como um exemplo de ação interdisciplinar, cuja experiência, provocadora de estésias e construções de conhecimentos, evoca o que Fazenda diz categoricamente: “Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (FAZENDA, 2011, p.89).

Revisitar nossas histórias constitui sempre uma ambiguidade na complexidade do percurso, uma vez que a busca da apropriação por mudança e transformação exige o diálogo com o seu “eu” com o “outro”, dialogando, interpretando, explicando,

²³ Realizada em parceria pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo, pelo Planetário do Parque do Ibirapuera e pela Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente, com três edições ocorridas no ano de 2008. Eleito pela Revista Época São Paulo um dos nove programas mais interessantes da cidade de São Paulo. Edição maio de 2008, p. 208.

²⁴ Ontológico e ôntico são registros distinguidos por Heidegger (*Ensaio e conferências*, 2001) para abordar as diferenças entre o Ser e o ente. Nos diz que o ôntico se refere aos fatos da existência humana, enquanto ontológico diz respeito às estruturas a priori que definem as possibilidades realizadas em cada existência humana.

compreendendo, argumentando e (re)construindo a ação do próprio **eu** com o **outro** para se aproximar do **nós**, nosso conhecimento disponível de todos para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos estudos favoreceram a cumplicidade interdisciplinar tecidas no GEPI/PUC/SP. Interagimos num tripé que refletiu as leituras e estudos de autores como Ivani Fazenda, Maurice Merleau-Ponty, entre outros. O contato estabelecido se fortaleceu como vínculo na parceria, na reciprocidade, na afetividade e na vontade de ampliar nossas concepções, princípios, espaços, tempos e vivências, quando tratamos da humanização da atividade artística numa concepção fenomenológica do homem.

Nessa direção percebemos que a conexão foi estabelecida e não se intimidaria com os desafios de uma elaboração em um trio, composto por pesquisadoras com formações e espaços diferentes. Assim, elencamos alguns pontos que auxiliam como veículo de transformação para novas possibilidades e novos horizontes interdisciplinares sobre a arte, fenomenologia e afetividade na educação:

-O indivíduo provoca rupturas à medida que interage com pessoas, com instituições, com o mundo e consigo mesmo. Nesta dinâmica, as atitudes interdisciplinares são essenciais no acolhimento, na solidariedade, na humildade e na afetividade;

- Por intermédio do ensino da arte, da ação educativa e da relação que se estabelece entre professor/aluno é possível a ampliação da aprendizagem nos setores cognitivos, afetivos e social, com vistas à formação de um cidadão com visão de liderança, de participação e de intervenção no mundo.;

-A Fenomenologia percebe o indivíduo como um ser inacabado e em construção, daí a possibilidade de se inventar e reinventar no processo de humanização da arte;

Encerramos nosso texto considerando que sua criação tornou-se possível porque permitimos olhar, ver e respeitar cada uma em seu modo de pensar. E, neste encontro irrigar nossos diálogos a uma nova consciência da realidade num ato de troca, de reciprocidade e de afetividade perante o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais /PCN-Arte**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____.(org.)**Didática e interdisciplinaridade**, Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

DUARTE JR J. Francisco . **Por que arte-educação?** 13. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. **A Formação do Professor Pesquisador -30 anos de pesquisa**. Artigo da Revista e-Curriculum, volume 1, número 001, PUC/ SP. 2005.

_____. **Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria**. 6. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. (trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes,2006.

ARTIGOS REVISITADOS



1 A SUSTENTABILIDADE É A CAUSA; A INTERDISCIPLINARIDADE, O CAMINHO²⁵

*Arnoldo J. de Hoyos Guevara²⁶
Ivani Catarina Arantes Fazenda²⁷*

O Brasil é reconhecido internacionalmente por seu contexto natural e por sua relevância histórica, como bem mostrou a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (RIO+20). Contudo, o país ainda enfrenta o enorme desafio de saber administrar e cuidar de suas extraordinárias riquezas e belezas em termos de recursos naturais, em meio a deficiências estruturais e sérios desequilíbrios em relação a questões econômicas, de desenvolvimento educacional e sociocultural e, em particular, em relação ao tema educação e meio ambiente.

No mundo da biocivilização, o Brasil representa uma referência em termos de extrema riqueza, devido a seu potencial hídrico, de biodiversidade e de recursos naturais em geral, base da economia verde. Conta também com uma enorme riqueza em termos de diversidade e miscigenação étnico-cultural, demonstrando um importante potencial em relação à economia criativa e à implementação de inovadores modelos de tecnologia social.

No entanto, o país também se caracteriza por enormes deficiências e desigualdades, que se manifestam e persistem em termos educacionais, socioeconômicos e culturais, o que dificulta enormemente a inserção de uma grande massa da população na atual era pós-industrial da economia do conhecimento. Isso acaba criando barreiras em relação às iniciativas para um desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

ONDE ESTAMOS?

O atual momento civilizatório caracteriza-se por aceleradas transformações, principalmente relacionadas aos avanços nas ciências e na tecnologia, bem como pelas disfuncionalidades resultantes da defasagem entre essas transformações e as transformações socioculturais e institucionais, mais lentas. É preciso, então, procurar caminhos para superar tais desafios, que repercutem cada vez mais em termos de

²⁵ Publicado pela revista Pátio-EM16 em 23/03/13.

²⁶ Arnoldo J. de Hoyos Guevara é professor da pós-graduação em Administração da PUCSP, fundador e diretor do Núcleo de Estudos do Futuro da PUCSP e da ONG educacional Gira Sonhos. E-mail: dehoyos@pucsp.br

²⁷ Ivani Catarina Arantes Fazenda: Líder do GEPI e Editora Científica da Revista Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/9538159500171350>; E-mail: jfazenda@uol.com.br

impactos sociais e no meio ambiente, como resultado da própria dinâmica e complexidade resultante da globalização, tal como tem sido evidenciado na atual crise, que não é só econômica, social e ambiental, mas sobretudo de valores.

Paralelamente a essa realidade, têm surgido novos paradigmas de ensino e aprendizagem, além de alternativas relacionadas às tecnologias de informação e comunicação (TICs), que facilitam a possibilidade de integrar saberes e experiências em uma abordagem interdisciplinar, acelerando o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, a cibercultura e a necessária transição para uma sociedade da consciência. Assim, é possível tornar o conhecimento mais acessível, o processo de aprendizagem mais rápido, flexível, aberto e participativo, promovendo não só a inteligência coletiva, o “cérebro global”, mas também um “coração global”.

Como sinais prévios dessas tendências, é bom lembrar a proposta do final da década de 1990, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) indicou os quatro pilares da educação para o século XXI, sobre os quais o próprio organizador, Jaques Delors, manifestou-se da seguinte forma: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele, (...) aliás, para ele. (...) Em cada ser humano existe um tesouro a descobrir e, portanto, é fundamental prover oportunidades de uma educação de qualidade para todos; e essa educação deveria se estender para toda a vida” (DELORS, 2012). Sem dúvida, isso se reforça com a visão de Amartya Sen sobre o desenvolvimento como liberdade: “Ver o desenvolvimento em termos da expansão das liberdades substantivas dirige a atenção para os fins que tornam o desenvolvimento importante, antes que meramente para os meios, que, inter alia, cumprem parte proeminente no processo” (SEN, 2010).

De fato, se analisarmos os quatro pilares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser –, veremos que até o mundo corporativo atual, que lida com a gestão de competências, assimilou essas mesmas categorias, agora classificadas como conhecimento (primeiro pilar), habilidades (segundo) e atitudes (terceiro e quarto).

PARA ONDE VAMOS?

A questão é a seguinte: como promover uma educação para a era da sustentabilidade em um país como o Brasil, que continua sendo classificado entre os piores em nível educacional, a qual promova os quatro pilares da Unesco com a necessária integração de saberes para um mundo cada vez mais complexo e dinâmico? E mais: como fazer isso em um contexto de grandes deficiências do sistema atual em relação às cinco liberdades (pilares) instrumentais: políticas, econômicas, sociais, de segurança e de transparência? No Brasil, de maneira simplificada, tem-se falado na necessidade de dar o peixe (filantropia), ensinar a pescar (responsabilidade social) e ensinar a cuidar do rio (sustentabilidade).

O processo de inclusão social, observado recentemente através do aumento da classe C, que hoje já representa mais de 50% da população, e o correspondente aumento na renda mensal disponível, bem como a lenta, mas gradual, melhoria do coeficiente de Gini (índice de desigualdade) são sinais desse processo. A democracia parece estar fortalecendo-se, e os níveis de transparência melhorando rapidamente, como se tem observado.

A boa nova é que, como aconteceu em outros países tempos atrás, o país finalmente decidiu ampliar os gastos em educação, garantindo para esse segmento 10% do produto interno bruto (PIB), de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC. Apesar disso, ainda é preciso superar deficiências estruturais em termos de gestão escolar, formação e valorização dos professores, inovação e participação comunitária.

Sem dúvida, as propostas do MEC relacionadas a uma educação mais contextualizada, voltada para o ensino integral e o ensino técnico, aproximam-se mais de um programa de educação para a vida. Para Edgar Morin: “O papel da escola passa pela porta do conhecimento. É ajudar o ser que está em formação a viver, a encarar a vida. Eu acho que o papel da escola é nos ensinar quem somos nós; nos situar como seres humanos; nos situar na condição humana diante do mundo, diante da vida; nos situar na sociedade; é fazer conhecermos a nós mesmos”. Então, como implementar essas novas propostas e que modelos podem ser adaptados ao contexto local?

QUAL É O CAMINHO?

Torna-se imprescindível reconhecer o momento atual como uma oportunidade única para abrir novas fronteiras, que representem um passo em direção à evolução consciente da humanidade, evolução naturalmente associada não só às condições de vida, mas também a uma evolução no sistema de valores – do egocentrismo ao etnocentrismo e dele ao ecocentrismo. É por isso que hoje, para fortalecer nossa resiliência e até por razões de sobrevivência da espécie, urge estabelecer a causa da sustentabilidade, que deve ser tanto efetiva quanto afetiva, tanto material quanto espiritual, sendo necessário religar seres e saberes. Para essa finalidade, a proposta de Morin consiste em sete saberes para a educação do futuro (as cegueiras do conhecimento): o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

Portanto, para trabalhar com a complexidade dinâmica dos ecossistemas no atual mundo globalizado e hiperconectado, é necessário primeiro recorrer a uma visão e a uma metodologia interdisciplinares, que promovam as interconexões e complementaridades entre as várias formas de ver, interpretar e agir no mundo, aproveitando ainda possíveis convergências epistemológicas e metodológicas por meio da pesquisa e da prática interdisciplinar.

O MEC, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, enfatiza a perspectiva da interdisciplinaridade e a contextualização para o tratamento dos conhecimentos a serem trabalhados nesse segmento. Como então proceder? Trata-se basicamente de mobilizar e capacitar tanto o corpo discente quanto o corpo docente, o que deve acontecer de forma simultânea, dado que o próprio processo de aprendizagem real é um processo vivo.

Para mobilizar, é necessário primeiro sensibilizar para depois conscientizar. Mas como sensibilizar? Por ser a sustentabilidade a própria causa, e ela se manifestar diretamente através da própria vida e das experiências diárias, é simples procurar o que está acontecendo com a própria natureza, da qual somos parte, e como ela nos toca e impacta no que se manifesta para nós no dia a dia. Ainda mais com os recursos da era digital, que nos reconecta globalmente e em tempo real. A chave é ver o que nos toca e o que nos aparece por sincronia, com o qual estabelecemos uma empatia.

Esse é nosso tema, nossa melodia, com a qual iremos contribuir através da inspiração criativa, de forma individual e/ou coletiva. À medida que entramos em sintonia com o tema, as sincronias e as sinergias manifestam-se, polinizando o processo de inovação e criação harmônica, como uma dança da qual outros podem participar.

REFERÊNCIAS

BROWN, L. **Plano B 4.0: mobilização para salvar a civilização**. São Paulo: New Content, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol. I. São Paulo: Paz e Terra; 1999.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.

