

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

**Fernando César de Souza**

**JORNADAS INTERDISCIPLINARES: DO MITO DE QUÍRON À  
CONSTRUÇÃO DA METÁFORA DA CURA NA ESCOLA**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO**

**2009**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Fernando César de Souza

JORNADAS INTERDISCIPLINARES: DO MITO DE QUÍRON À  
CONSTRUÇÃO DA METÁFORA DA CURA NA ESCOLA

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

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

SÃO PAULO

2009

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

A Deus, à Ciência e ao caminho do meio.

## **AGRADECIMENTOS**

**Aos meus pais**, pelo amor e dedicação com que sempre me acolhem.

**Aos meus professores da Escola Rosende**, os quais se dedicaram à arte de educar para deixar um legado de pesquisa, fundamental em minha jornada de eterno aprendiz.

**Aos professores da Escola Damante** por ampliarem minha visão diante do mundo do trabalho.

Aos meus **amigos e professores do Senac São Paulo**, especialmente aqueles que vivenciaram carinhosamente as mandalas e os mosaicos em direção a uma educação salutar, aquela que cura.

Aos meus **amigos do Grupo GEPI** – Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares; ao **Dr. Paulo de Tarso Lima, Dr. Stephen Litte, Prof. Luciano Laface, Monja Coen** e demais incentivadores do tema fundamental em nossas vidas: educação como cura.

Aos professores **Carlos Byington, Ecleide Furlanetto, Ruy César do Espírito Santo, Claudio Picollo e Sonia Regina Albano de Lima**.

**À orientadora, Profª Drª Ivani C. A. Fazenda**, por sua generosidade e amizade, especialmente por acreditar em meu potencial como pesquisador, professor e, principalmente, por ser uma pessoa em constante mudança.

## Resumo

O trabalho descreve algumas investigações interdisciplinares, com grupos de professores da escola pública e particular objetivando a construção da metáfora da cura, em espaços de pesquisa “in loco”, durante as chamadas jornadas. O eixo central está na ampliação do significado da palavra cura como cuidado, em duas categorias: **cuidar de si** e **cuidar do outro**, alcançando um diálogo que nasce na Educação e se mescla com os campos médico e filosófico. Trata-se de adentrar em territórios aparentemente desconexos, como a escola ou a clínica médica, sem necessariamente atuar como um profissional da saúde, ou na função de um religioso (monja zen budista; freira católica) ou filósofo em formação, professor da rede pública de ensino. Trilhas e diálogos foram percorridos com vários profissionais que vivem o paradoxo **doença & cura** dentro ou fora da Escola; descortinou-se uma diferente proposta metodológica interdisciplinar ao envolver-se na ação daquele que busca a chave para navegar pelos vieses mítico, filosófico e científico. Os relatos, vivências e depoimentos embasaram-se teoricamente nos princípios da *Interdisciplinaridade Brasileira* e da *Pedagogia Simbólica Junguiana*, presentes em cada Jornada, nos embates e contradições inerentes ao processo contínuo de ensinar-aprender, nas diferenciadas relações mestre-aprendiz para adquirir entendimento de que educar é cuidar dos outros e se auto-cuidar. Constatou-se que nas releituras dos significados que emergem do cotidiano escolar, não se discute a cura medicinal diretamente; existe um conagraçamento corpo/mente na cura advinda da inteireza do caminho percorrido, cuja utilização da metáfora abriu possibilidades de vislumbrar as relações do saber, do fazer, do ser e agora... do cuidar.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; cura & doença; caminho; formação de professores; histórias de vida.

## **Abstract**

This paper describes some interdisciplinary research, with groups of teachers from public and private school aiming the development of the metaphor of healing in research spaces called “in loco” during what we can call journeys. The central focus is to expand the meaning of the word cure as care into two categories: caring for oneself and care for others, reaching a dialogue born in Education and commixture with the philosophical and medical fields. It is entering into seemingly unrelated areas such as school or medical clinic, not necessarily act as a health professional, or a function of a religious person (nun Zen Buddhist; Catholic nun) or philosopher in training, public school teacher. Tracks and dialogues were recorded with various professionals who live the paradox disease & healing within or outside the school, ushered in a different methodological approach to involve in action that which seeks the key to navigate through the mythical, philosophical and scientific biases. The stories, experiences and testimonies were theoretically served as the basis of the principles of the Brazilian Interdisciplinary and Jungian Symbolic Education presented in each journey, in the conflicts and contradictions inherent, in the ongoing process of teaching-learning, in different master-apprentice relationships to gain understanding that to teach is caring for others and self-care. It was found that the readings of the meanings that emerge from the school routine is not discussed the question of the medicinal cure directly, there is an ingratiating mind / body healing arising from the entirety of the journey whose the utilization of metaphor offered possibilities to envision the relationship of knowledge, of doing, being and now ... of care.

Keywords: Interdisciplinary; cure & disease; path, teacher training, life stories.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO OU RITOS DE PASSAGEM</b>	<b>10</b>
O Jardim Portugal: a observação como princípio da formação docente	14
A Escola do seu Francisco	16
A primeira experiência docente: a escola do professor Viana	18
A compreensão do professor-pesquisador	18
Nasce o autor	20
Por que as Jornadas?	21
Da sensação de finitude ao processo de renascimento	23
Não fui ao encontro da metáfora... ela me encontrou primeiro	25
Ponto de partida para o encontro da metáfora: a Grécia	26
A Grécia e o conceito de cura	29
A cura: origem e significados	31
A Grécia e o conceito de Educação	33
Contextualizando o Senac São Paulo	37
<b>JORNADA UM: PROFESSOR, MÉDICO E FILÓSOFO</b>	<b>42</b>
O pedagogo de outrora e o médico de agora.	43
Organização Mundial da Saúde: conceito & reflexões	45
Medicina Integrativa: uma descoberta interdisciplinar	45
A Atenção Plena: uma possibilidade de praticar o silêncio	49
A Filosofia como ponto entre o Mítico e o Científico	52
<b>JORNADA DOIS: DIÁLOGOS COM A INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA</b>	<b>56</b>
As três lógicas da Interdisciplinaridade descritas por Lenoir	59
Contribuições Epistemológicas de Japiassú	61
<b>JORNADA TRÊS: A PRESENÇA DA PEDAGOGIA SIMBÓLICA</b>	<b>63</b>
A Psicologia Simbólica sob a luz de Jung aplicada nos espaços educacionais e suas contribuições metodológicas	65
A Pedagogia Simbólica Junguiana criada por Byington	66
Os arquétipos presentes na Escola	69

<b>JORNADA QUATRO: DO TEMPLO ZEN BUDISTA À CIDADE DE MARRAKESH</b>	71
Irmãs Oblatas do Santíssimo Redentor	74
A questão da cura em outros espaços educacionais	75
<b>JORNADA CINCO: O SENTIDO DO FAZER DOCENTE</b>	82
O cuidar de si	83
O cuidar do outro	84
Viver a metáfora da cura na Escola	85
Como me vejo e quais são meus valores?	87
A primeira experiência das mandalas investigativas: uma intuição	89
A segunda experiência com as mandalas investigativas: uma necessidade	91
Qual o sentido das mandalas investigativas?	96
Outra técnica expressiva: mosaicos investigativos	98
Qual o sentido dos mosaicos pedagógicos?	99
Da École Nationale Supérieure des Mines ao retorno à Escola Jardim Portugal: viver a gratidão	104
O retorno	107
O diálogo com os professores do seu Francisco	111
Uma renovação no Currículo da Escola ou uma leitura sobre o estado da Não-mudança	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: PASSAGEM OU PERMANÊNCIA</b>	114
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	120
<b>APÊNDICES</b>	125

## INTRODUÇÃO OU RITOS DE PASSAGEM

“Basta apenas um toque”  
[Ivani FAZENDA, 2009]

Diante desta frase proferida numa aula sobre interdisciplinaridade, no Museu Brasileiro de Escultura, descobri em mim a coragem e a ousadia do autor que descreve sua caminhada, como professor e pesquisador da Educação. O impacto desta frase conduziu-me à recuperação de momentos históricos em “territórios estranhos”<sup>1</sup>, nos quais dialoguei com parceiros e parceiras, cuja compreensão da ação docente pareceu-me que movimenta uma Escola, se rege por um dinamismo necessário para sua sobrevivência como espaço curativo ou doentio.

Considerarei fundamental descortinar o espaço da escola como espaço curativo ou doentio, por isso, ao levar o conceito de cura para o nível consciente e racional dos professores que participaram destas jornadas, presenciei algo comum em suas práticas escolares: um espanto natural daquele que deixa de ser um mero ator para ser autor; partindo das representações das mandalas<sup>2</sup> e dos mosaicos investigativos construídos nos espaços da Escola Pública Municipal e Estadual de São Paulo, com os professores do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o Senac - onde atuo como profissional de educação, responsável pela orientação de docentes e jovens alunos, desde 1999, época em que descobri a vibrante forma de capturar o conhecimento diante os movimentos da sala de aula, acalentei desde então o gérmen criador para empenhar-me a pesquisar sobre este assunto da metáfora da cura na escola, o qual **justifica** a meu ver, a opção pelo tema.

Neste contexto, este trabalho foi desenvolvido em jornadas interdisciplinares, mas não sob aquelas alinhadas ao tempo de cronos, do deus devorador, da angústia, mas do tempo do relógio, das burocracias, dos prazos e das cobranças,

---

1 Refiro-me aqui aos espaços visitados, tais como um Templo Zen Budista; a Clínica Integrativa Anima, os quais na época eram ainda desconhecidos e pareciam-me estranhos.

2 Técnicas expressivas utilizadas para a recuperação dos dados da pesquisa que será detalhado em outros capítulos da Tese.

assim como qualquer outro trabalho acadêmico. Cada etapa teve um significado especial, e todas elas estão inseridas historicamente num tempo crescente, de 2005 a 2009, período da pesquisa cuja construção da metáfora da cura se apresentou por meio de entrevistas, visitas e diálogos repletos de estruturas ritualizadas, quando se tratava de sentir os ritmos da escola, ler os sinais verbais ou não verbais dos professores pesquisados, já que as palavras **cura** e **doença** estão impregnadas de sentidos que remontam à ancestralidade humana, à nossa memória ancestral, tal como no dizer de H. Arendt (2007, p.130-1), ao considerar que:

Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. Mas não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás – toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento [...] Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.

O trabalho **objetivou** a recuperação do sagrado da cientificidade humana num movimento de presenciar o paradoxo doença e cura, nas reflexões que nascem da investigação interdisciplinar, tendo como ponto de partida o que Furlanetto (2004, vol.1) considera um retorno à matriz pedagógica de cada professor pesquisado, ou seja, quando o professor se percebe como professor e como percebe a sua atuação docente no “agora”, marcada por fatos que constituíram a primeira matriz; neste ponto, vi-me encorajado e curioso para revisitar meu caminho como aluno (década 80) até a Academia (anos 2000), como pesquisador.

Compreendi que cada jornada está prenhe de ritos e considerações de onde podem nascer diferentes procedimentos metodológicos dentro do espaço escolar, no intuito de aproximar o professor que cuida, com a proposta do médico que professa. Compreender porque a educação e a medicina têm fundamentos na Grécia, nos ritos de passagem, cujos princípios divinos do mito de Quíron apontam para a transformação do modelo mitológico para um modelo histórico-filosófico com Tales de Mileto no estudo da *physis*; também serão fundamentais para esta pesquisa, o empirismo de Hipócrates e a cientificidade moderna da Psicologia Analítica

Junguiana, objetivando investigarmos o processo do retorno do auto-exílio, ao propomos uma escola que cura: a metáfora<sup>3</sup> deste trabalho.

Sendo relevante compreender o exílio descrito como o espaço onde o professor permanece em estado de vigilância, e diante de situações e dificuldades no cotidiano escolar sente-se impedido muitas vezes, de movimentar-se para encontrar a solução de algum ponto sensível nas relações escola-professor-aluno; por isso, será fundamental saber vivenciar o sentido de sua formação neste século, sair do espaço individual, para uma prática integrativa, unificadora e transformadora.

