LEOMAR KIECKHOEFEL

**O EXERCÍCIO DE VIVENCIAR E REFLETIR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**SÃO PAULO
MAIO/2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LEOMAR KIECKHOEFEL

**O EXERCÍCIO DE VIVENCIAR E REFLETIR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Interdisciplinaridade e Formação sob os cuidados e orientações da Prof^a Dra. Ecleide Cunico Furlanetto.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID

**SÃO PAULO
MAIO/2007**

**O EXERCÍCIO DE VIVENCIAR E REFLETIR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Banca Examinadora

**SÃO/PAULO
MAIO 2007**

À Renilda, minha MÃE, responsável e defensora dos sonhos e desejos que tenho conquistado e ousado alcançar ao longo de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas com as quais contamos para engrandecer os nossos modos de ser e de ver os seres e os saberes; cada um deixa um pouco de si e leva um pouco de nós. Nesse movimento, vamos nos completando em meio a nossa incompletude e, por isso, de modo especial, agradeço a:

- ‘ELE’, pelo conforto da esperança sempre presente, nos momentos de alegria e de dor;
- ‘Renilda e Egon’, meus pais, por me subsidiarem de todas as formas para que eu pudesse concretizar mais este ‘sonho-desejo-realidade’ de minha formação;
- ‘Ilmar, Elisabeht, Carolina e Natália’ – meus queridos – sempre presentes com suas palavras de incentivo e de carinho, comungando comigo ideais de uma vida e de uma formação significativa e, acima de tudo, por compartilharem momentos de família, de cumplicidade e amor;
- ‘Elimar, Roseli, Katiane e Daiane’, pela tímida, mas sincera torcida de sucesso;
- ‘Olga’, minha vó, carinhosamente ‘Oma’, por olhar os meus sonhos com possibilidade de sucesso e de crescimento pessoal/profissional;
- Prof^a Dra. ‘Ecleide Cunico Furlanetto’, gratidão pela acolhida e pelas sábias orientações. Os seus olhares desvelaram outros e importantes modos de ver a pesquisa e o rigor científico que necessita acompanhar o processo de formação dos professores ao longo de suas vidas;
- Prof^a Dra. ‘Ivani Catarina Arantes Fazenda’, por acreditar em mim, por me confiar uma produção conjunta a respeito de sua vasta e rica obra sobre interdisciplinaridade e, principalmente, por oportunizar a vivência dos princípios e atributos interdisciplinares através de seu modo de ser e de fazer-se professora em meio à formação de outros tantos com os quais compartilha e renova os seus saberes;
- Prof^a Dra. ‘Diva Spezia Ranghetti’, responsável pelo desvelar de meu ser através das suas valiosas orientações na pesquisa autobiográfica realizada durante a

Graduação; pela crença sempre presente sobre mim e, principalmente, por me apresentar à teoria da interdisciplinaridade;

- ‘GEPI’ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade, pelo “abraço” de sua acolhida e pelos seus valiosos ensinamentos, humildemente compartilhados pelos seus Doutores e Mestres, juntamente com os iniciantes no universo da pesquisa em educação e nos estudos e compreensões da interdisciplinaridade;
- ‘Arlete Zanetti Soares’ e ‘Luiza Percevallis Pereira’, amigas e parceiras de estudo e de leitura de uma obra conjunta, resultado de um intenso processo de pesquisa através da escrita;
- ‘Paulo Ramos’, professor, amigo e parceiro de profissão, por ofertar possibilidades práticas de continuar minha formação; por acreditar no meu pensar, em meu ser e fazer-me professor; pela cuidadosa e criteriosa revisão metodológica quanto às normas da ABNT;
- ‘Magda Maria Ramos’, uma amiga, professora e companheira de trabalho como poucas... Uma pessoa com a qual divido as muitas alegrias e a significativa quantidade de tristezas que a vida apresenta a cada um de nós; pela força e por sempre mostrar que o sol poderá brilhar novamente, mesmo quando as nuvens tudo encobrem;
- ‘Henelice Machado Martini’, carinhosamente, ‘Branca’, pelos momentos de companheirismo e cumplicidade, de alegria e de dor que a vida até aqui nos mostrou;
- ‘Cristiane Fernandes Sabino’, amiga em tempo real e virtual; conselheira e sempre instigadora para perseverar em meu processo de formação;
- ‘Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo’, juntamente com os demais docentes e discentes, que através de seus saberes, contribuíram de modo direto para a concretização desse estudo;
- ‘Alunos de minha trajetória profissional’, tanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como os de Especialização Lato Sensu, obrigado por me ensinarem a ser professor – professorando – e por compartilharem comigo momentos de formação que revelam o sentido de ser e de fazer-se em um processo *contínuum* de formação.

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio – ninguém, exceto tu.

Friedrich Nietzsche

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO.....	10
1 O ENCONTRO COM A ‘TRAVESSIA’: UM SIGNIFICATIVO MOVIMENTO DE REFLEXÃO, DE VIDA E DE APRENDIZAGEM.....	16
1.1 O ENCONTRO REFLEXIVO COM O MEU SER: A VIVIFICAÇÃO DO VIVIDO.....	16
1.2 A BONITEZA DOS ENSINAMENTOS DA VIDA: UM MOVIMENTO CONTÍNUO DE NOSSA IDENTIDADE.....	26
1.3 O SÍMBOLO DE VIDA: A PONTE DE MINHAS TRAVESSIAS.....	31
1.4 O ESTUDO DE SI MESMO: CONTEXTO E UTILIZAÇÃO DA AUTOBIOGRAFIA...35	
2 A TEORIA INTERDISCIPLINAR E A NECESSIDADE DE REFLETI-LA	44
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE.....	44
2.2 A INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA: O SABER SER EM EVIDÊNCIA.....	48
2.3 O OLHAR COMO METÁFORA DA INTERDISCIPLINARIDADE.....	52
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O SER E O SABER EM MOVIMENTO.....	55
3.1 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E DO SUJEITO QUE PESQUISA NO FAZER-SE PROFESSOR	63
3.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A NECESSIDADE DE COMPREENDER-SE....	69
4 ‘PESSOAS/PONTES’ QUE OFERTAM CAMINHO E VOZ AOS PROFESSORES....	75
4.1 O PROCESSO VIVIDO E AS APRENDIZAGENS OFERECIDAS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86

RESUMO

Pensar em interdisciplinaridade requer a 'valoração do sujeito' que investiga/reflete e é isto que a presente pesquisa se propõe a fazer. Ela 'nasce' de uma experiência de vida e de formação vivida durante o processo de graduação em Pedagogia (2000-2003), no Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ/SC, período este em que foi realizado um significativo processo de pesquisa autobiográfica e que iniciou o meu contato com a teoria da interdisciplinaridade. A partir da pesquisa do si mesmo aproximei-me dos princípios e atributos interdisciplinares, vivendo a prática desta teoria tão pronunciada nos últimos tempos. Dessa forma, a pesquisa objetiva compreender a dimensão da experiência do encontro com 'si-mesmo' nos processos de formação do professor interdisciplinar e tem como questão problema pensar a formação do professor na perspectiva interdisciplinar, levando em conta um de seus aspectos essenciais – a pesquisa autobiográfica, pois olhar para o ontem e nele encontrar subsídios que nos possibilitem uma melhor compreensão do hoje é um presente que nos é ofertado pelo exercício da reflexão e da vontade de querer aprender o 'novo', sem desconsiderar o 'velho' que até aqui nos conduziu. Apoio-me na Interdisciplinaridade, mais precisamente na abordagem autobiográfica, para delinear os traçados metodológicos da investigação. Para isso, estabeleço um diálogo com a obra de Ivani Fazenda e autores como Nóvoa, Pineau e Josso que têm aproximado histórias de vida e formação. Procuo explorar o contexto da formação do professor, que é pensado e habitado, como sendo *contínuum*, sempre presente e diferente ao longo do processo de constituição e formação dos seres/saberes; um movimento metamórfico 'que está sempre sendo'. Isto é um olhar *sine qua non*, já que a interdisciplinaridade se trata de uma categoria de ação, o que nos leva a considerar que a formação do professor também carece de pressupostos teóricos e metodológicos que venham desenvolver as potencialidades dos docentes. Para tanto, a interdisciplinaridade se apresenta como uma das possibilidades, pois contribui para a formação integral dos seres, ao desmaterializar a visão fragmentária de conceber os sujeitos e o conhecimento. A abordagem autobiográfica permite ao sujeito um revisitar a si próprio, um desvelar de si para compreender-se e lançar-se para um olhar mais acurado sobre si e sobre os outros, com os quais convive, comunga e oferta saberes e experiências de vida.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Abordagem Autobiográfica. Formação do Professor. Olhar.

ABSTRACT

Thinking about interdisciplinaridade it requires to 'value the person' who researches/reflects and this research proposes to do it. It was 'created' from an experience of life and of formation lived during the process of graduation in education (2000-2003), in the Centro Universitario of Jaragua do Sul - UNERJ/SC, in this time it was accomplished a significant process of autobiographical research and it started my studies with the interdisciplinaridade theory. From the research I started being in touch of the interdisciplinar principles and attributes, living the practice of this theory so commented recently. On this way, the objective research includes the dimension of the experience of the meeting with itself in the processes of the formation of the interdisciplinar teacher and has as question to think the teacher formation in the interdisciplinar perspective, having as one of the essential aspects - the autobiographical research, because looking at the past and in it to find subsidies that help us to understand better the present time it is a gift that is given us through the exercise of reflexion and will to want to learn the new, without disrespecting the old that so far follow us. I support in the interdisciplinaridade theory, more precisely in the autobiographical topic to show the investigation methods to use in it. that's why I have a dialogue with Ivani Fazenda's work and authors as Novoa, Pineau and Josso that have approached stories about life and formation. I seek to explore the context of the teacher formation, it is thought and lived, as being continuum, always present and different during the process of the formation of the human beings and the knowledge; a metaphorical movement that is always growing. This is a look sine qua non, since interdisciplinaridade is an action category, that makes us to consider that the teacher formation needs theoretical and methodological basis that develop the potencial of the teachers. For this, the interdisciplinaridade shows itself as one of the possibilities, because it helps for the comprehensive formation of the human beings, to understand the fragmentary vision to conceive the people and the knowledge. The autobiographical topic allows the human being to see himself/herself, to show and to understand himself/herself and follow for a deep look about himself/herself and about others, who he/she lives with, thinks the same way and gives the knowledge and life experience.

Key-word: Interdisciplinaridade. Autobiographical Topic. Teacher Formation. Look.

INTRODUÇÃO

O momento presente nos possibilita que olhemos para a nossa vida e descubramos diferentes maneiras de vê-la e interpretá-la. Ao encontrar o vivido, descobrimos que ele se transforma em ponto de partida que nos impulsiona a tecer movimentos de transformação e, dessa forma, presente e futuro são afetados pela redescoberta do passado.

Poder olhar para o ontem e nele encontrar subsídios que nos possibilitem uma melhor compreensão do hoje é um presente que nos é ofertado pelo exercício da reflexão e da vontade de querer aprender o 'novo', sem desconsiderar o 'velho' que até aqui nos conduziu.

Variadas experiências de vida e de formação nos balizam no decorrer de nossa vida e contribuem – cada uma a seu modo – para nos tornar melhores; mais humanos em meio ao nosso processo de humanização.

Entretanto, para querer aprender com todos esses movimentos de vida e formação que são apresentados a cada um de nós, é necessário que nos libertemos das amarras da arrogância e da crença ingênua de que sozinhos podemos nos constituir sujeitos melhores, tanto em relação aos seres como aos saberes. Precisa-se, sim, de humildade e abertura para querer aprender com o outro e a ele poder ofertar *flaschs* de contribuição daquilo que cada um já compreendeu.

Nessa ótica, a vida se apresenta como um movimento de aprendizagem, onde todos ganham, pois ensinam enquanto aprendem e aprendem enquanto ensinam. (FREIRE, 2001).

Quando direcionamos à nossa vida um olhar pautado numa perspectiva semelhante adquirimos possibilidades para significar, com maior propriedade, os movimentos que nos formaram/formam.

Posso destacar como um desses importantes momentos de minha vida o período de minha graduação em Pedagogia, no Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ/SC (2000-2003). Foi nesta época que iniciei ‘A Travessia do Eu’ e desde então busco compreender este espaço de tempo, de vida e formação.

Nesta fase de minha vida pessoal e acadêmica desenvolvi uma pesquisa autobiográfica, intitulada ‘A Travessia do Eu’, sob os cuidados e orientações da professora Dra. Diva Spezia Ranghetti. Este foi o grande momento de minha formação inicial, pois revelou a mim, com sentido e significado, a minha micro-história vinculada a um contexto macro, ou seja, permitiu que eu me percebesse como sujeito partícipe e construtor de uma história – a minha e a dos outros. Ademais, possibilitou que eu protagonizasse a compreensão do que até então vivera.

Por isso, talvez até de forma inconsciente, a pesquisa que ora apresento começou a ‘gestar-se’ com base nessa vivência; uma significativa vivência de aprendizagem, de formação e vida. Não qualquer vida, mas a minha, pois pude perceber-me em meio ao meu processo de formação como um ser capaz de rever a própria história e poder compreendê-la e visualizá-la sob um olhar ainda não visto. Esta experiência permite ao sujeito que a vive, um encontro mais acurado consigo mesmo para, posteriormente, ofertar aos outros, os saberes que conquistou ao entregar-se ao movimento de formação.

Falo com tamanho carinho dessa experiência de vida e de formação, pois foi este o meu primeiro contato com a teoria da Interdisciplinaridade. Aprendi aqui a viver a inter e a habitar os seus espaços. Ela não me foi mostrada como algo distante da prática; ela foi apresentada a partir de ações práticas que, ao serem compreendidas, transformaram-se em recursos para uma maior compreensão e ampliação da teoria. Eis uma grande diferença.

O contato com a Interdisciplinaridade deu-se através da abordagem autobiográfica. Esta serviu como ‘ponte’ de contato, mais adiante, como fundamento para compreender o processo de formação dos professores. De modo mais direto, permitiu-me a compreensão de mim mesmo como sendo um sujeito que vive e que possui uma história.

Os espaços interdisciplinares oferecidos neste processo faziam parte de um movimento que compunha um todo sempre em transformação. A Prof^a Diva mediatizava os momentos de encontro. Preocupava-se com os conhecimentos teóricos, bem como os aspectos subjetivos que acompanhavam os encontros de formação. Destaco a acolhida – sempre presente – a estética da sala de aula em evidência e a profunda paixão por ensinar e aprender com diferentes olhares, pois somente ensinamos quando aprendemos e aprendemos enquanto ensinamos.

A atitude da professora continha um diferencial – era interdisciplinar. A prática interdisciplinar pressupõe que o trabalho cotidiano esteja imerso na realidade dos sujeitos – já que interdisciplinaridade se trata de uma categoria em ação e, portanto, em movimento constante. Além disso, praticar interdisciplinaridade requer que os sujeitos sejam mediatizados a transcender o seu olhar, permitindo-lhes diferentes formas de ler e ver a realidade. Para tanto, a prática interdisciplinar imprime ao professor uma postura de diálogo, de partilha, de parceria, ou seja, de envolvimento com o outro. Isso direciona ao professor e à sua prática a coerência e a possibilidade para se aproximar e desenvolver a essência dos sujeitos com os quais aprende.

Além disso, a partir dos estudos de Fazenda (2002), a atitude interdisciplinar do professor se baliza em cinco princípios, juntamente com os seus atributos, para desenvolver-se. São eles: coerência, humildade, espera, respeito e desapego. Estes princípios têm como espectro a metáfora do olhar.

Fazenda (2002) destaca que olhamos por camadas (corpo, escrita e fala) e, na medida em que nos tornamos cúmplices dos sujeitos, vamos estreitando as nossas relações de confiabilidade e desvelamento dos movimentos que cerceiam os seus processos de aprendizagem. Isso, por sua vez, me leva a crer que um professor formador interdisciplinar faz toda a diferença no processo de formação dos professores.

Esta pesquisa tem suas bases construídas na experiência, anteriormente relatada; ela busca uma maior compreensão dos processos de formação de um professor interdisciplinar. Configura-se como um exercício vivencial e reflexivo sobre a presença da Interdisciplinaridade na formação de professores.

Nessa perspectiva, assume como objetivo principal ‘compreender a dimensão da experiência do encontro com si-mesmo nos processos de formação do professor interdisciplinar’.

Para ‘pensar a formação do professor na perspectiva interdisciplinar, levando em conta um de seus aspectos essenciais – a pesquisa autobiográfica’, encontro em mim um desejo de doação, de pertencimento e de parceria para com a pesquisa que ora apresento. Há um elo muito forte que nos liga e (re)liga, pois esse espaço de pesquisa e de aprender a ser é um *locus* por mim já habitado e freqüentemente revisitado.

É uma espécie de querer sempre de novo compreender o vivido, para poder ofertar aos outros as benesses desse movimento, onde cada um de nós protagoniza a sua formação¹ micro, em meio à macro formação social.

É a oportunidade para cada um ver-se como uno e importante em sua trajetória profissional e perceber, que de algum modo, por mais simples que pareça, você fez e faz parte das transformações que a educação e a vida em sociedade vem sofrendo ao longo dos anos.

Às vezes, em meio à correria que a vida nos impõe, dificilmente paramos para olhar no mais íntimo de nosso ser. Pode parecer cruel, mas em muitos casos nós nos anulamos antes mesmo que os outros façam isso conosco!

Percebo que a beleza da vida de cada um, se não cultivada pelo próprio sujeito que a vive, aos poucos perde o seu brilho.

Nessa dimensão, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois parte de um processo vivido pelo pesquisador. Esta se apresenta em três etapas: na primeira, a autobiografia como pressuposto para o encontro com a interdisciplinaridade. Neste momento socializo uma experiência vivida; na segunda, ocorre o aprofundamento da teoria interdisciplinar, ou seja, busco conhecer, de modo mais acurado, a teoria que iluminou/ilumina todo esse movimento; no terceiro, apresento a compreensão do vivido como fonte para ressignificar o processo de formação de professores. Aqui se compreende a importância dos professores formadores interdisciplinares na vida dos

¹ A formação pode se processar em três dimensões: “Heteroformação” (a ação dos outros); “Ecoformação” (a do meio ambiente) e a “Autoformação” (a do Eu). (PINEAU, 2004).

sujeitos. Cada um desencadeia um movimento de formação que nos conduz a uma transformação constante.

De acordo com Chizzotti (1995, p. 79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Desse modo, a minha intenção e o meu desejo de pesquisa se complementam, pois vão ao encontro da necessidade profissional, tornando-me sujeito e objeto de estudo, através da prática pedagógica desenvolvida sob o olhar da interdisciplinaridade.

A pesquisa é tecida com os fios de dois movimentos; o primeiro deles: a releitura da 'Travessia do Eu' me fornece os fios da experiência vivida que me consolidaram como professor capaz de ser autor de meu processo formativo e agora me autorizam a ser autor de minha pesquisa. No segundo, a investigação bibliográfica me disponibiliza outros fios que dizem respeito às reflexões de autores que se aprofundam nas questões da Interdisciplinaridade, mais especificamente no que diz respeito às histórias de vida e formação de professores.

Essa tecitura busca consolidar e estruturar os novos saberes, frutos de sonhos, ousadias e desejos que habitam o nosso ser.

Nesse processo de investigação bibliográfica, é preciso destacar uma significativa pesquisa, que envolveu leitura, escrita e reflexão sobre a obra da Profª Dra. Ivani Fazenda. Todos os livros da referida autora foram lidos, relidos e resenhados em uma produção conjunta, que resultou a publicação do livro 'Interdisciplinaridade na Educação Brasileira: 20 anos'.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa busca estabelecer uma relação dinâmica entre os sujeitos e a realidade em que nos encontramos e compreender os objetivos e o real significado da intenção a ser pesquisada.

Assim, mediante essa pesquisa, busco habitar o dizer e o fazer pedagógico na formação dos professores, com base na perspectiva interdisciplinar, revelando a boniteza de aprender e de ensinar, considerando a integralidade do ser e do saber, sendo que estes estão sempre em transformação.

Destarte, conforme Freire (1996), busca-se revelar a boniteza de aprender e de ensinar, pois, percebe-se que é necessário oportunizar reflexões como essas na formação dos professores, para que realmente o desenvolvimento da inteireza das potencialidades dos sujeitos possa ser vislumbrado e vivenciado.

1 O ENCONTRO COM A 'TRAVESSIA': UM SIGNIFICATIVO MOVIMENTO DE REFLEXÃO, DE VIDA E DE APRENDIZAGEM

O importante não é o que fazem do homem, mas sim o que ele faz ao que fizeram dele.