FAZENDA, I.C.A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

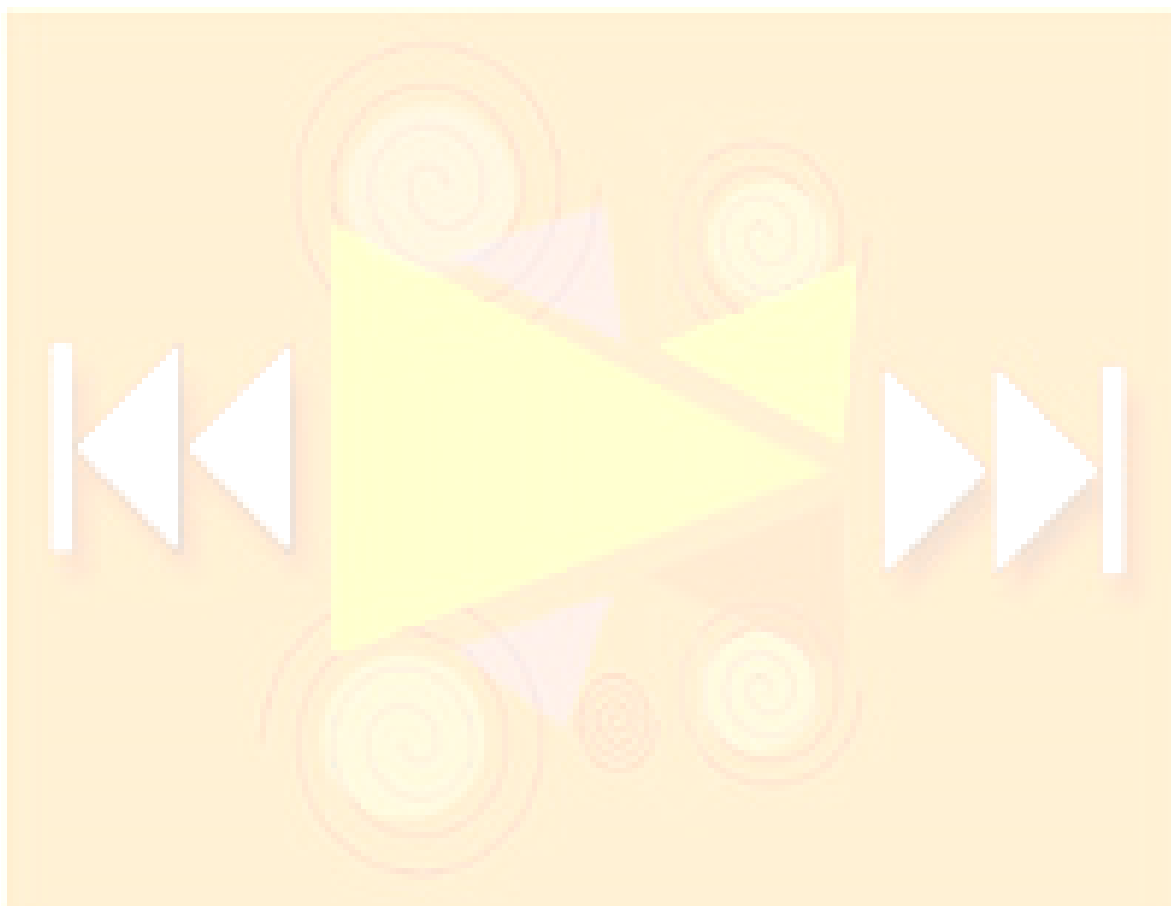
GUEVARA, A.J.H. (org.). **Educação para a era da sustentabilidade**. São Paulo: St. Paul, 2011.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SAIBA MAIS

DELORS, J. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RUSCHEINSKY, A. **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.



2 A QUESTÃO DA HOMOSSEXUALIDADE NAS ESCOLAS ELEMENTARES²⁸

Ruy Cezar do Espírito Santo²⁹

Noticiou-se recentemente, que a Inglaterra adotou nas escolas primárias uma iniciação a aceitação da homossexualidade através de histórias infantis, no sentido de evitar as futuras discriminações nessa direção.

O assunto exige uma reflexão mais profunda, do que simplesmente concordar ou discordar da medida. A humanidade sempre conviveu com a homossexualidade, bastando para tanto lembrar-nos da Grécia clássica onde era notório o relacionamento de parceiros masculinos. Assim, não se trata de um assunto novo, no que diz respeito a sua ocorrência em todos os tempos.

O desafio maior é a própria questão da sexualidade, em si mesma. Lembremo-nos que somente no início do século passado, com Freud, é que tivemos o diagnóstico das repressões sofridas pelo ser humano no campo sexual, o que deu origem aos tratamentos psicanalíticos. Freud acentuava que a infelicidade do ser humano tinha origem nessas repressões, que permaneciam no inconsciente.

Na sequência, o principal discípulo de Freud, que foi Carl. G. Jung, a temática é tratada de forma mais profunda com aquilo que foi denominado por Jung de processo de individuação, que seria a integração do ego com o *self*.

Estas colocações iniciais são importantes porque efetivamente o que mais atingiu a humanidade em termos de sexualidade foram as repressões, sendo certo, que a discriminação do homossexual, é ainda uma consequência de tal postura.

Qual a origem de tais repressões? Sem dúvida, elas têm origem numa interpretação de cunho religioso que situa a sexualidade como sendo o 'foco' de todo o mal e a origem do assim chamado 'pecado'. Claro que tal interpretação não atingiu todas as culturas religiosas, como por exemplo, a vigente na Índia em que a sexualidade tem claramente uma dimensão sagrada. Porém no ocidente de forma acentuada prevaleceu uma afirmativa de que o sexo somente não é 'pecado' no casamento... Em outras palavras a sexualidade humana existe para a geração de filhos. Ora, se assim prevalece a relação homem-mulher, numa cultura religiosa o que dizer de uma relação homossexual? Impossível imaginar-se geração de filhos, salvo com a adoção...

²⁸ Artigo publicado no **Le Monde Diplomatique**. Número: 27. Agosto de 2009.

²⁹ Ruy Cezar do Espírito Santo: Líder do INTERESPE e Parecerista da revista: Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/7857468452892458>; E-mail: ruycezar@terra.com.br

Assim o homossexualismo foi ganhando uma dimensão pecaminosa com a consequente discriminação.

Nesse sentido é urgente trazer para a sala de aula, desde a escola primária, histórias infantis e mitos, que não só abram espaço para relações homossexuais, mas, mais do que isso, que eliminem toda a 'sujeira' e maldade atribuída à sexualidade.

Veja-se que o encontro do ego com o *self*, referido por Jung, isto para ficarmos na psicologia, em nenhum momento 'exclui' a sexualidade... É parte integrante do ser humano o sexo, como o é o cérebro, os olhos ou o coração... A integração de um ser humano não pode excluir qualquer de seus aspectos formativos. O grande drama é a 'ignorância' de si mesmo. Ignorância que não se confunde com o analfabetismo, mas aquilo que Sócrates denominava de 'conhece-te a ti mesmo' como princípio de toda a sabedoria.

O ser humano que culturalmente sofre repressões de várias ordens, especialmente as de ordem sexual, como já mencionado, permanece em níveis de ignorância de si mesmo que o conduzem a uma profunda infelicidade e falta de sentido existencial.

Do ponto de vista religioso, apenas para uma pequena referência, dada a complexidade de uma discussão nesse nível tem tanto no Budismo, como no Cristianismo ou no Islamismo, o Amor como temática básica.

No cristianismo, que nos é mais próximo, temos uma afirmativa bíblica que 'Deus é Amor', por sinal o título de uma encíclica do Papa atual. Ainda na mesma Bíblia temos uma afirmativa que o ser humano é a Imagem e Semelhança do Criador. Ora, nesse sentido nossa essência, metaforicamente falando, do ponto de vista cristão é o Amor...

Estou situando tal questão porque a sexualidade, como o olhar, por exemplo, deve ser oportunidade de vivência de tal Amor. Não importa se por razões genéticas ou emocionais tal sexualidade caminha para uma 'homossexualidade'. O fundamental é que a criança cresça percebendo que todo seu corpo físico apresenta formas de acolhimento do Outro, portanto formas de expandir sua essência: o Amor.

Curiosamente naquilo que foi chamado de Encontro da Ciência com a Fé, temos o que a física quântica chamou de 'vazio' presente no interior de um átomo, onde se torna um mistério a existência de matéria sólida em qualquer nível. O que existe, segundo Fritjof Capra, dentre outros, são 'possibilidades de conexões' no 'coração da matéria'... Veja-se o paralelo com as conexões humanas, ou seja, o Amor...

Trouxe essa reflexão, porque estamos vivendo um momento da história da humanidade, em que após o adolescente humano perceber que podia destruir o planeta com a bomba atômica, em 1.945, houve, então, o 'início' de uma nova fase chamada de 'conscencialização' por Teilhard de Chardin e 'conscientização' pelo nosso Paulo Freire.

Sim estamos num momento de tomada de consciência de 'si mesmo' – o autoconhecimento - e de nosso 'mundo vida' como dizia Freire. A questão da homossexualidade, por óbvio, não pode ser 'excluída' da visão de totalidade advinda do avanço da ciência e da própria religiosidade tal como apontada por Teilhard. Aliás, Teilhard diz em sua obra *Fenômeno Humano* que 'após percorrer longamente o caminho da análise o ser humano chega à luminosa síntese'. Como diria Jung estamos num momento do encontro dos chamados 'opostos', bem e mal, certo e errado, masculino e feminino, e assim por diante.

Esse 'encontro dos opostos', anunciado por Jung, nos conduzirá a uma superação do universo fragmentado em que tantas vezes ainda vivemos. Sim, são 'exclusões' de ordem racial, sexual, econômica, religiosa ideológica e assim vai. Tanto é verdade, que um movimento hoje presente hoje na Educação é o de 'inclusão', que é da maior relevância. O importante em tal movimento é que não se tratará simplesmente de 'incluir' o 'diferente', mas, sim, cada aluno, que será sempre 'singular' e precisará ser incluído...

Estou insistindo nessa questão da inclusão, porque um dos problemas do homossexual é, exatamente, sua 'exclusão' de um grupo ou de uma classe.

Diante do até aqui trazido para reflexão e mesmo diante dos limites desse artigo somente posso dizer que a iniciativa anunciada na Inglaterra é um dos sinais desse novo momento da História, assim como as Organizações Não Governamentais e outras iniciativas visando 'conexões' amplas no universo conhecido, como, por exemplo, a consciência ecológica, ou seja, a conexão com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

CHARDIN, Teilhard. **O Fenômeno Humano**. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar. **O Autoconhecimento na Formação do Educador**. São Paulo: Editora Ágora: Grupo Summus, 2007.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar. **Renascimento do Sagrado na Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

HOFFMAN, Edward. **A Sabedoria de Jung**. São Paulo Editora Palas Athena, 2005.

HUXLEY, Aldous. **A Filosofia Perene**. São Paulo: Editora Cultrix, 1991.

LUTYENS, Mary. **Vida e Morte de Krishnamurti**. Brasília: Editora Teosófica, 1989.

3 FAZENDA, JAPIASSU E MORIN, A CONFIRMAÇÃO DE NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO³⁰

Ana Maria Ramos Sanchez Varella³¹

Resumo: Foram escolhidos para este artigo três autores que abrem caminhos para um novo pensar na Educação: **Fazenda, Japiassu e Morin**. A reforma do pensamento é um desafio, porque criatividade, reflexão, lidar com diferenças, trabalhar em redes não complementam a necessidade que o educador tem em sua sala de aula. Reformar, reformular pensamentos, novos paradigmas, união de talentos, conhecer o próprio talento deve ser uma busca constante. Uma atitude interdisciplinar é identificada pela ousadia da busca, da pesquisa, da transformação. Quando se realiza um projeto interdisciplinar há a necessidade de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele. Nenhum **cientista humano deve deixar o exercício do pensar e conhecer** o sentido do agir em todas as suas dimensões. O caminho que vai sendo traçado é perceber o pensamento da inclusão, da reconstrução, principalmente na área da educação, porque é nesse eixo que tanto educador quanto educando têm a oportunidade de dialogar.