Durante o processo da pesquisa não se falou apenas de cura, haja vista, foi sendo desvelada através dos relatos de que há uma doença na escola: a cristalização do conhecimento. Compreendê-la e possivelmente superá-la fez-se a força motriz que impulsionou minha caminhada.

Encontra-se em Jung (2009)<sup>4</sup>, a meu ver, uma explicação para esta cristalização do conhecimento na escola:

Quando se tem medo, quando não se vê nada adiante, somente o passado, então a pessoa se petrifica, se põe num estado rígido e morre antes do tempo. Mas quando segue vivendo, esperando pela grande aventura que está por vir, então se vive plenamente. E isso é que a tua consciência está tentando fazer. É assim, simplesmente.

Cristalizar ou petrificar o conhecimento é cair em estado de não-mudança, o qual gera um “quadro mórbido” (DAHLKE, 2005), capaz de aprisionar nossa capacidade para transformarmos o medo em conquistas diante do inusitado, bem parecido com aquilo que o escritor Peter Altenberg<sup>5</sup> (apud Dahlke, 2005, p.7) anuncia: “a doença é o grito de uma alma agredida”.

---

3 GAUTHIER, Jacques. A questão da metáfora da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. In Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan-abril 2004. Neste caso buscamos a interação conceitos e afetos proposta por Gauthier, formando os confetos das relações humanas e principalmente da escola.

4 Texto extraído da Entrevista sobre a morte realizada em 1959, disponível no site do [www.youtube.com](http://www.youtube.com) como Carl Gustav Jung hablando sobre la muerte. Acessado em maio 2009.

5 Poeta e escritor nascido em 1859 na cidade de Viena, Áustria.

Neste sentido, Dahlke (ibid., p.18) afirma que:

Realmente, cada crise confronta-nos com a possibilidade de escolher aceitá-la conscientemente ou de nos defendermos contra ela com todas as nossas forças. Aqui já se decide se ela se transforma em perigo ou oportunidade [...] O surgimento dos quadros mórbidos percorre esse caminho da decisão. Assim que um desafio é negado pela consciência, as energias têm de desviar-se para o inconsciente. Com frequência, elas se encarnam depois como um quadro mórbido. A temática original então é apresentada simbolicamente pelos sintomas isolados.

Como acredito que em toda jornada há um começo e um possível fim, posso também transformar o fim em pausa, e, reiniciar outras jornadas, buscar significados com os companheiros da Educação: essa é a minha marca como professor. Para isso fez-se necessária a utilização de uma revisão histórica, de como me percebi como professor, percepção esta que Furlanetto (2003, p.25) descreve em seus estudos das matrizes pedagógicas quando “professoras e professores parecem seguir um eixo próprio de formação, incluindo, em seu processo, experiências e vivências que decorrem de escolhas pessoais”.

Certamente por estar presente esta compreensão perceptiva em minha prática educacional, considero como matrizes pedagógicas em minha formação, as seguintes etapas:

- O aluno do Ensino Fundamental na Escola Jardim Portugal<sup>6</sup>
- O aluno do Ensino Médio na Escola Francisco Damante
- A primeira experiência docente na Escola Professor Sérgio Viana
- A segunda experiência docente na Escola Jardim Portugal

Neste relato sistematizado, estas matrizes pedagógicas ganharam força na minha decisão de adentrar no campo da Educação nas fases aluno-professor-pesquisador. Recorri então, ao primeiro referencial da cultura ocidental grega que utilizei para a recuperação das cenas que compuseram minha jornada com a presença mítica de *Mnemosyne*<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> A **Escola Jardim Portugal** mudou de nome dois anos após sua inauguração, homenageando um professor da cidade de Bom Jesus dos Perdões, José Manoel Álvares Rosende. Utilizarei em vários momentos o nome antigo que expressam um fascínio simbólico na minha história como aluno e professor.

<sup>7</sup> Na mitologia grega, **Mnemosyne** é a titã (divindade) da Memória e mãe das musas, cantada em textos de Hesíodo.

Então... Que o primeiro toque principie tantos outros, e assim, o conhecimento será renovado em cada gesto da ação docente que ousou visitar e compartilhar.

### **O Jardim Portugal: a observação como princípio da formação docente**



**Foto1:** árvore plantada por mim em 1983 (6ª série) e fotografada em 2009<sup>8</sup>

No período de 1982 a 1985 fui aluno da escola chamada Jardim Portugal, localizada na cidade de Bom Jesus dos Perdões, interior de São Paulo, onde cursei o Ensino Fundamental e aprendi a observar o espaço escolar com dignidade e gratidão.

Como a Escola foi inaugurada em 1981, sua limpeza e organização eram cotidianamente visíveis àqueles e àqueles que participaram deste momento histórico na minha vida discente. Paralelamente, o time de professores era afinado e o rigor nos estudos uma prática de todos eles, certamente nesta escola pude construir a

---

<sup>8</sup> O encontro com a árvore causou um espanto, recordei cada instante vivido naquela escola, de como os símbolos se constelavam e que agora os recuperei. Acredito que essa imagem da árvore, da raiz, da copa, ou qualquer outra que presenciei possuem uma força simbólica que traz a forma como sou e como penso a Educação hoje.

primeira imagem do meu modelo-exemplo de professores apaixonados pela profissão.

Durante os cinco anos que passei por lá, percebi que meu apurado senso de observação era também resultado do esforço dos professores para imprimir uma marca de “Educação de primeira linha”, como costumavam dizer, constituindo o que ousou afirmar como o *kosmos*<sup>9</sup> do Jardim Portugal.

Foi assim que minha vontade de ensinar foi sendo despertada, se constituindo pouco a pouco, o que se concretizou em 1992 quando fui convidado pela direção para trabalhar como professor de História, Geografia e Ciências, nas turmas de 5ª a 8ª séries, em caráter temporário. Neste período, nas aulas de História, os alunos da 8ª série e eu organizamos um projeto sobre a Cultura Japonesa e os alunos da 6ª série de Cultura Mexicana.

Talvez, o fato de ser um professor em caráter temporário possibilitou-me uma liberdade de criação metodológica, haja vista, eu não me embasava ou me guiava mediante técnicas pedagógicas preconcebidas; apenas, procurava oferecer aos alunos uma diferente forma de viver a humanidade em meio aos conteúdos programáticos, dando-lhes possivelmente, certa leveza, que hoje encontro respaldo na obra de C. Freinet (1996, p.15), que diz:

O pedagogo preparara minuciosamente os seus métodos e, segundo dizia, estabelecera cientificamente a escada que permite o acesso aos diversos andares do conhecimento; medira experimentalmente a altura dos degraus para adaptá-la às possibilidades normais das pernas das crianças; arranjara, aqui e ali, um patamar cômodo para se retornar o fôlego, e um corrimão benévolo amparavam os principiantes. E o pedagogo zangava-se, não com a escada, que, evidentemente fora concebida e construída com ciência, mas com as crianças que pareciam insensíveis à solicitude dele. Zangava-se porque tudo acontecia normalmente quando ele estava presente, vigiando a subida metódica da escada, degrau por degrau, tomando fôlego nos patamares e segurando no corrimão. Mas, se ele se ausentava uns momentos, que desastre, que desordem! Apenas continuavam a subir metodicamente, degrau por degrau, segurando no corrimão e tomando fôlego nos patamares, os indivíduos que a escola marcara suficientemente com a sua autoridade, como os cães de pastor que a vida treinou para seguir

---

<sup>9</sup> **Kosmos** é o universo, a totalidade das coisas, mas é também o universo ordenado e elegante. Seu conceito estético é o que o torna caracteristicamente grego. Mas tem um aspecto essencialmente científico: o kosmos é ordenado e deve ser, em princípio, explicável. Daí sua escolha para compor o vocabulário filosófico. Este conceito é apresentado aqui para demonstrar que o conteúdo das disciplinas alinhadas com a sinergia dos professores e a estética da escola podem levar aos alunos um significado inesquecível.



passivamente o dono e que se resignaram a não mais obedecer ao seu ritmo de cães transpando matas e atalhos.

O pedagogo cuidadosamente vigia e orienta seus alunos até o acesso à escada, para que estes alcancem cada degrau que os levarão até o andar do conhecimento. É ainda Freinet (ibid.) que nos orienta que,

[...] O pedagogo persegue os indivíduos obstinados em não subir pelos caminhos considerados normais. Mas terá ele perguntado a si mesmo, por acaso, se essa ciência da escada não seria uma falsa ciência e se não haveria caminhos mais rápidos e mais salutares em que se avançasse por saltos e largas passadas?  
Se não haveria, segundo a imagem de Victor Hugo, uma pedagogia das águias que não sobem pela escada? <sup>10</sup>

Este vôo de liberdade me fez refletir a respeito da minha história na escola; o porquê das duas salas de aulas com 35 alunos serem capazes de envolver outras 14 salas de aulas do período vespertino para concretização de um evento de duas culturas diferentes; mas ambas plenas de riqueza e beleza, incluindo-se as comidas típicas, as danças, as vestimentas, a arquitetura, a religião, o sistema econômico e outros; elementos harmoniosamente apresentados aos visitantes de toda a escola.

Os alunos ganharam auto-estima, algo tão fundamental para mim, mas tão ausente naquele grupo, e simultaneamente experimentei a força da prática educacional que descobre e reconhece talentos no exercício das leituras dos símbolos do mundo – o *religere*<sup>11</sup>, ao atender um chamado intuitivo que supõe abertura para acolher os movimentos da sala de aula.

## **A escola do seu Francisco**

Quando ingressei no Ensino Médio em 1986, deparei-me com uma decisão interessante: escolher os cursos de Magistério ou o curso de Técnico em

---

10 Celestin Freinet (Gars, 15 de outubro de 1896 - Vence, 8 de outubro de 1966) foi um pedagogo francês, um importante reformador da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam uma grande referência para a educação nos dias atuais. Este professor traz a marca daquele que não se aquieta, que não permanece estável diante das

agruras da vida. Faz da escola um espaço sem paredes ou portas e oferece a natureza como presente aos alunos durante suas aulas. (página 9)

11 Que significa “ligar com, ligar novamente” que vem do latim re-ligare.

Contabilidade. Tudo indicava que o magistério seria minha proposta certa, mas, o curso foi extinto naquele ano, o que me fez aluno do curso técnico. O currículo da Contabilidade era composto de ordenação e encaminhamentos empresariais que ainda não compreendia, mas a opção era única e aceitá-la era minha saída.



**Foto 2:** Escola Francisco Damante fotografada em 2009

A escola Prof. Francisco Damante foi fundada em 1956, sendo um marco na minha vida profissional porque trouxe um misto de informações com resultados focados em cálculos e fórmulas, portanto, o kosmos instalado era a praticidade e a eficiência.

A referência desta escola, inscrita neste trabalho, demonstra o pilar da minha constituição como cidadão e profissional, carregada de ritos de passagem para minha vida adulta na formação como Técnico em Contabilidade, o que me incentivou a percorrer a Graduação de Administração sete anos depois.

## **A primeira experiência docente: A escola do professor Viana**

Como já anunciei durante o Mestrado em Educação<sup>12</sup>, a direção da escola Viana me convidou para a primeira experiência docente em 1991, um ano antes daquela ação docente no Jardim Portugal. Lá percebi que se constelava a missão profissional numa crescente compreensão de que o mundo da escola seria a minha marca como profissional.

Entendi a sala de aula como um local de encontro dos olhares e de saltos qualitativos na aprendizagem individual e coletiva, o que intuitivamente me levou a construir símbolos que representaram a prática docente até os dias de hoje.

Neste período, usei metodologias diferenciadas para que os alunos criassem músicas e rimas ou para estudar equações matemáticas, no período em que substituí uma professora que se ausentara por licença médica (com o pé quebrado); foram momentos que aguçaram meu perfil de pesquisador, proporcionaram a construção de um diálogo aberto com os alunos, num ambiente de aproximação e de entendimento da “disciplina” de matemática.