Jean-Paul Sartre

1.1 O ENCONTRO REFLEXIVO COM O MEU SER: A VIVIFICAÇÃO DO VIVIDO

Um ser é formado por inúmeros fatores e esses o fazem e o tornam cada vez mais completo. Podem ser de cunho sócio-econômico, cultural, psicológico, educativo, religioso, afetivo, profissional... Cada fator desempenha importante função no desenvolvimento cognitivo das pessoas. O interessante é que eles não caminham em lados opostos. Todos andam lado a lado, formando e transformando o ser de acordo com as possibilidades que apresenta e 'deseja' desenvolver.

Estes fatores fazem parte de um movimento que nos transforma como seres e nos revela olhares diferenciados sobre nós e sobre os outros. Todavia, eles precisam ser refletidos para que o sentido possa ser visualizado e fazer a diferença na vida dos sujeitos, já que priorizamos diferentes modos de olhar os fatos no decorrer de nossas vidas.

Para compreender esses modos e tempos diferentes de vida é preciso um encontro de reflexão com o vivido, na tentativa de extrair o máximo de informações que nos permitam significar e atinar o ser que hoje somos – 'sempre em transformação'.

Este movimento de revisitar o meu processo vivido ocorreu de modo significativo no período de minha graduação. É preciso salientar que no momento em que nos

propomos a desenvolver uma pesquisa dessa natureza – o estudo de si mesmo², incumbimo-nos em desvelar as nossas vidas e todas as ações e momentos³ que nos formaram, os erros que cometemos durante a nossa trajetória e entender o porquê de muitas coisas. É um movimento complexo de formação e que exige empenho e doação, pois

[...] a história de vida se constrói num campo relacional, e que a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso da vida, para a resolução de conflitos ou de tensões relacionais que se prendem com a dificuldade de conduzir a própria vida, encontrando uma distância adequada daqueles que nos estão mais próximos. (DOMINICÉ, 1988, p. 57).

Nessa perspectiva, apesar de sermos frutos de uma formação, exclusivamente, racional, e de possuímos nossas particularidades em nosso processo de aquisição dos conhecimentos do mundo e dos homens, é preciso perceber que um professor diferente começa a ‘gestar-se’; um professor cujo olhar transcende o que está posto e não se basta facilmente, porque compreende que o processo de formação é *contínuum* (MIZUKAMI, 2002), renovável e infere na necessidade do movimento e na possibilidade de compreender o mundo na medida em que este se/nos apresenta.

Essa preocupação começou a me acompanhar em meu processo de formação inicial, como acadêmico do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ/SC, quando fui instigado a realizar uma pesquisa autobiográfica. Esse estudo teve o cuidado e a orientação da Professora Dra. Diva Spezia Ranghetti, que dispõe de grande sensibilidade afetiva e de um olhar aprimorado sobre si mesma e sobre os outros. Com essa notável capacidade mediatizadora, acompanhou o desvelar de meu ser e sensibilizou-me, também, ao ‘alargamento’ de meu olhar, fazendo-me transcender diante de mim mesmo e diante do conhecimento do mundo e de homem que até então possuía.

Os anos da graduação em Pedagogia foram cruciais em meu processo de formação. Nesse período fui apresentado à teoria da interdisciplinaridade, que baseada em seus princípios e atributos serviu como ‘ponte’ para desvelar-me em um intenso

² Nesse movimento de desvelo diante de si mesmo, podemos ainda nos perguntar: Como me tornei o que sou? Como tenho as idéias que eu tenho? (JOSSO, 1988).

³ “[...] não é o conhecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida”. (DOMINICÉ, 1988, p. 59).

processo de pesquisa autobiográfica. ‘Ponte’, porque depois de muitas reflexões, revelou-se um símbolo em minha vida; uma vida feita de travessias, sistematizada e vivida entre limites de tempo, de espaço, de lugares e de pessoas... mas que tem como espectro, o reconhecimento de ‘um eu que está sempre sendo’ e que precisa ser desvelado para mostrar-se.

Nessa dimensão, o método autobiográfico se apresenta como um pressuposto para se chegar à compreensão da interdisciplinaridade, pois é necessário se conhecer para poder conhecer.

Esse olhar mais lapidado sobre mim e sobre o movimento de formação que me levou a ser o que hoje sou foi revelador do sentido e da força que o olhar interdisciplinar possui para restaurar a vida dos seres que comungam dos seus saberes.

Conforme Fazenda (2002, p. 23-4),

Um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência dos seus movimentos, mas, sobretudo, nos induz a outras superações, ou mesmo reformulações. [...] Estamos tão habituados à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos quando somos desafiados a pensar a partir da desordem ou de novas ordens que direcionam provisórias e novas ordenações.

A partir dessas reflexões e de um saber mais aprimorado sobre o meu processo de formação, comecei a colocar em ‘xeque’ a minha prática profissional e pessoal, assim como a minha formação acadêmica, idealizando uma formação interdisciplinar. Uma formação que tivesse coerência entre o que se dizia e realmente era praticado.

Um dos princípios da Interdisciplinaridade é justamente a coerência. Esta, por sua vez, circunda as relações estabelecidas entre o dizer e o fazer pedagógico e acompanha a formação dos sujeitos, na medida em que estes transcendem suas ideologias e as substituem por outras, buscando adequá-las à sua nova visão de mundo e de homem.

Para Giacon (2002, p. 35),

Viver é escolher, e a cada escolha existe uma deserção, um abandono, uma possibilidade que fica pelo caminho; é a nossa vontade mutante que se reveste e transveste do hoje incrustado pelo ontem das nossas histórias, pelas cores das nossas paisagens interiores.

Sob este viés, o processo de formação dos professores está diretamente ligado à busca pela coerência do ser, como pessoa e profissional. E essa busca, quando vivenciada a partir dos pressupostos da interdisciplinaridade, produz transformações nos sujeitos que a experienciaram, tornando possível compreender, habitar e revitalizar o ambiente educacional na totalidade em que este se apresenta. (KACHAR, 2002).

Desse modo, desvela-se a necessidade dos professores sentirem pulsar em seu ser a desfragmentação do saber e, posteriormente, perceberem que a forma de lidar com o conhecimento pode e deve ser transcendida, na medida em que os ideais sócio-culturais e educacionais vão sofrendo as suas modificações.

Digo isso com tamanha emoção porque percorri este caminho de desvelar-me diante de mim mesmo através da pesquisa autobiográfica, em 2002. Foi um momento especial de minha formação acadêmica, pois relatei aspectos objetivos com os subjetivos, percorri caminhos da minha micro-história, buscando percebê-los na macro-história.

Isso me leva a crer que a partir da hora em que começamos a sentir o resultado e começamos a entender muitas coisas de nossa vida, não queremos mais parar, pois está na nossa frente uma das poucas oportunidades de nos descobirmos como ser que pensa, que age e que possui muitos sentimentos e que, ao mesmo tempo, muitos sentimentos me rodeiam e fazem parte de minha vida e me tornam cada vez mais homem.

Durante a minha graduação em Pedagogia na UNERJ/SC, o desequilíbrio pessoal e profissional me acompanhava e hoje continua em meu ser, pois sinto a necessidade de profissionalizar-me constantemente, afim de que meus alunos possam apreender a integralidade dos conhecimentos.

No curso de Pedagogia tive a possibilidade de aprender a olhar diferentemente os fatos, pois o meu olhar foi sensibilizado a transcender os princípios formais, com o intuito de revelar aquilo que antes não era visto e percebido. Foi um dos momentos mais importantes de meu processo de formação e foi aqui que comecei a 'atravessar pontes' entre o vivido, o estudado e o que era realmente praticado.

Nessa perspectiva, ressignifiquei concepções não tão claras, impregnadas em meu ser ao longo de minha vida. Essas, em determinados momentos impediam que eu

visse além do que estava posto. Limitavam o meu pensar e as minhas ações e com isso, o meu desempenho profissional.

Além disso, encontrava dificuldades em perceber momentos em que a integração dos conhecimentos era abordada pelos professores. Estava ali a incoerência, pois entre o dizer e o fazer havia uma notável diferença. Uma diferença que precisava/precisa ser superada para que a desfragmentação do saber pudesse/possa ser materializada. De modo metafórico, posso dizer que faltava uma 'ponte' entre o que se dizia fazer e pensar e entre o que realmente era feito.

Nota-se uma escassez de metodologias e disciplinas na Matriz Curricular das Universidades que adentrem em questões dessa natureza para flexibilizar, junto aos professores formadores, situações de uma vivência baseada nos pressupostos interdisciplinares, para que estes possam fazer o mesmo com seus alunos, aprendendo “[...] por inteiro, tornando-se potencialmente parceiros de novos estudos e de novas gerações”. (FAZENDA, 2002, p. 209).

Nesse sentido, destaca-se aqui a necessidade dos professores vivenciarem tais situações em sua formação. Não basta propiciar conhecimentos teóricos para que os repassem aos seus alunos. Essas teorias precisam ser 'habitadas' pelos profissionais e flexibilizadas por eles, pois conforme Libâneo (2002, p. 55), “[...] a reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. Para o referendado autor, a ação reflexiva é o cerne estabelecido entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir.

Essa inquietude que emana de meu ser está diretamente relacionada à minha vivência pessoal, profissional e acadêmica, pois, muitas foram às vezes que conflitei as teorias estudadas com a minha prática pedagógica e com a minha vida pessoal.

Para Furlanetto (2004, p. 12),

O professor toma decisões e processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe; sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências, crenças e valores. Uma nova concepção de *professor aprendiz* (grifo da autora) parece emergir.

O desvelar de mim mesmo esteve sempre envolto de emoções, mas estas, nem sempre agradáveis. Cada novo pensamento, cada fotografia observada e muitos dos

momentos relembrados originaram muitas emoções e por diversas vezes, fizeram-me cair em prantos. Percebi, dessa maneira, que todos os momentos de minha vida estavam interligados e que não aconteceram por acaso.

Porém, a cada momento vivido, a cada lembrança e instante nos deparamos com cenas que nos marcaram/marcam, que podem ser lembradas ou não durante anos, décadas, meses, semanas, dias, horas, minutos, pois como salienta Kenski (2004, p.144), “Sob efeito da emoção, o sujeito pode esquecer um determinado acontecimento marcante de sua vida.”

Mas, assim como lembrar é bom, esquecer, muitas vezes também é saudável, já que “[...] É impossível lembrarmos de tudo, o tempo todo. Mas a lógica da emoção encaminha alguns momentos, sentimentos, ações e sensações que precisamos esquecer, para serem estocados em algum lugar de nossa interioridade”. (KENSKI 2004, p. 144). Esse local de armazenamento das emoções vividas é chamado por muitos autores, de inconsciente.

Para Erdheim apud Kenski (2004), o inconsciente é um espaço político, uma espécie de exílio do ser original do sujeito, que se constrói historicamente por meio da dominação exercida pelas instituições durante toda a história de vida dos sujeitos.

Entretanto, nossa memória nem sempre é fidedigna, verídica. Por isso, é preciso organizar uma boa pesquisa bibliográfica, fotográfica e, principalmente com respaldo científico para subsidiarmos as nossas descobertas. Ou seja, aliar a nossa micro-história com a macro-história e, nessa relação de movimento e de aprendizagem, apreender a ser sendo, sempre um novo ser.

Além disso, é relevante que nós, como agentes da pesquisa e agentes pesquisadores, recebamos estímulos do meio para estabelecermos novas relações de aprendizagem com o que já foi desvelado e já se tornou claro novamente, pois “Temos pressa, não para viver uma vida, mas muitas vidas em uma só. [...] Temos pressa de viver, para viver mais e, para viver mais, precisamos esquecer. Uma questão de sobrevivência”. (KENSKI, 2004, p. 152).

Furlanetto (2003, p. 48) comenta que a revisitação a si mesmo, conhecendo o seu processo de formação, com base nas raízes mais profundas do ato de aprender e de conhecer-se pode estruturar as pesquisas dos professores, pois eles podem

descobrir as sementes plantadas e, com isso, “[...] contribuir, de forma mais consciente, para seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Então, quando compreendemos o processo de formação pelo qual passamos e quais as diretrizes macro e micro que nortearam/norteiam essa formação, temos maiores possibilidades de ver diferente o que acreditávamos saber ver. Isso ocorre porque desvelamo-nos diante de nós e percebemos o que conosco foi feito e nos deparamos com aquilo que fazemos com os outros, colocando-nos diante de um impasse quando chegamos a esse nível de entendimento: o que vou fazer com aquilo que fizeram comigo? (SARTRE, 1987). A opção para essa resposta, assim como as outras compreensões e assimilações com as quais nos defrontamos é singular, pois isso irá depender do nível de compreensão que os sujeitos possuem de si, do mundo e em relação aos outros.

Por isso, o estudo autobiográfico na vida e na formação dos professores é primordial e, conforme Goodson (1992, p. 68), “[...] é como se o professor fosse a sua própria prática”. Ou seja, vai aprendendo a ser professor a partir do conhecimento de si mesmo e da constituição de sua prática ao longo de sua vida profissional. Vai ressignificando o velho e o novo, analisando-os com base no olhar de mundo e de homem que possui, e que também está sempre sendo.

Através de suas próprias ações, passadas ou presentes, o professor investigador procurará encontrar subsídios que esclareçam os reais motivos de sua postura pedagógica atual, para que no futuro, sua ação possa ser diferente.

Ou seja, como destaca Soares (1991, p. 45), “[...] não procuro conhecer o meu passado, procuro pensar o meu passado; não busco o que vivi, busco perceber o que estava pensando quando vivi”, pois a minha atividade profissional presente exige certas habilidades e, são a partir dessas que percebi o quanto se faz necessário e imprescindível o estudo de si mesmo.

Vale estacar que não há mais como voltar no tempo e viver naquele mesmo tempo, de uma maneira diferente de como vivia. Há sim, a possibilidade de percebermos o porquê vivemos assim, o que nos influenciou para agirmos dessa maneira para sermos o que somos. O importante é que podemos ser diferentes a partir dessas descobertas.

O ontem aparece aqui como a fonte organizadora do hoje. Todavia, é preciso um exercício imerso na reflexão macro e micro-histórica – social – cultural e adentrar, além disso, no mais íntimo do ser, sempre em formação.

Esse desvelar do ‘eu’ revive momentos positivos e negativos, que na maioria das vezes não tinham importância alguma. Entretanto, ao longo da pesquisa autobiográfica, revelam-se como fonte organizadora do hoje, redefinindo algumas estratégias pedagógicas.

Conforme Ranghetti (1999, p. 82),

Descrever a história de uma vida não é narrá-la linearmente, é estabelecer uma escuta e uma fala com essa história, que possibilitem dialogar para captar os detalhes e em cada detalhe ouvir a fala, sentir as vibrações, perceber o que muitas vezes parece não ter importância. É estabelecer um diálogo com as representações que se mostram e, por meio dele, sinalizar possibilidades, fazer conexões, aproximar fatos semelhantes, atentar para as diferenças. É deixar envolver-se pelas luzes e pelas sombras que o caminho contempla e dele ressurgir com maior clareza, entendimento e compreensão do seu próprio modo de ser e de agir.

Dessa forma, é imprescindível que nos reconheçamos dentro de nosso trabalho e perante nós mesmos, compreendendo-nos como formadores de um ‘eu’ que se forma e transforma constantemente; que é *contínuum*. “Nenhum serviço de formação permanente pode reduzir a sua atividade aos modelos tradicionais aceites [...]”. (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 7).

Nessa perspectiva, “Conhecer-se implica vasculhar nichos de onde emergem conteúdos confusos contendo falseamentos originados pelo desejo e pelo medo”. (FURLANETTO, 2003, p. 21).

Conhecer-se a si mesmo demanda descortinar e clarear questões que foram sendo acrescentadas à vida ao longo de seu trajeto. Muitas dessas questões são racionais, mas uma grande quantidade é emocional, o que revela-nos ‘nus’ diante de nós mesmos.

Sob essa ótica, quando nos propomos a melhorar, partindo de reflexões feitas a partir de nós mesmos e a partir de nossa prática, necessitamos possuir um ‘desejo de mudança’, pois colocamos em ‘prova’ a pessoa e o profissional que somos. Para este

exercício de revisitação ao 'eu', Alves (2002, p. 20) faz uso de uma metáfora que nos subsidia quando diz que

Volta-me a memória o meu amigo raspando a tinta da parede da casa centenária que comprara, tantas tinham sido as demãos, cada morador a pintara de uma cor nova sobre a cor antiga. Mas ele a amou como uma namorada. Não queria por vestido novo sobre vestido velho. Queria vê-la nua. Foi necessário um longo *strip-tease*, raspagens sucessivas, até que ela, nua, mostrasse seu corpo original [...].

É preciso que nos desvelemos diante de nós mesmos para que possamos compreender, de forma sólida, como ocorreu o processo de formação e o quão é necessário inculcar a flexibilidade e o aprimoramento do olhar em uma ação pedagógica, a fim de que desenvolvamo-nos na inteireza de nossas potencialidades, objetivando um ensino de maior qualidade e significatividade.

Nesse contexto investigativo e desafiador para a aprendizagem, a naturalidade, a face reflexiva e a cooperação deverão estar expressas, pois não é somente o professor que toma as decisões.

Sendo assim, cada professor e cada aluno necessitam perceber-se partícipes do processo de vislumbração do mundo e de si mesmo, para que a formação integral dos sujeitos possa realmente processar-se.

Essa formação, baseada na inteireza e na história de cada ser é singular, apesar de ocorrer num contexto coletivo. As relações interpessoais estabelecidas no decorrer de nossas vidas são primordiais para solidificar as relações intrapessoais e balizar a nossa educação⁴. Seja inter ou intrapessoal, essas relações auxiliam os indivíduos a encontrarem sua própria identidade. Sentido, esse movimento pode favorecer uma significativa transcendência do 'eu' de cada sujeito.

⁴ Educação é sinônimo de socialização, em seu sentido lato. De modo restrito, compreende os processos institucionais ou não, que visam transmitir aos jovens determinados conhecimentos e padrões de comportamento, a fim de garantir a continuidade da cultura na sociedade. Se o patrimônio cultural a ser transmitido é pequeno, as regras pedagógicas consistem, às vezes, apenas em atos rotineiros, destinados a manter a autoridade dos mais velhos. Há, portanto, dois aspectos a considerar: a educação como parte integrante das culturas humanas e educação como mecanismo de transmissão dessas próprias culturas. (DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, 1977).

Com os professores, essa busca incessante de sua identidade, traz à luz vários questionamentos: Podemos separar o eu pessoal do eu profissional? Temos como trabalhar somente com um desses fatores? Por que devemos usar os dois concomitantemente?

Dessa forma, é preciso parar para refletir que, antes de sermos um profissional, somos seres que pensamos, sentimos, erramos, choramos e nos emocionamos. Isso tudo faz parte do cotidiano de todos aqueles que se consideram humanos. Portanto, trabalhar o profissional sem usar esses mecanismos pessoais, fica decididamente impossível e, com o respaldo de Nóvoa (2004, p. 33),

[...] no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais, a forma como cada um vive a profissão de professor é tão ou mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes, mas também por adesão a um conjunto de valores.

Esses valores são próprios e vão ao encontro de cada realidade. Porém, por mais diversificado que seja nosso planeta, não há possibilidade desses valores serem trabalhados de maneira distinta entre o profissional e o pessoal, já que não são dicotômicos, pelo contrário, fazem parte de um 'todo' e de um 'eu' que busca viver em harmonia.

Contudo, nem sempre se pensou assim. Acreditava-se que os professores, antes de entrarem numa sala de aula, deveriam deixar do lado de fora os seus problemas para que conseguissem ministrar uma boa aula. Porém, “[...] a vida, em toda a sua complexidade, reintroduz-se sempre nos lugares humanos, sobretudo nas escolas, já que grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial [...]”. (NÓVOA, 2004, p. 31).

Poderíamos, então, perguntar-nos como nos tornamos professores? Como somos e por que somos assim hoje? O que nos levou a ser professores? Como essa profissão pode contribuir para elevar o eu pessoal? Enfim, poderíamos fazer uma série de questionamentos em torno de nossa profissão.

Conforme Furlanetto (2003, p. 6), “A resposta é o que de pior pode acontecer a uma questão, pois ela estanca o fluxo do pensamento. A ausência de respostas, por outro lado, cria espaços reflexivos que nos mantêm em movimento de busca.” Dessa

forma, as questões acima explicitadas confortam o nosso movimento de sempre buscar e, pelo caminho, vamos agregando outras tantas interrogações que nos mantêm vivos no mundo da pesquisa para aprender a ser, a cada dia, um novo ser.

Nessas condições, quando nos propomos a querer encontrar uma resposta que nos sacie, doamo-nos de forma inteira, intensa, pois aquilo que procuramos saber nos inquieta e nos remete à busca. Isso, por sua vez, possibilita o movimento e revela o espectro que está por detrás do ato de aprender. Nessa perspectiva, se não tivermos com o que e por que nos interessar, onde ficará a boniteza de aprender sempre, da renovação? Como reconhecer o sentido de nossa existência e de nossa profissão?