Palavras Chave: Sentidos, Caminho interdisciplinar, Diálogo

Abstract: This study has chosen three authors who are contribute to a new thinking on Education: **Fazenda, Japiassu e Morin**. The thought reform is a challenge, considering that creativity, reflection, dealing with differences, and networking do not complement the need that the educator has in his or her classroom. Reforming and reformulating thoughts, paradigms, talents, and knowing one's own talent um must be a constant search. A disciplinary position is identified by its daring to search, research and transformation. When a disciplinary project is realized there is the need that the people involved feel the wish to become its part. No human scientist should give up the exercise of thinking and knowing the meaning of acting in all its dimensions. The way is to notice the thinking of inclusion, reconstitution, mainly in the field of education. This is the axis that both educator and student have the opportunity to have a dialogue.

Key-words: Meanings. Interdisciplinary ways. Dialogue

Todos os cientistas humanos têm um forte desejo de romper com as pretensões disciplinares, uma vontade enorme de promover a abertura, o diálogo, a descompartimentação e a transversalidade das disciplinas.

(Japiassu, 2005, p.183).

³⁰ Texto publicado na Revista ANEC número 146., janeiro de 2008 p.7-12

³¹ Ana Maria Ramos Sanchez Varella. Parecerista da revista: Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/9470675519276604>; E-mail: anamariarsv@gmail.com

Japiassu (2005, p.183) acredita que nenhum cientista humano pode renunciar ao exercício do pensamento, pois enquanto “velhos paradigmas se eclipsam, outros se tornam centrais”. O que se busca é a construção de uma disciplina adisciplinar. Ele está bastante preocupado com os novos paradigmas para as ciências humanas, que tem a função de ajudar os homens em suas decisões de ordem política, administrativa, terapêutica ou pedagógica. A reflexão surge com a exigência de uma epistemologia que não aceita que os “cientistas saibam sem saber que sabem e o que sabem” (2005, p.185), ou seja, não basta saber, a avaliação desse saber é o que importa. O autor ainda nos adverte ser fundamental conhecer o sentido do agir humano em todas as suas dimensões.

Segundo Morin (2001, p.156) até os anos 70, o pensamento era “fundamentado em um princípio de ordem”, entretanto surgiram outros estudiosos como Prigogine, Monod, Von Foerster e Atlan que mostraram que a ordem poderia vir também da desordem. O mais importante é perceber que a partir dessas discussões entre ordem e desordem, surge a complementaridade no antagonismo. Morin (2001, p.156) ainda complementa que “é a consciência da necessidade do pensamento sistêmico que criará a mudança do estado de espírito” e a possibilidade das universidades continuarem a se abrir à ciência. Ele ainda questiona nossa incapacidade em pensar tudo em conjunto. Segundo ele (2001,p.169) os homens continuam a “segmentar, separar, compartimentar, isolar, quando seria necessário reunir”.

Se o homem tiver consciência e responsabilidade ele poderá transpor determinismos que parecem intransponíveis. Tornou-se vital que nossas mentes se elevem à nova consciência política e planetária e possam tomar o controle de um futuro cego. O destino da humanidade será jogado, portanto, no terreno da consciência e da inteligência humana (Morin, 2001, p.174).

Morais (2005, p.14) chama nossa atenção do reconhecimento dos “papéis de ator e construtor que nos é destinado e a riqueza do diálogo Inter e Transdisciplinar, percebendo que não somos seres estranhos ao mundo em que vivemos”.

O caminho que vai sendo traçado aqui é perceber o pensamento da inclusão, da reconstrução, principalmente na área da educação, porque é nesse eixo que tanto educador quanto educando têm a oportunidade de dialogar.

Morais (2005) apresenta as contradições e complexidades que levam à construção interna do ser. A afetividade e subjetividade complementam a ciência e permitem sua reconstrução a cada momento.

Essa abertura para Morin permite que sejam vividas as emoções e as afetividades. Por isso a reforma do pensamento é um desafio, porque criatividade, reflexão, lidar com diferenças, trabalhar em redes não complementam a necessidade que o educador tem em sua sala de aula. Reformar, reformular pensamentos, novos paradigmas, união de talentos, conhecer o próprio talento deve ser uma busca constante.

Uma proposta para a modificação dos paradigmas educacionais é pensar em ações interdisciplinares nas salas de aula. Com isso, a autoridade é conquistada, não há lugar para insatisfação ou arrogância. As palavras de ordem são humildade, cooperação, produção do conhecimento. Alunos e educador tornam-se parceiros das ações exercidas.

A primeira evidência de um trabalho interdisciplinar de acordo com Fazenda (2001) “é o respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca de sua autonomia, é um encontro entre indivíduos”.

Uma atitude interdisciplinar é identificada pela ousadia da busca, da pesquisa, da transformação. Por isso é importante que isso ocorra também na Universidade, pois propicia aos alunos pesquisadores a oportunidade de revelarem suas potencialidades e competências. Quando se realiza um projeto interdisciplinar há a necessidade de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele. Fazenda (2001) nos alerta de que a Interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido com prazer.

Se a Interdisciplinaridade é ação, quando os alunos atingem os objetivos propostos são levados ao caminho do pensar, questionar e construir. A liberdade do ser individual é exercida, respeitada em todas as suas potencialidades. A sala de aula da graduação tem o privilégio de aprender a pesquisar fazendo pesquisa.

O educador não pode viver apenas da teoria, ele necessita dela para ser uma sustentação de suas reflexões, é a prática reflexiva. De nada adianta ficar apenas em discussões teóricas, discursos vazios e evasivos. O educador, em sala de aula, é o próprio autor-ator de suas realizações. Ao compartilhar suas ações, ele permite a co-autoria dos educandos no processo. Essa é a riqueza, esse é o avanço da ciência. É acertar, errar, corrigir, vivenciar...

Audácia, coragem, esperança, vontade é assim que se apresentam as novas discussões para o educar. A reformulação de pensamentos para a educação deve passar, sem dúvida nenhuma pela reformulação dos pensamentos dos próprios professores. As novas práticas pedagógicas são desafios que requerem parceria na universidade.

A apresentação da subjetividade no campo da construção pedagógica pode ser um despertar dos educandos para novos caminhos também subjetivos, mas construídos com pesquisa e novos conhecimentos. Quando o caos se instaurar em sala de aula, o caminho deve ser o do diálogo, da humildade, da sinceridade, da serenidade, da organização, planejamento, atitude, competência, comprometimento. Promover abertura, diálogo, coerência na complexidade, não permanecer fechado para as novas teorias, novos caminhos e conhecer o processo da construção do conhecimento.

Assim é que começo o meu diálogo com esses autores colocando-os em minha prática, num curso de formação de professores de 1ª a 4ª séries. A proposta era

estimular a leitura e apresentar estratégias aos professores para estimular também seus alunos a lerem mais.

Com essa oportunidade de permanecer em sala com eles durante 6h por semana, pude levar comigo desde o princípio Ivani Fazenda e a Interdisciplinaridade. Propus-me unir o conteúdo do curso, com ação Interdisciplinar.

DESCRIÇÃO DOS PROFESSORES

Desanimados, aparência simples e sem muitos cuidados, rostos cabisbaixos, carência aparente, silenciosos. Ah, o silêncio imposto por eles foi terrível pra mim, que nos primeiros encontros eram cortados apenas por alguns choros escondidos. Alguns quando falavam, ficavam de cabeça baixa, como se fosse proibido colocar sua opinião. O que haveria atrás de todo aquele processo. O que os impedia de se expor, de falar?

Fingi não perceber esse incômodo e continuei durante vários sábados a falar, a mostrar a beleza que cada ser tem dentro de si. Levei música, analisei letras, levei filmes que pudessem sensibilizá-los. O que eu sentia era um travamento generalizado, eles tinham medo do diálogo, da exposição, de mostrarem seu conhecimento, sua simplicidade. Contava casos, falava sobre os princípios da Interdisciplinaridade, me expus por inteiro. Conte como foi meu processo nas aulas de Ivani Fazenda, como era necessário saber ouvir, respeitar o outro, compartilhar, ousar...

Comecei a narrar meu próprio processo, como havia chegado até ali, as dificuldades pelas quais havia passado, minha trajetória, minha vida, orgulho de minha construção. Mostrei a eles que não se deve apagar o nosso passado, mas que ele seja um impulso para nossas construções.

No início das aulas, no silêncio imposto por eles, contava os casos já vividos por mim em sala de aula, minhas angústias, meus fracassos, minhas vitórias. Até que eu propus que eles também poderiam expor o que pensavam, o que viviam. Se não quisessem falar que escrevessem, que lessem. Meu objetivo era acionar um canal de comunicação entre nós, necessitava de um diálogo aberto.

Com toda calma fui esperando até que um dia começaram os primeiros depoimentos, as primeiras angústias. Sucederam-se outros, até que o diálogo entre nós fosse totalmente instaurado.

Apresentei-me desde o início como pesquisadora da Interdisciplinaridade e procurei colocar em prática os princípios que Fazenda tão bem relaciona como processo de construção. Eles entenderam e reagiram.

Clamo novamente pela presença de Japiassu e Fazenda que nos impulsionam ao exercício do pensar, para que novos diálogos se processem e proporcionem aos

seus pesquisadores momentos de inteira reflexão e mudanças de paradigmas. Nesse momento surge um vínculo construtivo e idealizador, uma possibilidade da busca de novos sentidos para o “ser Educador”.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

VEGA, Alfredo Pena, ALMEIDA, Cleide, PETRAGLIA, Izabel (orgs) **Edgar Morin: Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **O eclipse das ciências humanas e a crise da psicanálise**. São Paulo: Letras e Letras, 2005.

MORAES, Maria Cândida. **Reconfigurando o cenário epistemológico**. São Paulo: 2005.

**INTERDISCIPLINARIDADE
COM ARTE**

1 EDUCAÇÃO E POESIA

Educação e Poesia como caminho para a Cura...

A fonte é a mesma: o coração...

Sim, o “amor” é a energia básica de uma poesia, do ato de educar ou de uma verdadeira Cura...

Por quê?

É sabido que a palavra educação deriva-se do latim “educere” que significa “tirar de dentro”...

“Tirar de dentro” de um aluno somente é possível atuando com o “coração”...
Simplesmente “trazer de fora” é o que a maioria faz resultando nos problemas
vividos na Educação...

E poesia? Não será do “mais dentro” de cada poeta, que ela surge? Do “coração”?

E a “Cura”? Se inconscientemente uma tristeza ou ansiedade geram uma doença,
claro que conscientemente o Amor por si mesmo gerará uma autocura...

Assim o encontro de poesia, educação e cura diz respeito à percepção profunda de
si mesmo no que tange a “amorosidade” presente no “mais dentro de cada um”.

Será verdade?

O grande mistério a ser enfrentado, quanto a esta temática, diz respeito à resposta
da mais profunda indagação: “quem sou eu”? Sócrates já dizia há mais de dois mil
anos tratar-se do “principio de toda a sabedoria”... O famoso “conhece-te a ti
mesmo”...

Ora, como pode um Educador afastar-se de tal “principio”? Será “cego, conduzindo
cegos”...

Assim, seja no desenvolvimento do ato de educar, seja na criação de um texto
poético há de haver sempre um mergulho profundo no autoconhecimento... “Tirar”
do mais dentro... Será uma percepção da unidade da Vida que vai originar a visão
interdisciplinar... Será a consciência do “Ser” para que ocorra o “Fazer”, como diz
Goswami...

Por que o “amor” é o ponto de partida, seja da poesia, da educação ou ainda da
Cura?

Porque o mistério da resposta ao “quem sou eu?” está vinculado a metáfora do “amor”...

Sim, a Tradição Cristã, que nos é mais próxima utiliza tal “metáfora”, por assim dizer, ao afirmar que “Deus é Amor e o Ser humano Sua Imagem e Semelhança”... Assim temos uma metáfora presente há dois mil anos para dizer do mistério de quem nós somos...