Recordar nos faz encontrar o nosso elo primordial da forma como vemos o mundo. É na capacidade de interagir escola-mundo que construímos nosso conceito de cidadania, e reforçamos nossa marca como educadores – o que fui constatar ao ingressar no Mestrado em Educação.

## **A compreensão do professor-pesquisador**

Na Universidade Cidade de São Paulo, em 2003, sob o acolhimento da professora Ecleide Furlanetto e Ivani Fazenda, encontrei a Interdisciplinaridade até então desconhecida. Foi neste momento que compreendi a relevância de um traçado metodológico para integrar mais do que disciplinas, mas oportunizar a fala e

---

<sup>12</sup> Dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2005 na Universidade Cidade de São Paulo com o título **Por uma Pedagogia de Movimentos Simbólicos em Projetos Interdisciplinares de Trabalho** (SOUZA, 2005).

a escritura de cada aluno em seu processo de desenvolvimento; este foi o momento exato do nascimento do professor-pesquisador em minha carreira profissional, como aquele que encontra seu habitat natural, aquele que estava “guardado” inconscientemente até ser chamado para assumi-lo definitivamente. Este é o espaço que optei em permanecer desde então, por isso ao dialogar com Merleau-Ponty (1999, p.328) compreendo que:

O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, em lugar de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebê-lo abstratamente com um caráter que lhes seja comum, devemos pensá-lo como a potência universal de suas conexões.

Em Merleau-Ponty o espaço da escola fez com que o mundo percebido e as coisas observadas brotassem da abertura deste pesquisador ao vivê-las inteiramente, o que garantiu minha permanência nas conexões com o etéreo, na fluidez das coisas da escola, assim, me senti desde o momento da chegada ao Mestrado.

Na defesa de Mestrado, em 2005, pude juntar a teoria, a técnica, a prática, os sons e imagens que compunham minha dissertação, principalmente quando a professora Fazenda apresentou a seguinte pergunta: “Você acredita que a educação tem o poder de curar as pessoas?”. Aquilo soou fortemente em meu novo estilo de pesquisar o mundo, provocando a ruptura do velho modo de pensar a escola no presente e projetá-la como espaço de transformações humanas.

A palavra existência que compunha o título da dissertação expandiu-se diante daquela inquietante pergunta numa manifestação imediata do símbolo da cura e da sua função do cuidar. Aporto então, a Carlos Byington, que pontua:

Assim pensando, formulei os conceitos de símbolo e de função estruturante, que reúnem as polaridades na elaboração simbólica para formar e operar a Consciência. Dentro desta perspectiva tudo é símbolo, inclusive o pensamento e a conduta. O frio do inverno, a raiva de alguém, a vontade de comer um doce, o sol poente, a chuva caindo são representativas de um sem número de características simbólicas. E todas as funções da vida são funções estruturantes da Consciência através da elaboração simbólica. Ao agasalhar-me estou me protegendo do frio e logo percebo se me sinto melhor ou se preciso de outro agasalho. Nessa

pequena elaboração aprimorei a identidade do Ego e do Outro através do símbolo estruturante do agasalho e da função estruturante do agasalhar<sup>13</sup>

## Nasce o autor

Em 2006, ingressei no Doutorado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como aluno da Interdisciplinaridade e do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI sob a orientação de Ivani Fazenda; encontrei um território da pergunta que desloca o pesquisador para níveis de reflexões tão sutis que ele mergulha num caldeirão de metáforas, clarificando os próprios olhos para enxergar sua metáfora da cura em duas grandes dimensões: **cuidar de si e cuidar do outro.**

Em vários momentos fui convidado a visitar meu interior, a jornada ao autoconhecimento<sup>14</sup> - princípio de tudo que transmuta – possibilitar então, que este invisível (interior) se manifestasse no outro, com características próprias e inatas do outro; próximos talvez aos ensaios de Montaigne, os quais traziam temas como coragem, amizade, tristeza etc., numa provocação para respondermos “**quem sou eu?**” ou “**que sei eu?**”.

Estes exercícios repercutiram em meu interior e me conduziram ao estudo do pensador Montaigne (1993), no qual, me encontro na seguinte frase:

Os outros formam o homem; eu o descrevo [...]. Não desenho o ser, pinto a passagem. E não a passagem de uma idade a outra, mas de dia a dia, de minuto a minuto. Devo acomodar minha história ao momento, pois poderia logo mais mudar, e não apenas no que diz respeito à Fortuna, mas também à intenção [...]. Se minha alma pudesse tomar pé, eu não ensaiaria, me solucionaria – mas ela permanece sempre em prova e em aprendizado.<sup>15</sup>

---

13 Trecho da palestra proferida na Universidade Central da Venezuela em 2007 por Carlos Amadeo Botelho Byington.

14 Utilizamos o conceito autoconhecimento Sócrático, ou seja, diferentemente de outros filósofos gregos que se preocupavam em encontrar o fundamento (arquê) de todas as coisas, Sócrates (469 – 399 a.C) ele se interessou na relação com os outros e com o mundo. A frase conhece-te a ti mesmo foi retirada do templo de Delfos e Sócrates a utiliza para construir sua filosofia rumo a compreensão de quem somos diante das coisas e do mundo numa jornada de autoconhecimento. Assim usaremos esse conceito em todo o trabalho.

15 MONTAIGNE. Ensaios. São Paulo. Abril Cultural, 1993 (Os Pensadores). Ensaio III, 2.

Os discursos proferidos durante as aulas do Doutorado me aproximaram do kósmos Interdisciplinar pesquisado na PUC de São Paulo, sem ranços ou vícios de um academicismo centrado somente no objeto da pesquisa; mas uma interdisciplinaridade que envolve objeto e observador, cujo alinhamento científico e existencial, permitiu-me ter como ponto de partida, o símbolo do acolhimento teórico/prático para a construção da minha metáfora como símbolo de transformação na Escola - espaço onde habito e autentico minha marca como professor.

### **Por que as Jornadas?**

As minhas jornadas começaram, acredito, quando ainda estava na condição de aluno, quando inconscientemente observava os movimentos das escolas por onde passei, construía certamente meu modelo de professorar, e penso que, até o modelo de pesquisador do Doutorado; observações, que a meu ver, contribuíram para a formação deste profissional que recupera os movimentos presentes na ação docente, no intuito de perceber que, o conhecimento pede a presença do autoconhecimento, da reconstrução da própria história em cada diálogo, em cada vivência investigada interdisciplinarmente.

Assimilo-me ao que parece, à própria história do pedagogo, o condutor de crianças na tradição grega; aquele que levava seu aluno também para conhecer o mundo mediante o encanto veiculado em suas palavras e atitudes; entendi que ao caminhar, reencontro minha essência de desbravador que em mim vive e que não esmorece diante das agruras ou situações problemáticas da vida; dizendo não para a petrificação do saber e do conhecimento, e dizendo sim, à minha capacidade de admirar e respeitar os outros e as coisas por menor que elas sejam; capacidade também para auto-estimular minha própria didática, viver e superar o paradoxo **doença & cura** na Escola.

Ao persistir na construção da cura por uma ação "*in loco*", entendo que existem momentos finitos e incompletudes, apresentados para nossa recriação

como autores – são os elementos que constituem **o chamado** – aquilo que segundo Jung pode provocar outras estratégias, pedir por outras esferas e dimensões da consciência adormecida, contribuir com a nossa transformação existencial, imprimir a marca do destino àquilo que somos, e àquilo como devemos agir para a realização de projetos, a fim de dar sentido à nossa história de vida.

Neste contexto, encontro em Boaventura de Sousa Santos (2004, p.92), um significado amplificado desta jornada:

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos no caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.

As jornadas pedagógicas estão alicerçadas nos três pilares da investigação interdisciplinar brasileira, que se entrelaçam para a garantia da cientificidade: pilar epistemológico, pilar praxiológico e pilar ontológico.

## **1. Pilar Epistemológico**

Este pilar é fundamental na questão do conhecimento dentro e fora do espaço da escola, é quando o autor busca aprofundamento teórico em bibliografias clássicas ou modernas e se posiciona de modo crítico, dialógico e reflexivo com o material que coleta e projeta para seus alunos e colegas, quando exercita um questionamento constante diante da fonte a fim de promover o diálogo em espiral, o desenvolvimento conceitual com características interdisciplinares. A cada jornada esses conceitos são assimilados e ressignificados para que se tornem vivos na ampliação da metáfora da cura.

## 2. Pilar Praxiológico

Na construção do pilar praxiológico é significativa a força da ação do pesquisador, o qual deve encontrar na contextualização histórica e cultural os princípios metodológicos capazes de aproximar o mediador do mediado, ou seja, é o momento em que acontece a transformação do saber em sabedoria, ao que Chauí (2002, p.12) descreve:

Pitágoras teria afirmado que a sabedoria completa pertence aos deuses, cabendo aos homens apenas desejá-la, amá-la. *Sophos* pode tanto significar o “saber”, o conjunto de conhecimentos sistemático e racional sobre o mundo e os homens (o *sophos* conhece verdadeiramente a realidade); como também “sabedoria”, a disposição humana para uma vida virtuosa e feliz (o *sophos* é aquele que sabe conduzir sua vida e praticar o bem). A grandeza dos filósofos antigos esteve em reunir esses dois sentidos e articular interna e necessariamente ambos. O saber é condição da sabedoria e a sabedoria é a forma superior do saber. [grifos do autor]

## 3. Pilar Ontológico

No pilar ontológico, congregam-se tudo aquilo que foi questionado com autores durante as leituras, e toda a prática educativa trabalhada com os professores pesquisados não pode ocorrer sem a presença do exercício do autoconhecimento. Em cada uma delas há produção de dados por meio de entrevistas, vivências e interpretações dos símbolos que se constelaram antes, durante e após essas investigações, ou melhor, esses encontros caracterizam aquilo que nasce da necessidade de explorarmos mais intensamente, os aspectos dos símbolos que estão em nós.

### **Da sensação de finitude ao processo de renascimento.**

Em abril de 2004, durante as aulas de Mestrado, fortes dores nas pernas com febres constantes me levaram a um afastamento, e, conseqüentemente a dezenas



de exames laboratoriais. O resultado veio rapidamente dado a intensidade das dores com prognóstico de câncer linfático e afastamento imediato das atividades laborais.

Pensei nas diferentes possibilidades que se apresentavam diante mim e na aceitação do tratamento quimioterápico, de maneira que, também não havia negociação diante do protocolo médico. Alguns meses de tratamento, duas cirurgias e muitos remédios paralelos foram suficientes para garantir uma eficaz intervenção na dor e na cura, em que compreendi que algo de novo se constelava: a doença me humanizou!

Foi durante este processo que imaginei um cubo<sup>16</sup> e realizei uma limpeza de meus pensamentos negativos para compreender as dimensões da doença e os motivos que nos levam a experienciá-la. É sabido que a imagem simbólica do cubo remete a propriedades metafóricas, capazes de estimular e reacender o desejo de transmutação do estado doentio para um estado de saúde.

Para continuar com esta interlocução, a respeito de minha vida pessoal, de professor e de pesquisador, chamo por Sokolowski (2004, p.25):

Considere o modo pelo qual percebemos um objeto material, tal como um cubo. Vemos o cubo desde um ângulo, desde uma perspectiva. Não podemos ver o cubo de todos os lados de uma vez. É essencial para a experiência de um cubo que a percepção seja parcial, com apenas uma parte do objeto sendo diretamente dada a cada momento. Contudo, não é o caso de que somente experienciamos os lados que são visíveis desde nosso ponto de vista presente. Como vemos aqueles lados, também intencionamos, co-intencionamos, os lados que estão escondidos.