Os professores que realmente estão comprometidos com o processo educativo passam por uma busca incessante de realização profissional. Dessa maneira, buscam a formação continuada para que as necessidades de seus alunos possam condizer com a sua prática, ou, vice-versa. Isso também é o que chamamos de busca da identidade e pelo que se percebe, a nossa identidade não pode ser adquirida instantaneamente e muito menos, adquirida por terceiros. Além disso, ela é algo infinito, que passa por seguidas ressignificações, conforme o nosso conhecimento e entendimento de homem e de mundo.

1.2 A BONITEZA DOS ENSINAMENTOS DA VIDA: UM MOVIMENTO CONTÍNUO DE NOSSA IDENTIDADE

[...] o ser humano é um ser se fazendo na história com a história, afetando e sendo afetado pela história.

Diva Spezia Ranghetti

As reflexões acerca da identidade emergiram/emergem devido ao declínio das 'velhas identidades', requerendo, portanto, outras e novas formas de identidades. Isso exigiu/exige mudanças, desestabilizando os indivíduos e a sociedade em geral, através da transposição dos conceitos por ela impregnados ao longo do processo histórico.

Isso revela que as mudanças que a identidade vem sofrendo estão afetando, direta e indiretamente, no modo de nos concebermos como sujeitos; como compreensão de nós mesmos – (deslocamento ou descentração do sujeito). Isso nos leva à crise de identidade. (HALL, 2005).

Para refletir sobre essa questão, ater-me-ei na fundamentação de Hall (2005) e em algumas proposições trazidas por Nóvoa (2004).

Em relação à mudança de nossa identidade ao longo de nossa formação, sabe-se que esta sofre alterações na medida em que a subjetividade toma outras dimensões, ou seja, a identidade vai se constituindo em cada um de nós, pois,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza como cada um se sente e se diz professor: e vice-versa. (NÓVOA, 2004, p. 34-5).

Dessa forma, não podemos nos acomodar. Devemos caminhar para um futuro promissor, claro e objetivo, repleto de intencionalidades e de projetos educacionais exeqüíveis, que busquem fazer com que o intelecto transcenda e favoreça a aprendizagem. Além disso, é imprescindível que nos reconheçamos dentro de nosso trabalho, pois os dois contextos, seja de cunho pessoal ou profissional, se somados, acabam resultando em ‘mim’ e me formando e reformando constantemente.

Ou seja, precisamos buscar

[...] um amanhã que organize o hoje e [...] Os professores não são certamente os salvadores do mundo, mas também não são meros agentes de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. (NÓVOA, 2004, p. 40).

Nessa dimensão, todas as transformações pelas quais está passando a sociedade e as identidades estão intimamente ligadas, também, às modificações culturais que cerceiam esse contexto, o que implica que avaliemos em que consiste e

qual a direção dessa crise, gerada pela diversidade de culturas/identidades, característica de uma sociedade pós-moderna, globalizada, pois,

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são produtos desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 2005, p. 88).

Nessa perspectiva, uma palavra possível de ser apresentada é ‘mudança’; mudança esta direcionada a uma transformação inevitável, e dependendo do olhar de quem vê, benéfica ou transvestida de prejuízos, pela perda de uma identidade pessoal ou local.

Hall (2005) destaca três concepções de identidade: 1) o “sujeito do iluminismo” – centrado em si mesmo, em sua razão; 2) “sujeito histórico” – emerge através do conhecimento do mundo moderno, com base nas relações com as outras pessoas. Seu processo identitário, ao mesmo tempo em que interagia consigo mesmo, necessitava das relações que estabelecia com os outros para efetivar-se e compreender-se como ser com identidade; 3) “sujeito pós-moderno” – a sua identidade é definida histórica e não biologicamente. Desse modo, o seu processo identitário é mutante, acompanhado e transvestido com e pelas transformações sociais pelas quais, cotidianamente, vem passando os seres em sua singularidade e em sociedade.

Isso, por sua vez, nos leva a perceber que a diferença existe, e que essa acaba sendo compreendida de muitas formas, o que revela que os sujeitos podem permanecer com suas próprias características, sem que pareçam insignificantes diante de toda essa dessemelhança, de toda essa mutação.

Em relação a isso, Hall (2005) se refere à ‘identidade’, tanto pessoal, como nacional, como uma constante, algo que está sempre em processo de transformação e isso decorre a partir das experiências que os sujeitos e sociedades mantêm/mantiverem consigo mesmo e com os outros, pois a partir dos outros, que nos desestruturam, que somos levados e convidados a assumir diferentes posturas perante os mais variados contextos espaço-temporais pelos quais passamos no decurso de nossas vidas.

Por isso, a identidade do sujeito pós-moderno nem sempre é e está coerente, porque do mesmo modo em que a sociedade se renova e se transforma os sujeitos também reconfiguram e ressignificam as suas formas de ver e conceber a sociedade, ou seja, mudam também de identidade.

Com o advento da sociedade moderna, a mesma vem sendo percebida como descentralizada, pois as relações de poder são estabelecidas em seus mais variados contextos e, acaba, também, sofrendo interferências desses diversos segmentos sociais no decorrer do processo.

De acordo com Dominicé (1988, p. 61),

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha [...] ao que alguns chamam de identidade.

O processo estrutural da identidade acaba permanecendo em aberto, justamente, para que o momento e o processo histórico estejam inseridos nela, concatenando todos os 'eus' sociais/pessoais, a fim de estruturar com mais solidez o seu 'eu' social/pessoal. Esse movimento é ininterrupto, pois “[...] as concepções dos sujeitos mudam e, portanto, tem uma história”. (HALL, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, a partir do momento em que concebemos o processo identitário dos sujeitos como pós-modernos, a postura mutativa vem acompanhá-los, atribuindo-lhes o direito de ressignificar a sua identidade, na medida em que aprimoram a sua leitura de mundo e de sujeito, já que as mudanças que surgem com a modernidade superam a visão secular e divina, tão presentes nas formas tradicionais de se ver e conceber o processo identitário dos sujeitos.

Para Hall (2005), o processo de compreensão e transformação da identidade é contínuo. Essa compreensão está envolta de processos subjetivos, ligados ao inconsciente. Portanto, a identidade é incompleta e mutativa, encontrando-se sempre aberta às novas identidades que se permitirem inserir na vida dos sujeitos.

Em nossa identidade, através de nosso inconsciente, percebemos o que somos, o que podemos ser e aquilo que queremos ser. Isso acaba por estancar a nossa

capacidade transformadora que, muitas vezes, está adormecida em nós, porque nós não nos permitimos que ela acorde e alce vôo.

Nesse sentido, para que um indivíduo possa adentrar na condição de homem, necessita considerar-se como um ser de possibilidades, que pode vir a ser mais como sujeito. Para isso, a condição *sine qua non* é conhecer-se e permitir-se conhecer; refletir-se⁵.

Vale ressaltar, também, que não há nação composta por apenas um único povo. Como nação somos 'híbridos', uma mistura de muitas formas de crer, de cor, de viver, de sentir, de olhar-se e perceber-se – em tempos sempre diferentes e, portanto, diferentes a cada tempo.

Outro aspecto a ser destacado é que em nossa sociedade não há um lugar e um tempo estabelecido para nos descobirmos como sujeitos com identidade. Esse processo de busca identitária está atrelado à nossa vida pessoal, social e profissional e, de modo geral com toda a sociedade. Ela é que nos consolida como sujeitos e, nós, dentro de nossas especificidades, contribuimos para que ela possa estruturar-se e condignar-se aos novos pressupostos que cerceiam a contemporaneidade.

Nesse aspecto, o processo de globalização encurta a distância e a fragmentação estabelecidas entre as sociedades. Ele interconecta realidade-tempo-espço e experiência, aprimorando e ampliando social e globalmente as relações que mantemos com as demais sociedades.

Como a nossa identidade é representativa dos processos e momentos históricos pelos quais passamos e nos quais nos encontramos, ela é simbólica, porque reflete a momentaneidade e a nossa apropriação do mundo e do saber por ele representado. Isso também ocorre com a compreensão que temos de nós mesmos. Esse é o processo de desvelar-se diante de si mesmo, compreendendo-se como sujeito de identidade, sempre em 'trans-form-ação'.

⁵ “[...] o processo de reflexão caracteriza-se pelo uso da capacidade de abstração face a descrição casuística, a fim de compreender o que foi estruturante e mobilizador para o sujeito. A singularidade de cada percurso serve para ilustrar, através de uma compreensão particular, uma idéia geral que deve dar a cada participante uma compreensão suplementar e enriquecer as significações anteriormente atribuídas, assumindo-se simultaneamente como um momento do próprio processo”. (JOSSO, 1988, p. 45).

Dessa forma, mesmo vivendo em uma sociedade cada vez mais global, onde muitas distâncias de tempo/espaço são encurtadas, onde aproximações se fazem necessárias, temos a possibilidade de nos mantermos unos, singulares. Isso decorre devido a nossa capacidade mutante de nos apropriarmos do mundo e dos outros, mas, indiscutivelmente, da nossa capacidade em discernirmos entre o que é nosso e o que é do outro.

Em contrapartida, não temos condições de nos apropriarmos dos conhecimentos e relações dos 'outros', sem os 'outros'. É com base nos 'outros' que encontramos o nosso 'eu'. Este 'eu', encontrado a partir dos outros, mesmo em meio a todos esses outros, também 'eus', deve permanecer visível. Não pode apagar-se diante de tantos, pois tem muito a contribuir para com os outros, assim como tem muito a aprender com eles.

Assim, globalizar, sim; homogeneizar, não! Essa afirmação decorre, justamente, porque eu, como sujeito uno, necessito perceber-me no todo, não sumir diante dele. Eu, dentro de minhas possibilidades posso contribuir para com o todo, para com o global sem, necessariamente, anular-me diante dele.

1.3 O SÍMBOLO DE VIDA: A PONTE DE MINHAS TRAVESSIAS

Quando emerge um símbolo⁶ para representar as nossas vidas, encontramos a outra metade de nós e nos apropriamos dele/a para, de forma subjetiva e metafórica, compor os enredos do nosso ser como sujeitos de vida. Entretanto, o caminho que existe entre o 'eu' e o 'símbolo' revela o movimento ambíguo, como um atributo do princípio da coerência, defendido por Fazenda (2002), em relação a atitude interdisciplinar. Ou seja, nesse movimento, aparentemente caótico, é que se processam as verdadeiras relações de aprendizagem.

⁶ "Para perceber os símbolos, temos que educar o nosso olhar, pois, caso isso não aconteça, eles passarão despercebidos". (FURLANETTO, 2002, p. 74).

Para Furlanetto (2003, p. 33), “[...] o símbolo é composto de partes temporariamente separadas para que, ao se encontrarem novamente, possibilitem a transmissão de uma mensagem, cujo teor é verdadeiro”.

Nessas condições, o símbolo da ‘ponte’ me acompanha já algum tempo e isso me permite ‘transitar’ sobre ela de diferentes modos, de vê-la por ângulos antes não vistos.

A ‘ponte’ é o símbolo de minha vida, símbolo este que me liga e religa com o mundo e comigo mesmo. Nessa ponte de minha vida, já passaram águas com as mais variadas características. Umas ‘puras’ e ‘transparentes’, ofuscando meus olhos com seu brilho. Seu brilho chega a ser tão intenso que ilumina diversos momentos de minha vida. Já, outras, chegam de forma ‘avassaladora’, ‘escuras’, devastando tudo o que há pela frente, sem piedade, advindo de ‘fortes chuvas’ e ‘trovões’, que com seus movimentos intensos tocavam e às vezes transbordavam, afetando-a e deixando ‘marcas’. Mas, como o mais natural dos fenômenos, as chuvas também cessam e a paz hídrica renasce e as marcas, aos poucos, se esvaem. O rio se acalma e a ponte já não se sente mais ameaçada. Vive feliz por dias, semanas e meses até que o período das chuvas recomeça e traga novas enxurradas, fazendo estremecer novamente as suas bases.

Ah! Como é difícil transcender as ‘pontes de nossas vidas’!!! Como temos facilidade em ‘ir’, mas não em ‘vir’ sobre elas... Por quê?

De acordo com Furlanetto (2003, p. 58), “Para poder caminhar e, ao mesmo tempo entregar-se ao caminho, é necessário fazer escolhas e ter consciência delas. O movimento implica abrir mão do que cada um já não é”.

Ao propor novas escolhas à nossa vida, seja de forma consciente ou inconsciente, nos ‘deserdamos’ daquilo em que já não mais acreditamos e isso nos impulsiona a querer o diferente, a escolher novos caminhos que possam servir de elo entre o que queremos alcançar e o que de novo acreditamos. Eis o movimento de aprender a vida, através da necessidade de habitá-la em todas as suas nuances.

Conforme Soares (1991, p. 33), “[...] uma reavaliação dos fatos muda o mundo, ou muda a visão que se tem dele”. Perceber o porquê das nossas atitudes nos

possibilita uma ‘recriação de nós mesmos’, ou pelo menos, temos a oportunidade de pensarmos e agirmos diferentemente diante dos fatos, pois agora os compreendemos.

Agora me permito a voltar à pesquisa autobiográfica que realizei e nela resgatar a escrita que muito me emocionou ao falar, no fim desse processo de formação, sobre a minha ponte.

E... Um dia desses, acredito que atingi o auge das minhas potencialidades reflexivas, me extasiei, cheguei ao ponto ‘g’, a um orgasmo intenso! Estava escrevendo sobre mim, sobre a minha ponte... Cansei de só escrever!!! Fui até ela, andei sobre ela! Mas, ainda não era o bastante!!! Entrei no rio e parei! Observei a correnteza das águas, que naquele dia estavam transparentes como nunca e vi muitos momentos de minha vida serem revividos novamente... Porém, ainda não era o bastante. Caminhei no leito do rio sentindo a correnteza das águas passarem entre meus dedos e, de repente encontrei-me embaixo da minha própria ponte...

Foi ali que cheguei ao orgasmo intelectual mais intenso de minha vida!!!

Encostei-me numa de suas bases e olhei para cima. Nisso, algumas de minhas lágrimas misturaram-se com a correnteza das águas. No momento em que olhei para cima vi o quanto a ‘minha ponte’ estava corrompida. Quantos anos sem reparos meus, somente dos outros! Dei-me conta de que eu não havia feito muita coisa, ou, quem sabe, quase nada para melhorar a minha passagem. Era mais fácil encontrar desculpas e deixar os outros tomarem conta.

Vi nela a deterioração e os resquícios do tempo!!! As marcas do tempo estavam muito presentes. Vê-se pedras quebradas por marteladas, marcas de grandes enxurradas!!! Mas, vi também uma teia, com uma pequena aranha, que sem se importar com as ações do tempo construiu sua teia para que pudesse continuar a sobreviver. A teia da pequena aranha estava repleta de pequenos insetos para ela alimentar-se.

Aquela aranha, embaixo de minha ponte continuou sua vida. Construiu sua teia e com base no reflexo lunar que as águas radiavam, capturava seu alimento e sempre que necessário, construía uma nova teia. Então, comecei a ver o quanto a pequena aranha era capaz de transgredir os limites que lhes eram impostos e com as palavras de Soares (1991, p. 28), contemplo o momento mais extasiante de minha existência. “[...] A teia é o passado que reconstruímos, desvendando para nós mesmos, tanto quanto para os outros, o risco que guiou o bordado [...]”

Assim, desvendar o passado faz com que nos deparemos com algumas ‘aranhas’ e, conseqüentemente, com suas ‘teias’. Todavia, essas teias são agora, nossas teias, minhas teias, que mesmo tentando arrancá-las, ainda acaba resultando em mim mesmo. Arrancadas ou não, elas demonstram aos outros os motivos do que sou hoje. (KIECKHOEFEL, 2002, p. 103-5).

Essa linguagem metafórica cerceou o desvelar de meu ser e acompanha as minhas reflexões acerca da ponte – o símbolo de minha vida.

De acordo com Kachar (2002, p. 75), o termo ponte revela muitos sentidos, desde a idéia de ligação, conexão, símbolo de ligação entre margens ou regiões e

também de união, dependendo do contexto em que será inserida. Advém do latim *ponte*, do espanhol *puente*, do italiano *ponte*, do francês *pont*, do inglês *bridge* e do alemão *brücke*.

O Dicionário Eletrônico Aurélio (2006) também traz que ponte é uma construção destinada a estabelecer ligação entre margens opostas de um curso de água ou de outra superfície líquida qualquer, bem como os outros significados que o termo implica.

O termo que ora se apresenta está relacionado, também, ao aspecto religioso, como sendo uma metáfora da pregação, a partir da idéia de que devemos ‘construir pontes’ porque temos a necessidade de sermos amados, o desejo de nos sentirmos importantes, ou, ainda, com o intuito de diminuirmos o peso e a distância dos fardos que temos de carregar ao longo de nossas vidas, através de nossos pecados. (WARREN, 2006).

Somos, portanto, ‘sujeitos aprendentes’ que necessitam dos outros e dos movimentos da vida para nos formarmos e nos constituirmos como seres.

Sob esta ótica, nessa grande massa coletiva, somos também, seres unos, capazes de sentirmos e imaginarmos coisas que nenhum outro consegue.

Porém, só conseguimos fazer isso se estabelecermos relações reflexivas com os outros, pois,

O sujeito não pode percorrer sua vida estabelecendo monólogos interiores, cultivando seus próprios pensamentos e suas próprias idéias. Ele necessita se inserir no mundo, participar ativamente dele, afetá-lo com seus pensamentos, suas idéias e opiniões. [...] Para inserir-se nessa história, o homem necessita sair do mundo interior e contracenar com o mundo exterior, interagir com ele, com as pessoas e as coisas que nele se encontram, e ir-se constituindo na relação e na interação que estabelece. Para isso, há necessidade não apenas do aspecto racional do ser humano, mas também do aspecto emocional. É sofrendo afecções e afetando o outro que poderá encontrar o equilíbrio entre introspecção e extroversão. É organizando as palavras apropriadas do mundo exterior em pensamento e idéias, para comunicá-las ao outro. (RANGHETTI, 1999, p. 84).

Assim, de modo bastante particular, como já pôde ser percebido anteriormente, para mim ponte está relacionada à ‘travessia’; travessia esta dos ‘eus’ que me formaram e com os que estão me formando.

Portanto, a ponte me permite um ‘ir’ e ‘vir’ constante, uma possibilidade de transpor limites, mas ao mesmo tempo, recorrer a eles. Ou seja, a ponte que idealizo é aquela com a via em dois sentidos; sentidos estes nem sempre claros, com ‘designers’ e materiais diferenciados, com formatos lineares ou não...

1.4 O ESTUDO DE SI MESMO: CONTEXTO E UTILIZAÇÃO DA AUTOBIOGRAFIA

Pensar a formação⁷ dos adultos no campo das ciências da educação, na perspectiva autobiográfica é algo bastante recente.

De acordo com Nóvoa e Finger (1988), ela surge na Alemanha, nos fins do século XIX e foi aplicada pela primeira vez na Escola de Chicago, de forma sistemática, por sociólogos americanos nos anos 20 e 30, que se opunham à sociologia positivista tradicional.

Finger (1988, p. 81) salienta que “O método biográfico surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de por em prática processos de tomada de consciência [...]”.

Esse movimento, para os socialistas positivistas, desencadeou polêmicas epistemológicas e metodológicas diante os modos de investigação. Já para as ciências da educação, a inserção da abordagem autobiográfica não provocou drásticas mudanças e muita polêmica teórica e/ou metodológica, pois esta estava menos contaminada e/ou corrompida pelas tendências positivistas que as demais ciências sociais carregavam/carregam. Por isso, vislumbraram nessa forma de abordagem uma possibilidade de ‘instrumento de investigação e de formação’. (NÓVOA; FINGER, 1988).

Conforme os autores anteriormente referendados, há cinco campos de investigação onde a abordagem autobiográfica tem-se destacado: 1) Atenção particular e respeito ao processo das pessoas que se formam; 2) Desenvolve uma visão holística

⁷ “A palavra ‘formação’ apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como respectivo resultado”. (JOSSO, 1988, p. 37).

do processo de formação, conforme a especificidade de cada sujeito; 3) A possibilidade e problemática da autoformação; 4) Impossibilidade de separar investigação e formação (é um processo imerso na reflexão política e pessoal – macro e microssocial); 5) É preciso compreender o nosso processo de formação para interferir na formação dos outros.

A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia, sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. Devemos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lado, numa razão dialética capaz de compreender a 'práxis' sintética recíproca, que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social. Devemos procurá-los na construção de modelos heurísticos não mecanicistas e não deterministas; modelos caracterizados por um 'feedback' permanente de todos os elementos entre eles [...]. (FERRAROTTI, 1988, p. 29-30).