Examinando o contexto histórico vemos como foi difícil para a humanidade entender tal questão! Sim, a principal Igreja surgida do cristianismo irá desenvolver cruzadas e inquisições, queimando o “inimigo” na fogueira, não obstante Jesus ter afirmado para “amarmos o inimigo”... Não se trata de “mal”, mas, sim, da ignorância de uma humanidade ainda adolescente, incluindo-se aí, os religiosos... Basta que nos lembremos da última frase de Jesus Cristo ao ser crucificado: “Pai perdoai porque eles não sabem o que estão fazendo”.

Na verdade foi preciso a explosão da bomba atômica em 1945 para que o adolescente humano percebesse que podia destruir o planeta... Ainda segundo Goswami, será o “Fazer” sem o “Ser”... Começar a perceber que “não sabe o que está fazendo”... É então que surge um Paulo Freire nos dizendo para “conscientizarmos antes de alfabetizarmos”... Teve que fugir do Brasil, pois tal frase era considerada subversiva pelos militares... Na verdade, é o início de uma grande transformação em curso... É quando vão surgir as ONGS, como “Médicos Sem Fronteiras”, ou “Anistia Internacional”, dentre outras... É a consciência do “Ser e Fazer” integrados...

O momento que estamos vivendo é mesmo o de trazer para a Educação a conscientização já referida de Paulo Freire e ainda pouco levada às Escolas, preocupadas ainda com vestibulares, prioritariamente... Se o jovem não tomar consciência de si mesmo em primeiro lugar e do “mundo vida” à sua volta, como dizia também Freire, literalmente ele permanecerá “sem saber o que está fazendo”... Teremos então as drogas, a violência e as doenças emocionais ainda tão presentes...

A educação precisa despertar no ser humano, ou seja, “tirar de dentro”, como já referido a capacidade de realizar beleza, alegria e amor... Em outras palavras o “Ser” que iluminará o “Fazer”... Seu Fazer vai tornar-se cheio de beleza, alegria e Amor... Para tanto indispensável superar os “apegos” que irão gerar o medo de “perdas” e dar origem a um “aprisionamento” difícil de ser superado...

Sim, de todos os seres vivos conhecidos o Ser Humano é o único que pinta um quadro, faz uma sinfonia, uma poesia, dança ou cuida do Outro carente... Só que esse potencial de gerar beleza, alegria e amor precisa vir através de uma nova Educação, que podemos chamar de interdisciplinar! A educação que Freire chamava de “bancária” jamais chegará a tal nível... Esta “educação bancária” ainda é prisioneira dos “apegos” e conseqüente medo de avançar... Vejam que um coelho nasce “pronto”... Inexistem Escolas para coelhos... O único ser vivo conhecido, a ser educado é o Ser Humano... O potencial que ele traz, como já referido, precisa “ser tirado do mais dentro”... Daí a importância das Artes na Educação, como

aponta a Pedagogia Waldorf, que é das linhas educativas atuais, a que traz presente essa profunda visão de si mesmo, seja dos educadores, seja dos alunos...

Ela propõe e realiza na sua prática, que um mesmo educador acompanhe uma classe durante os oito primeiros anos de atividade educativa! Claro que outros educadores participam, mas há um chamado “tutor” que se ligará profundamente a cada aluno, ao acompanhá-lo nos oito anos referidos. Claro que ele precisa ser preparado para tanto, incluindo o desenvolvimento do seu próprio autoconhecimento...

O exemplo dado da Waldorf não significa que novos caminhos não estejam sendo buscados, não só partindo do autoconhecimento, como também da interdisciplinaridade. Toda esta ação está profundamente ligada à poesia que nada mais procura realizar senão construir a beleza, a alegria e o amor...

E a “Cura”? Não vai depender também de cuidados amorosos?

Percebem o vínculo de tais realidades?

Estamos vivendo um momento de grande transformação e quero antes de encerrar esta breve reflexão aprofundar a questão da “cura pela educação”...

Curar é tornar íntegra uma pessoa. Será o equilíbrio entre as várias dimensões que compõe o Ser Humano: a dimensão física, emocional, racional e espiritual.

As Escolas, tradicionalmente ficam nos três primeiros aspectos, sendo que o emocional muitas vezes é desconsiderado... Aliás, o físico também é muitas vezes “mal tratado”... Quanto ao espiritual a maior parte dos educadores diz que é um problema “das religiões”... Este é o grande desafio hoje a ser enfrentado! Um profeta, anterior a Paulo Freire nos dizia que o processo de individuação se dará pela ligação do “ego com o self”... Sim, Jung irá retomar o processo do autoconhecimento numa visão psicológica, mas, que está intimamente ligada à Educação. Esta visão junguiana tem profunda ligação com o processo de cura, especialmente as curas emocionais que dão origem a maior parte das doenças... A própria medicina tradicional já aceitou que as doenças são psicossomáticas... Evidente que o processo de “individuação” de um aluno será, não só um caminho para a cura emocional, como também a meta básica de um processo educativo! Porém muito poucas Escolas caminham nesta direção... Seguramente o “self” é a dimensão transcendente do Ser Humano, ou seja, sua dimensão espiritual que irá nos conduzir à visão de Unidade da Vida, de onde a interdisciplinaridade vai surgir... Ignorar tal questão é ficar prisioneiro daquilo que Freire chamava de Escola Bancária: provas e notas...

Uma visão poética e curativa da educação vai passar exatamente pela integração de um ego, hoje altamente “racionalizado”, com o “self”, de tantos “ignorados”, como sendo superstição ou problema de crença religiosa!

Chegou o momento de sairmos de tal quadro! Precisamos “abrir” uma visão interdisciplinar ensejadora de uma percepção da Unidade da Vida, como já referido.

A humanidade já conseguiu superar as monarquias absolutas, a escravidão, os grandes ditadores presentes antes de 1.945 e assistimos hoje no Oriente a queda dos últimos ditadores! É preciso olhar a Vida com um novo olhar, tal como os voluntários de tantas Organizações Não Governamentais o fazem; é preciso ampliar a consciência ecológica que vai se fazendo presente em todo o planeta... Cabe exatamente à Educação trazer para seus alunos esta nova visão da história da humanidade com uma postura poética e curativa que vai hoje florescendo... O Ser Humano não nasceu para ser infeliz ou sofredor! Por que dentre todos os seres vivos seria o único miserável, oprimido, deprimido, drogado e assim por diante? Porque há um mistério a ser decifrado pelo Educador em nossa vivência: a liberdade! Nenhum outro ser vivo conhecido tem o “livre arbítrio” do Ser Humano, que poderá “escolher seu Caminho”! Na ausência de uma ação libertadora, como nos traz o filme “Sociedade dos Poetas Mortos” o suicídio se oferece como alternativa... Assim dentro desta visão de liberdade caberá ao Educador despertar no aluno a vontade de realizar seu potencial já aqui referido de beleza, alegria e amor!

Encerro esta reflexão procurando enfatizar a importância hoje do trabalho do Educador! Sim, conscientizar seus alunos dessa evolução havida na História da Humanidade, especialmente para o “despertar” da dimensão espiritual hoje claramente distinta de qualquer religiosidade. Claro que tal afirmativa não exclui a atividade das religiões, porém há que se trabalhar nas Escolas esta dimensão espiritual do Ser Humano, para não cairmos no materialismo até aqui vivido pela maioria das pessoas. As religiões precisam ser respeitadas e mesmo serem convidadas a participar da presente reflexão, ainda mais que tantas Escolas estão ainda vinculadas às religiões... Quero lembrar como já aqui afirmei que a postura de muitos religiosos não é “má” ou está “errada”, porém, ainda está vinculada à fase “adolescente” vivida pela humanidade. Basta examinarmos, no caso da Igreja Católica o que ocorreu com o primeiro Papa após 1.945. Foi eleito João XXIII, que trouxe uma verdadeira revolução na visão até então presente no Vaticano... O assunto seria longo de aprofundarmos aqui, porém importante sua percepção, para verificarmos que a humanidade, como um todo, incluindo as religiões está vivendo uma profunda transformação!

Assim, a Cura indispensável para a humanidade como um todo, vai se tornando presente na medida em que a Educação, com auxílio da poesia nos conduz à essência de nós mesmos.

*Ruy Espírito Santo*³²

³² Ruy Cezar do Espírito Santo: Líder do INTERESPE e Parecerista da revista: Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/7857468452892458>. E-mail: ruycezar@terra.com.br

ABRAÇO INTERDISCIPLINAR

O Oceano de quase 200 pessoas que compõem o GEPI sustentou a Onda que se movimentou em torno do Abraço Interdisciplinar à Professora Ivani no dia 12 de Setembro de 2013.

A aparente descontinuidade de membros do GEPI, como a Mariana de Taubaté, é retomada no início de agosto, para trazer livros de autoria de membros do GEPI e aderir ao Abraço à Professora.

A não localidade foi exercitada, em que o Abraço se fez Presente à distância.

Cláudio ficou encarregado de trazer a Professora ao Espaço Gastronômico Saber do Sabor de Ana Tomazoni, que abriu seu Portal para nos integrar como Mestre Cuca de sua Profissional cozinha, em aproximação interdisciplinar: conforme chegávamos éramos acolhidos em um ambiente com perfume de pães, café, chá, bolos e frutas...

Marilda e Odila já estavam lá sentindo o ambiente. A respiração buscava a 'batida' do ambiente...enquanto Telma, Varella, Dirce e Hermínia tinham um olhar de inspeção dos detalhes.

Peterson havia chegado, mas precisou levar sua Presença à escola onde trabalha, como Elenice e Silmara que se mantiveram nas suas atuações em SP, certamente ligadas ao compasso em SBC.

O INTERESPE trouxe suas 'águas' ao Oceano do GEPI. Eu, Christine, fui levada até o Espaço Ana Tomazoni por Eduardo, Neusa e Edinho. A equipe da Ana Tomazoni nos integrava ao que era oferecido. Ouvimos Jaime afinar os instrumentos musicais, enquanto Mônica e Maria Augusta se certificavam de que pudéssemos ser brindados no som das vozes quentes que envolveria o ambiente ao longo do dia. Simone chegava - GEPI / INTERESPE...

Sueli, Fátima, Luciana, Diamantino e Jerley circulavam sutilmente no ambiente, onde encontrávamos 4 mandalas trazidas por Eduardo com o nome da Professora - Ivani, Ivani Fazenda, uma que sintetizava tudo - como o ano 9 em que Ivani Fazenda vive agora, e uma mandala para que cada um de nós ajudasse a colorir. Conforme coloríamos, um estado de tranquilidade interior se instalava... Ivani Fazenda chegava!!"

Recepção calorosa com registros de filmagem, fotos e um Círculo formado - uma Mandala Viva- onde Odila no papel de Emília dá um show de interdisciplinaridade em seus diálogos!

A Professora, observando que cada um exercita com sua riqueza particular aspectos da Inter, solicita que possamos participar do Dicionário da Inter na edição

ampliada. Nesta semana, até dia 20 entregaremos um verbete - com seu significado à Luz da Teoria da Inter, mencionando onde se encontram práticas pertinentes.

Odair, essas ondas de Criação de Conhecimento vão chegar até você e aos membros do GEPI em SP...

Era hora de nos dirigirmos à Cozinha para, em grupos, participarmos da elaboração dos pratos da Celebração. Ana Tomazoni, inicialmente, fala da bio massa obtida a partir da banana verde, e como a usa na elaboração de pães. Uma maravilha natural!!! Teremos as receitas enviadas por ela ao GEPI.

Chegam Maurina e seu Marido, que em grande empenho vieram de Santos para ficar o quanto podiam - Presença intensa! e integram o momento de elaborarmos os pratos: rocambole de frango, moqueca, salada, *brownie*, suco de clorofila... com muitos registros fotográficos, filmagens da Mão na Massa.

A Professora teria mais surpresas! Sua filha Carla e netas estavam chegando!!! O Prof. Ruy, que gostaria de estar junto, não pode vir, mas é sempre um forte elo entre as águas do GEPI e INTERESPE. Há tempo para que todos conheçam o ambiente, com os pratos em processo de finalização para se iniciar o almoço às 14h.