Esta imagem do cubo foi salutar, pude utilizar suas faces para imaginar que cada uma delas pode ser comparada com diferentes cenários onde o espectador é o próprio homem diante da finitude da vida, das coisas, das relações e das crenças. Criei naquele momento o que os gregos chamam de *Dýnamis*<sup>17</sup> imprescindível,

---

16 Nos templos dedicados a Asclépio, o deus da medicina, havia rituais onde os pacientes dormiam e sonhavam com os problemas ou situações de dificuldades. No dia seguinte eram investigados sobre o que sonharam e os pontos de melhoria, induzindo a cura física, mental ou espiritual. Parece-me que o princípio junguiano do inconsciente coletivo me abarcou nesse exercício de pensar o cubo e vislumbrá-lo em diversas faces.

17 *Dýnamis*: Aptidão, capacidade, faculdade, potencialidade ou possibilidade para alguma coisa. Força e poder para influenciar o curso de alguma coisa. É um poder, uma força ou potência de alguém ou de alguma coisa a quem torna possível certas ações. Possibilidade ou

portanto, à minha sobrevivência, posto que, há fluidez e inconstâncias na presença da totalidade<sup>18</sup> e no surgimento ou ressurgimento do inato poder de auto-cura.

Durante a Defesa de Mestrado, a palavra lançada pelas professoras Ivani Fazenda e Ecleide Furlanetto sobre uma Educação que Cura, deixou-me numa redoma de interrogações incrivelmente complexas, porém provocativas, num movimento simbólico. Diante daquele movimento tão providencial, não parti de imediato para uma resposta cartesiana e definitiva, mas permiti vivenciar a perplexidade em habitar as polaridade doença/cura e descortiná-la posteriormente nas ações de formação de professores.

Acredito que toda pergunta que nos arremessa ao encontro da nossa verdade e do nosso silêncio interior, jamais será esquecida, apenas transformada e revisitada durante o processo de individuação, onde se aproxima o inconsciente coletivo do consciente: esse é o momento da libertação.

### **Não fui ao encontro da metáfora ... ela me encontrou primeiro.**

O início das atividades no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI, da PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, as provocações epistemológicas de Fazenda e Furlanetto durante a defesa do Mestrado possibilitaram que eu representasse com mais amplitude, o significado da cura em minha vida; nesta fase, dialoguei também com Martin Heidegger<sup>19</sup>, principalmente, no que tange ao conceito existencial da cura como cuidado, o qual se concretiza na

---

capacidade contida na natureza da coisa ou da pessoa. Em Aristóteles é aquilo que um ser pode vir a tornar-se no tempo, graças a uma potencialidade que lhe é própria, em sua filosofia é razão e racionalidade do devir. O poder para ser, fazer ou tornar-se alguma coisa.

18 **Utiliza-se aqui o conceito de Totalidade conforme Carl Jung** como a “expressão mais plena possível de todos os aspectos da personalidade, tanto em si mesma como na relação com outras pessoas e com o meio ambiente. A Totalidade pode ser equiparada à saúde, segundo Jung. Como tal, é tanto um potencial como uma necessidade que se modifica no decorrer de nossas vidas” ver <http://rubedo.psc.br/dicjung/listaver.htm>

19 O conceito de cura estudada em Heidegger está em Ser e tempo, 1967 quando afirma “quando se quer acentuar as realizações concretas do exercício da pre-sença, utiliza-se a palavra cuidado e seus derivados, p. 313” Então estruturamos a cura como cuidado nas jornadas interdisciplinares.

angústia presente no cotidiano. Compreendi que o **ser-no-mundo** heideggeriano está em busca da totalidade, o que ainda não era o que precisava.

Esforcei-me assim para percorrer nas polaridades, por exemplo, bom-ruim, bem-mal, ordem-caos, doença-cura; reiniciei um diálogo profícuo com Carl Gustav Jung, que trabalha estas polaridades por considerá-las fundamentais em sua obra na busca da alteridade, principalmente, quando se trata da cura que interage com os princípios do processo de individuação<sup>20</sup>, criados por ele.

Diante dos diálogos estabelecidos entre Heidegger e Jung, optei pela Psicologia Simbólica Junguiana, a qual resgata os arquétipos matriarcal, patriarcal, da alteridade e da totalidade na educação. Cada um com suas performances e propostas, ofereciam-me um rumo para a construção da metáfora da cura e do professor interdisciplinar, descritas anteriormente neste trabalho.

### **Ponto de partida para o encontro da metáfora: A Grécia**

Recorro aqui à mensagem gravada no templo de Hierón, local de “curas incríveis” de Asclépio, com a seguinte frase: “Puro deve ser aquele que entra no Templo perfumado. A pureza significa ter pensamentos sadios”. (CASSORLA, 1995, p.51 a 62).

O primeiro contato ou ponto de partida em direção à mitologia grega e à cura aconteceu de maneira real, concreta, em 2007; neste ano visitei a Grécia e deparei-me com a força mítica do poder do Templo dedicado a Asclépio, situado em frente ao Teatro de Dionísio, e abaixo do Parthenon de Atena; neste local, tive a grata confirmação de que a saúde era entendida como o cuidado das sensações, sentimentos, silêncios, músicas e, principalmente na experiência de validação da capacidade inata de cura presente no corpo humano.

---

<sup>20</sup> O Termo “individuação” foi adotado por Jung através de Shopenhauer, porém reporta-se a Gerhard Dorn, um alquimista do século XVI. Ambos falam do principium individuationis. Jung aplicou à psicologia quando uma pessoa torna-se SI MESMA, inteira e distinta de outras, ou melhor, uma unidade indivisível, um todo.



**Foto 3:** Ruínas do Templo dedicado a Asclépio situadas próximo da Acrópole, Atenas (2007)

Neste momento entendi que “tudo está ligado”, que essa viagem foi um retorno à compreensão ancestral de que **educar** e **curar** pertence ao repertório do inconsciente pessoal e impessoal ou coletivo, que Jung (1987, p.58) pontua:

Temos que distinguir o inconsciente pessoal do inconsciente impessoal ou suprapessoal. Chamamos este último de inconsciente coletivo, porque é desligado do inconsciente pessoal e por ser totalmente universal; e também porque seus conteúdos podem ser encontrados em toda parte, o que obviamente não é o caso dos conteúdos pessoais. O inconsciente pessoal contém lembranças perdidas, reprimidas (propositalmente esquecidas), evocações dolorosas, percepções que, por assim dizer, não ultrapassaram o limiar da consciência.

Nos templos dedicados aos rituais de cura na Grécia, o tratamento era feito mediante banhos e forte jejum, além de poções empregadas para relaxar e adormecer os doentes. As curas deveriam acontecer durante o sono do paciente, e quando este acordava relatava os sonhos aos cuidadores, mas, antes de deixar as dependências do templo, os pacientes deixavam oferendas com finalidade de divulgar os sucessos alcançados. Segue abaixo a planta da cidade antiga de Atena, onde se encontram os restos do Templo de Asclépio, ao lado do Teatro:

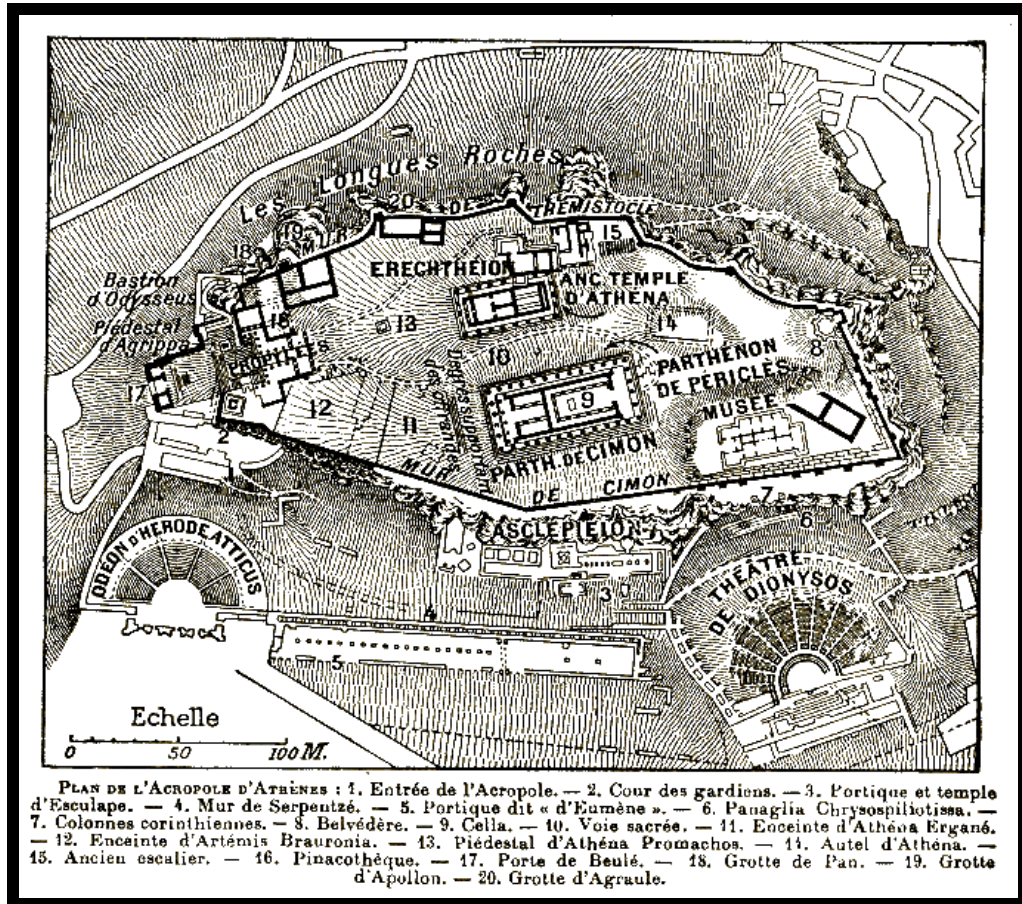


Figura 4: Planta baixa da Atena antiga extraída do [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)

Poderíamos pontuar nesta pesquisa as várias culturas e civilizações que tratam da cura na medicina, dado que há vestígios de fósseis humanos com intervenções cirúrgicas, os quais datam de milhares de anos antes de Cristo; por exemplo, cultura egípcia ou hindu, segundo alguns historiadores, estas culturas subsidiaram os gregos na composição da metodologia médica focada na observação.

Optamos por trazer um pouco da história da medicina chinesa, como uma forma de enfatizar as influências que os gregos tiveram. Eles (os chineses) preservavam a forte complementaridade das forças opostas da natureza na tentativa de compreender o paradoxo **doença & cura**. Mas ressaltamos que nossa atenção será para a cultura grega com intuito de demarcação histórica.

A preocupação do povo chinês estava nas influências mútuas benéficas ou prejudiciais como vento, umidade, comida, entre outros, que prejudicaria o homem.

A relação **homem & natureza** supõe uma convivência em harmonia, em que todos são responsáveis pelo equilíbrio entre **saúde x doença**.

Na Era Shang (século 18-16 a.C), os vilarejos próximos ao Rio Amarelo utilizavam uma escrita ideográfica, na qual registravam seu cotidiano amplamente voltado para a agricultura e o gado. Os povos acreditavam que as cidades eram habitadas por vivos e por mortos, por isso, os ancestrais eram reverenciados pelos vivos em rituais, os quais pediam proteção e boa colheita.

Os Shangs conheciam poucas doenças, principalmente quando vinha da maldição de algum ancestral, como dor de dente e a derrota nas guerras. Através de oferendas aos ancestrais, os chineses agiam na prevenção das doenças, estando assim em equilíbrio com a natureza. Os rituais eram fortemente associados a relação homem x natureza.

Na Era Chou (1.100 a.C), as questões sociais e econômicas começaram a tomar forma, há uma mudança de “maldições dos ancestrais” por “demônios vivos” como inimigos que incessantemente causam guerras e mortes. Surgem as drogas medicinais que serviriam para expulsar os demônios do corpo, incluindo venenos aplicados em amuletos ou incensos.

O princípio “*yin yang*” surge por volta do quarto século a.C em que as várias escolas citavam seus conceitos e aplicações, cujo intuito era evidenciar as extravagâncias ou excessos dos humanos (alimentar, sexual, climático ou moral) como os principais fatores de patologia, compreendida como sistemática.