Para a realização desta forma de investigação, pode-se fazer uso da autobiografia⁸ e da psicobiografia⁹, de memórias¹⁰, crônicas¹¹, retratos¹², oralidade, estudo de épocas e momentos históricos, juntamente com a contribuição das demais ciências. (CHIZZOTTI, 1998). A forma utilizada para a investigação irá depender dos objetivos pretendidos.

Conforme Ferrarotti (1988), os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser de origem primária e secundária. Os 'primários' seriam as narrativas autobiográficas recolhidas face a face e os 'secundários', os documentos autobiográficos de toda a espécie não utilizados anteriormente, como correspondências, fotografias, narrativas e

⁸ Vida de um indivíduo escrita por ele mesmo.

⁹ História ou descrição da mente ou das suas faculdades; análise psicológica. Escrita dos espíritos pela mão do médium.

¹⁰ Narrações históricas escritas por testemunhas presenciais. Memorial. Escrito em que alguém conta a sua vida.

¹¹ Narração histórica, ou registro de fatos comuns, feitos por ordem cronológica. Pequeno conto de enredo indeterminado. Texto jornalístico redigido de forma livre e pessoal, e que tem como temas fatos ou idéias da atualidade, de teor artístico, político, esportivo etc, ou simplesmente relativos à vida cotidiana.

¹² Representação falada ou escrita de uma pessoa (ou de seu caráter), de uma coisa, descrição. Representação da imagem de uma pessoa real, pelo desenho, pintura, gravura, etc, ou pela fotografia.

testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornais... As fontes secundárias de coleta são priorizadas pelos mais tradicionais, já que as suas informações são mais objetivas.

Dessa maneira, essa abordagem baseia-se em coletar informações pessoais sobre os fatos vividos de uma ou mais pessoas, a fim de descobrir o porquê de determinados comportamentos e atitudes dos sujeitos.

[...] as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado) e procuram projetar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado; é fundamental que a abordagem biográfica não deslize no sentido de favorecer uma atitude 'intimista' (e não participada), na medida em que tal poderia dificultar a meta teórica a atingir, isto é, a compreensão a partir da história de vida de cada um do processo de formação dos adultos. (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 15).

Esse modo de pensar a formação considera a ressignificação constante dos modos de ser, olhar e agir dos sujeitos, pois não se conforma com o convencional. Além disso, busca questionar de forma incisiva a prática de vida dos sujeitos e no campo da pesquisa aparece como uma 'renovação metodológica', já que vislumbra uma forma diferente de sistematizar os saberes dos sujeitos adquiridos ao longo de suas vidas. Sob essa ótica, alia em sua pesquisa a prática e a teoria, inquirindo os modos de ser e de pensar, ao ousar fazer diferente das formas de pesquisa consolidadas, postas como dogmas ao longo de anos. (NÓVOA; FINGER, 1988).

É sabido, hoje, que não é mais possível restringir o cotidiano pedagógico, apenas a uma visão racionalista, pois, o processo educativo baseado pela investigação, envolve todos os fatores, desde o afetivo, social, educativo, político, econômico e o científico. Dessa forma, os aspectos subjetivos precisam ser considerados, pois somos sujeitos unos, com trajetórias de vida completamente diferentes, mas que não se processam de modo isolado do mundo. Ou seja, os movimentos de minha vida (pessoal/singular) estão interconectados com um movimento macro (social/profissional/universal).

Desse modo, conforme Nóvoa (1988, p. 116),

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida'. (grifo do autor).

Nessa perspectiva, as histórias de vida contêm, segundo Nóvoa e Finger (1988, p. 11), duas linhas:

A primeira linha [...] consiste numa pesquisa baseada no método (auto)biográfico ou das histórias de vida através da qual cada participante procurará refletir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da sua vida. Esta abordagem acompanhará o conjunto do plano de formação, constituindo uma espécie de coluna vertebral que servirá de sustentáculo ao conjunto das ações desenvolvidas [...]. A segunda linha [...] (estágio) baseia-se no modelo de investigação-ação e tem como preocupação central assegurar a ligação entre os conteúdos teóricos e uma intervenção concreta no domínio da formação.

Por outro lado, a utilização das histórias de vida como método de pesquisa na formação dos professores tem sido 'palco' de muitos debates, já que a sua utilização é bastante recente na formação dos adultos; além disso, tem aumentado consideravelmente, seja como processo de investigação ou de formação.

Para Ferrarotti (1988), a crescente utilização da abordagem autobiográfica contém uma dupla exigência; por um lado há um movimento de renovação metodológica, que busca sair da passividade instaurada pelo 'Santo Método' – tradicional, para assumir o olhar heterogêneo, daquele que 'vê de fora', que se permite ver como construtor do seu processo de formação; e o aparecimento de uma nova antropologia – hermenêutica social dos atos individuais e concretos – aproximando-se daquilo que as pessoas realmente vivem, de fato, no seu cotidiano. É desse entorno de vida que aparecem os subsídios para o processo de investigação e de formação da autobiografia.

O referendado autor ainda discorre sobre a utilização dessa abordagem pelos sociólogos. Para eles, a biografia apareceu como uma aposta científica, apesar de carregar dois aspectos escandalosos. Ou seja, ela buscava atribuir à subjetividade o valor de conhecimento, lendo o contexto social a partir de um indivíduo, sendo que isto vai além do que é quantificável e experimentável. Nesse momento, depara-se com alguns questionamentos: Como quantificar as vivências de um sujeito? De que forma

descartar a subjetividade e inserir a objetividade diante dos fatos vividos de modo singular?

Sob essa ótica, houve um empobrecimento epistemológico na utilização dessa abordagem por parte dos sociólogos. Transformou-se em uma ‘ficha sociológica’, uma espécie de fonte de informações – mesmo sabendo da sua importância. Mas, perdeu-se o caráter heurístico¹³.

Outro empobrecimento ocorreu na tentativa de reduzir a biografia a uma ‘fatia da vida’. Isoladamente, apesar de importante, o estudo biográfico de um sujeito ‘diz muito pouco’ para o social, já que este o considera um simples ‘acaso’. Precisa, portanto, fazer parte de um concreto maior.

Entretanto, há uma aposta epistemológica: a subjetividade e a sua utilização como exigência de uma atitude reflexiva e consciente do processo de formação. Estes aspectos – subjetivos e reflexivos – definem o limite da sua cientificidade. Porém, há casos em que a subjetividade da narrativa de vida é camuflada por uma hermenêutica que busca a objetividade dos fatos. Então, quantificados, como ficam os aspectos qualitativos de nosso processo de formação?

Nessas condições, a representatividade das narrativas foi reduzindo a sua utilização e aumentando as suas dificuldades. Perdeu qualidade por tentar representar dados estatísticos, ou seja, quiseram quantificar a subjetividade¹⁴ da vida dos sujeitos. Com isso, ousou dizer, que perderiam a riqueza de cada ser, pois, como burocratizar e institucionalizar uma biografia de um sujeito que está sempre sendo? Quais as possibilidades científicas para desconsiderar a subjetividade dos sujeitos que estão em processo de formação?

É preciso considerar que a abordagem autobiográfica, antes de mais nada, busca relatar a práxis humana; por isso os aspectos sociais necessitam ser valorados. Eles implicam uma introspecção (individual) que estrutura e desestrutura os seres

¹³ Do *heuristiké* [téchne], 'arte de encontrar', 'descobrir'. Conjunto de regras e métodos que conduzem à descoberta, à invenção e à resolução de problemas. Procedimento pedagógico pelo qual se leva o aluno a descobrir por si mesmo a verdade que lhe querem inculcar. Ciência auxiliar da História, que trata da pesquisa das fontes. (ABBAGNANO, 1998).

¹⁴ “[...] a objetividade da narrativa é uma ilusão e de que o interesse da construção do percurso reside precisamente no seu caráter eminentemente subjetivo; isto, visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período de sua existência aos acontecimentos e situações que viveu. São precisamente estas interpretações que alimentam as representações que fazem de si mesmos e dos contextos nos quais evoluíram”. (JOSSO, 1988, p. 42).

sempre em formação. Essa construção e desconstrução social/individual não se processa de modo linear e é, ao mesmo tempo, ambígua, pois representa a singularidade do ser em questão e carrega consigo os anseios sociais de muitos¹⁵. É o 'eu' sendo complementado pelo 'outro' e, este 'outro', novamente, formando e reformando os 'eus/outros'. Isso pertence a um movimento ininterrupto de sempre aprender a ser, pois, "O campo de todo o ato ou comportamento humano vê a co-presença ativa dos condicionamentos exteriores e da práxis humana que os filtra e interioriza, totalizando-os. Neste campo, nada é passivo, simples reflexo ou epifenômeno". (FERRAROTTI, 1988, p. 29).

Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um 'universal singular'; 'totalizado' e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, 'retotaliza-a' reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante de seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos. (FERRAROTTI, 1988, p. 30).

Quando nos concebemos como seres em formação, necessitamos considerar a nossa individualidade, que é originada e gestada a partir de um social, que nos forma e transforma na medida em que dele fazemos parte. Somos sozinhos; unos, do mesmo jeito que os outros também são. Porém, deixamos algo de nós para eles da mesma forma que deixam algo de si para nós. Há um encontro, uma troca e uma parceria, pois como destaca ainda o referendado autor, o conhecimento de um torna-se conhecimento do outro.

Todavia, essa relação não se processa sozinha; ela necessita ser mediatizada por ambos – 'eu' e 'outros', na tentativa de encontrar uma harmonia que contemple essa formação 'individual/universal', pois podemos mobilizar o social a partir do individual e vice-versa.

Finger (1988) relata que o método biográfico, a partir da hermenêutica, valoriza a compreensão daquilo que ocorre no interior da pessoa, acontecimentos estes que comungam com as experiências de vida dos sujeitos. Portanto, é um momento de

¹⁵ Esses muitos sujeitos que compõem parte do enredo de nossas histórias podem ser pais, professores, amigos, colegas, companheiros, amantes... que marcaram cronologicamente a narrativa. "Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação". (DOMINICÉ, 1988, p. 56).

pesquisa ‘profundamente formador’, já que, refletidos, os fatos vividos podem tornar-se conscientes e revitalizar as formas de ser, pensar e agir dos sujeitos, permitindo-lhes olhar a vida a partir de diferentes prismas.

Vale considerar que essa tomada de consciência subsidia os sujeitos em seu processo de formação, pois serve de construto à identidade, que está sempre sendo. Compreender, pois, a experiência de formação, é atingir a compreensão do ‘eu’.

Todavia, é preciso destacar que “O método biográfico [...] não pode ir mais longe nem mais depressa do que as reflexões críticas em que as pessoas já se envolveram”. (FINGER, 1988). Então, isso pressupõe que o processo de formação adquire proporções maiores a partir do sentido que o sujeito lhe atribui, porque “[...] a formação é como um pequeno quadro dentro de um quadro maior [...] insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial”. (CHENÉ, 1988, p. 90).

Dessa forma, as histórias de vida buscam falar das experiências e dos ‘fragmentos de vida e de formação dos sujeitos’; este é o objetivo maior das narrativas. Elas intencionam encontrar um elo que importancie a experiência vivida como movimento de formação e para isso, utilizam a escrita como fonte de produção e socialização. Este momento de escrita é singular e carrega consigo as formas de ser e de pensar do sujeito que a conta. É uma marca que emancipa e identifica o ser, já que faz parte de um movimento de formação da descoberta de si mesmo. Além disso, permite uma reaproximação do sujeito das experiências por ele já vividas, o que contribui, pois, para a tomada de consciência, quando desenvolvida de forma analítica, relacionando a micro com a macro-história. Caso contrário, transforma-se, apenas, num recorte de situações e num amontoado de informações acerca de mais um indivíduo. (CHENÉ, 1988).

As narrativas de vida são contadas de modo atemporal, ou seja, não há uma seqüência lógica e linear dos fatos. Vai-se ao passado, mas volta-se ao presente, dependendo da força do momento vivido, da importância que ele tem para a formação¹⁶ do ser.

¹⁶ Nós nos formamos quando produzimos e não quando consumimos saber. (NÓVOA, 1988).

Chené (1988) ainda comenta que elas podem ser divididas em três seções: “decisão”, “aquisição” e “sanção”. Decisão seria a fase mais importante, porque pré-decide os fatos; a aquisição retrata o fazer dos enunciados escolhidos e sanção, é o estágio em que o sujeito reconhece as suas transformações e percebe-se como sujeito operador dessa transformação.

A abordagem autobiográfica ainda se direciona à crise da identidade dos professores, que intuía a separação do ‘eu pessoal’ e o ‘eu profissional’. Por conseqüência desta dicotomia, houve uma ruptura no processo educativo, principalmente no período pós-guerra, em que a escola passou a não ser mais o centro de ‘(re)produção’ social e cultural, visto que as elites eram cada vez menos recrutadas pela escola. Desta forma, Ada Abraham, a partir de 1984, com a publicação do livro “O professor é uma pessoa”, iniciou a ‘viragem’, recolocando o professor novamente no centro do processo educativo.

Desde então, iniciaram-se os estudos sobre as vidas, percursos profissionais e biografias¹⁷ dos professores. Este progressivo caminho, perpetuado pela busca do processo identitário, baseava-se nos três AAA¹⁸, citados por Nóvoa (1992). Todavia, este processo é complexo e necessita de tempo, aceitação, assimilação de mudanças, já que neste período, cada um dá sentido a sua história pessoal e profissional.

Nóvoa (1988, p. 117) revela que

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Deste modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao *indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.* (grifo do autor).

¹⁷ A abordagem autobiográfica desvela dimensões de ‘qualidade’ e de ‘competência’ dos sujeitos. Qualidade quando diz respeito à vontade e a perseverança, a concentração numa tarefa, a abertura de espírito para deixarmos que nos interroguem e/ou nos interroguemos, a curiosidade em relação ao nosso ambiente e ao dos outros, a sociabilidade e a tolerância. Competência quando se volta a autodisciplina, ao controle das emoções e dos sentimentos, ao humor, a reflexão, a observação, a capacidade de se definir mais o que se quer do que se não quer, a organização e a planificação de tempo, a coerência entre o que se pensa e a ação e a coerência entre as diferentes dimensões da vida. (JOSSO, 1988).

¹⁸ A de “Adesão”, A de “Ação”, A de “Autoconsciência”.

Como professores, acima de tudo, seres humanos, temos o direito de expressar a nossa individualidade, de sermos nós mesmos. Isto se comprova nas atitudes que cada educador toma em sala de aula, a sua postura, enfim, características particulares e singulares que todos temos.

Porém, tenho observado que o corpo profissional que envolve o magistério é um grupo de pessoas que facilmente acata a 'moda' que lhes é imposta e devido ao grande número de idéias, é grande o número de novas modas que rodeiam o contexto educacional. Faz-se, muitas vezes, sem saber bem o porquê.

Por outro lado, os professores também são considerados um grupo de profissionais resistentes à moda, pois o conhecimento teórico nem sempre condiz com a prática do professor. Parece que algo, quando incorporado pelos professores em sua prática, acaba por cristalizar-se e somente com muita pesquisa e reflexão esses ideais podem vir a ser ressignificados.

Em decorrência disto, desde o final dos anos 70, o método autobiográfico têm assumido uma notável relevância no processo de formação de professores, mas ao mesmo tempo, também sofreu diversas críticas. As incompreensões surgiram devido a escassez metodológica, falta de respaldo científico, esvaziamento das lógicas sociais e pela incapacidade de apreender dinâmicas coletivas de mudança social.

Por outro lado, os avanços obtidos com este modo de investigação gerou reflexões positivas no contexto educacional e cada vez mais faz uso das demais disciplinas para que os objetivos das pesquisas possam ser alcançados com êxito e cientificidade, afim de compreender a complexidade das práticas educativas que hoje permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a abordagem autobiográfica surgiu no universo pedagógico, com o intuito de produzir um conhecimento que estivesse mais próximo das realidades escolares e do cotidiano dos professores.

2 A TEORIA INTERDISCIPLINAR E A NECESSIDADE DE REFLETI-LA

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade tem sido cada vez mais pronunciada no contexto educacional e este aumento exige um estudo mais acurado à sua utilização, pois, muitas vezes, acaba sendo compreendida de forma errônea, já que se trata de um termo polissêmico. (LENOIR, 2001).

A palavra interdisciplinaridade atravessou fronteiras e atualmente faz a volta ao planeta. Utiliza-se tanto nos países de língua francesa, nos países germano escandinavos, nos países anglo-saxônicos como nos países de língua espanhola ou portuguesa [...] o termo tem utilização corrente [...] A noção de interdisciplinaridade, como tantas outras aliás, é polissêmica. (LENOIR, 2001, p. 1).

A polissemia¹⁹ que cinge o conceito de interdisciplinaridade eleva o seu caráter ambíguo, pelo fato de submeter-se a opiniões muito diversas, advindas de aplicações, abrangências e especificidades também muito diferentes para a sua utilização.

A partir do ponto de vista histórico, ela é recente. Lenoir (2001, p. 2) a considera “[...] contemporânea, pois que a palavra, senão o objeto, foi forjado certamente há menos de cem anos e sua extensão no domínio da educação é ainda recente, porque ela data do pós-guerra mundial. Certamente a noção precedeu, nos Estados Unidos em particular [...]”.

¹⁹ Albert Jacquard utilizou-se da seguinte metáfora para representar a polissemia da interdisciplinaridade. “Pode-se dizer que é uma palavra semelhante a uma esponja: esta, a esponja, absorve pouco a pouco as substâncias que ela encontra, e (a palavra) se enriquece de todos os sentidos atribuídos por aqueles que a empregam; mas, espremida, ela (a esponja) esvazia-se; repetida muitas vezes ela (a palavra) corre o risco de não mais ter qualquer significação”. (apud LENOIR, 2001, p. 1-2).

Nessas condições, a interdisciplinaridade surge em meio a debates científicos com o propósito de integrar e unificar o saber, estabelecendo uma relação de totalidade entre os conhecimentos, já que “[...] cada uma das disciplinas científicas não pode sozinha responder adequadamente às problemáticas altamente complexas”.²⁰ (LENOIR, 2001, p. 5). Então,

A interdisciplinaridade se viu solicitada nesta segunda metade do século XX por forças não diretamente científicas ligadas aos capitais econômicos e sócio-políticos, tanto quanto por forças ligadas à complexidade crescente da realidade social e às exigências da técnica e das atividades sociais cotidianas. (LENOIR, 2001, p. 5).

Na educação, ela acaba por evoluir em três lógicas. Conforme Lenoir (2000), a primeira lógica refere-se ao saber ou a busca do sentido no agir. Nesse momento a interdisciplinaridade questiona o sentido antes do agir e isso origina uma síntese teórica interna, que acontece dentro das próprias disciplinas. Isto exige um movimento e uma ação em prol da pesquisa, com o intuito de explorar a especificidade e as fronteiras entre as disciplinas, bem como as suas zonas intermediárias e os pontos de encontro. Toda essa evolução demanda uma postura reflexiva, já que o ser e o agir estão sempre em pauta. Ao inquiri-los, o saber e o pensar são instaurados no processo de aprendizagem e a produção do conhecimento começa a efetivar-se.

A segunda lógica da interdisciplinaridade diz respeito ao sujeito aprendiz e ao sentido que este atribui às relações humanas e sociais, de modo funcional; ou seja, prático. Essa lógica conclama os sujeitos para um efetivo processo de humanização, já que os questionamentos para as pesquisas e os modos de pensar se originam do meio sócio-cultural em que os sujeitos convivem. Dessa maneira, incita-os à participação, porque é do meio em que vivem que são retiradas as possibilidades e fontes de reflexão.

²⁰ Sobre isso, questiono a mim enquanto professor e aluno, sempre em formação: Se este fato já está claro e conhecido mundialmente, então por que o currículo da educação básica e superior no Brasil é estruturado de forma fragmentada? Por que ainda temos – como profissionais da educação – (aproveito aqui para deixar claro que não estou generalizando, apenas mencionando a partir das experiências que conheço), uma visão ingênua de que, uma disciplina sozinha, sobrevive e possibilita aos sujeitos a compreensão de seus saberes? Por que tentamos sobreviver sozinhos se, em parceria a nossa força e o potencial do conhecimento aumentam consideravelmente?

Pensar a partir dessa perspectiva é algo bastante complexo, pois é preciso considerar toda a metamorfose dos saberes e do meio social das pessoas, que está sempre sendo, da mesma forma que metamorfoseamos o nosso modo de ser, pensar e agir como humanos.