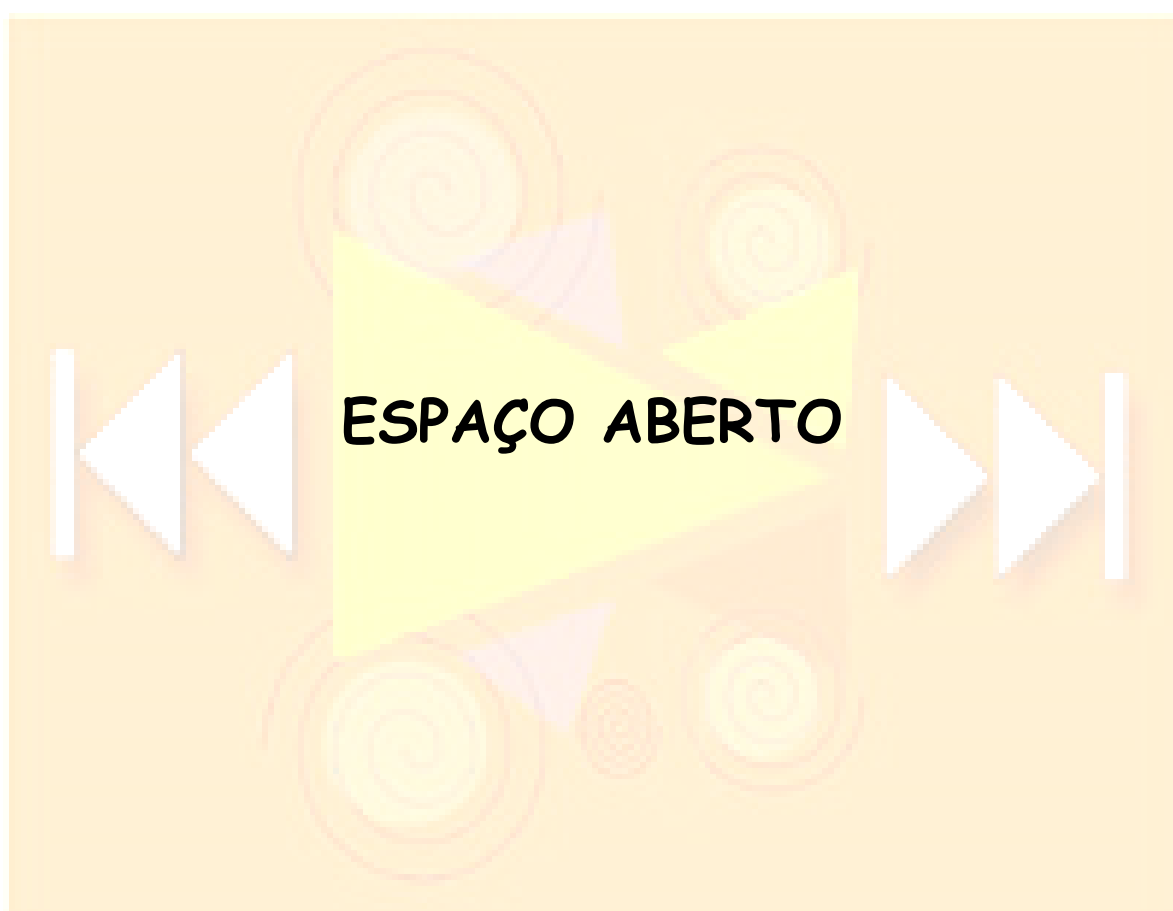
Nosso almoço foi um momento de grande comunhão, seguido de homenagem com alguns escritos para a professora - serão socializados - Um acróstico por mim, Christine, uma poesia de Ana Lúcia do Pantanal, felicitações por Bia Teles e Sônia e um escrito de Dirce. Flores enviadas por Maria de Fátima, que se fez Presença pelo seu perfume, e cesta de temperos e delícias do Saber do Sabor entregues à Professora.

Voltamos para casa e continuamos na energia criada no dia 12/09/2013, que deve se propagar alcançando os que estão em Sintonia com Ivani Fazenda!

Abraço,
Christine Syrgiannis³³



³³ Christine Syrgiannis: Mestre em Educação: Currículo - Linha Interdisciplinaridade pela PUCSP em 2013. Proficiente por Cambridge University, Professora pela Royal Society of Arts, com Diploma ARELS, Pós-Graduada em Análise de Sistemas pela FAAP. Graduada em Matemática pela Fundação Santo André Integrante do GEPI e NEF. e-mail: chrissyrgiannis@yahoo.com.br



VIVÊNCIA DE AULA INTERDISCIPLINAR MEDIADA PELA PROFESSORA DRA. IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA

Andrea Cury Borges de Gouvêa Tonanni¹

Na ensolarada manhã de uma quinta-feira do mês abril de 2013, nos reunimos com nossa querida Prof^a Ivani Fazenda para mais um encontro do GEPI. Assistimos a apresentação da Rosangela Valerio e Silmara Casadei sobre o trabalho que elas desenvolveram, representando a Prof^a Ivani Fazenda, em Florianópolis, para o SINEPE – Sindicato das Escolas Particulares da região Sul.

Rosangela e Silmara iniciam a apresentação, com tema escolhido por eles – Interdisciplinaridade na educação: como trabalhar?

Apresentaram o GEPI ao público, que era composto por aproximadamente 50 participantes, entre diretores, professores, coordenadores da educação básica, ensino médio, faculdade. Era um grupo misto.

A Rosangela menciona que eles queriam uma foto da Prof^a Ivani e que eles comentaram que desejavam a presença dela. Relata que é muito difícil representá-la, pois as pessoas querem vê-la e sentir a presença da professora.

Ao retomar a apresentação, ela esclarece o objetivo do trabalho que é apresentar reflexões sobre a teoria e a prática interdisciplinar, visando abrir caminhos para o encontro, para a abertura do diálogo, para a escuta sensível, para a religação de saberes.

Introduziram o trabalho, com a música Águas de Março ao fundo e projetaram imagens do livro “Abrindo Caminho”, autoria de Ana Maria Machado, escritora que já recebeu o prêmio mundial da literatura infantil, 18 milhões de livros vendidos pelo mundo, possui uma versatilidade para escrever tanto para criança como para adulto. É um livro em memória de Antônio Carlos Jobim e muito recomendado pelas Secretarias da Educação.

Rosangela e Silmara esclarecem que tentaram abrir um caminho com aquele grupo, para que usassem todos os sentidos, o sentido da música, da imagem, do livro, da poesia.

A intenção era abrir diálogo com o público e iniciaram uma atividade com a seguinte pergunta: O que é interdisciplinaridade para você? Então, cada participante escreveu em um papel sua definição. Em seguida, perguntaram: O que é

¹ Andrea Cury Borges de Gouvêa Tonanni: Formada em Administração de Empresas, Especialista em Qualidade e Produtividade, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Gerente do Senac Santana.

interdisciplinaridade para o seu vizinho? Desta forma, elas incentivaram o diálogo e interação. E por último, a pergunta: O que é interdisciplinaridade para as proximidades?

Formou-se um grande grupo e elas avaliaram de forma muito positiva essa atividade. Perceberam que uma alegria imensa tomou conta do grupo. Algumas pessoas não se conheciam. O diálogo se estabeleceu ali.

Aproximadamente cinco pessoas foram apresentar algumas das definições que surgiram e elas apresentaram para nós:

- Ligação dos conhecimentos;
- Romper os limites. O meu olhar de diálogo com o outro. Postura interior de conhecer e reconhecer. É uma questão de atitude;

Rosângela solicitou aos participantes, autorização para divulgar as definições.

Silmara comenta que teve vários *insights*; que ela e Rosângela estavam aprendendo a fazer a apresentação em dupla, pois sentiram a dificuldade de estabelecer o diálogo entre elas.

Em seguida, apresentaram um breve histórico sobre o que é interdisciplinaridade e o ponto de vista de Lenoir e depois Klein, pesquisadora americana da prática e teoria do conhecimento interdisciplinar.

Nesse momento, Dirce lembra de Ismael Assunção, que já foi do GEPI, que levantou mais de duzentas definições da interdisciplinaridade. O trabalho dele de doutorado foi baseado na evolução histórica da interdisciplinaridade.

E continuando a historicidade, elas abordaram Fazenda, o termo começa a aparecer no final da década de 60 e atualmente possui um conceito polissêmico. Depois a evolução do conceito nas décadas de 70, 80 e 90.

Então, Prof^a Ivani explica como fez esse tripé. Ela foi convidada pela UNESCO, para fazer uma retrospectiva histórico-crítica da interdisciplinaridade, junto com Yves e Julie, portanto, Brasil, EUA e Canadá, para produzirem um artigo para uma revista sobre a evolução da interdisciplinaridade. O Brasil se apresenta com um texto em inglês, que foi publicado em uma revista americana. O texto mostra como foi feita a pesquisa nos anos 70 e como era esse momento de definição da interdisciplinaridade e pega como elemento principal a Lei de Diretrizes e Bases, que foi formatada naquela época, antes de ser promulgada em 1971; como eram todos os arquivos para a lei que formataram isso. Pegou todas as discussões anteriores da lei 5692 que tramitaram no Senado, para dizer todos os impasses que haviam para que pudesse se tornar proposição de lei.

Depois, isso deu subsídio para a dissertação de mestrado Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Professora continua estudando e viu que havia antes, na década de 60 o movimento dos teólogos, cujo movimento deu

origem ao curso de pós-graduação da PUC-SP. Os teólogos começam a pensar a parte espiritual do humano, que precisava ser incorporado à ciência.

Depois, em 80, onde Japiassu coloca a necessidade de explicitação de um método para a interdisciplinaridade, na sua tese de doutorado e ambos (ele e a Prof^a Ivani) concluíram que esse método poderia se ancorar na antropologia, ocasião em que a professora entra em contato com a palavra, que ela vai ouvir por dois meses índios, para perceber como eles se comunicavam, basicamente pelo gestual e corporal fundamentalmente e percebe que a imersão da educação na antropologia cultural seria fundamental para a explicitação de um método. Deixar o pessoal distante tornando-o distante e em outro momento, tornando-o familiar. Então, a professora vai narrar o que acontece no Brasil.

Na definição, todos se preocupando com a filosofia, qual deve embasar.

Depois do método, há um movimento para o agir. Em 90 ela vai encontrar a necessidade de uma busca pela teoria da interdisciplinaridade. Então, surge a ideia dos princípios, da organização de um dicionário para aprofundarmos os princípios e a necessidade de conceitos. Uma das formas de chegar é através de conceitos, outra paralela é através das ações, outra seria o despertar de imagens. No livro Dicionário em Construção, que a professora irá republicá-lo, ela irá revê-lo na dimensão do agora.

Professora Ivani comenta que algumas pessoas, não sabendo desse histórico, acham que isso surgiu do nada e explica a origem dessa classificação.

Rosângela retoma a apresentação e aborda a interdisciplinaridade no mundo. Comenta que ela e Silmara não se aprofundaram na teoria.

Professora Ivani esclarece que o Prof^o Lenoir é belga. Que ele começou seus estudos na Bélgica. Pineau começou na França. Ambos vão para Quebec, um na linha “saber saber”, outro na linha “saber ser”, que são linhas que se cruzam no “saber fazer”. Os dois, Lenoir e Pineau, se encontram no idioma francês.

Rosângela retoma a apresentação comentando as finalidades da interdisciplinaridade e esclarece que direcionariam para a escolar, que era o que interessava naquele momento.

Menciona a Prof^a Ivani Fazenda, que traz o “saber ser”; que não despreza o “saber saber” e o “saber fazer”. Nesse momento, Rosângela pergunta o que seria o “saber ser”, que é cuidar do ser, trabalhar com o ser e a partir do ser. Sua história de vida, história da instituição, do contexto e da história em que ele está inserido. Então, ela comenta sobre uma experiência que ela teve, uma noite antes de viajar para Florianópolis, em uma escola que teve uma nota muito ruim em uma prova externa. Os professores não receberam bem a notícia e estavam muito insatisfeitos. Uma situação muito difícil. Então, ela propôs uma atividade com o livro Abrindo Caminho. Ela entregou uma pedra para cada um e perguntou: Qual a pedra que está no seu caminho?