## **1. A Grécia e o conceito de cura.**

A civilização grega é considerada o berço da medicina científica, e Roma posteriormente, aderiu aos princípios desses desenvolvimentos, possibilitando a expansão do que conhecemos hoje como medicina convencional.

Ressalta-se aqui, a passagem de uma mudança meramente mágica ou religiosa para uma atitude de explicações e ordenamentos epistemológicos, num intuito de agrupar, registrar e validar as práticas e preceitos da escola de Hipócrates.

Sabe-se que os médicos gregos se projetavam a partir das divindades e das suas bases mitológicas como Ártemis ou Atenas. Não seria possível compreender a evolução da medicina nesta região sem um recorte aos mitos até chegar à escola filosófica de Pitágoras (580-489 a.C) e seus seguidores.

O Mito de Asclépio mostra a presença da dualidade herói-deus tão importante na Grécia do século XIII a.C, quando Asclépio foi enviado ao monte Pélion para ser educado por Quíron (o médico ferido).

A figura de Quíron remonta ao deus que trabalhava e agia com as mãos porque era cirurgião e grande médico, também ao deus com sabedoria para compreender seus pacientes mediante o diálogo, considerado um dos remédios da cura. Asclépio, que significa o “bom, o simples, o filantropíssimo” como discípulo de Quíron, desenvolveu uma verdadeira escola de medicina na cidade de Epidauro, e com métodos mágicos preparava o caminho para seus brilhantes alunos, entre eles, Hipócrates (460 a.C.), filho e neto de médicos, aquele que estudava medicina na Escola de Cós, que aprendeu a substituir a ação generosa ou cruel dos deuses, pela observação direta dos seus pacientes.

O centauro Quíron possuía a imortalidade e um corpo metade cavalo e metade homem; vivia entre os homens e era um exímio médico, além de ensinar música, a arte da guerra e da caça. Após ser atingido sem nenhum propósito, por uma flecha envenenada de Hércules, passou a sentir fortes dores, Quíron compreendeu que a melhor maneira de curar sua ferida era conhecer bem o ponto de sensibilidade. Ele sabia que essa ferida jamais se cicatrizaria, mas buscava uma melhor forma de viver com a dor, apontando para a gênese da doença, vivendo assim por longo período onde orientou vários curadores, entre eles Jasão e o próprio Asclépio.

Zeus, compadecido pela incansável luta de Quíron para viver ferido, trocou a imortalidade dele pela mortalidade do humano Prometeu, e o médico pode assim, morrer.

A partir deste mito entendemos como o arquétipo do médico ferido está presente em nossas vidas, compreendemos que respeitar nossa condição humana é dar sentido mais profundo à parte que mais dói, e permanece doentia em cada um de nós. Cuidar e aceitar esse estado instalado são faculdades que temos de promover a cura em nossas vidas e caminhadas.

A dualidade era a marca de Asclépio, pois participava da natureza humana e da natureza divina simultaneamente, simbolizando a unidade. Em Epidauro, onde “residiu” historicamente, encontra-se o recinto sagrado do antigo Hierón, o deus da nooterapia, ou seja, da cura pela mente.

### **A cura: origem e significados.**

Se pensarmos na objetividade da conceituação desta palavra, podemos atingir com eficiência um significado medicinal e deixamos de saboreá-la em suas diversas possibilidades. O ato de saborear uma palavra está envolto de histórias e sensações experimentadas no decorrer das buscas que realizamos rumo ao nosso desenvolvimento. Portanto, aqui traduzo – mui respeitosamente - nossa condição humana de entender o significado da cura nos espaços educacionais para além do senso comum da cura física conhecida do nosso cotidiano.

Num retorno à gênese da palavra na cultura hebraica, encontramos a cura como TERAFA, da mesma origem da palavra terapeuta, que significa simplesmente soltar nós, abrir-se, desbloquear o paciente que precisa alcançar a sua paz. Paralelamente ao critério da paz, nos remetemos às múltiplas reflexões durante nossa jornada docente, quando então, desejamos que nossos alunos e colegas professores soltem-se dos seus nós diante do inusitado.



Paz ao outro e paz a nós mesmos é o primeiro passo para a compreensão amplificada da cura, o que em Jung apreendemos como o “Conheças todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”. Se for verdade que este primeiro entendimento da palavra cura é pacificar nossas inquietações, então que sejamos críticos ao enfrentarmos a nossa própria inconstância nas descobertas do ato de curar o outro e/ou curar-se.

Quando nos deparamos com a origem latina da cura, nos remetemos ao seu sentido primitivo de ‘cuidado’, ‘atenção’, ‘diligência’, ‘zelo’. Também há o verbo *curo*, *curare*, de largo emprego, com o significado de ‘cuidar de’, ‘olhar por’, ‘dar atenção a’, ‘tratar’, utilizado amplamente neste texto, não nos esquecendo do termo médico onde cura foi primeiramente usado na acepção de ‘tratamento’, conforme se lê em Celsus no século I. d.C. (apud Goethe), neste caso o cuidado do médico é indicado para mudar o curso de alguma enfermidade.

Certa vez, atravessando um rio, a ‘cura’ viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o nome. Enquanto ‘cura’ e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão: ‘Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, terra, por teres dado o corpo, dever receber o corpo. Como, porém, foi a cura quem primeiro o formou, ele dever pertencer à cura enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de húmus (terra).

A evolução semântica da palavra cura, tanto em latim, como nas línguas românicas, operou-se em várias direções, sempre em torno da idéia de ‘cuidar de’, ‘exercer ação sobre’, ‘tratar’.

Nossa busca pela compreensão do conceito passa historicamente por outras culturas e influências para que avancemos nos estudos sobre a metáfora da cura como cuidado. Dialogamos com Chauí (apud Matos, 1997, p.6)

O *pharmakon* filosófico é o discurso terapêutico que busca a autarquia da alma e do corpo, o domínio da cor do corpo e da alma pela filosofia numa aproximação de Epicuro quando afirma que nunca se adie o filosofar quando se é jovem, nem (se) canse de fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma... A noção de felicidade, por mais indeterminada que seja, é

objeto da filosofia e da medicina. Para os gregos, a ciência era a busca da justa vida e do bem-viver.

## 2. A Grécia e o conceito de Educação

O conceito de escola tratado nesta pesquisa parte de um fragmento dos princípios da Escola Grega em que resgatamos a função e aplicação da Paidéia dos gregos e das rupturas históricas herdadas da Europa no conceito escola, e que até hoje influenciam nosso Currículo e nossa prática pedagógica.

Encontramos na sociedade grega, do século VI a.C, uma preocupação em evidenciar a educação como problema para o desenvolvimento de seus jovens, para a manutenção do *status quo* estabelecido, em que a literatura grega (poesia, tragédia, comédia) já trazia sinais de questionamentos do conceito de educação. Mais tarde, a educação na Grécia passou a ser uma preocupação também dos filósofos Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles.

Nasce a Paidéia grega, cujo conceito da palavra remete à palavra grega, *paidos* = criança; significando também, “criação dos meninos”; porém, se remetermos tal palavra, ao conceito de *aretê*, que significa em grego, *virtude*, a qual era usada para atestar a utilidade dos instrumentos e o valor dos animais, por exemplo, a virtude do cavalo é ser um animal veloz; Sócrates usará este conceito para falar da qualidade da essência do ser humano, no sentido ético, moral e espiritual. Pode-se então dizer que na raiz da educação dos gregos, o sentido da “criação de meninos” deve contemplar a *aretê*, dado que remete para uma educação que articula qualidades físicas, espirituais e morais dos cidadãos; certamente originou-se daí o programa educativo que trabalhava com dois elementos fundamentais para a sociedade grega: a ginástica e a música: o primeiro tratava do desenvolvimento do corpo e o segundo do desenvolvimento da alma, por exemplo, A República de Platão, Livro X. Portanto, ainda que o conceito de *aretê*, historicamente tenha sido forjado antes do conceito de *paidos* = criança, é fundamental compreender sua inter-relação com a educação proposta na Paidéia grega, na qual

ganha destaque com os sofistas, o **pedagogo** = *paidagogós* (*pais*, *paidos* = “criança” e *agogós* = “guia, condutor”); metaforicamente, o pedagogo é nesta acepção da palavra, o condutor ou o guia de crianças nos dois sentidos, físico e moral, assim como a ginástica e a música; posto que, enquanto conduz a criança, geralmente andando pelos arredores da cidade, ou da casa para a cidade, constrói um diálogo junto com a criança, que educa e encanta a ambos – a si mesmo e à criança.

A partir do século V a. C, o objetivo da educação grega passou a ser a formação do homem individual, e cada vez mais se exigia algo da educação, com propostas de ampliar os estudos para a gramática, além da ginástica e da música.

Portanto, a escola que estamos apresentando, se pauta nos princípios gregos da *Aretê* e da *Paidéia*, o que certamente nos permitirá avançar no tema e nas ações educativas da aplicação da metáfora na sala de aula.

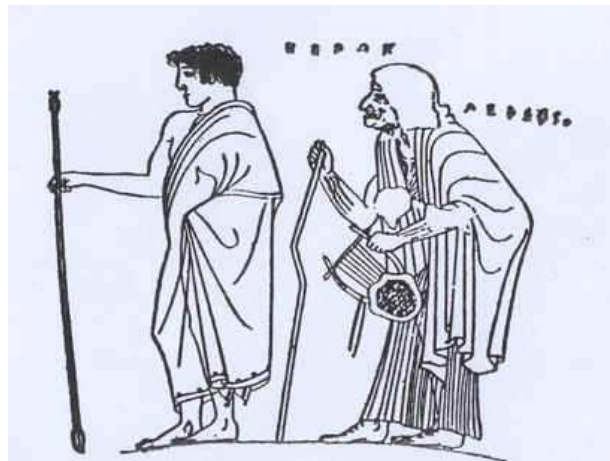
Em sentido paralelo, Hilton Japiassu (2006, p.79) comenta a necessidade de rever o passado e ver o presente, quando diz:

Exigimos mais luz a fim de conferir um sentido aos sinais do céu e às manifestações da condição humana. Contrariamente ao ideal de permanência das coisas proclamado pelo Eclesiastes (“Nada há de novo sob o Sol”), precisamos reconhecer que o universo, desde a noite dos tempos, não cessa de estar repleto de novidades: a evolução é cósmica, universal, não poupando nem mesmo o Sol. Portanto, o ideal clássico do equilíbrio cede o lugar ao estado atual de desequilíbrio, fonte de toda criatividade.

Não deixaremos por isso de trazer a figura do professor da escola grega, que nos parece fundamental para entendermos alguns traços de mistificação das culturas e religiões, que constituem, a nosso ver, a prática docente. Compreende-se que a busca interior, já discutida anteriormente nesta pesquisa, seja um modo de convidarmos o professor a uma revisão diante do espelho na busca de compreender seu próprio olhar; ver sua face que em sentido profundo, talvez esteja esquecida nas contradições autoridade-liberdade durante os desdobramentos da profissão docente.

Pode-se conceber que o princípio de inconsciente coletivo traz muitos traços do pedagogo grego, um simples escravo ou servo, mas aquele que estava encarregado de educar as crianças e os jovens para o caminho do bem e da virtude grega; esse personagem transportava uma pequena bagagem contendo alimentos e anotações, e com sua lanterna iluminava o caminho dos dois. Há relatos que esse pedagogo carregava a própria criança quando se encontrava cansada em suas caminhadas de casa às palestras.

Estas histórias nos provocam e nos orientam a pensar num profissional que tem sua função primeira ou matriz pedagógica fincada na metáfora da iluminação de caminhos, no cuidado suave com seus aprendizes ou parceiros de jornada; certamente, podemos inferir que as coisas para se concretizarem dependem também da maneira como percebemos nosso entorno e nossa profissão.