De certo modo, essa lógica busca integrar o saber, o fazer e o ser das pessoas ao abrir-se para o contexto social e prático, tanto interno quanto externo nas suas relações. Novamente apresenta-se a pesquisa como movimento primordial, visto que, como percorrer o 'para que saber', o 'saber como fazer' e o 'agir para saber ser' sem pesquisa? Sem uma ação refletida?

Na terceira lógica aparece a pesquisa existencial do professor para compreender o seu agir. Ele torna-se, aqui, ao mesmo tempo 'pesquisador e pesquisado', na tentativa de elucidar a sua existência. Complementam-se, com essa lógica, os movimentos anteriormente descritos, que são o saber e o agir dos sujeitos, juntamente com as suas relações no meio em que convivem. É um movimento complexo, pois o alvo de pesquisa é o próprio pesquisador, que de forma introspectiva, analisa e fundamenta as suas experiências. Aparecem, então, como suporte para essa análise, a fenomenologia, a necessidade do auto-conhecimento, a subjetividade/intersubjetividade e o diálogo que busca firmar esse elo de saber ser. Trabalha-se com o intuito de que a 'pesquisa nasce do próprio pesquisador' e, portanto, deve fazer sentido para si. Assume-se, pois, autoria diante do conhecimento, já que este não será apenas consumido, mas sim, produzido. Além disso, quando se pensa a partir dessa perspectiva, o conhecimento, por mais universal que seja, torna-se uno, porque cada pesquisador advém de um meio diferenciado e possui características singulares de processar e sistematizar os saberes. É impossível pensar como o outro.

Em relação às concepções diferenciadas de interdisciplinaridade, Lenoir (2001, p. 8) destaca diferentes olhares no seu processo evolutivo. A Europa, mais precisamente na França, tem se caracterizado por uma interdisciplinaridade que prioriza o "Saber Saber", ou seja, importancia os aspectos epistemológicos."Sua porta principal é aquela da pesquisa do sentido, da conceitualização, da compreensão que permite o recurso aos saberes interdisciplinares".

Outra concepção²¹ de interdisciplinaridade é caracterizada pelo “Saber Fazer”, desenvolvida com maior propriedade nos Estados Unidos (América do Norte anglo-saxônica), ou seja, preocupa-se com questões de ordem prática. “[...] nos Estados Unidos, a questão central não é aquela do saber, mais aquela da funcionalidade, do saber-fazer que reclama um certo saber-ser. A relação ao sujeito é, pois primeira”. (LENOIR, 2001, p. 9).

Outra concepção, essa Brasileira²², “[...] é dirigida na direção do terceiro elemento constitutivo do sistema pedagógico didático, o docente em sua pessoa e no seu agir”. (LENOIR, 2001, p. 10). O mesmo autor aponta Ivani Fazenda como sendo a maior autora no Brasil sobre interdisciplinaridade e caracteriza este modo de pensar essa teoria como “Saber Ser”. Saber ser porque percorre um caminho introspectivo à vida do sujeito (professor) e dele retira fundamentos e ações para compreender e sistematizar os seus modos próprios de pensar e metodologizar a sua prática. Esse modo de pensar a interdisciplinaridade é balizado pela fenomenologia, que permite aos sujeitos pesquisadores/pesquisados, que se percebem interdisciplinares, assumirem-se como singulares, autônomos e emancipados diante de suas próprias vidas, a partir dos seus modos de aprender a ser.

[...] ela se centra sobre o saber-ser, entendido como descoberta de si pelo estudo dos objetos inteligíveis e atualização de atitudes reflexivas sobre o seu agir. Ela coloca também em evidência que esta pessoa é inserida em uma realidade social problemática sob numerosos aspectos e que ela não pode desde então, subtrair as questões políticas. (LENOIR, 2001, p. 10).

²¹ “[...] essas diferenças são sócio-historicamente fundamentadas sobre duas lógicas distintas que remetem a duas concepções de educação, uma francófona, outra americana, perseguindo todavia, uma finalidade comum. [...] tanto nos Estados Unidos como na França, os sistemas escolares têm como finalidade primeira o desenvolvimento integral da pessoa humana: uma pessoa autônoma, responsável, apta a agir em uma sociedade de maneira refletida e crítica. [...] esses dois sistemas visam formar seres humanos livres, emancipados”. (LENOIR, 2001, p. 8).

²² Daqui para frente atentar-me-ei mais em discorrer de modo efetivo sobre essa concepção de interdisciplinaridade. Faço essa escolha porque sou integrante do GEPI – PUCSP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade), coordenado pela Professora Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. Recentemente, em março de 2006 concluímos um intenso trabalho de pesquisa, leitura e escrita sobre a vasta obra da referida professora. Foram 22 livros lidos e resenhados, que originaram a publicação do livro “Interdisciplinaridade na Educação Brasileira: 20 anos”. Nessa produção conjunta, sou co-autor de oito textos, juntamente com mais duas colegas mestrandas da UNICID e um doutorando da PUCSP.

Diante disso, no limiar do século XXI, a interdisciplinaridade²³ se apresenta como favorecedora de novas formas de aproximação da realidade social e das leituras sócio-culturais das comunidades humanas, porque busca uma aproximação mais efetiva com a vida e a prática dos sujeitos. Envolve-se com o meio e insere-se na educação como possibilidade de formação, caracterizando-se “à”, “pela” e “para” a interdisciplinaridade.

Quando se refere à interdisciplinaridade, intenciona enunciar princípios; pela interdisciplinaridade, busca indicar estratégias e procedimentos para a sua concretização prática e para a interdisciplinaridade, indica práticas possíveis para intervir no processo educativo. (FAZENDA, 2002).

2.2 A INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA: O SABER SER EM EVIDÊNCIA

A interdisciplinaridade é uma categoria de ação frente ao conhecimento e frente ao mundo, sempre buscando atingir a integralidade do ato de aprender.

Segundo Fazenda (2002, p. 12), “[...] a interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza”. Sob essa ótica, a interdisciplinaridade é entendida como atitude de abertura diante do conhecimento.

Dessa maneira, ela tem assumido um papel de destaque no contexto educacional, o que implica muitas reflexões a seu respeito. Esses momentos de pensar sobre a interdisciplinaridade decorrem pela polissemia do termo, o que tem provocado errôneas compreensões a seu respeito. (LENOIR, 2001). É preciso, dessa forma, realizar uma cuidadosa investigação e manter um olhar fidedigno e reflexivo sobre a sua inserção no processo de ensino e aprendizagem.

²³ “A pesquisa interdisciplinar [...] visa a construção de representações precisas, as ilhas de racionalidade, utilizando o resultado das disciplinas [...] a pesquisa interdisciplinar encontra seus critérios de pertinência no contexto preciso da situação considerada e dos projetos [...] A pesquisa interdisciplinar usa as disciplinas para estudar uma situação na sua singularidade”. (FOUREZ, 2001, p. 15).

Fazenda (1996) percorre o caminho sobre a formação do conceito de interdisciplinaridade e percebe que este não possui um único sentido e uma estabilidade.

De acordo com a intenção de pesquisa – atitude esta primordial para a constituição da aprendizagem interdisciplinar, ela poderá vir a ser utilizada de diferentes formas e apresentar-se como o ponto de encontro e de renovação da atitude perante o conhecimento.

Conforme Pombo (mimeo, p. 2), “o prefixo ‘inter’ não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes.”

Isso demonstra que a interdisciplinaridade é muito mais do que a junção de inter + disciplina – o que significa ser muito mais que comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento. (DICIONÁRIO ELETRÔNICO AURÉLIO, 2006). É a interação²⁴ do saber, pois conforme Fazenda (1996), é condição *sine qua non* para a efetivação da interdisciplinaridade, pois une, de fato, os conhecimentos e contribui para com a transformação da realidade.

Há vestígios que nos fazem perceber que a interdisciplinaridade surgiu na Grécia, com Sócrates, a partir do “Conhece-te a ti mesmo”. Esse conhecimento de totalidade envolve aspectos interiores e exteriores; interiores porque exige um voltar-se para si mesmo, um movimento de pura humildade, de sensibilização à metamorfose que nos cerceia em todos os momentos da vida e, exteriores, porque exige um voltar-se ambíguo para a objetividade/subjetividade do saber e dos sujeitos, da razão/emoção, do movimento de aprender com os outros, junto com os outros para compartilhar com eles os saberes que cada um possui.

Nas palavras de Fazenda (2003, p. 15),

²⁴ Interação é o processo que ocorre quando pessoas agem em relação recíproca em um contexto social. Embora este fato possa parecer óbvio, o conceito de interação repousa sobre uma distinção importante entre ação e comportamento. O comportamento inclui tudo o que o indivíduo faz, de se coçar a escrever um romance ou jogar futebol. Ação, contudo, é um comportamento intencional, baseado na idéia de como outras pessoas o interpretarão e a ele reagirão. (JOHNSON, 1997). Sobre isso, cf. FAZENDA, I. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996 ⁽¹⁹⁷⁹⁾.

Em Sócrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade. Quanto mais se interiorizar, mais certas vai se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade. A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade). Da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvidas, a primeira grande contradição e nela a possibilidade do conhecimento... Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade.

É, pois, um processo profícuo de interação com o saber, com eus/outros e com a possibilidade de sempre ser.

Entretanto, para que se possa 'interagir' de forma produtiva com o meio e com o conhecimento, é preciso manter um constante contato com as nossas dúvidas, com os nossos limites, pois deles acabam surgindo razões de força para novas pesquisas, novas facetas pessoais e sociais e diferentes formas e atitudes para lidar com o conhecimento. (KIECKHOEFEL, 2006, p. 13).

Nessas condições, a interdisciplinaridade aparece como uma questão de atitude diante do saber; atitude esta que ressignifica a visão fragmentária pela unitária do ser humano; que busca novas alternativas; que espera de modo vigiado; que mantém um envolvimento com os projetos e com as pessoas neles inseridas; atitude de compromisso e de responsabilidade; de uma troca recíproca; de humildade e de desafio na busca do novo a partir do velho, ou de algo velho no novo; atitude, pois, de vida; vida esta que se metamorfoseia sempre, revelando-se, também, como uma categoria de ação diante do conhecimento e diante dos sujeitos que dela compartilham. (FAZENDA, 2003).

Fazenda (2003) pesquisa a interdisciplinaridade desde a década de 1970 e esse estudo lhe permitiu perceber a não possibilidade da construção de um único conceito de inter. Entretanto, é enfática ao aduzir sobre a necessidade de cada pesquisador desvelar-se diante de sua história para compreender-se interdisciplinar, pois há a possibilidade de encontramos no ontem a fonte organizadora do hoje.

Todavia, essa busca do "conhecer-se" (Sócrates) permeia uma desordem, mas que pode vir a se transformar em uma nova ordem, a do pensamento (Descartes). Esse pensar abarca o 'mim', o 'eu' e o 'sou' e nos encaminha ao conhecimento. Para elucidar os estudos sobre a interdisciplinaridade, a autora organiza todo esse movimento/conhecer/pensar em três décadas.

Na década de 1970, basicamente, os estudos da interdisciplinaridade se direcionaram à estruturação de conceitos, já que era uma palavra difícil de ser pronunciada e compreendida. Com o seu surgimento na Europa – França e Itália – na década de 1960, incitou a construção de uma nova concepção de ciência/conhecimento/educação. A interdisciplinaridade vem aparecer em meio ao cenário dos movimentos estudantis, para reforçar o não esfacelamento dos saberes, apoiada na ‘totalidade’ – sua categoria mobilizadora.

Desse modo, Fazenda (2003) referenda Gusdorf, um dos precursores desses estudos, pois este idealizava a aproximação das ciências humanas. Fidedigna às suas origens e aos seus estudos, a autora apresenta outros importantes teóricos dessa temática, dentre eles, Japiassú (1976), responsável pela primeira produção significativa desse estudo no Brasil.

A autora também ressalta a pesquisa por ela desenvolvida em seu mestrado (1979) e a necessidade do pesquisador alimentar-se e habitar os conceitos no processo de pesquisa, para evitar o entendimento errôneo, próprio daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão.

Nesse sentido, os estudos sobre a interdisciplinaridade no Brasil, na década de 1970, tiveram repercussões acerca do ‘modismo’ e do ‘avanço da reflexão’.

Na década de 1980, os esforços empreendidos concentraram-se na organização de um quadro conceitual, analisado e construído, com base no vivido, pois se constatou que um quadro teórico interdisciplinar ‘pronto’, pouco contribuía/contribui para o transcender das práticas e das pesquisas em educação.

Dessa forma, encerra pressupostos sociais e metodológicos, na tentativa de explicitar o “teórico”, o “abstrato”, o “prático” e o “real”. Nesse período, “Interdisciplinaridade e Ciências Humanas” (1983), assumiu o papel do mais célebre documento sobre essas discussões, elaborado por uma constelação de autores. Esse documento analisa os “pontos de encontro” e de “cooperação” das disciplinas Naturais e Humanas, e revela a não existência de uma única corrente filosófica capaz de abordar o conhecimento em sua totalidade. Com isso, a ‘dicotomia’ se fez presente e premissa na investigação interdisciplinar e inseriu um olhar ambíguo e inquiridor, em

relação à Ciência e ao professor/pesquisador. Aparece assim, a força do registro sobre as práticas vividas para lidar com o ambíguo processo existente entre teoria/prática.

A década de 1990 teve como característica a busca pela construção de uma teoria da interdisciplinaridade, o que provocou um revisitar ao já estudado/estabelecido, e uma relação de 'contradição'. Contradição, porque as práticas intuitivas têm proliferado; porém, vazias de reflexão.

Todavia, Fazenda menciona o "Núcleo de Estudos e Pesquisas" por ela coordenado, na PUC/SP, hoje "Grupo de Estudos e Pesquisas da Interdisciplinaridade" – GEPI, como um dos caminhos que permite o desvelar dos seres/pesquisadores em seus mais variados aspectos, através do grupo/coletivo/parceria, ao abstrair e acrescentar às práticas intuitivas, fundamentos teóricos e metodológicos que as subsidiem; ações estas, altamente reflexivas. Nota-se, novamente, a presença da ambigüidade na interdisciplinaridade, na busca de um projeto antropológico de educação.

Na verdade, a pesquisa é inerente à interdisciplinaridade, utilizada para revelar possibilidades novas, a partir das velhas, mas que olhadas sob outros prismas, vivificam-se, pois os espaços e o tempo são sempre diferentes; como, díspares também somos, o que nos permite olhar o 'ontem' através do 'hoje'.

2.3 O OLHAR COMO METÁFORA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (2002), tem como metáfora o olhar. Este olhar abre a possibilidade para vermos o que não se via e percebermos o que não se percebia; revela o que está implícito no processo de aprendizagem, redimensionando as nossas concepções e condignando-as à nova visão de mundo e de homem que alcançamos após esse estágio de movimento e de reflexão que circunda o ato de aprender.

Para Gaeta (2002, p. 224), o olhar interdisciplinar é um

[...] olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é

dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais e melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência.

Assumir-se, portanto, como um ser interdisciplinar, é possuir um olhar aprimorado sobre si mesmo, sobre os outros e, conseqüentemente, sobre o mundo; ou seja, é preciso saber ser.

O olhar – metáfora da interdisciplinaridade, é a capacidade de perceber-se no todo: física e interiormente. Entretanto, algumas questões podem ser levantadas em relação ao ato de olhar e de nos olharmos, dentre as quais destaco: Como olho? Como cuido do meu olhar? Como me comporto diante do que vejo? Como falo sobre o meu olhar? Ou então, como analiso os diferentes pontos de vista? Perguntas como essas me permitem observar a mim e aos sujeitos com quem convivo, lapidando o meu olhar.

O olhar interdisciplinar abre a possibilidade de aprendermos os conhecimentos que se desvelam diante de nós em sua totalidade ultrapassando, assim, as formas convencionais de interação dos saberes.

Então, quando nos propomos a lançar um olhar mais aprimorado e reflexivo sobre os saberes e sobre o mundo, automaticamente, também necessitamos direcionar um olhar a nós mesmos, aprimorando a nossa capacidade reflexiva de nos posicionarmos diante das mudanças e dos acontecimentos cotidianos que cerceiam as nossas vidas, pois, como educadores, não podemos nos manter indiferentes diante de todas as mudanças que ocorrem.

Sob essa ótica, explicitada aqui de modo bastante simples, acredito na interdisciplinaridade e sinto a necessidade de me tornar um ‘ser interdisciplinar’, por que não dizer ‘professor interdisciplinar’, construindo-me juntamente com os outros e, vice-versa. Apaixonando-me e tornando-me apaixonante; divertindo-me e tornando-me divertido e, o melhor de tudo isso, é que eu não viveria esse processo isoladamente, pois, ao vivenciá-lo, automaticamente, os meus alunos também fariam/farão parte dessa forma de vida, visto que teriam a possibilidade de olhar diferentemente os fatos e ver o mundo com outros olhares; um olhar interdisciplinar.

Desse modo, a interdisciplinaridade se revela a mim como algo que tem a possibilidade de abarcar a 'completude' e a 'complexidade' dos seres e dos saberes, em meio a toda a 'incompletude' com que os seres e os saberes se apresentam. É um movimento ambíguo, que se utiliza de princípios (coerência, humildade, espera, desapego e respeito) e de atributos que cingem os 'espaços-tempos' de encontro, de parceria, de força, de saberes, de seres, enfim, os momentos de vida; movimentos estes que estão sempre sendo.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O SER E O SABER EM MOVIMENTO

O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e formação para favorecer e para o reorientar.

Marie-Christine Josso

Pensar a educação e a formação do professor é uma necessidade de nossos tempos, é uma forma de construir e reconstruir constantemente atitudes, teorias e objetivos que cerceiam a formação do homem. (PERRENOUD, 2000).

Nos últimos anos, a formação docente tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação e esses debates têm desenvolvido novas perspectivas de trabalho e sensibilização dos professores.

Conforme Perrenoud (1993), as grandes mudanças desejadas para a sociedade têm dado lugar a utopias mais modestas. Se não é possível mudar a escola como sistema, talvez algo possa ser feito em relação a unidades e elementos integrantes da prática educativa, ou seja, começando pela formação do professor.

Piaget (1970) destaca que a formação de professores é longa e complexa, pois, é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica, tendo uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente, adotando uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor, para um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Nessas diretrizes, é preciso pensar acerca de como se deu/dá o processo de formação dos professores.

Nóvoa (1991) destaca que a segunda metade do século XVIII foi fundamental para a profissão docente, pois, através de movimentos ocorridos na Europa, começou a buscar-se um professor ideal. Estes poderiam advir de uma base leiga ou religiosa e esse movimento, por sua vez, pertencia ao processo de estatização do ensino.

O século XVIII ainda se caracteriza como importante para a inserção da profissão professor porque nele foram definidas regras uniformes para a seleção e nomeação dos professores. Desde então, não era mais permitido ensinar sem a licença e/ou autorização, adquirida a partir de um exame em que eram observadas a habilitação, a idade e o comportamento moral do/a candidato/a.

Essa licença facilitou a definição de um perfil de professor, juntamente com as suas competências técnicas para recrutar novos professores. Funcionou como um 'aval' para legitimar a sua função, já que a ação do professor possui uma forte intenção política, pois se direciona às finalidades sociais e culturais.

Sob essa ótica, o processo de formação do professor sempre esteve/está envolto de um movimento ambíguo e nos meados do século XIX, começaram um processo de tomada de consciência dos seus interesses, como profissionais da educação. Organizaram-se em associações; associações essas, movidas por três eixos centrais: melhoria do estatuto do professor, assumir o controle da profissão e a definição de uma carreira mais sólida. (NÓVOA, 1991).

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto um olhar mais atento às tensões que o atravessam. (NÓVOA, 1991, p. 18).

Com isso, o nascimento da 'profissão professor' emergiu em algumas Congregações Religiosas. Formaram-se, dessa maneira, um corpo de 'saberes e técnicas', bem como um conjunto de normas e valores sobre a profissão de professor.

Contudo, esses saberes e técnicas, as normas e os valores da profissão docente foram impostos de ‘fora para dentro’²⁵ e os professores assumiram, desde então, a passividade, perpetuando resquícios dessa época, mesmo quando já considerados libertos dessas ‘amarras’.

A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p. 12-3).

No entanto, hoje os cursos de formação se apresentam com muitas limitações, tanto no interior das escolas e universidades, como limitações geradas pelo próprio contexto socioeconômico do país.

Nessas condições, é preciso atentar que não há um processo de formação significativo se não houver modificação dos sistemas de referência dos sujeitos. Se assim permanecer, as limitações se tornam cada vez mais visíveis.

Conforme Chalita (2001, p. 179), “o professor só conseguirá fazer com que o aluno aprenda se ele próprio continuar a aprender” e isso nos leva a pensar na necessidade da formação integral do professor.