Os professores escreveram e socializaram. Depois colocaram ação para cada problema.

Foram várias “as pedras” e a que mais se destacou foi que “os professores não conhecem os alunos”. Então, decidiu-se buscar a história de vida desses alunos.

Ela pediu para eles desenharem como estão se sentindo e surgiu um professor curvado, com um peso nas costas composto pelos temas salário, currículo, estrutura, escola, família, indisciplina e, diante de um abismo, observado pelo Estado que possui um chicote nas mãos. Esse professor desenhado questiona: Mas para onde é que eu vou?

Silmara comenta que extraiu do livro *Práticas Interdisciplinares na Escola* os conceitos a seguir.

Exige: atitude que dialoga, imersão no cotidiano, olhar aprofundado.

Princípios: humildade, coerência, espera, respeito, desapego.

Atributos: afetividade e ousadia, preparo e coragem.

Permite: trocas intersubjetivas, parcerias.

Pauta-se: Movimento.

Nasce: Contexto.

Que havia o desejo no grupo de dialogar, mas uma dúvida de como transpor isso para prática. Então, suspenderam a teoria e da hipotização que eles tinham trazido e foram para o Projeto Pedagógico com algumas propostas.

Apresentam o Projeto Pedagógico e a proposta de um currículo que envolva as histórias de vida (local, da escola, da cidade e global, resgate do passado para lançar-se no futuro). Os talentos a serviço de um Projeto Pedagógico. A alma da escola. A visão e missão: Que alunos queremos formar? Que tipo de aula teremos? Dentro e fora da escola? Como escutaremos? Como teceremos? Como aprenderemos? Que resultados queremos? Como serão nossas relações com os pares, alunos, colaboradores, gestores? Como nos encontraremos? Que tipo de equipe seremos? Como queremos ser vistos? Que experiência queremos vivenciar? Silmara comenta sobre o filme “Quem se importa”, de direção de Mara Mourão e apresenta um trecho do vídeo que traz um pouco do que seriam os princípios da interdisciplinaridade no nosso olhar. O trecho escolhido foi a experiência do médico Eugênio, que atua em 800 comunidades rurais e implantou o circo “Saúde e Alegria”. Esse trecho do filme traz fortemente a mensagem da necessidade de criar consciência de que todos nós podemos ser transformadores.

Então, ela e Rosangela retomam a apresentação do Projeto Pedagógico e a interdisciplinaridade nas dimensões participativa, gestão de recursos físicos e financeiros, pedagógica e resultados. Todas essas dimensões permeadas pelo diálogo. Na sequência, trazem os princípios da interdisciplinaridade.

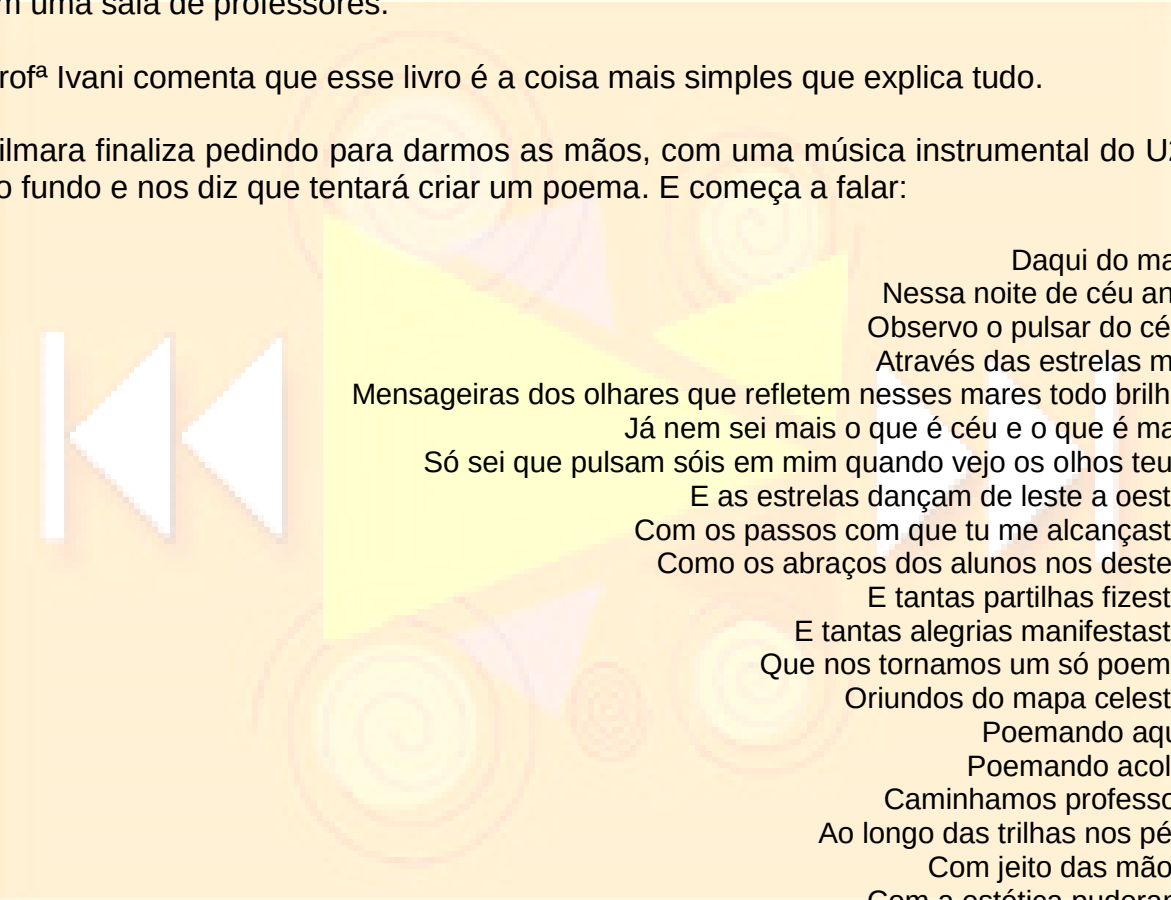
Silmara comenta que terminaram a apresentação com um apelo aos diversos tipos de leitura que todos precisam fazer e para o desejo deles de aprofundar. Levou também a experiência do livro *LEIA*, de sua autoria.

“Livro é para ser assim... Aberto. Esparramado no tapete. Utilizado nas lições de casa. Companheiro de viagem. Contador de segredos. Um super amigo e companheiro na vida de alguém. Quando lemos, nos aproximamos das ideias de um autor. Ficamos imaginando quantas crianças percorreram as mesmas páginas que nós. Há livros de humor, de amor, de informação, de biografia e de poesia. Leia, leia muito. Quanto mais lemos, mais aprendemos a ler. Ler os quadros de arte, as músicas e os sons. As linhas e as entrelinhas. Ler os sinais da natureza. Ler os olhos das pessoas. Ler o que não está bom e o que fazer para melhorar. Ler as boas ações do mundo. Ler para escrever uma nova história.”

Todos aplaudiram! Ela menciona que esse texto foi escrito por ela em dez minutos em uma sala de professores.

Prof^a Ivani comenta que esse livro é a coisa mais simples que explica tudo.

Silmara finaliza pedindo para darmos as mãos, com uma música instrumental do U2 ao fundo e nos diz que tentará criar um poema. E começa a falar:



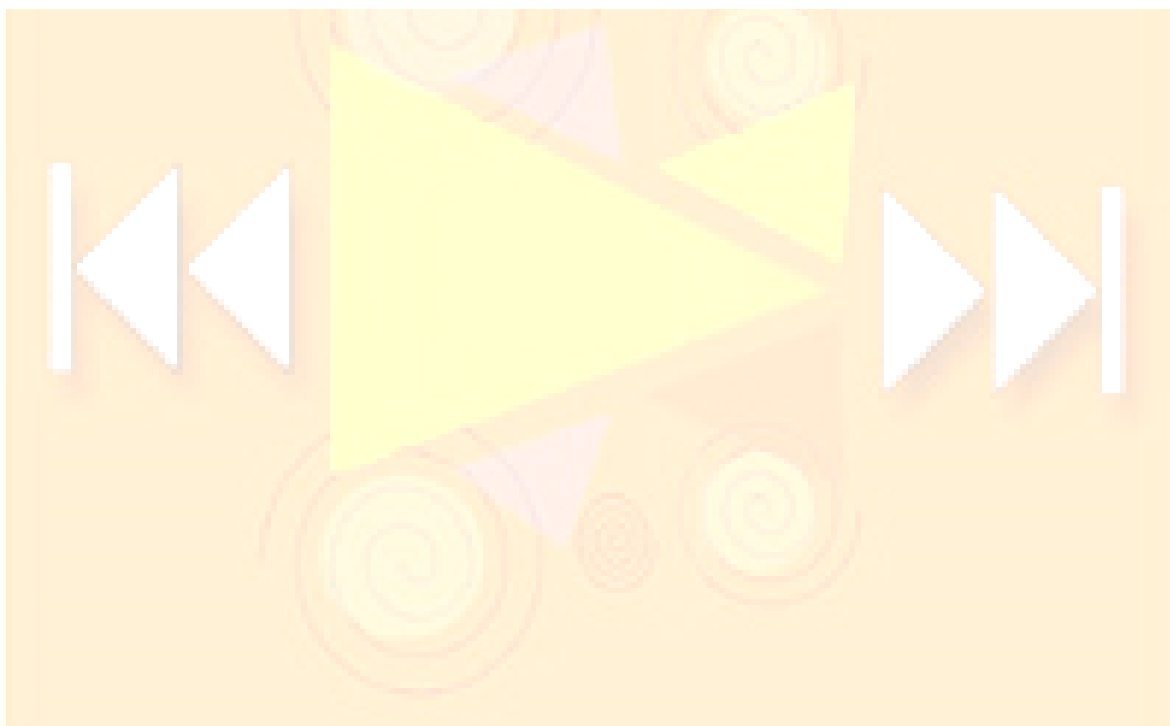
Daqui do mar
 Nessa noite de céu anil
 Observo o pulsar do céu
 Através das estrelas mil
 Mensageiras dos olhares que refletem nesses mares todo brilho
 Já nem sei mais o que é céu e o que é mar
 Só sei que pulsam sóis em mim quando vejo os olhos teus
 E as estrelas dançam de leste a oeste
 Com os passos com que tu me alcançaste
 Como os abraços dos alunos nos destes
 E tantas partilhas fizeste
 E tantas alegrias manifestaste
 Que nos tornamos um só poema
 Oriundos do mapa celeste
 Poemando aqui
 Poemando acolá
 Caminhamos professor
 Ao longo das trilhas nos pés
 Com jeito das mãos
 Com a estética puderam
 Por que ser belo é ser bom
 Com a paz dentro do peito viajando
 Sigamos, sigamos contentes, decentes
 Recuperando a nossa dignidade docente
 No país, no mundo
 Tantas crianças e jovens precisam de um olhar tão profundo
 Que possam levá-los a novos encaminhamentos do ser
 Um ser que é múltiplo,
 Um ser que é amigo,
 Um ser que é único
 E que se liga a tantas forças universais
 Abraçamo-nos e vivenciamos
 Por meio dessa roda

Um novo caminho
Buscando o ar puro dos nossos corações
Retomando histórias
Dentro das nossas próprias vibrações
Com coragem
Com ousadia
Vamos seguindo
Levando junto com força
Nossos próprios corações.

É aplaudida intensamente e muitos foram abraçá-la!

Que talento!

E assim, finalizamos a aula, imbuídos com grande ternura e emoção.







(2013) O CUIDADO EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda e PESSOA, Valda Inês Fontenele (Org). **O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar**. Editora: CRV, 2013, 140p. ISBN 978-85-8042-525-3. Site: www.editoracrv.com.br

SINOPSE

Esta é mais uma publicação gestada no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na Educação – GEPI. Uma das ideias que embasam as práticas investigativas do grupo é a de que as saídas para a compreensão dos fenômenos educativos não estão dispostas e prontas em algum recanto e mentes privilegiadas. As saídas vêm sendo produzidas concretamente pelo conjunto das pessoas que ensaiam práticas educativas significativas, em todos os lugares e situações do mundo atual. Práticas são pensadas, ensaiadas e repensadas, construídas e reconstruídas, sem perder de vista as dimensões da totalidade, mesmo sabendo-se, de antemão, da impossibilidade de encontrá-las na sua plenitude.