**Figura 5:** Pintura retirada da pintura de um vaso – Jovem acompanhado pelo seu pedagogo.

Histórias que certamente repercutem em mim, como uma proposta de resgatar a ancestralidade da profissão, o que me faz deparar com o contraponto do relato da minha carreira docente consubstanciada com a do pesquisador, e a do formador de professores do Senac São Paulo, desde o ano de 2005. Compreende-se então, que toda a concepção de professorar nasce das relações com o meio e com as ações que apreendem em cada obstáculo de sala de aula; em cada situação exclusivamente projetada para cada um de nós.

Ser professora ou professor a meu ver passa pelos cinco princípios da **Interdisciplinaridade Brasileira**: *espera, coerência, humildade, respeito, desapego* e, ousou acrescentar o sexto, *negociação* - como qualidade *sine qua non* no espaço da sala de aula e que aparecerão em cada jornada deste trabalho. Para isso utilizo três dos dez dilemas descritos por Fazenda<sup>21</sup> (2006 p.82) que mobilizam a formação de professores investigadores de onde me permito transitar no intuito de redescobrir minha maneira de ver a Escola e a Pesquisa:

1. Como reter histórias interrompidas?
2. Como estimular a leitura das entrelinhas?
3. Como legitimar a autoria do outro sem ferir nossa própria

Nos diálogos com a obra de Fazenda é possível aproximar estes três dilemas da dimensão simbólica que são fundamentais no decorrer desta pesquisa, são partes do procedimento metodológico e centro das transformações e da ação desencadeadora de outras relações, aparentemente encobertas, mas que podem estimular o processo criativo diante dos imprevistos da vida, o que Fazenda chama de “incidente crítico”.

Ser professor é exercitar a escuta sensível (BARBIER, 2004), ouvir outros professores como um sinal daquele que concebe o renascimento da palavra viva em formas que defino como marcas individuais que habitam nos espaços educacionais.

Pode-se afirmar então, que o conceito de professor tratado neste trabalho fundamenta-se no sujeito que concebe sua profissão envolta de entusiasmo (primeira matriz pedagógica) e a transmite aos alunos e colegas como uma marca que se reconstrói diariamente.

Os grupos pesquisados foram distribuídos cronologicamente do seguinte modo:

- a. Junho/2006 – 25 professores do Senac São Paulo – Unidade 24 de Maio, SP.

---

21 FAZENDA, Ivani. Transdisciplinariedad y Ecoformación: Una nueva mirada sobre la educación. In Contribuciones metodológicas de la interdisciplinariedad a transdisciplinariedad en la formación del profesorado. 1996 p. 82.

- b. Março/2008 – 25 profissionais do Senac São Paulo de diversas áreas e diversas cidades do Estado de SP.
- c. Junho/2008 – 8 docentes coordenadores do Senac São Paulo
- d. Dez/2008 – 48 professores da rede pública de ensino de São Paulo
- e. Fev/2009 – 52 professores do Senac São Paulo – cidade de Franca
- f. Agosto/2009 – 23 professores da Escola Estadual Prof. José Manoel A. Rosende e 26 professores da Escola Estadual Prof. Francisco Damante

Ressalto que o perfil dos professores dos grupos A, C, E foi composto por profissionais graduados em diversas áreas do saber, geralmente bacharéis, com experiência em docência para um público juvenil, totalizando 20%, e profissionais com pós-graduação concluída em diversas áreas, totalizando 80%. Todas as investigações ocorreram em salas de aulas do Senac São Paulo, em horários de encontros pedagógicos propostos por mim ou pela gerência das Unidades.

Com relação ao perfil dos professores dos grupos B, D, F há diversas formações, principalmente licenciaturas, já que são docentes da rede pública de ensino, totalizando 55%. Neste cenário, temos também 45% com pós-graduação em áreas educacionais, como psicopedagogia, artes, literatura ou matemática, entre outros. A aplicação das técnicas ocorreu em salas de aulas das próprias escolas ou auditório cedido pelo Senac São Paulo, patrocinando assim, esses encontros pedagógicos.

### **Contextualizando o Senac São Paulo**

Com sua primeira Unidade instalada à Rua Florêncio de Abreu, centro da cidade de São Paulo, em dezembro de 1946, o Senac São Paulo nasceu com objetivos firmes de desenvolver pessoas e empresas, usando para isso educação dirigida ao segmento de comércio e serviços.

Em março de 1947, expandiu sua sede para outras cidades do Estado e apresentou seus **primeiros cursos**: *praticante do comércio* e *praticante de*

*Escritório*, para jovens na faixa etária dos 14 a 18 anos. Aos maiores de 18 anos, ofertou os cursos de: *Balconista de Tecidos, Calçados e Ferragens, Arquivista e Caixa Tesoureiro*.

Com o propósito de infundir no “brasileiro a mentalidade econômica”, Brasília Augusto Machado de Oliveira Neto advogou pela causa social, e, após assumir a presidência da Federação do Comércio do Estado de São Paulo em 1944, propôs com os demais colegas, a criação de uma entidade capaz de promover a educação, o trabalho e a cultura, surgindo então, o **Senac** e também o **SESC** em 1946.

Hoje, o Senac São Paulo tem mais de 60 Unidades e de 5.000 funcionários; é considerada uma Instituição de renome nacional e internacional na formação de pessoas, as quais são conscientes social e ambientalmente preparadas para o mundo do trabalho em constantes transformações.

No Senac coordeno o Programa Aprendizagem, o qual tem como foco a orientação de jovens aprendizes que trabalham e estudam sob a Legislação 10.097 de 2000<sup>22</sup>. Este programa tem uma capilaridade em todo o Estado focada na orientação aos jovens e suas famílias porque há uma equipe em cada cidade onde há uma Unidade da Instituição que movimenta a população de estudantes e empresas:

A Coordenação Estadual têm 06 pessoas na Sede (capital); 60 docentes coordenadores nas Unidades; 600 professores; 9.600 alunos, e aproximadamente 3.000 empresas (dados de 2009).

A observação das vivências realizadas com esses professores determinou o desenho da metodologia (como fazer) da pesquisa, o que entendo como a força do grupo numa construção compreensiva de que a escola está repleta de movimentos para a ampliação da consciência: não como olhar apenas para o conteúdo e sim perceber outros símbolos.

---

<sup>22</sup> Lei Federal que determina os direitos e garantias dos jovens trabalhadores com a bandeira da dignidade juvenil. Todos os aprendizes registrados em centenas de empresas que são orientados pela equipe do Senac. Ver mais em [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)

O grupo pesquisado de professores do Senac São Paulo e de professores da Rede Pública de Ensino do Estado participou de atividades vivenciais, ora denominadas de técnicas expressivas para recuperação qualitativa dos depoimentos e atitudes dos docentes, diante do paradoxo **cura & doença** nos espaços educacionais.

Dos relatos registrados à conclusão da ampliação de conceitos e significados nas vidas dos pesquisados; das crenças individuais às ações livres dos julgamentos precipitados gerados por **cronos**<sup>23</sup>, então parti para uma compreensão muito mais ampla da presença de **kairós**<sup>24</sup> num movimento de tempos simultâneos.

Esses relatos oportunizaram à minha audição fazer os resgates das histórias individuais dos professores com valores que se fundem na minha história pessoal, formando assim um único mosaico, colado por rejuntas teóricas que perpassam nossas caminhadas, para possibilitar que diferentes vozes se fundam nas diversas descobertas realizadas sob o kosmos do Senac São Paulo.

Mais importante que traçar minha trajetória como aluno, professor e pesquisador foi permitir-me uma interlocução com os colegas de pesquisa, em territórios que adentrei e vivi com atitude de desapego das minhas teorias para possível re-construção da metáfora que acredito não ser só individual, mas universal. Portanto, os opostos indivíduo/universo transcendem a racionalidade ao se completarem.

Em Furlanetto (2003, p.62) encontro apoio para minhas elucubrações, quando a autora afirma que:

---

23 **Cronos** é um deus grego que corresponde ao deus romano Saturno. Ele é representado como velho homem de cabelos brancos e barba longa. Cronos é filho de Urano (o mais antigo de todos os deuses) e pai de Zeus, Deméter, Hades, Héstia, Poseidon e Hera. Seu nome está associado ao tempo pelos gregos. O mito diz que a esposa de Urano era Gaia (deusa da Terra) e que cada vez que Gaia tinha um filho, Urano o devolvia ao ventre de Gaia. Cansada disto, Gaia tramou com seu filho Cronos. Ela fez de seu próprio seio uma pedra em forma de lâmina e a deu para Cronos. Cronos esperou que Urano, seu pai, dormisse e o castrou. Atirou a genitália de Urano no mar de onde brotou Afrodite, a deusa do amor. Após isto, Cronos reinou entre os deuses, mas uma profecia dizia que ele seria enfim vencido por um filho. Assim, ele passou a devorar seus próprios filhos. Até que a profecia se cumpriu e Zeus o destronou auxiliado por Prometeu.

24 Na mitologia grega **Kairós** refere-se a um tempo com qualidade e eficácia; não se expressa por uma imagem uniforme, estática, mas por uma idéia de movimento. Refere-se a uma experiência temporal na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado contexto, objeto ou processo. **Kairós** é o tempo do não ser, é passado e futuro – o tempo que deixou de ser (a memória) e o tempo que ainda não é (o devir, o vir-a-ser).



Os opostos não podem ser unidos pela consciência racionalmente, mas apesar de ela não contar com recursos para fazê-lo, é capaz de pressentir sua importância vital. A união dos opostos, uma tentativa de alcançar uma síntese, não consiste em anular os contrastes existentes entre eles, mas sim, uma tentativa de reuni-los momentaneamente em oposição. Esses encontros acontecem a partir dos símbolos, neles se realiza a tendência de reunir polaridades contrárias que habitam a psique, garantindo a presença viva de cada pólo em oposição.

Na tentativa de alcançarmos uma síntese capaz de mostrar ao máximo o que foi vivido durante as caminhadas é que consideraremos cinco jornadas:

A primeira trará um percurso onde pudemos visitar os espaços médicos e compactuarmos com suas metodologias diferenciadas que mesclam conhecimento e autoconhecimento. Vivemos momentos onde filosofar era uma condição elementar para compreendermos o tema da cura.

A segunda jornada legitimará a virtude da escuta durante as aulas do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares onde o exercício do respeito é uma constante em que Fazenda nos convida a adentrar e permanecer se considerarmos importantes para nossas vidas. Nesta jornada é que conversaremos com outros estudiosos da Interdisciplinaridade no Brasil e no Canadá.

Na jornada três é que redescobriremos a Pedagogia Simbólica Junguiana proposta por Carlos Byington, durante as aulas na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica onde pudemos aplicar as técnicas expressivas dos mosaicos e mandalas investigativas.

Na quarta jornada avançamos em territórios estrangeiros e compartilhamos com outros pesquisadores a proposta da Interdisciplinaridade que vivemos no Brasil e, também visitamos o templo Zen Budista e conversamos com a as Irmãs Oblatas do Santíssimo Redentor numa proposta de ouvir sobre a cura e doença.

Na quinta jornada veremos a pesquisa realizada nas salas de aulas com professores da Rede Pública de Ensino e do SENAC São Paulo onde compilaremos

seus depoimentos e sensações sobre a vivência da metáfora. É aqui que recuperaremos o sagrado no cerne da pesquisa e nos relatos dos companheiros.

Nas considerações finais mostraremos uma reflexão sobre os dados produzidos e os símbolos constelados rumo a Educação que Cura. Há uma proposta inicial de avançarmos para um novo currículo da escola do século XXI

## JORNADA UM: PROFESSOR, MÉDICO E FILÓSOFO

“A era do racionalismo (...) parece ter dado lugar a uma atmosfera mais lírica e ao mesmo tempo mais cética. Depois da razão monolítica, confiada em suas estratégias de mestra da natureza e da história, vem agora uma onda de resistência, i.e., de subversão: valores clássicos como identidade, ordem, organização, centralidade dão vez aos de diferença, desordem, fragmentos, periferia.”