Dentre estas limitações aparecem a falta de maior conhecimento técnico, didático e metodológico para agir conscientemente e com segurança em sala de aula, poucas perspectivas quanto a melhoria e garantias de emprego, alunos desmotivados para o estudo e família distante de sua função de primeira educadora. Os baixos salários apontam para o limite, no sentido de o professor não ter recursos para continuar sua formação.

Nessa perspectiva, Severino (2001, p. 189) salienta que

A formação do educador, à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social, exige que ele seja pensado como um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão,

²⁵ Neste caso questiono: Como é que se pode falar em saberes e técnicas do fazer e saber docente sem a efetiva participação dos professores? De que modo e por que mantemos, ainda hoje, resquícios dessa época de passividade diante do que fazemos e pensamos? Que forças possuem essas ‘amarras’ para se manterem vivas mesmo depois de ‘soltas’?

de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania.

Pensar a formação inicial, a formação acadêmica e a formação continuada do profissional docente é pensar na própria identidade do professor como agente mediador do conhecimento.

Não devemos pensar o trabalho do professor como um trabalho mecânico e reproduzidor dos meios sociais; temos que modificar as estruturas de sua formação inicial para que daí partam as mudanças tão necessárias à educação em nosso país.

A formação continuada é um caminho bastante promissor para a superação da acomodação do professor e para uma melhor inserção dele no contexto da sociedade. Com ela o professor terá condições de acompanhar a evolução do meio em que vive e oportunizar aos alunos e a si próprio um ensino de melhor qualidade, voltado à realidade e aos seus interesses.

Nóvoa apud Fazenda (2004, p. 32), salienta que “[...] devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente”.

Nesse sentido, devemos pensar que o professor também é limitado em seu conhecimento, não podendo ir longe de suas próprias capacidades e experiências. A formação do professor não pode ser utópica, mas sim possível, concretizando seus resultados no ambiente escolar, afirma ainda Fazenda (2004).

No processo de reconstrução das questões que implicam a formação docente, Nóvoa (2004) aponta alguns aspectos do processo identitário dos professores que podem servir de referência para a revisão do sentido de formação para o professor: “adesão”, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores; “ação”, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal; “autoconsciência”, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação.

Na busca de uma nova dinâmica na formação e na concepção do papel docente, poderão contribuir para este processo de construção do saber emergente da prática, quatro elementos que procuram integrar fundamentos teóricos das diversas ciências sociais e humanas em direção a uma reflexão sobre a experiência pedagógica.

Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (2004, p. 38),

É preciso que os professores adquiram maior poder político, no sentido lato do termo, o que implica a invenção de modalidades associativas que ultrapassem as formas sindicais tradicionais e que expressem as novas necessidades de organização profissional. É preciso que os professores conquistem maior visibilidade social, afirmando publicamente os seus saberes, por meio da presença nos espaços de debate (orais e escritos), não renunciando a ter uma voz própria diferente da dos restantes atores educativos. É preciso que os professores encontrem processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas, nomeadamente na área das ciências da educação. É necessário que construam lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmicas de autoformação participada. Vejo essa dinâmica como processo de autocriação permanente da identidade profissional, de modo que os professores possam definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa.

Desse modo, o processo de formação dos professores cerceia todo um contexto histórico, o que implica a adoção de posturas pedagógicas condizentes com os pressupostos da formação integral dos seres envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. É um processo vivo e, “A vida, ao se tornar vida viva, transforma-se em um prêmio”. (FURLANETTO, 2003, p. 37).

Para que realmente sintamos a vida pulsando em nosso ser, é preciso que esta seja vivida em sua totalidade, que nos doemos a ela de tal modo que nos ‘embriaguemos’ com todas as suas nuances e façamos dos seus acontecimentos, um motivo a mais para querer aprender e a crescer, a cada dia, enquanto sujeitos cognoscentes que somos.

Essas mudanças, por sua vez, deverão partir dos professores, através de um ‘olhar’ que desmistifique as concepções que estão enraizadas nos educadores, fruto da formação pela qual passaram/passamos.

Isso nos indica que “A vida parece ser feita de partidas e chegadas, de desejos de liberdade, de paixão pelo desconhecido, de entregas [...]”. (FURLANETTO, 2003, p. 39).

Portanto, o movimento constante que engendra a nossa vida atribui-lhe ainda mais vivacidade, pois nos envolvemos e deixamos nos envolver por suas mais diferentes faces e o que é ainda mais fascinante, queremos vê-la ‘nua’ diante de nós,

desvendar todos os seus mistérios, para que, compreendidos, comecemos novamente, a cada nova descoberta, apreciar a beleza de viver e de 'fazer a vida tornar-se viva dentro de nós, perante nós e diante dos outros'.

Desse modo, o nascimento da vida dentro de nós apenas ocorre quando nos tornamos 'prenhe' dela, ou seja, quando a 'gestamos' com todos os cuidados necessários.

Todavia, apenas alimentar o intelecto não basta para que 'nasçamos inteiros', pois o nascer e o compreender-se, enquanto ser nascido, requer o movimento da vida, de sentir impregnado em si 'a beleza da vida viva'.

Desapegar-se²⁶ dos resquícios tradicionais que acompanharam/acompanham a nossa formação não é uma tarefa simplória, pois exige uma profunda doação à mudança e suas ações estão envoltas do contexto reflexivo.

Dessa forma, "Quem não se exercita no sentido de abrir mão, corre o risco de permanecer imóvel, estagnado, impossibilitado de viver uma renovação". (FURLANETTO, 2003, p. 58).

Não temos como fugir do movimento e da transformação. Eles habitam o nosso ser e o ser dos outros, tornando-nos fortemente atraídos por essa ambigüidade, de saber e não saber, de fazer e não fazer e não saber fazer, de mudar e não mudar e não saber mudar, de acreditar e não acreditar e de não saber acreditar. É preciso aprender a exercitar o movimento que já se encontra dentro de nós e buscar, a cada nova escolha, estabelecer novas relações de aprendizagem com o mundo e consigo mesmo.

O processo de desapego implica uma imersão profunda na humildade, no respeito, na coerência e na espera, balizando a ação interdisciplinar através de seus princípios. Estes princípios impregnaram a vida dos sujeitos interdisciplinares, pois se fazem presentes nos momentos de encontro, de parceria, de pesquisa, de troca, de diálogo, enfim, de vida. Nesse sentido, a vida nos impele ao desapego nos fazendo apreender e desaprender sempre.

Silva (2006) diz que para definir o processo de formação docente além de sua certificação oficial, opta-se por conceituá-la como "formação continuada", que neste

²⁶ O desapego é um dos princípios da interdisciplinaridade e tem como atributos a corporeidade, a (inter)corporeidade, o currículo, a resiliência, a *poíeses* e o auto-conhecimento. (FAZENDA, 2002).

momento, expressa a amplitude necessária do conceito de construção desse profissional.

Segundo a autora anteriormente referenciada, a formação continuada do professor, ajuda desenvolver um conhecimento profissional que permite avaliar o potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições. Além disso, desenvolve habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação, proporcionando as habilidades e competências para que o professor tenha a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimento, mas sem limitar-se a ele.

Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão; doce e ingênua ilusão!

Nessas condições, a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação 'boa' ou 'ruim' do profissional da educação. O momento histórico e como são entendidos os conceitos de escola e de ensinar e aprender ditam a concepção do professor e isso deve ser considerado para entendermos a formação continuada.

A formação continuada deve constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador.

A pesquisa também se apresenta como fundamento especial da formação continuada. Através dela o repertório de conhecimento do professor pode ser ampliado e, conseqüentemente, ajudá-lo na condução de sua prática docente.

Também, para a construção de uma prática pedagógica competente, cabe ao professor desenvolver a capacidade de interpretação própria da realidade, a fim de que esse possa apreendê-la e compreendê-la.

Para tanto, torna-se necessário, ao docente, estar em constante contato com pesquisas já elaboradas sobre o assunto para melhor possibilitar essa compreensão. Além disto, as novas interpretações acerca dessas realidades tendem a criar novos métodos e novos pensamentos a respeito da realidade pesquisada.

Dessa forma, a mudança deve partir do propósito de formar de acordo com contexto em que se vive. A formação docente deve sobrepor-se ao conhecimento científico, pois só assim o professor terá condições de interpretar o mundo.

Ser professor é algo muito maior do que ser um mero profissional, de qualquer área de atuação, disposto a trabalhar para receber um salário no fim do mês, esquecendo os problemas quando chega em casa. O 'ser professor', quando comprometido com sua profissão, é um sujeito que não esquece dos problemas como num simples apertar de botões. Ser professor exige 'identidade', 'vocação' e 'significação' daquilo que se busca oferecer à sociedade por meio da profissão.

Para Furlanetto (2003, p. 14), "Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim".

Quando se acredita num professor capaz de transpor o posto, que lida com a subjetividade do saber é preciso percebê-lo também como 'ser que está no mundo', possuindo, portanto, potencialidades e limitações como qualquer outro 'simples mortal'.

Além disso, os novos pressupostos de formação dos professores revelam que ele não se forma apenas na universidade ou demais instituições com esse mesmo fim. A formação do professor se processa 'ao longo de sua vida', acompanhando-o e renovando-se na medida em que o ser (professor) também se renova.

Dessa forma, é essencial pensar o trabalho docente como algo construído, além das instituições formadoras, pela própria sociedade, suas necessidades e expectativas de mudança, ou seja, algo que tem continuidade.

Formar professores para o exercício profissional da docência no contexto atual exige compreender as condições e relações da escola, para que se possa enfrentar todos os desafios que ela traz ao trabalho educativo. Assim,

[...] uma nova forma de sentir, de pensar anuncia-se. Uma subjetividade que aceita a descontinuidade; que convive com o caos, descobrindo nele possibilidades; que abre mão da busca do eterno, e o mutável parece emergir. [...] O diálogo, que referenda o outro, como um outro legítimo e não o transforma em uma extensão de nós mesmos, começa a ser reconhecido como uma possibilidade de encontro não só do outro, mas, de nós mesmos. (FURLANETTO, 2003, p. 64).

Portanto, a não linearização e a aceitação da mutabilidade dos saberes tem feito emergir a subjetividade nas relações de aprendizagem, aceitando a parceria que vem sendo estabelecida entre a razão e a emoção. Tem-se assumido uma postura bastante promissora em relação à cognição, ou seja, que esta se desenvolve a partir das relações que os sujeitos mantiverem consigo e com os outros. Essas, por sua vez, não possuem a uniformidade que tanto estávamos acostumados a utilizar e a ser exigida em nossa formação, pois compreende-se que cada um é singular, portanto, assimila e ‘sacia-se’ com as informações de si e do mundo a partir do entendimento que deles tiver. Além disso, está se percebendo que a ‘boniteza do outro’ contribui para a ‘beleza do eu’ e vice versa; que ambos, apesar de serem distintos e unos, comungam o mesmo ideal: ‘a compreensão do homem na vida e da vida no homem’.

Destarte, a formação dos professores deve ser contínua. Precisa de novos desafios, de novos horizontes, sendo levada a contribuir para que os educadores tenham segurança e possam garantir ao aluno condições de inserção social e cidadania, capazes de colaborar para a transformação da sociedade e, conforme Soares (1991, p. 115), “[...] hoje, sei que o ‘caminho é de pedra’, mas sei, também, que ‘não quero parar’ [...]”. Então, continuemos sempre! A beleza de aprender a ser sempre sendo faz parte da vida de cada um de nós.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E DO SUJEITO QUE PESQUISA NO FAZER-SE PROFESSOR

Pesquisar [...] é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo, nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique. [...]. Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros.

A pesquisa espectral o processo de formação dos professores e a relação de transformação dos saberes, proporcionando aos sujeitos diferentes modos de pensar e conhecer. Ela revela aos sujeitos o saber a partir de olhares não comuns, pois os conduz ao encontro das provisórias respostas que buscam com base em suas inquietações.

Desse modo, uma pesquisa²⁷ ‘nasce com base em uma pergunta’; uma pergunta que acima de qualquer coisa, deve fazer sentido ao sujeito que pesquisa e auxiliá-lo a responder dúvidas do seu entorno, contribuindo tanto para a melhora pessoal como profissional daqueles que dela bebem.

Para Furlanetto (2006, p. 6), “A resposta é o que de pior pode acontecer a uma questão, pois ela estanca o fluxo do pensamento. A ausência de respostas, por outro lado, cria espaços reflexivos que nos mantêm em movimento de busca”.

Dessa forma, quando nos propomos a querer encontrar uma resposta que nos sacie, doamo-nos de forma inteira, intensa, pois aquilo que procuramos saber nos inquieta e nos remete à busca. Isso, por sua vez, possibilita o movimento e revela as benesses do ato de aprender. Nessa perspectiva, se não tivermos com o que e por que nos interessar, onde ficará a boniteza de aprender sempre, da renovação?

Entretanto, a prática da pesquisa nem sempre é apresentada com toda essa boniteza, na perspectiva de tornar os seres e os saberes cada vez melhores. Por tratar de questões bastante racionais, como a aquisição de conhecimentos científicos, muitos desconsideram os aspectos subjetivos que fazem parte da sistematização dos conhecimentos. Além disso, às vezes, aspectos metodológicos de formatação dos trabalhos são priorizados, perdendo com isso, a essência primeira do processo de pesquisa, que é a transformação do conhecimento e dos sujeitos que produzem esse conhecimento.

Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar não se faz necessária essa instituição e jamais deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. [...] Na ciência, o primeiro princípio é a pesquisa. (DEMO, 2000, p. 36).

²⁷ “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. (GATTI, 2002, p. 12).

Vale destacar que os aspectos metodológicos precisam ser considerados, visto que a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) prevê uma formatação metodológica e apresentação gráfica dos trabalhos científicos. O que estou querendo dizer, é que este é apenas um recurso exigido para apresentar o estudo, pois o sentido está em apresentar uma pesquisa de qualidade e não apenas 'bonitinha' aos olhos da Academia.

Para Gatti (2002, p. 9),

Pesquisa é algo pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento ou fazer uma escolha.

Quando o pesquisador se sente fazendo parte indispensável da pesquisa, esta assume qualidade, pois não anula o sujeito que a produz. A passividade é substituída pela atividade, na tentativa de revelar saberes ainda não percebidos aos olhos de muitos. Produz-se conhecimento e não apenas consumo de pensamentos professados pelos autores já consagrados.

Conceber a pesquisa e o sujeito que pesquisa nessa dimensão torna esse processo profícuo, pois contribui para a emancipação do ser e dos saberes que a realidade faz emergir. E é importante frisar que não há uma pesquisa igual a outra, pois quem a faz sempre é diferente e ela é realizada em tempos diversos, portanto realidades antes não conhecidas. Isso se deve a nossa profunda capacidade de nos metamorfosarmos como humanos, o tempo todo de nossa vida. Saberes e seres sempre em transformação!

Nessa perspectiva, a pesquisa pode ser tomada

[...] Como conhecimento relevante e penetrar no social; o conhecimento advindo das pesquisas parece necessitar também carregar em si um certo tipo de abrangência social, nível de consistência e foco de impacto, aderência ao real, tocando em pontos críticos e concretos. Há pesquisas 'politicamente interessantes' ante certos grupos, mas que mostram fôlego curto ante o experimentado socialmente. (GATTI, 2002, p. 38).

Acredito que o professor também precisa aprender a aprender para manter viva a magnitude de professorar diante de seus aprendizes/ensinantes. Para isso, é válido contrapor aquilo que sabemos com o nosso não saber e encontrar na pesquisa, a fonte para renovar e revelar olhares ainda não vistos e caminhar por vias ainda não trilhadas e/ou, apenas aprender a caminhar de modo diferente do que estávamos acostumados a fazer.

Sob essa ótica, “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista, explorador, privilegiado e acomodado”. (DEMO, 2000, p. 14).

Com base na afirmação do autor acima referendado, aparece uma outra questão a considerar no processo de pesquisa – a relação do pesquisador com a sua pesquisa. Ou seja, encontrar na prática diária um motivo para investigar e aprimorar o fazer. Então, não vejo muita possibilidade de desenvolver uma pesquisa para outrem. Nesse caso, o pesquisador precisa satisfazer-se primeiro para poder ofertar aos outros – seus leitores – a vontade de querer ler acerca do que pesquisou. Isso é perfeitamente compreensível, pois se nem eu mesmo encontrar significado naquilo que faço, imagine os outros!?

Todavia, para que a pesquisa se processe nessa dimensão, o professor orientador também precisa aprender a conhecer os processos de transformação da pesquisa no contexto educacional. É necessário sentir-se envolvido e partícipe daquilo que se produz e aprender com os diferentes modos de pensar; estar aberto às contribuições e respeitar diferentes opiniões, pois Demo (2000) ainda ressalta que somente o que pode ser discutido na teoria e na prática pode ser aceito como científico.

No mundo da pesquisa a presença de diferentes modos de pensar sempre causou/causa divergências. Entretanto, o que rege a validade ou não dos conhecimentos apresentados é o poder da argumentação de cada pesquisador. A quantidade de argumentos que cada um apresenta é que determina a validade provisória dos saberes, até que outros fatores mais contundentes sejam apresentados.

Isso nos leva a perceber a necessidade de não apenas ‘fingir’ pesquisa e sim, ‘fazer’ pesquisa com qualidade, já que “O novo mestre não é apenas o magnata da ciência, o gênio incomparável, o metodólogo virtuoso, mas todo cidadão que souber

manejar a sua emancipação, para não permanecer na condição de objeto das pressões alheias”. (DEMO, 2000, p. 17).

Então, fazendo pesquisa na sua inteireza, teremos condições suficientes para argumentar e sustentar as nossas descobertas. Ou seja, haverá algo a ser comunicado, pois “A informação não falta, mas há que transformá-la em conhecimento e para isso é necessária a presença de um mediador multimodal: o professor”. (TAVARES, 2000, p. 27).

Isso nos mostra que em nossa sociedade mutante, o que não falta são as informações para explicar toda essa metamorfose. No entanto, é imperioso destacar o papel do professor mediador neste processo de absorção de todas essas informações que são lançadas diariamente em nossa sociedade, pois nem toda informação é e transforma-se em conhecimento, já que a grande maioria não é contextualizada e, muitas vezes, sequer sabida por todos. É preciso que o professor mediatize a contextualização dessas informações, transformando-as em conhecimento, sensibilizando os aprendizes a discernirem e a selecionarem aquilo que vêem, ouvem e, conseqüentemente, venham a falar, através de um processo consistente de pesquisa.

A relação que se processa entre professor e aluno que pesquisa é muito mais que aquela em que um ensina e outro, simplesmente, aprende. É preciso considerar que ambos, professor e alunos são sujeitos; sujeitos com emoções e com toda uma história de vida que os formou e os fez chegar até ali, na escola. Portanto, como esquecer a emoção e lidar somente com a razão?

Nessa perspectiva, é necessário ensinar aos novos professores que a relação entre professor e alunos se dá numa dimensão muito maior e que independe das regras e dos programas seguidos pela escola. Destaca-se ainda, que esta relação necessita de afetividade, relações de respeito recíprocas e uma certa ‘dose’ de ousadia; um cuidado extra para que a monotonia não habite espaço da aprendizagem.

Para Pereira (2000, p. 54),

[...] é preciso que se dê um tratamento científico à Educação. [...] é preciso ter acesso às teorias, porque através desses conhecimentos científicos é que conhecemos os seus problemas, e as soluções que a eles foram propostas, a sua história e as discussões mais fundamentais.

Conhecer na sua profundidade os problemas educacionais é o ponto de partida para que estes venham a ser solucionados. Isso requer que, como professores e instituição de ensino, dominemos a cientificidade para que esta possa, posteriormente, ser habitada na escola e na sala de aula. A necessidade de propagar a cientificidade se revela diante dos muitos problemas que a educação vem enfrentando. Além disso, ressalva-se também, as benesses da historicização dos fatos por ela passados, apreendidos e ensinados, buscando a inteireza de sua compreensão. Todo esse movimento requer pesquisa, pois somente teremos condições de aprofundar os nossos conhecimentos quando entrarmos em contato com o processo histórico dos saberes constituídos ao longo da história.

Pereira (2000, p.47) ainda destaca que “[...] para se fazer bem é preciso que se conheça o sentido do que se faz e para se saber bem é preciso que se tenha competência para fazer”.

Nas nossas salas de aula e em nossa sociedade, em geral, temos inúmeros talentos à espera de alguém (no caso da escola – o professor) que mediatize as suas relações para e com os conhecimentos já consolidados, a fim de que estes sejam realmente compreendidos. Há também milhares de pesquisas que são realizadas na tentativa de amenizar os problemas, tanto sociais como educacionais.