Com essa lógica, o GEPI tem produzido muitas pesquisas sobre diferentes aspectos da educação, referendadas em diversas ciências. Pesquisas que resultam em enunciados de princípios, em estratégias e procedimentos e em explicitação de práticas exitosas nas intervenções educativas, nos espaços e tempos escolares.

Os onze autores dos artigos que fazem parte desta publicação são membros do GEPI ou mantêm ampla interligação com o trabalho desenvolvido pelo grupo. A ideia do livro partiu de um desafio lançado por Ivani Fazenda no final do segundo semestre de 2011, ao qual aglutinou ânimos e esforços para a temática do cuidado interdisciplinar, gerando nove textos que de formas diferenciadas constroem questões, a partir de suas experiências de pesquisadores da abordagem interdisciplinar, que podem instigar e incentivar discussões, estudos que renovem as práticas politicamente comprometidas com uma sociedade mais justa e mais solidária.



(2013) FORMAÇÃO DE DOCENTES INTERDISCIPLINARES.

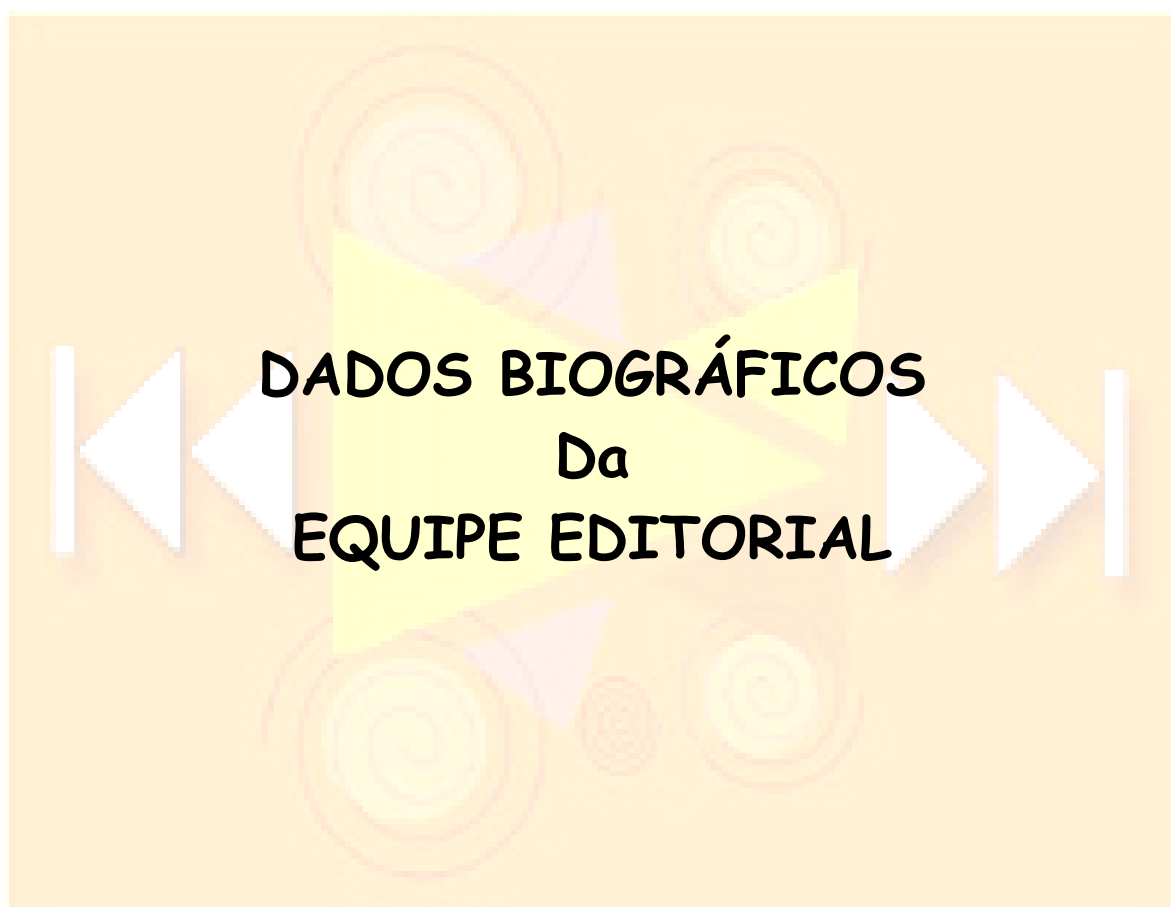
FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; FERREIRA, Nali Rosa S. (Org.). **Formação de Docentes Interdisciplinares**. Editora CRV, 2013, 234p. ISBN 978-85-8042-638-0 Site: www.editoracrv.com.br

SINOPSE

Investir na formação de professores tem sido uma das mais desafiadoras alternativas para os atuais impasses da educação brasileira. A formação interdisciplinar de docentes constitui passo fundamental nas conexões pela decodificação dos problemas educacionais e imperativo para melhor qualificar a prática pedagógica. Nessa perspectiva, o livro **Formação de Docentes Interdisciplinares** integra a rede de produção do saber fazer a prática docente, pois apresenta aprofundamento teórico-prático nas questões da formação docente. Reúne resultados de pesquisas e extensão e, ainda, relatos de experiências com abordagens que possibilitam reflexões para o curso e o percurso da formação para a docência na educação básica e superior.

Com o comprometimento daqueles que se inscrevem no cenário de discussões desses impasses, os autores deste livro partilham suas experiências com seus escritos apresentando elementos para a compreensão de possibilidades da formação, autoformação e atuação de docentes interdisciplinares.

O livro abre caminhos para uma leitura não linear dos textos, pois em todos os escritos os autores convidam à reflexão teorizando a prática. Instigam o leitor para perceber nos textos, ao mesmo tempo, especificidades da teoria em articulação com a prática interdisciplinar no conjunto das ideias do debate sobre a formação de docentes interdisciplinares.



EDITORA CIENTÍFICA



IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA: Livre docente em Didática pela Universidade do Estado de São Paulo (UNIVESP/1991). Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (UNESP/1984). Mestra em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/1978). Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP/1963). Atualmente é professora titular da PUCSP, 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 Evora - Portugal. Líder do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade). Integrante do grupo de pesquisa INTERESPE. CV: <http://lattes.cnpq.br/9538159500171350>; E-mail: jfazenda@uol.com.com

EDITORA EXECUTIVA



HERMINIA PRADO GODOY: Pós Doutora em Interdisciplinaridade pelo GEPI/PUCSP (2011). Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/2011). Mestra em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie/1999). PhD em Regression Therapy em 2000 pela AAPLE (USA). Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP/1978). Especialista pelo CRP/06 em Psicologia Clínica e Forense. Integrante dos grupos de pesquisa pela PUCSP (GEPI, INTERESPE) e UNIFESP (GEH). CV: <http://lattes.cnpq.br/1130515834292714>; E-mail: herminia@osite.com.br

CONSULTORA TÉCNICA

SARAH FANTIN DE OLIVEIRA LEITE GALVÃO: Mestranda no Programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Aprendizagem Docente no Ensino Superior pelas Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo (2011) e Especialista em Administração Estratégica com Foco em Recursos Humanos pela Universidade de Mogi das Cruzes (2009). Graduada em Hotelaria pela Universidade Anhembí Morumbi de São Paulo (2005) Atualmente é professora de Ensino Superior do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), atuando principalmente nos seguintes temas: Administração, Administração de Recursos Humanos, Gestão Estratégica de Pessoas, Comportamento Organizacional, Hotelaria, Eventos e Turismo

CONSELHO EDITORIAL



BEATRIZ MARCOS TELLES: Mestre em Administração (PUC SP/ 2011). Especializações em: *Design Instrucional para EAD Virtual* (Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI/2008) e *Administração de Empresas* (Fundação Armando Álvares Penteado-FAAP/1993). Graduações em: *Tecnologia em Processamento de Dados* (Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/1983) e *Licenciatura em Matemática/R2* (Centro Universitário Claretiano/2009). Integrante dos grupos de pesquisa pela PUCSP: GEPI e NEF (Núcleo de Estudos do Futuro). Atua como consultora em educação para sustentabilidade. CV: <http://lattes.cnpq.br/1035575993154977>; E-mail: biatelles@gmail.com



CLÁUDIO PICOLLO: Doutor em Educação /Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/2005). Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/1981). Graduações pela PUCSP (Licenciaturas/1971): Letras Germânicas e Letras: Português/Inglês/Latim. Atualmente é professor assistente-doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) no Departamento de Inglês da FAFICLA – Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Arte. Integrante do grupo de pesquisa GEPI (PUCSP). Coord. do Projeto Pensar e Fazer Arte. CV: <http://lattes.cnpq.br/9257798728608316>; E-mail: mentecultural@uol.com.br

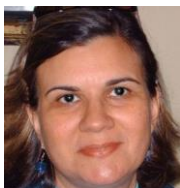


MARIANA ARANHA MOREIRA JOSÉ: Doutora e Mestre em Educação/Currículo pela PUCSP (2011-2006). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001), Integrante do grupo de pesquisa GEPI (PUCSP). Professora visitante do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU). Integrante do GEPI. CV: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>; E-mail: mariana-aranha@uol.com.br



NALI ROSA SILVA FERREIRA: Doutora em Educação/ Currículo pela PUC/SP (2011). Mestre em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/2001). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/1974). 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). Integrante do grupo de pesquisa GEPI (PUCSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7638799795276672>; E-mail: nali.rosafferreira@yahoo.com.br

PARECERISTAS NACIONAIS



ANA LÚCIA GOMES DA SILVA: Doutora em Educação/Currículo pela PUCSP (2012). Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco-MS Graduada em Artes Plásticas. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Aquidauana). Integrante do grupo de pesquisa GEPI (PUCSP) CV: <http://lattes.cnpq.br/3468543283151836>; E-mail: analucia.sc1@hotmail.com



ANA MARIA RAMOS SANCHEZ VARELLA: Pós-doutora em Interdisciplinaridade pelo GEPI/PUCSP. Doutora em Educação/Currículo pela PUCSP. Mestra em Gerontologia e Psicopedagoga pela PUC/SP. Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa. Integrante dos grupos de pesquisa pela PUCSP: GEPI e INTERESPE. CV: <http://lattes.cnpq.br/9470675519276604>; Site Pessoal: www.anamariavarella.com.br; E-mail: anamariarsv@gmail.com



LEOCILÊA APARECIDA VIEIRA: Doutora em Educação/ Currículo pela PUCSP (2011). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Graduações em: Biblioteconomia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Pedagogia pela Universidade Castelo Branco. Funcionária aposentada do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Paraná. Professora de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade presencial e a distância, em algumas instituições de ensino superior. Integrante do grupo de pesquisa GEPI (PUCSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/0063909006157307>; E-mail: leocilea.vieira@uol.com.br



MAURINA PASSOS GOULART OLIVEIRA DA SILVA: Doutora em Educação/ Currículo pela PUCSP (2008). Mestra em Educação pela PUCSP (1996). Especialista em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS /1991). Graduações pela (UNISANTOS) em: Letras (1978) e Pedagogia (1980). Atualmente é professora da Universidade de Ribeirão Preto (Campus Guarujá) e da rede municipal de ensino da cidade de Guarujá. Integrante do grupo de pesquisa GEPI (PUCSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7928701726277924>; E-mail: mauripassos@uol.com.br



RAQUEL GIANOLLA MIRANDA: Doutora em Educação (PUCSP). Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba (1999). Graduada em Análise de Sistemas Administrativos em Processamento de Dados pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985). Professora universitária e pesquisadora da Fundação Herminio Ometto - Uniararas em tempo integral. Professora e orientadora de monografias de pós-graduação em Educação na área de Metodologia da Pesquisa Científica na UNISAL Campinas. Integrante do grupo de pesquisa GEPI (PUCSP) CV: <http://lattes.cnpq.br/0478395549065939>; E-mail: rg.miranda@uol.com.br