[WUNENBERGER, 1986, p. 72]

No início da caminhada de professor, em 1991, pensou-se na transmissão de informações e no controle das variáveis das relações professor versus aluno; variáveis que surgiam durante as explicações das fórmulas, dos gráficos e dos deltas nas aulas de matemática, na Escola Sérgio Viana, onde os recursos didáticos eram simples, como livro, giz, lousa e caderno.

Destaca-se outro ponto da personalidade daquele professor que se constelava impetuosamente, sua vontade de entender o processo de ensino-aprendizagem com significado para a vida dos jovens alunos. Percepção esta que rapidamente foi se transformando na força motriz que impulsionava aqueles “ouvintes” não para o silêncio diante da autoridade, mas, para uma possível abertura para um diálogo amistoso e fraterno.

Neste contexto, recorre-se às palavras de R. Barbier (2004, p.141):

A escuta sensível permite “compreender do interior” [...] É uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tomar forma. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador.

Este professor-pesquisador decifrou teorias e dialogou desde a década de 90, com Célestin Freinet, Edgar Morin<sup>25</sup>, Paulo Freire<sup>26</sup> e mais recentemente, Carl

---

<sup>25</sup> **Edgar Morin**, pseudônimo de Edgar Nahoum, nasceu em Paris em 8 de Julho 1921. Pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. É considerado um dos principais pensadores sobre a complexidade.

Gustav Jung<sup>27</sup>; nesta ordem cronológica –, buscando a religação dos saberes numa perspectiva de recuperação das histórias de vida para compartilhar um olhar de uma educação libertadora, sem isolar as polaridades da constituição humana.

O foco está talvez nos aspectos da compreensão dos medos – aqueles sentimentos que impedem o progresso das caminhadas para ampliações do saber humano, descritos aqui na intenção de promover a essência graciosamente inacabada de cada um de nós na sutileza dos saberes e fazeres.

Ousar-se-á afirmar que a palavra dos professores em seus discursos e eloquências dinamizou os efeitos de uma educação-próxima-de-nós, aquela envolta de diálogos que assumem os paradoxos como **doença & cura**. Há uma necessidade de aproximar esses discursos com a construção dos saberes e fazeres que possam unir a medicina e a filosofia numa convergência, que se traduz numa pergunta-chave desta pesquisa: **a Educação pode curar as pessoas?**

Esta pergunta iniciou as jornadas que contam com a compreensão do pesquisador-professor, dada a possibilidade de recuperar a ancestralidade do ato de cuidar nas duas dimensões: **cuidar de si mesmo** e **cuidar do outro**.

## **O pedagogo de outrora e o médico do agora**

Neste sentido de pertencimento e coletividade nasceu a metáfora da cura, cujo encontro com o pedagogo grego fez nascer também o símbolo do exímio “ouvidor” na constituição do outro, aquele que se cultiva analogicamente como possibilidade de vislumbrar uma escola acolhedora quando se percorre esta jornada envolta de saberes, de fazeres e de cuidados com a afirmação da capilaridade da prática interdisciplinar brasileira, aproximando-se do conceito de espaço discutido

---

26 **Paulo Freire** (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador brasileiro. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

27 **Carl Gustav Jung** (Kesswil, 26 de julho de 1875 - Küsnacht, 6 de junho de 1961) foi um psiquiatra suíço e pai da Psicologia Analítica.

pelo filósofo francês, G. Bachelard (1993, p.25) quando afirma que “todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa”

Pode-se observar na história da Educação, da Medicina e da Filosofia que existem pontos em comum que tratam dos problemas do cuidado, do zelo e do diálogo como elementos capazes de mesclar a perspectiva interdisciplinar brasileira, cujo foco Antropológico se abre para uma pergunta permanente a respeito da real aplicabilidade nas vivências da metáfora da cura: pode-se torná-las mais palpáveis, palatáveis e possíveis na sala de aula e na formação do professor? Como seria esta aplicabilidade?

Esta metáfora está sob a égide de um olhar compartilhado com outros pesquisadores ou Centros de Pesquisas que tratam da cura em suas mais variadas dimensões: física, emocional, psíquica, terapêutica ou social.

Foi fundamental o exercício realizado nesta jornada de escuta sensível com o Dr. Paulo de Tarso Lima e seu grupo de pesquisas no Hospital Albert Einstein; as oficinas com o professor e físico Stephen Litte e com Luciano Laface, professor de francês e estudante de Filosofia na Universidade de São Paulo. Estes pesquisadores compuseram graciosamente essa primeira etapa na construção da metáfora, próxima ao que Pineau (1999, p.32) expõe em conferência no Brasil:

Muitas vezes, não temos tempo de refletir teoricamente sobre esses problemas de sentido, não temos tempo de tomar certa distância. Hoje nos é oferecida a oportunidade de refletirmos sobre o sentido, um tema nobre entre todos, normalmente propriedade exclusiva de especialistas: semânticos, semióticos, hermeneutas, epistemólogos (...) Como a maioria de vocês, não sou especialista em nenhuma dessas áreas. Sou quase obrigado a pedir desculpas por ter a ousadia de falar sobre esse tema. Penso que esta é a primeira audácia transdisciplinar que devemos ter: ousarmos abordar questões vitais, mesmo sem sermos especialistas. Não para tomar o seu lugar ou ignora-los, mas para não deixarmos que nos impeçam de abordar essas questões vitais.

## **Organização Mundial da Saúde: conceito & reflexões**

A primeira descrição moderna que aparece quando se trata do tema doença/saúde remete a vários significados, como aqueles que foram professados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que em 1947 definiu saúde não apenas como a ausência de doença, mas como um perfeito estado de bem estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença.

No entanto, diversos teóricos contestaram e ainda contestam esse conceito, entre eles, o psiquiatra francês, Christophe Dejours, que em 1984 questionou a respeito da definição de “perfeito estado”, explicando que, a fisiologia concebe o corpo como movimento constante, sendo fundamental para manter o movimento do organismo vivo, a renovação dos fluidos e dos tecidos; o corpo só pode ser concebido em um “estado” sem movimento, ou seja, morto.

O psiquiatra também afirmou que nossa vivência psíquica/emocional e nossa dinâmica corporal são experimentadas pela psicossomática, visto que, a maioria das doenças advém do desequilíbrio da vivência e da dinâmica, em que “saúde é movimento”, assim, “A saúde é antes de tudo uma sucessão de compromissos com a realidade; são compromissos que se assumem com a realidade, e que se mudam, se reconquistam, se redefendem, que se perdem e que se ganham. Isso é saúde!” (DEJOURS, 1984, p.11).

## **Medicina Integrativa: uma descoberta interdisciplinar**

Registramos também o encontro ou a jornada realizada na **Clínica Anima Medicina Integrativa** e no **Núcleo de Medicina Complementar e Integrativo do Hospital Albert Einstein**, em São Paulo, sob a coordenação do Dr. Paulo de Tarso Lima, na qual se discutiu a difícil tarefa de enraizar a dinâmica que envolve o conceito saúde e as ações de cura, sob a ótica médica do cuidar e “libertar” os pacientes do medo da doença.

O diálogo mantido com o professor Paulo possibilitou compreender a redescoberta humana do retorno ao ferramental de cura que é dado biologicamente, que é endógeno, e está presente em todas as pessoas, bastando, por exemplo, uma estimulação por parte dos médicos.

O professor Paulo<sup>28</sup> utiliza o conceito de Medicina Integrativa na abordagem da pessoa em seu todo – corpo, mente e espírito –, incluindo-se vários aspectos visíveis e invisíveis, no que tange o estilo de vida do paciente; valorando a neuroplasticidade humana em transformar a intenção em mudanças de mente, para mudanças no corpo, e adverte: “Não trata de uma ação onde o paciente esquece a doença, ele é convidado a perceber seu corpo, a ouvir seu ritmo como agente central no processo à saúde”.<sup>29</sup>

Conduzir o paciente a “escutar” a dor e observar suas reações é uma atividade constante para esse grupo de Estudos e Pesquisas do Hospital, em consonância com outras 42 Universidades Norte-Americanas e Canadenses, todas ligadas ao *Consortium of Academic Health Centers for Integrative Medicine*, cuja missão é ajudar a transformar a medicina e o serviço de saúde através de vários estudos científicos. Discute-se a respeito dos novos modelos do cuidado clínico e os programas educativos e inovadores que integram a biomedicina, a complexidade dos seres humanos e a natureza intrínseca da cura e da rica diversidade dos sistemas terapêuticos. Essencialmente este grupo de pesquisadores/médicos aplica a diferença qualitativa na saúde dos pacientes em defesa de um modelo integrativo no serviço de saúde, incorporando mente, corpo e espírito.

Neste contexto, fez-se necessário retornar ao período da doença do pesquisador, quando foi possível visualizar o cubo para viver a sensação de finitude e o processo de renascimento; vislumbrar outras faces de um mesmo problema na tentativa de lançar para fora ou entender o sofrimento como um espaço de crise, amparado em Dahlke (2005, p.17):

---

28 Paulo de Tarso Lima gosta de ser chamado apenas como professor Paulo; Paulo de Tarso é o único médico da América Latina formado pelo médico Andrew Weil – um dos mentores da Medicina Integrativa

29 Entrevista realizada em março de 2009 na Clínica Anima de Medicina Integrativa e na visita ao grupo de Estudos no Hospital Albert Einstein em abril 2009.

A palavra grega crisis, além de crise significa também decisão, divórcio, discrepância, separação, julgamento, escolha e experiência [...] quando limitamos a crise ao seu aspecto negativo, como acontece amplamente no uso da língua alemã ou portuguesa, nossa visão do acontecimento fica limitada.

O Dr. Paulo de Tarso<sup>30</sup> explica:

... no Hospital Albert Einstein articulado com o Consortium, há estudos em andamento de abordagem sistêmica médica que visa agregar o melhor da medicina convencional e da medicina complementar, estabelecendo um caminho de equilíbrio entre as diversas abordagens já existentes.

Nos Estados Unidos, o médico Andrew Weil, da Universidade do Arizona estabeleceu como meta para o alcance da cura de seus pacientes, que a boa medicina é aquela que utiliza todos os tipos de terapias consagradas cientificamente, sejam elas oriundas da convencional ou de sistemas médicos tradicionais, ou seja, a medicina integrativa.

Os princípios da Medicina Integrativa aproximam-se daquilo que se convencionou chamar de atitude interdisciplinar no descobrimento do melhor estilo de transpor a vivência do campo da medicina para a educação. Acrescenta-se após os princípios da Medicina Integrativa, a co-relação da abordagem interdisciplinar:

1. **Parceria entre o paciente e o médico no processo de cura:** considera-se que isso é o primeiro ponto para a efetiva relação professor-aluno quando se oportuniza a escuta e se evidencia a empatia na promoção de diferentes construções epistemológicas, praxiológicas e ontológicas.
2. **Uso apropriado de métodos e terapias oriundos da Medicina Convencional e de Sistemas Médicos Tradicionais para facilitar o processo inato de cura:** neste ponto encontra-se a interdisciplinaridade que recupera os conceitos e práticas tradicionais de ensino e aprendizagem

---

<sup>30</sup> Como dito anteriormente, o professor ou doutor Paulo de tarso, é médico e cirurgião pela PUCCAMP/SP. Mestre em Medicina pela USP. Membro The Nutrition Society – Inglaterra; Society for Integrative Oncology – Estados Unidos. É coordenador do Centro de Medicina Integrativa e Complementar do Hospital Albert Einstein, São Paulo. Entrevista concedida na Clínica Anima de Medicina Integrativa, abril de 2009.



avançando para outras dinâmicas e temáticas na recuperação da humanização na escola.