Mas, o processo de pesquisa não é algo estagnado, algo que se faz e pronto! De acordo com Ranghetti (2005, p. 21),

[...] A pesquisa apresenta-se como *princípio epistemológico da formação de professores(as)*, campo de ação, intervenção, reflexão, proposição, (re)avaliação e teorização. Por seu intermédio há possibilidade de (entre)laçar o mundo da interioridade com o da exterioridade do ser, o tempo passado com o presente, a prática vivida/sentida/refletida com a teoria discutida, vivida, transcendida, o espaço real da educação com o espaço ideal, a mesmice, o medo e a rotina com a diversificação, a ousadia e a criação. A pesquisa é o campo de ação dos sujeitos (professor e aluno), na qual se recupera o *ser como substantivo e verbo*, ou seja, a vida com possibilidade de existência. O existir requer participação ativa, criação, discernimento, decisão, liberdade. Ser livre é existir, mostrar-se; manifestar-se; ser.

Pensem nisso como seres humanos com talento, mas que poderão também vir a ser um ninguém; pensem nisso como escola e, principalmente, como sociedade...

Pensemos nisto no momento em que realizamos as nossas pesquisas, já que “O talento que não é cuidado é mediocrizado e pode perder-se”. (HAMIDO, 2000, p. 68).

3.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A NECESSIDADE DE COMPREENDER-SE

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido da criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles.

Paulo Freire

O processo de formação caracteriza o futuro profissional que viremos a ser, ou que já somos, pois as bases que nortearam/norteiam as nossas concepções fundamentaram-se/fundamentam-se nas ideologias, muitas vezes, arcaicas que nos formaram/formam.

Desse modo, o movimento que a nossa vida imprime é aquele que nos conduz sempre a ser, metamorfoseando-nos, à medida que aprendemos/ensinamos com/para ele, pois o aspecto essencial da formação incide sobre o processo pelo qual passamos e vivemos.

Conforme Josso (1988, p. 44), “[...] formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza”.

Isso nos leva a considerar que envolto de nosso processo de formação estão as reflexões e as vivências que estabelecemos com a realidade que nos cerceia. Essas

reflexões compõem a tessitura²⁸ de nossa vida pessoal, profissional e acadêmica e, na medida em que tecemos outros conhecimentos sobre o mundo, e tomamos conhecimento de seus mais diferentes prismas, essa tessitura, por sua vez, é transformada, condignando-se aos novos ideais que, momentaneamente, regem a nossa capacidade de compreender o mundo.

Toda essa incerteza que rege os nossos modos de ser e de aprender a ser, Japiassu (1983, p. 14) contempla em sua fala quando diz que

Nem sempre somos o que aparentamos ser. E raramente sabemos claramente quem somos. E mais raramente ainda, por que vivemos. Até parece que somos vividos, comandados por um destino que nos escapa, não deixando-nos muitas possibilidades de resistência. Existir, para nós, significa apenas sermos pressionados pela urgência do tempo, num mundo que não mais dominamos, onde não sabemos mais quem somos nem tampouco como podemos falar, muito embora nos vejamos forçados a inventar algo para fazer e sobre o que pensar, a fim de nos darmos a ilusão de ainda ser livres.

O ato de aprender a ser está envolto dessa incerteza, pois quanto mais profundamente buscamos conhecer algo, maiores se tornam as dimensões de nossa ignorância. Além disso, buscar conhecer-se a si mesmo, a partir dos ensinamentos de Sócrates, nos põem em conflito diante daquilo que julgávamos conhecer, mas não conhecemos.

Percebe-se, claramente, que esse movimento de conhecimentos certos/incertos é bastante complexo; complexo porque lida com aspectos objetivos/subjetivos e singulares que envolvem a vida de cada ser; complexos porque nos incita e nos cobra um ‘desaprender’ constante, ao qual nem sempre fomos educados. Portanto, literalmente, ‘dói’ apreender a ser diferente, porque ‘cutuca’ no interior e no exterior de cada sujeito e nos faz pensar acerca do sentido do sentido de nossa existência. Aprender e desaprender, aqui, fazem parte de um processo. Porém, nos doamos mais

²⁸ O termo ‘tecitura’ [sic] é utilizado como metáfora por Cascino (2002) para explicar a interdisciplinaridade. O autor destaca que os mais diferentes tecidos que compõem os panos são como enredos que acompanham as nossas vidas. Para ele, o pensamento interdisciplinar é estruturado sem um número de fios para compor o tecido (todo); eles se entrecruzam e se articulam uns aos outros, num movimento que fornece cor e beleza ao processo de constituição dos seres, fazendo com que todos os fios presentes possam auxiliar a compor o todo, sem desmerecer um sequer.

às aprendizagens que queremos desenvolver, pois nos sentimos mais pertencentes ao movimento do saber.

Conforme Mizukami (2002, p. 16),

A idéia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A *reflexão* é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos.

Esse movimento de ser e de aprender e, de aprender a ser é que embeleza o processo de desenvolvimento do intelecto humano. Ademais, o movimento de formação revela o potencial adormecido nos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ‘desencastelando-os’ de seus medos, de suas angústias e de sua forma de ver e compreender o mundo, pois muitas vezes encontramos-nos envoltos de resquícios ‘tradicionais’ que não mais condizem com os nossos pensamentos; porém, estão incrustados em nosso modo de ser e, sem um exercício de profunda imersão no interior/exterior de nossas vidas, dificilmente eles serão ressignificados.

No entanto, como professores, nos sentimos incomodados por não mais atendermos às exigências atuais que norteiam os novos paradigmas de ‘ser’ e de sociedade e, ao chegarmos nesse estágio de inquietação que se refere a nós mesmos, o que fazer? Quais os caminhos que devemos seguir ou desvelar, para que possamos encontrar um equilíbrio entre o que fazemos e o que pensamos? Há a possibilidade de transcendermos a nossa prática pedagógica, a fim de que atendamos da melhor maneira possível nossos alunos e, principalmente, que possamos encontrar um equilíbrio intrapessoal com as relações que estabelecemos interpessoalmente? Como possibilitar e proporcionar aos alunos uma formação integral se a nós, como professores, isto ainda não foi possibilitado? De que modo lidar com a incoerência entre o que dizemos e fazemos, já que falamos tanto e fazemos tão pouco?

Nessa perspectiva, não nos sentimos livres e encontramos dificuldades em olhar para ‘nós’ mesmos porque não estabelecemos reflexões suficientes sobre o nosso ‘eu’. Preferimos nos incomodar com o que os ‘outros pensam sobre nós’ e não com aquilo que ‘pensamos de nós’. Porém, é preciso perceber que ‘há vida na vida de cada ser’.

Em minha vida há vida, toda uma vida para ser vivida e aprimorada a partir das experiências que eu mantiver e estabelecer com o mundo que me cerca e com os sujeitos que dele fazem parte. Parece, então, que

[...] um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de automização, e, portanto, de iniciativa e de criatividade [...] a Educação dos Adultos se caracteriza por uma pedagogia que tem como objetivo 'aprender a aprender' e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida. (JOSSO, 1988, p. 38-9).

Essa vivacidade que está ao nosso redor, por mais requintada e rebuscada cultural e socialmente, ou, de repente medíocre diante dos olhos de alguns, faz com que cada um a viva. Cada um se dá o direito e tem o direito de perceber o mundo conforme o conhecimento que dele possui. Cada um o olha com o seu olhar e isso o faz tornar-se, cada vez mais belo, adquirindo exuberância tamanha que contempla a todos.

Dessa maneira, conforme Junqueira Filho (1995), aprendemos juntos. Apreendemos que, como professores e observadores começamos a nos olhar. É preciso compreender por onde anda o nosso olhar de professor/formador/integral e o que nos torna inquiridores de nós mesmos e transforma a nossa ação pedagógica numa postura altamente reflexiva. É preciso perceber-se partícipe do/no processo de aprendizagem e de formação para, posteriormente, emanciparmos outros sujeitos a esse movimento.

No entanto, a partir do momento em que nos propomos a olhar de forma reflexiva, seja em direção ao outro ou a nós mesmos, também necessitamos saber ouvir, pois, de acordo com Weffort (1996, p. 10),

Ver e Ouvir demanda implicação, entrega ao outro. Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar. É buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando em harmonia ao nosso. [...] A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história.

Partindo desse pressuposto, o respeito²⁹ pelo outro é fundamental e, principalmente, o respeito que devemos ter conosco, já que assemelhamos e concebemos o mundo a partir dos conhecimentos que dele possuímos. A maneira de vê-lo é ‘una’. Pode até parecer egocêntrico, mas é ali que está a beleza de todo o pensar e de todo o sentir. As contribuições que cada um dará para esse mundo é que o tornam/tornarão cada vez mais belo e melhor para ser vivido.

Para Finger (1988, p. 81), “O saber sensato cura e forma o corpo, embeleza. Quanto mais presto atenção e procuro, mais penso. Penso, logo sou belo. O mundo é belo, logo penso. O saber não pode dispensar a beleza”.

Isso decorre porque passamos sozinhos nesse mundo, cada um a partir do seu olhar, deixando o seu modo de ver para os outros e estes ofertando a sua forma de perceber as coisas. Ou seja, eu contribuo para a aprendizagem dos meus parceiros assim como eles contribuem para a minha formação. Aprendemos, portanto, uns com os outros – sempre juntos.

Para comprovar, Alves (2001, p. 9) salienta que precisamos entender “[...] que em uma obra vão aparecer tanto as emoções que o artista desejou transmitir como a sintonia que ele tem, mesmo que disto não se dê conta, com um determinado momento da história [...]”. Então, mesmo o olhar sendo singular, ele retrata as intenções do grupo que compartilha os seus sonhos, desejos e saberes; porém, é perfeitamente possível que cada ser se perceba como sendo uno, um importante sujeito para a constituição do todo.

Dessa forma, para Mizukami (2002, p. 17),

Um professor reflexivo tem o dever de dar valor à confusão cognitiva do aluno e a sua própria confusão. Ele deve ser capaz de aprender com seus próprios erros sem se constranger. O sucesso do professor dependerá de sua capacidade de manejar essa complexidade e resolver problemas práticos, integrando com criatividade o conhecimento [...].

Assim, considerar a historicidade de nossa formação e desvelar a nossa vida, permite-nos compreender o porquê temos determinadas ações, pois “[...] o velho

²⁹ O respeito é um dos cinco princípios que norteiam a interdisciplinaridade e tem como atributos o modelo, a parceria, a linguagem, a fronteira, a vivência, a alfabetização, a literacia e os caminhos. (FAZENDA, 2002).

sempre pode tornar-se novo, e de que em todo o novo existe algo de velho. Novo e velho – faces da mesma moeda, depende da ótica de quem a lê, da atitude disciplinar ou interdisciplinar de quem a examina”. (FAZENDA, 2003, p. 82).

Nesse exercício de sempre aprender a ser a partir da parceria, a ação reflexiva se torna imprescindível, pois aquilo que pensamos está sem ‘xeque’. Do mesmo modo, um professor que deseja acompanhar o processo evolutivo que circunda a sua profissão, o seu pensar e o seu modo de ser diante dos fatos necessita da postura reflexiva – é preciso aprender e nos permitir errar – pois senão as possibilidades de acompanhar a boniteza de aprender e de ensinar tornar-se-ão cada vez mais remotas.

4 'PESSOAS/PONTES' QUE OFERTAM CAMINHO E VOZ AOS PROFESSORES

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, e não nos deixa só, porque deixa um pouquinho de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

Charles Chaplin

Entrei em contato com a teoria da interdisciplinaridade na época da graduação, em Pedagogia, quando desenvolvi uma pesquisa autobiográfica intitulada a 'A Travessia do Eu'.

Por isso, ousou dizer que a História de Vida foi a ponte que me levou à interdisciplinaridade e, conseqüentemente, mais tarde, ao encontro com a Prof^a Ivani Fazenda. Isso ocorre porque foi nessa pesquisa que iniciei os meus estudos acerca dessa temática e comecei a me inquietar com minha práxis.

Durante os estudos e pesquisas realizados para concluir a autobiografia que desenvolvi entre os anos de 2002 e 2003, comecei a me interessar pelos estudos de Fazenda, que até então desconhecia. Deliciava-me com os seus escritos e com a sensibilidade e a rigorosidade de sua forma para conduzir as pesquisas de seus orientandos com base nos livros que li.

Através das leituras realizadas na época, outro fator chamava a minha atenção: a abertura e a humildade da professora para chamar e permitir a produção conjunta com os seus alunos... mais tarde, compreendi que os trata como 'pares' de seu modo de pensar e produzir conhecimento.

Entretanto, nesta época, aproximar-me da 'autora' passava longe dos meus pensamentos... Essa possibilidade nem era cogitada; talvez porque muitos de nós

temos a sensação de não fazer parte do ‘mundo dos teóricos da educação’, porque na maioria das vezes entramos em contato com as suas teorias de modo distante, frio e sem sentido.

Além disso, preciso deixar a minha impressão de que alguns assumem as suas produções teóricas com soberba e arrogância, o que dificulta a aproximação dos leitores para junto dos escritores.

E, quando nos encontramos ‘isolados’ dentro de nossas salas de aula, olhar para além das paredes é algo nem sempre possível. Existe um limite, uma espécie de ‘fronteira’ que nos separa e distancia dos outros e, em casos, de nós mesmos. Talvez, porque ainda não nos permitimos aprender com as fronteiras e querer trafegar sobre elas... Ou, porque não permitiram esse encontro!

De acordo com Furlanetto (2002, p. 165-6),

Ao redor de cada fronteira surge uma região que podemos denominar de fronteira, na qual o eu convive com o outro. Descobrimos que ao mesmo tempo que a fronteira promove a separação, possibilita a interseção. [...] ela é também um abrir-se para fora que pode possibilitar a criação de novos espaços. É nas regiões fronteiriças que surge a inovação, a fertilidade e a transgressão. Essas regiões, onde os contornos estão e não estão delimitados, transformam-se em frentes que se abrem para a região do novo, nas quais é possível o aparecimento do diálogo, da ousadia e também da parceria. E a fronteira passa, dessa forma, a possuir uma multiplicidade de sentidos. Ao mesmo tempo que limita, possibilita a flexibilidade, liga ao todo, confere identidade e transforma-se numa região de separação e de encontro.

Para isso, é preciso um intenso processo de pesquisa que põe em movimento os nossos saberes que acreditávamos consolidados e um árduo aprendizado com o nosso não saber e com as inquietudes que fazem parte de cada um de nós.

É preciso querer e muita vontade de aprender a lidar e a crescer diante das fronteiras que nos são apresentadas, pois queiramos ou não, as fronteiras permanecem e depende, em grande parte, de nós as ultrapassarmos. Pode parecer incisivo demais, mas a vida segue o seu curso, independente de nós a acompanharmos. Se nos anularmos diante dela, onde encontrar o sentido para continuar e vislumbrar as benesses que ela nos oferece?

Nesse contexto, os autores parecem tão distantes de nossas ‘mediócras vidas’ que nós nem ousamos pensar em uma aproximação mais efetiva e isso, por sua vez, advém da forma como a pesquisa é tratada pela Academia. Em muitos casos, perguntas como ‘Quem é você para pensar determinada coisa?’; ‘De onde você copiou isto que aqui está escrito?’; entre outras formas de repressão que inibem o desenvolvimento de pesquisadores.

Não é dada a possibilidade para desenvolverem-se como tais... Mas, depois de formados como professores pela Academia, quando ingressam como profissionais, inicia-se a exigência de uma postura de formadores integrais, de pesquisadores e de autores diante dos seus modos de ver e de ser. Como??? De que forma cobrar tal postura se isto não lhes foi permitido em seu processo de formação?

Todavia, devo fazer aqui uma ressalva; uma espécie de reconhecimento. Comecei a sentir todo esse desejo que hoje expresso pela teoria da interdisciplinaridade, porque tive o privilégio de ser orientado pela Prof^a Diva Ranghetti. Esta, com toda a rigorosidade que a ciência requer, mas também com toda a humildade que ela necessita, mediatizou esse processo. Permitiu um significativo contato, uma verdadeira aproximação e... talvez o mais significativo de todo esse movimento e forma diferenciada de lidar com o saber já constituído; possibilitou e ‘cobrou autoria na leitura, na pesquisa e na escrita’.

De maneira enfática, não queria cópia; queria ‘produção’. Devo dizer que foi um árduo processo e... ainda está sendo... e acredito que sempre será, já que os saberes se metamorfoseiam do mesmo modo em que nós também nos modificamos.

Então, Diva, orientanda da Prof^a Ivani na época, efetivou de maneira prática essa aproximação e eu, humilde e encantadamente, busquei aproveitar ao máximo essa oportunidade. Por isso, ‘ponte’ é o símbolo que cerceia a minha vida. Sempre mantive e cultivei o contato e a travessia entre elas.

Em contato com a Prof^a Ivani, para fins seletivos de ingresso no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, me comprometi em realizar um estudo aprofundado acerca de sua obra, que pouco conhecia.

Uma espécie de contrato didático estabelecido entre a ‘Mestra’ e o ‘aprendiz’, para poder usufruir, qualitativamente, das orientações recebidas e dos seus saberes mais que comprovados, mas que ela faz questão de frisar que podem ser vistos com outros olhares.

Sob essa ótica, Nardi (2002, p. 221) destaca que

[...] uma grande virtude a ser conquistada pelo ser humano é respeitar e conviver com o diferente. Percebemos na história da humanidade o quanto essa luta tem sido sofrida. Olhar, respeitar, aceitar e amar o diferente sem excluí-lo, aceitando-o com suas dificuldades, possibilidades e competências é um exercício que temos que rever a cada dia para melhorá-lo, em função de uma diversidade que bate à nossa porta. É necessário despojar-se de preconceitos, questionar valores e transcender para um ser maior que se encontra em cada um de nós.

Fazenda cultiva esse olhar de respeito em relação aos seres e aos saberes e, juntamente com eles, ao tratá-los como ‘pares de sua produção’, adquire uma força maior porque o seu fazer e o seu pensar é estruturado a ‘muitas mãos’.

Nessa dimensão, sua produção assume visibilidade, porque não é feita sozinha, mas a partir de muitos e com diversos olhares.

Durante este intenso processo de pesquisa de sua vasta obra, tive o privilégio de encontrar pessoas que comungavam desse modo de pensar e de fazer pesquisa. Então, ao observar a importância dos pares – autores parceiros - de Ivani, aos poucos buscamos encontrar os nossos pares e colocamos em movimento os nossos saberes e modos de ser. Aprendemos ao mesmo tempo em que ofertamos aos outros diferentes modos de ver.

O mais interessante nesse contato com Fazenda é viver a interdisciplinaridade, pois como ela mesmo destaca, deve ser vivida por aqueles que querem conhecê-la. E nesses seus mais de 20 anos de estudos, aproximadamente, 180 parceiros contribuíram com os seus escritos. É um diferencial que a coloca em movimento, juntamente com os estudos acerca da interdisciplinaridade, seja em contexto nacional e/ou internacional.

Outro aspecto a considerar em Fazenda é a possibilidade de vislumbrar, intuitivamente, nos outros, o potencial que os próprios sujeitos ainda não haviam

percebido. Uma intuição aflorada, tanto sobre os seres e os saberes, colocando todos sempre em movimento. É como se fosse uma “mestra restauradora”, como reconhecidamente destaca Picollo, um orientando seu que acabara de doutorar-se.

Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos com o processo de pesquisa percebem-se cada vez mais completos em meio a sua incompletude; sujeitos que buscam alargar-se e ao mesmo tempo, estreitar as suas relações com o conhecimento e consigo mesmo.

Compreende-se que o diálogo que se estabelece com os autores, seus pares, é muito mais que utilizar suas citações e inseri-las na pesquisa; é doar-se a esse diálogo e dele sentir-se parte, ou seja, é necessário habitá-lo e estabelecer reflexões sobre o que dizem com a realidade que circunda o contexto da pesquisa. É sentir-se pesquisador... Eis o sentido! (KIECKHOEFEL, 2006, p. 195).

Nessa dimensão, o processo de busca, estudo e aprofundamento com o qual eu me comprometera no início do mestrado, revelou-me agradáveis surpresas; surpresas tanto teóricas como a convivência pessoal com os autores parceiros da professora Ivani. Eu tornara-me também um par!

A cada nova leitura, diferentes relações de aprendizagem e de convivência social/acadêmica eram estabelecidas. Pude compreender, mesmo com o olhar de quem vê de fora, parte do processo de construção e estruturação da teoria da interdisciplinaridade no Brasil. Pude vislumbrar, a partir de cada leitura, pequenos *flaschs* de compreensão dessa complexa e surpreendente teoria.

Outra grande satisfação encontrada no caminho dos estudos em interdisciplinaridade foi conhecer a professora Dra. Ecleide Cunico Furlanetto, também parceira de produção de Fazenda e renomada professora e coordenadora do programa de Mestrado em Educação da UNICID. Esta, devido a saída da professora Ivani do quadro de professores do referido programa, veio a assumir a minha orientação, que carinhosa e humildemente me acolheu, revelando a mim, de maneira ainda mais enfática, a importância da presença do princípio da humildade na teoria interdisciplinar.