ROSANGELA ALMEIDA VALÉRIO: Pós-doutora em Interdisciplinaridade pelo GEPI/PUCSP. Doutora em Linguística Aplicada. Mestrado em Educação. Graduações em: Letras e Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Exerce o cargo de Supervisora Ensino da Rede estadual da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Integrante do grupo de pesquisa DEPI (PUCSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/1974199908539170>; E-mail: rovaleryo@hotmail.com



RUY CEZAR DO ESPÍRITO SANTO: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/1998). Mestre em Educação/Currículo pela PUCSP (1991). Graduado em Direito pela Universidade de São Paulo (USP/1957). Atualmente é professor titular da Fundação Armando Álvares Penteado (FAP), professor de graduação da PUCSP e professor na UNIMESP, no programa latu-sensu denominado "Docência do Ensino Superior". Integrante do grupo de pesquisa GEPI (PUCSP) e Líder do INTERESPE. CV: <http://lattes.cnpq.br/7857468452892458>; E-mail: ruycezar@terra.com.br



VALDA INÊS FONTENELE PESSOA: Doutora em Educação/Currículo pela PUC/SP (2012). Mestra em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1981). Integrante do grupo de pesquisa GEPI (PUCSP) e GEPE. Professora e pesquisadora do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. graduada em Pedagogia.. CV: <http://lattes.cnpq.br/3182016462906419> - E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br

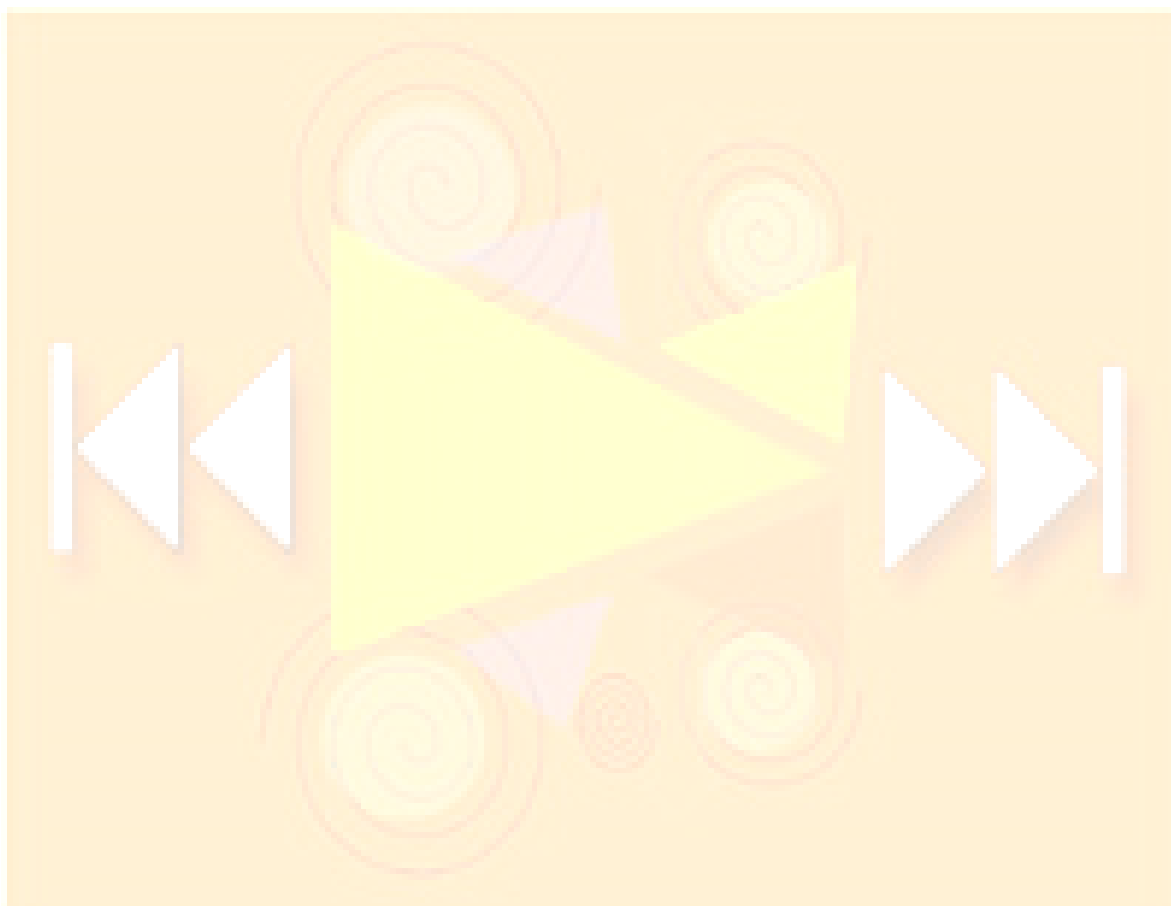
PARECERISTAS INTERNACIONAIS



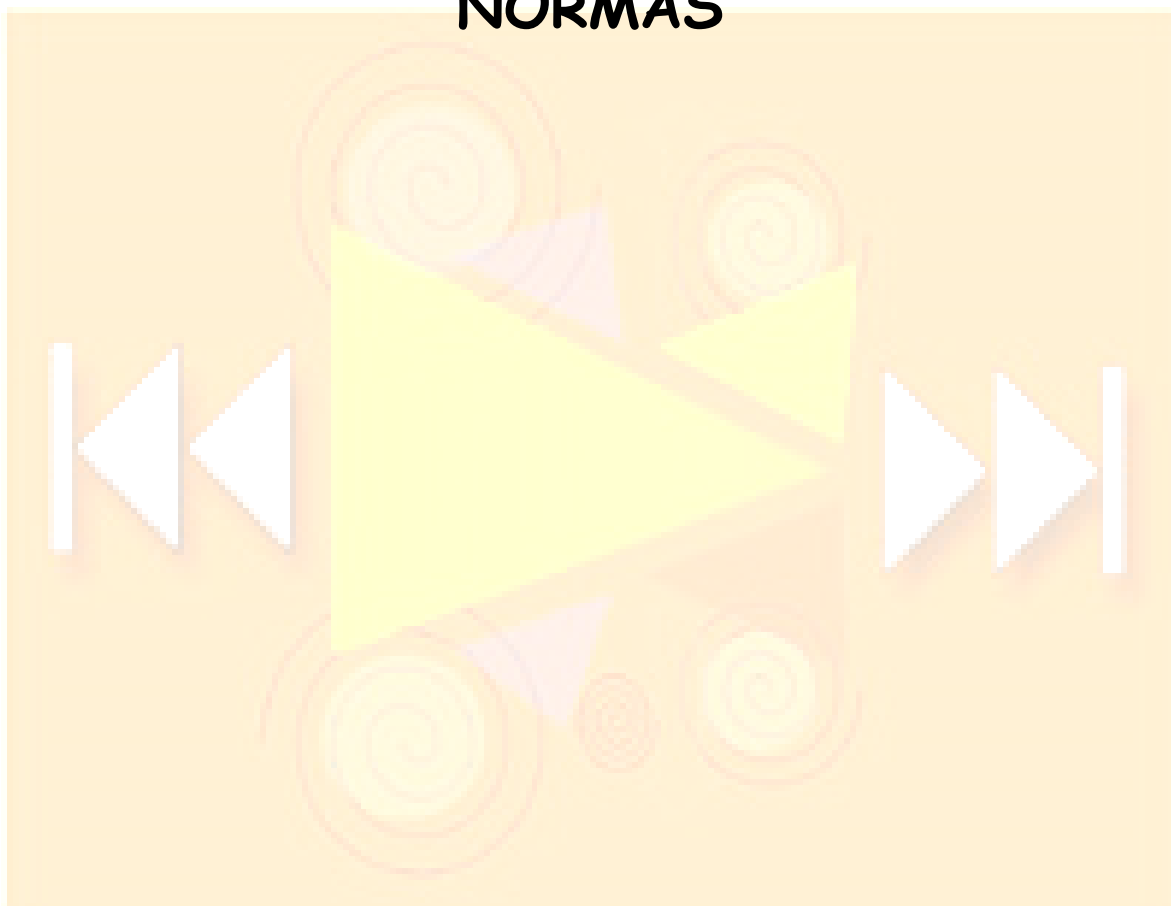
YVES COUTURIER: Master in Social Work, Doutor e Ciências Humanas Aplicadas. É afiliado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Sherbrooke e trabalha como investigador juntamente com o Instituto Universitário de Geriatria no Centro de Pesquisa em Envelhecimento Sherbrooke. Ele preside a pesquisa da prática profissional canadense ligada à serviços integrados de Gerontologia. Seus interesses de pesquisa incluem serviços integrados, trabalho interdisciplinar e práticas profissionais nos campos da saúde e serviço social. Colaborou com o Projeto Prisma e é um co-investigador no projeto de pesquisa Estudo sobre o Enfraquecimento intitulado Assegurar a Integração de serviços para Pessoas Idosas Frágeis por Intermédio de Práticas Participativas de Gerenciamentos Superiores, Gerentes e Clínicos. Está também envolvido em projetos de pesquisa fora do Canadá, particularmente como um co-investigador no Projeto PRISMA- FRANCE. **Contatos:** Yves.Couturier@USherbrooke.ca - Home: www.pum.umontreal.ca;http://www.usherbrooke.ca/chaire-services-gerontologie/



YVES LENOIR: comendador da Ordem da Coroa (Bélgica), é doutor em sociologia do conhecimento pela *Université de Paris 7* e professor da Faculdade de Educação da *Université de Sherbrooke* (Canadá). Titular da Cátedra de Pesquisa do Canadá sobre a intervenção educativa (*Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative - CRCIE*) desde 2001, é recipiendário do *Kenneth Boulding Award*, concedido pela *Association for Interdisciplinary Studies* (AIS) dos Estados Unidos, por seus trabalhos sobre a interdisciplinaridade. Ex-presidente da *Association mondiale des sciences de l'éducation* (AMSE)-*Asociación Mundial de Ciencias de la Educación* (AMCE)-*World Association for Educational Research* (WAER), ele é também membro do *Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences* (CREAS). Seus trabalhos de pesquisa tratam das práticas de ensino, abordadas a partir da perspectiva de suas relações com o currículo, da tensão entre instrução e socialização e dos dispositivos empregados na relação ensino-aprendizagem. Suas obras mais recentes, publicadas em 2012 são os coletivos *Instruction, socialisation et approches interculturelles: des rapports complexes* e *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, organizados com Frédéric Tupin e publicados respectivamente pelas editoras L'Harmattan e Presses universitaires de l'Université Laval. Além destes, também em 2012, publicou *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique* em formato eletrônico pela editora Groupéditions; e *La profesionalización docente de Quebec para Latinoamérica*, impresso pela Universidad Fray Luca Paccioli Ediciones. Sherbrooke, Québec, Canada. Contatos: y.lenoir@videotron.ca – Home: <http://www.usherbrooke.ca/education/>



DIRETRIZES E NORMAS



DIRETRIZES E NORMAS DE SUBMISSÃO E REVISÃO TÉCNICA PARA AUTORES E PARCERISTAS

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.

PREPARO DOS ARTIGOS

Os artigos devem ser digitados em letra arial, corpo 12, no Word, plataforma PC, incluindo página de identificação, resumos, 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 encaminhados ao Portal de Revistas Digitais da PUCSP: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

PROCESSO DE ESCOLHA DOS ARTIGOS

Os editores encaminharão os artigos para os pareceristas que procederão a análise obedecendo as normas da ABNT para a avaliação do material recebido e responderão ao autor do artigo avaliado de forma clara e objetiva no prazo máximo de 30 dias pelo Portal de Revistas Digitais da PUCSP: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

Artigos recusados, mas com possibilidade de reformulação, poderão retornar como novo trabalho e devem ser reapresentados no site do portal.

Artigos aceitos sob condição serão retornados aos autores pelo site do portal para alterações necessárias e normatização solicitadas.

NORMAS DA ABNT UTILIZADAS NA ELABORAÇÃO DOS ARTIGOS:

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. 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: 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).