Vislumbro em Furlanetto uma outra ponte que me permite transitar entre os limites das fronteiras e a possibilidade de encontrar caminhos ainda não percorridos.

Nessas idas e vindas entre as ‘pontes de minha vida’... senti, como qualquer sujeito normal, o impacto da mudança; acredito que todos sentimos, mas aprendemos muito com ela. Aprendi que a vida não se faz e nem se refaz quando não a aceitamos. A mudança é necessária e inevitável.

Para Ramos (2002, p. 68),

Mudança significa alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado. É buscar o diferente, desapegar-se do velho para construir o novo, o desconhecido, agindo com ousadia, tomando um novo rumo, acreditando num projeto ainda por se fazer e assumindo o compromisso com o incerto e o transitório.

Estabelecida e aceita a mudança, novas e diferentes possibilidades se apresentam; ‘pontes’ sobre as quais ainda não havíamos caminhado podem ser criadas e ‘atravessadas’ para vislumbrar outras fontes de saber, outros limites e nos (re)ligar a outras tantas ‘pontes’ que já não mais lembrávamos de algum dia ter atravessado...

Desse modo, ao estudar de maneira mais profunda a interdisciplinaridade brasileira, a partir dos escritos de Fazenda e de seus autores parceiros, percebe-se que a referendada autora intuía, desde muito cedo, as benesses de uma produção a muitas mãos, ‘conjunta’ e ‘junto com os outros’, fortalecendo outros e sendo fortalecida por eles.

Nas palavras de Fazenda (2006, p. 6), quando abre mais uma das suas produções conjuntas, revela que

O pesquisador que denominamos interdisciplinar precisa antes de mais nada embebedar-se de conhecimento – sem isso será incapaz de habitar o interior das escolas descobrindo seus segredos. Sem esse preliminar exercício será impossível sentir o pulsar da vida de uma sala de aula, muito menos ensaiar respostas quanto impossível formular perguntas. Argumentar, nem pensar, pois o argumento nasce de uma sólida imersão na produção anterior. Questionar e argumentar requer disciplina e estudos constantes porque a sabedoria ensina que o conhecimento se transforma ininterruptamente.

Nota-se, então, que a pesquisa interdisciplinar está completamente envolvida com o processo científico e que não se abre mão da cientificidade; pelo contrário, ela é

sustentada e olhada a partir de outras dimensões; dimensões estas, profundamente ditadas e ligadas pelos sujeitos que se propõem a pesquisar tal temática.

Na pesquisa interdisciplinar, os sujeitos não ‘fingem’ fazer parte do processo – são parte indispensável da produção de novos conhecimentos. Ela parte das inquietações que afligem os seus pesquisadores e a eles oferece um vasto campo para ‘nutrirem o seu intelecto’ e ‘alimentarem a sua alma’, pois esses se colocam como partícipes daquilo que pensam e fazem.

Eis o sentido e encantamento que encontro como pesquisador da interdisciplinaridade: É ofertado a quem dela quer ‘embebedar-se’, a possibilidade de assumir autoria nos seus escritos e ser respeitado em meio a sua diferença de olhar. Entretanto, apesar de diferentes, os olhares não são camuflados por uma subserviniência que se instaura apenas para agradar a todos. É exigida uma doação e toda a rigorosidade que a pesquisa acadêmica requer, mas com o diferencial de que o sujeito não necessita fingir que aprende enquanto alguém finge que ensina.

Assim, ao desenvolver a presente pesquisa, pude perceber com maior clareza que viver a interdisciplinaridade na dimensão proposta por Fazenda é uma significativa possibilidade para transcender as condições formais de lidar com o processo de pesquisa, pois não desconsidera os sujeitos que se propõem a pesquisar. Ela é fidedigna, real e transversa os modos de ser e de fazer dos seus sujeitos.

Portanto, viver e aprender com ‘pessoas-pontes’ – Diva-Ivani-Ecleide e outras tantas permitiu que eu compreendesse a mim mesmo para poder caminhar para a compreensão de outrem.

Estas ‘pessoas-pontes’ colocaram-me diante de minha vida, de meus achados e minhas experiências, corroborando significativamente para sobrepujar os meus saberes e os meus diferentes modos de ser. Fui compreendendo os diferentes ‘eus’ que me formaram ao longo de minha vida e, ao mesmo tempo, colocando-me diante das fronteiras que ainda não ultrapassei.

Diante de tudo isso, posso apenas, humilde e calorosamente, lhes dizer o meu muito obrigado!

4.1 O PROCESSO VIVIDO E AS APRENDIZAGENS OFERECIDAS

Onde não houver um princípio pedagógico que leve a atender essa complexa característica do ser humano no plano da construção dos conhecimentos, o resultado será fatalmente o aprisionamento dos aprendentes (alunos/as) em visões tacanhas e reducionistas acerca da realidade. E isso terá como consequência a falta de criatividade cognitiva e de capacidade adaptativa ao longo de sua vida.

Hugo Assmann

Viver é aprender de modo *contínuum*³⁰ e este processo necessita de um intenso desejo de cada pessoa para poder concretizar-se. Isso nos mostra que não basta fazermos parte de uma sociedade e/ou de um grupo de modo 'indiferente', pois aprender exige que nos ofertemos aos outros e que estes ofertem a nós o seu modo de ser e de ver os seres e os saberes; uma espécie de 'ponte' entre 'eus' e 'outros', para que ambos possam humanizar-se, simplesmente, sendo e aprender a ser diferente toda vez que isso lhe prouver.

Nesse movimento de afetar e sentir-se afetado, 'eus' e 'outros' constituem uma transformação constante... uma necessidade de querer ser e tornar-se melhor a cada dia. Eis, uma das benesses da formação, pois ao me tornar melhor, aqueles que estão a minha volta, tornar-se-ão melhores por consequência; é um movimento ininterrupto se sempre SER!

Vivemos muitos momentos em nossas vidas que fizeram/fazem-na valer a pena. Lembramos com saudades de alguns deles e de outros tantos com pesar, pois nem todos foram e são sempre agradáveis. Mas... o importante é que eles nos formam e (re)formam para nos tornar cada vez melhores. Eles nos metamorfoseiam.

Dessa forma, muitos momentos nos educam, se tivermos a sensibilidade e a força para percebê-los como fonte reorganizadora de nossas vidas e de nossas

³⁰ Do inglês *life long learning*. Refere-se à formação ao longo da vida e a responsabilidade de cada ser nesse processo. (JOSSO, 2004).

relações com os outros, que da mesma forma que nós, também são e se tornam sempre 'outros'.

Percebo que identificar esses momentos de rara beleza e educação que corroboraram para sermos o que hoje somos, exige um conhecimento sobre si mesmo, sobre quem somos e como fomos ao longo de nossas vidas, pois, a partir do momento em que conhecemos com maior profundidade – e, quando a isso me refiro, quero dizer a nós mesmos – as possibilidades para utilizar esses momentos para vir a ser melhor aumentam consideravelmente, pois compreendemos a essência e o significado desses acontecimentos voltados para o nosso 'eu', que está sempre sendo. É como se o vivido servisse como fonte organizadora do hoje, lapidando-nos enquanto seres em transformação.

Por isso, para socializar o momento de formação que ocupa um espaço privilegiado em meu ser, destaquei o período de minha vida voltando-me à graduação. Foram quatro anos de contato com as novas teorias e tendências educacionais, bem como, comigo mesmo.

Nem sempre foi agradável lecionar durante o dia e me tornar acadêmico à noite, porque os conflitos entre teoria e prática – tanto minha como a de meus professores – eram visíveis. E, pelo que tenho percebido, essa realidade não é exclusividade minha. Todavia, preciso destacar a possibilidade de graduar-me em Pedagogia, um ideal/sonho almejado desde os tempos de infância. É claro que não houve apenas momentos de sombra; o brilho intenso da luz também estava e se fazia presente, enchendo-me de esperança e na crença da possibilidade de sempre vir a ser. A possibilidade sempre existe; ela não se esvazia.

Nessa perspectiva, o momento luz que significou esse período de minha formação volta-se à pesquisa autobiográfica que realizei durante dois semestres. Essa pesquisa – do si mesmo – permitiu o desvelar de meu ser/eu, que até então não compreendera de modo tão sólido, intenso. Foi um momento especial. Há por trás desse carinho todo por essa pesquisa, um contexto maior – o contexto e as relações de minha própria vida, com a minha vida.

Adentrei, no mais íntimo de meu ser pessoal/profissional, relacionando os acontecimentos micro com os macro-históricos, tanto os locais como os de proporções

mundiais. Percebi que os modos de eu pensar hoje (singular) advêm de um todo maior (universal), sempre presentes em meu processo de formação/transformação.

Historicizados, esses momentos de minha formação contribuíram para – aos poucos – vislumbrar a vida sob outros ângulos; ângulos meus, não dos outros. Pode parecer egocentrismo, mas, para mim, aqui está a beleza de todo o pensar, pois preferimos nos incomodar com o que os outros pensam sobre nós e não com aquilo que pensamos de nós. Porém, é preciso perceber que há vida na vida de cada ser. Em minha vida há vida, toda uma vida para ser vivida e aprimorada a partir das experiências que eu mantiver e estabelecer com o mundo que me cerca e com os sujeitos que dele fazem parte.

Além disso, desenvolver essa pesquisa revelou-me a importância da humildade e do processo de formação, já que aprender envolve ‘eus’ e ‘outros’ e... quem sabe... ‘terceiros’, que estão, da mesma forma que eu, sempre sendo.

Isso me leva a considerar que eu – Leomar – como professor e isso independe no nível de atuação, poderei apenas mediar o processo de compreensão dos sujeitos sobre si mesmos no momento em que eu estabelecer essa compreensão para comigo mesmo, pois, olhar para os outros exige, antes, que eu olhe para mim mesmo.

Destarte, ninguém surge do nada, ou aparece por geração espontânea. Todo homem tem sua história. Nessas condições, Furlanetto (2002) destaca que as histórias de vida são uma entrega ao caminho, pois nos permitem revisitar o processo vivido e nele encontrar subsídios para ressignificar ações futuras e compreender as presentes.

Nossa vida, portanto, é fruto de um contexto histórico-sócio-político-cultural e de uma opção pessoal assumida e trabalhada por longos anos. O resultado de tudo isso é o homem que se faz e refaz ao longo de sua vida.

Nessas condições, com a oportunidade que a mim foi ofertada, de poder aprender interdisciplinaridade – vivendo-a, considero que o caminho a ser trilhado pelos professores imprime a necessidade de um movimento de vida e de formação interdisciplinar, pois,

[...] As questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento – daquele que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas, sobretudo no da ação. Assim sendo, vai exigir do pesquisador um envolvimento tão profundo com seu trabalho que o conduzirá

ao encontro de uma estética e uma ética próprias, singulares. Somente quando o pesquisador encontra sua estética ele ingressa numa dimensão maior. (FAZENDA, 2005, p. 118).

Essa dimensão diferenciada em que habita o professor/pesquisador interdisciplinar é construída ao longo de sua trajetória de vida, espaço este que significa e atribui sentido ao que pensamos, fazemos e vemos. Então, a formação do pesquisador e de uma pesquisa interdisciplinar nasce de um movimento de vida que contém a marca do pesquisador. Este não se ausenta do processo de pesquisa como um ser que vê de fora; na pesquisa interdisciplinar, a pergunta nasce com e do sujeito e é ele que a vai aprimorando na medida em que assume cumplicidade e se percebe um ser com possibilidades.

Nesse viés, Fazenda (2005, p. 123) destaca que “um educador que se aninha nessa forma de investigar interdisciplinarmente nunca mais abandona a pesquisa, ela acaba fazendo parte de sua vida pessoal e profissional”.

É assim que me sinto: sendo e fazendo parte de um movimento de pesquisa interdisciplinar!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 ⁽¹⁹⁷¹⁾.

ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de Professores: Pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. 103 p.

_____. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Rubem. **Transparências da Eternidade**. Campinas, SP: Verus, 2002. 144 p.

_____. **Conversas sobre Educação**. São Paulo: Verus, 2003. 130 p.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para Reencantar a Educação**. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001 ⁽¹⁹⁹⁶⁾. 261 p.

AURÉLIO. **Dicionário Eletrônico**, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por Maria J. Alvarez, Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 Maio 2006.

CASCINO, Fabio. Interdisciplinaridade, vontade e força: exercício de afirmação de vida. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A virtude na força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de formação Nº 1. Lisboa: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas, 1988. p. 87-97.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000 ⁽¹⁹⁹⁶⁾. 120 p.

_____. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 ⁽¹⁹⁹⁶⁾. 130 p.

DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA. 7. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1977 ⁽¹⁹⁶¹⁾.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de formação N° 1. Lisboa: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas, 1988. p. 51-61.

ENCICLOPÉDIA POLIGLOTA – 6 EM 1. **Moderno Dicionário Internacional de Línguas**. 19. ed. Curitiba/PR: Editora Educacional Brasileira, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**. O pacto do silêncio. São Paulo. Loyola: 1988 ⁽¹⁹⁸⁵⁾. 126p.

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

_____. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996 ⁽¹⁹⁷⁹⁾. 107 p.

_____. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997 ⁽¹⁹⁸⁹⁾. 174 p.

_____. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002 ⁽²⁰⁰¹⁾. 272 p.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003 ⁽¹⁹⁹⁴⁾. 143 p.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003. 85 p.

_____. et al. **Um desafio para a didática**: experiências, vivências, pesquisas. São Paulo: Loyola, 1988. 74 p.

_____.; ASCHENBACH, Maria Helena (Lena) Costa Valente; ELIAS, Marisa Del Cioppo. **A Arte-Magia das Dobraduras** – Histórias e atividades pedagógicas com origami. São Paulo, SP: Scipione, 1990. V. 19 Série Pensamento e Ação no Magistério. 208 p.

_____.; PETEROSSO, Helena Gemignani. **Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1º grau**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996⁽¹⁹⁸⁵⁾. v.10. Coleção "Educação". 135 p.

_____. (Org.). **Tá pronto, seu lobo?** Didática/Prática na Pré-Escola. São Paulo: EDUC, 1988⁽¹⁹⁸⁷⁾. 72 p.

_____. (Org.). **Encontros e Desencontros da Didática e da Prática de Ensino**. São Paulo: Cortez, 1988. Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), v. 21. 76 p.

_____. (Org.). **A Academia vai à Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 238 p.

_____. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 174 p.

_____. (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001⁽¹⁹⁹²⁾. 135p.

_____. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001⁽¹⁹⁸¹⁾. 147 p.

_____. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004⁽¹⁹⁹⁵⁾. 159 p.

_____. (Org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos**. São Paulo: Criarp, 2006. 220 p.

_____.; SEVERINO, Antonio Joaquim. (Org.). **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Cidade Educativa). v. 01. 175 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.); TRINDADE, V. (Org.); LINHARES, C. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande, MS: Inep Editora, UFMS Fundação Gulbenkian, 2002.⁽¹⁹⁹⁸⁾. 475p.

_____. Diversidade cultural no currículo de formação dos professores: uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O Desafio Metodológico de Formar Professores Pesquisadores na Interdisciplinaridade. In: PETEROSSO, Helena Gemignani; MENESES, João Gualberto de Carvalho. (Coords.). **Revisitando o Saber e o Fazer Docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. Carta aberta aos professores que desejam se transformar. In: _____. (Org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos.** São Paulo: Criarp, 2006. p. 5-8.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Cadernos de formação Nº 1. Lisboa: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas, 1988. p. 17-34.

FINGER, Mathias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Cadernos de formação Nº 1. Lisboa: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas, 1988. p. 79-86.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUREZ, Gerard. **Fundamentos Epistemológicos para a Interdisciplinaridade.** Texto provisório apresentado ao Congresso da AMSE, em Sherbrooke. Trad. Vera Brandão, 2001.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão** – instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 22. ed. São Paulo: Autores Associados, 1988 ⁽¹⁹⁸¹⁾. 80 p.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2000 ⁽¹⁹⁹¹⁾. 144 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001 ⁽¹⁹⁹⁶⁾. 165 p.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?:** uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004 ⁽²⁰⁰³⁾. 78 p.

_____. A formação dos professores: Aspectos Simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Orgs.). **Formação Docente:** Rupturas e possibilidades. Campinas/SP: Papirus, 2002. p. 69-82.

_____. Fronteira. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção:** Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 165-167.

GAETA, Cecília. Olhar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção:** Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 222-224.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87 p.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

HAMIDO, Gracinda. Flexibilidade precisa-se: de como (sobre)vivem os dotados na escola. In: ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro. (Orgs.). **Inovação, currículo e formação**. Portugal: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI** – os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **A Pedagogia da Incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JOHNSON, Alan G. **Dicionário de Sociologia**: Guia Prático da Linguagem Sociológica. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de formação Nº 1. Lisboa: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas, 1988. p. 35-50.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel A. Interdisciplinaridade na pré-escola: O convite num olhar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A academia vai à escola**. São Paulo: Papirus, 1995.

KACHAR, Vitória. Ponte. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em Construção**: Interdisciplinaridade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002 ⁽²⁰⁰¹⁾. p. 75-8.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o Conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1997.

KIECKHOEFEL, Leomar. **A Travessia do Eu**. Pesquisa Autobiográfica apresentada à disciplina de Estágio Curricular I e II, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ/SC. Massaranduba/SC, 2002. (Mimeo).

_____. O habitar dos conceitos como fonte reveladora da inteireza das pesquisas e propostas de ensino. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda. (Org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira**: 20 anos. São Paulo: Criarp, 2006. p. 13-6.

_____. A busca do sentido pelo sujeito que se percebe interdisciplinar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda. (Org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos.** São Paulo: Criarp, 2006. p. 193-195.

LENOIR, Yves. **A interdisciplinaridade dentro da formação do professor:** as leituras distintas em função das culturas distintas. Quebec, Canadá: Universidade de Sherbrooke, 2000.

LENOIR, Yves; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Les Fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement.** Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, Gerard-B. Um certo olhar sobre a Pesquisa. In: LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MILITÃO, Jair. **Como fazer um trabalho comunitário?** São Paulo: Paulus, 2003. 72 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e Aprendizagem da Docência:** Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NARDI, Roberta Galasso. Olhar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção:** Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 219-221.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Interdisciplinaridade Aplicada.** São Paulo: Érica, 1998. 116 p.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Cadernos de formação N° 1. Lisboa: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas, 1988. p. 106-130.

_____. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2004 ⁽¹⁹⁹⁵⁾.

PEREIRA, Potiguara. A ciência da educação. In: ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro. (Orgs.). **Inovação, currículo e formação**. Portugal: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação: Rumo a novos Sincronizadores**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2004. 234 p.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de formação Nº 1. Lisboa: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas, 1988. p. 63-77.

POMBO, Olga. **Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade**. (Mimeo).

RAMOS, Geralda Teresinha. Mudança. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 68-72.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria. **Como tornar-se um professor inesquecível**. 2. ed. Blumenau: Odorizzi, 2005.

_____. **Os Caminhos Metodológicos da Pesquisa: da Educação Básica ao Doutorado**. 3. ed. Blumenau: Odorizzi, 2007.

RAMOS, Paulo. **Os pilares da Metadisciplinaridade no Planejamento**. Blumenau: Odorizzi, 2007.

_____. **Os pilares da Metadisciplinaridade para Educação e Avaliação**. Blumenau: Odorizzi, 2007.

RANGHETTI, Diva Spézia. A força do ato de perguntar na ação reflexiva. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 79-87.

_____. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 87-89.

_____. **Uma Lógica Curricular Interdisciplinar para a Formação de Professores – A Estampa de um Design**. Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2005. 227 p.

ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro. (Orgs.). **Inovação, currículo e formação**. Portugal: Porto Editora, 2000. 256 p.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo; a imaginação, questão de método**. Trad. Rita Correia Guedes; Luiz Roberto Salinas Forte e Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a Política de formação do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. 222 p.

_____. (Orgs.). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas. SP: Papyrus, 2003. 192p.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **O discurso dos professores sobre a formação continuada**. Disponível em: www.intelect.hpg.ig.com.br . Acesso em: 30/01/2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000⁽¹⁹⁹⁹⁾. 156 p.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991. 123 p.

TAVARES, Clara Ferrão. Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer: um percurso. In: ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro. (Orgs.). **Inovação, currículo e formação**. Portugal: Porto Editora, 2000.

VASCONCELOS, Geni A. N. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WARREN, Rick. **Construindo uma ponte entre o ontem e o hoje**. Disponível em <http://www.propositos.com.br/paginas/artigos/novos/47.shtml>. Acessado em 17/03/2006.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação: aprendizagem do olhar.
In: FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão** – instrumentos pedagógicos I.
São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)