3. **Consideração de todos os fatores que influenciam a manutenção da saúde e o aparecimento das doenças, incluindo-se o corpo, a mente e o espírito, bem como, a comunidade (suporte social):** nesta visão sistêmica acontece uma integração dos opostos e a construção multifacetada da Interdisciplinaridade, a qual promove a crença na formação dos professores para o mundo. Com embasamento teórico nas obras de Jung, este trabalho discute e vivencia o processo de individuação que permite a todos a inteireza consciente do inconsciente.
4. **Reconhecimento que a boa medicina deve ser baseada em boa ciência, devendo ser investigada e aberta a novos paradigmas:** a Interdisciplinaridade estudada pelo GEPI aporta os conceitos vindos de outras ciências ou campos epistemológicos referendados em outros Grupos de Pesquisas na França (CIRET), Canadá (CRIE) entre outros. Não há uma exclusividade ou uma teoria fechada ou concluída, dado que é processo natural de acolhimento das multiculturalidades.
5. **Uso de métodos e terapêuticas naturais, efetivas e não invasivas, sempre que possível:** compreende-se que durante uma ação interdisciplinar, não há imposição de conceitos ou normas externas. Eles surgem no decorrer da prática e na ação do professor, diante dos incidentes críticos, que deslocam a metodologia utilizada, no sentido de rever outras saídas e entradas.
6. **Utilização de conceitos cientificamente atestados na promoção da saúde e na prevenção e tratamento das doenças:** a pesquisa é interdisciplinar porque traz um olhar para os campos da educação, da medicina e da filosofia num intuito de resgatar suas ancestralidades na Grécia. Especificamente este trabalho traz os conceitos da Psicologia Analítica na construção da metáfora da cura.

7. **O estabelecimento de uma abordagem transdisciplinar e transcultural comprometida com o processo de autoconhecimento e desenvolvimento:** na Interdisciplinaridade Brasileira pode-se ouvir Bach, saborear Jung, cantar Callas, dizer Piaget, gritar Morin, ler Heidegger e morrer de amores por aquilo que desperta a capacidade infinita de auto-cura. Isso transcende a maneira unilateral da pessoa ver o mundo e a si mesma.

### **A Atenção Plena: uma possibilidade de praticar o silêncio**

O professor Paulo me apresentou ao professor Stephen Litte<sup>31</sup>, que trabalha com o princípio da Atenção Plena elaborado pelo Americano Jon Kabat-Zinn, fundador do Centro de Atenção Plena em Medicina, Cuidado de Saúde e Sociedade, na Universidade de Massachusetts.

A primeira conversa durou duas horas, mas trouxe um significado científico duradouro e prático para esta pesquisa a respeito da construção da metáfora da cura quando lhe perguntei: **A Educação pode curar as pessoas?** Todo o trabalho de Kabat-Zinn está nas interações mente/corpo na cura, nas aplicações clínicas de treinamento de meditação atenta da dor crônica, e nas desordens provocadas pelo estresse, tanto em hospitais, clínicas, empresas e porque não dizer, também nas escolas.

Stephen explicou os quatro princípios da Atenção Plena descritos por Kabat-Zinn:

- Prestar atenção
- No momento presente
- Intencionalmente
- Sem julgar

---

<sup>31</sup> Stephen Litte é físico irlandês que mora no Brasil há 14 anos

Stephen<sup>32</sup> ressaltou que “É necessário, atualmente, viver as sensações primeiras e os sons do nosso corpo que são intrínsecos, transformando a dor que faz parte do processo da doença numa experiência secundária do sofrimento encontrando a brecha do silêncio interior”.

Neste momento, foi possível lembrar alguns critérios das atitudes interdisciplinares, com acréscimo de outras: esperar, respeitar, ousar, desprender, avançar, negociar, ser e cuidar.

Do conceito de atenção plena pode-se avançar numa metodologia de formação de professores que valoriza o silêncio e o experimenta nas vivências das sensações, ou seja, todos os sons, aromas, imagens e gestos são explorados num movimento kairótico, onde o tempo não é a força de exploração dos símbolos.

É ainda o Dr. Stephen a nos guiar:

Para viver a atenção plena temos que saboreá-la e para isso poderíamos usar as uvas passas como objeto de trabalho. Todos estariam de olhos fechados e um mediador entrega uma uva passa a cada integrante do grupo e vai discursando sobre seu formato, seu aroma, seu sabor... sem comê-la durante 10 ou 15 min. Após exaurir todas as possibilidades de desejar a uva é que o mediador permite sua degustação. Assim as pessoas começam a viver um tempo que não é cronológico, e uma intensa sensação de descobrir uma forma diferente de se alimentar, valorizando cada ato.

Stephen comentou também a respeito das práticas respiratórias, tão necessárias na atualidade, haja vista, a correria e o estresse advindos do excesso de compromissos:

A respiração precisa ser percebida em nosso cotidiano tão agressivo. Para isso o grupo recebe um canudo de refrigerante e passa a respirar por ele diretamente em suas bocas. A sensação primeira é de falta de ar, mas, com a condução adequada do mediador, os participantes vão sutilmente reaprendendo a respirar com o mínimo de oxigênio necessário para nossa sobrevivência. Aqui há um equilíbrio entre quantidade e qualidade e uma sensibilidade diante da importância do ar.

Nestes centros de pesquisas médicas há uma oportunidade de acolher a experiência da dor e do estresse. A primeira maneira é lutar, fugir ou congelar, mas

---

32 Entrevista realizada no Hospital Albert Einstein após encontro com médicos da Oncologia, abril 2009

com a prática da Atenção Plena, encontra-se uma segunda maneira de lidar com a situação da aparente falta de saúde, compreendê-la como uma fase temporária.

Dr. Stephen <sup>33</sup>reforçou:

Ao interiorizarmos a Atenção Plena não ficaremos em estado de profunda meditação, é possível voltarmos a pensar na respiração e na condição de paciente envolto de seus medos. Não é viver a adrenalina do *carpe diem* onde podemos tudo e não pensaremos no amanhã, é simplesmente pensar ONDE ESTOU e QUEM SOU nessa condição.

Compreende-se porque que a resposta para aquela pergunta não é leve, nem tampouco confortável para descrever, será necessário encontrar brechas que nos impulsionem para os quatro pontos da “Atenção Plena” ao ampliar significativamente a maneira de ver o mundo e a escola, a fonte de pesquisa desta tese.

Se os espaços da fala e da escuta devem principiar redescobertas de nós mesmos, então é possível encontrar espaços curativos na escola que precisam ser estimulados por professores e alunos, essa é a intenção quando aproximamos a escola da clínica médica.

Apreendemos com Paulo Freire que diz que “o mundo não é, está sendo” e aproximamos a Jung na recomendação da força criativa diante dos reveses da vida para a construção do *Self*, então, consta-se nestas primeiras entrevistas, que os processos de finitude e renascimento acontecem a todo instante em que a mudança se faz necessária, não importando o “como” ela será vivenciada.

Neste sentido, costuma-se abordar com os professores as sucessivas reconstruções dos sistemas de crenças ou mitos pré-estabelecidos que os impedem a libertações epistemológicas ou metodológicas diante desses sons, aromas e movimentos que a escola tem.

Também parece relevante investigar o quanto de cada um está preso num sistema equivocado de educação; perceber que a missão do educador é se libertar e

---

<sup>33</sup> Considera-se relevante mencionar que o Dr. Stephen além de físico, é budista ordenado. Recebeu treinamento formal no Breathworks Centre for Pain em Manchester, Inglaterra. Faz parte da equipe de Núcleo Anthropos na UNIFESP.

libertar o outro para que descubra seu potencial criativo escondido, que está muitas vezes na postura docente a essencialidade em viver a autonomia do outro e de si mesmo, em atos heróicos ou subversivos. Entende-se como atos subversivos, aqueles que permitem propostas para aplicar com ousadia, os conceitos de viver bem e acolher as polaridades.

### **A Filosofia como ponte entre o Mítico e o Científico**

Durante algumas aulas de Filosofia com o professor Laface<sup>34</sup> (2008 e 2009) foi possível estabelecer uma ponte entre o mito e a ciência, especialmente quando o assunto girava em torno dos filósofos pré-socráticos, no sentido de buscar desmistificar a condição unilateral dos momentos de ira ou de bondade dos deuses gregos.

Pareceu-nos não ser possível aportar o símbolo da cura, sem perguntar aos filósofos como enxergá-lo; assim, a cada encontro com o professor, fez-se necessário pensar historicamente sobre os princípios gregos do amor à sabedoria, implícitos na etimologia da palavra FILOSOFIA, e os mecanismos de organização das cidades gregas, que desenhavam seu modo de ser e agir.

Ao perguntar sobre o papel da escola que cura, Laface<sup>35</sup> enfatizou que:

Não há como falar de medicina ou de escola sem conhecer os gregos. Não é interessante esmiuçar somente o mito de Quíron e depois discutir Hipócrates, há que se considerar os pré-socráticos como os primeiros que buscavam explicações nas coisas da natureza e das relações humanas sem temer os deuses.

Assim, percebe-se porque é fundamental a ponte mito-ciência para avançar neste trabalho que se constrói nas jornadas. Entende-se também que o conceito de

---

<sup>34</sup> É professor de Francês e estudante de Filosofia na Universidade de São Paulo.

<sup>35</sup> Conversas com prof. Luciano Laface durante aulas de Filosofia e Francês. Ele é um grande perguntador e me conduz na revisão das escritas e da forma que observo o mundo como pesquisador em formação. Esses diálogos acontecerem em algumas aulas em 2008 e outras em agosto 2009.

cura é inconcluso por natureza, pois independentemente de cada época, ele ainda será nosso companheiro dentro ou fora dos muros da escola.

Por isso, ao evidenciar que a medicina na Grécia surgiu no centro das primeiras escolas filosóficas, como o pitagorismo, que se encontra em Alcmeón de Crotona<sup>36</sup>, pré-socrático dos séculos VI a V a.C. Alcmeón era médico, filósofo e astrônomo, escreveu uma obra conhecida como **Peri Physeos** (Da natureza), o livro mais antigo de medicina grega que foi compilado em fragmentos por Galeno<sup>37</sup> e Plutarco<sup>38</sup>. Este livro aborda a origem da teoria dos humores, posteriormente retomada por Hipócrates, em que a saúde do corpo está no equilíbrio entre os humores: *bile negra, bile amarela, sangue e pituíta*.

Alcmeón sustentava que o que estabelece a saúde é o equilíbrio dos poderes: úmido e seco; frio e quente; amargo e doce, e os demais. Pelo contrário, a supremacia de um deles é a causa da doença, pois a supremacia de qualquer um é destrutiva.

Com o objetivo de demarcar o momento histórico da passagem do mito para a filosofia, utilizar-se-á os fragmentos do pré-socrático Tales de Mileto e far-se-á uma contextualização para que a jornada continue.

É conhecida a previsão do eclipse solar, em 585 a 400 a.C. por Tales de Mileto, que inaugura o período dos primeiros problemas da filosofia no intuito de aprimorar o pensamento sobre os homens com relação as coisas do mundo, cuja observação das coisas dos céus, dos astros, das idéias e dos elementos é fundamental para a compreensão sobre a origem e a atual vida no planeta.

---

36 Foi um dos mais importantes discípulos de Pitágoras (570 a 497 aC). Dedicou-se às investigações das ciências naturais e realizou a primeira dissecação de um cadáver humano. A frase: Das coisas invisíveis têm clara consciência os deuses, a nós enquanto humanos, nos é permitido apenas conjecturar.

37 Estudou medicina em Pérgamo, colônia romana, e foi médico (129-200 aC) dos gladiadores em Roma. Cuidava do filho do imperador Marco Aurélio. Dedicou-se a descoberta de medicamentos e farmacologia.

38 Viveu entre 45-125 a C e foi filósofo e prosador grego. Estudou na Academia de Atenas fundada por Platão. Escreveu mais de 200 livros sobre filosofia, religião, moral etc.

Durante a leitura dos textos de Marilena Chauí (2002), Laface complementa que o período onde Tales e os primeiros filósofos viveram foi o da Grécia Arcaica, ou seja, no fim do século VIII e início do século V:

Neste período nasceram e viveram os primeiros filósofos de que se tem notícia: Tales, Anaximandro e Anaxímenes. Em que, afinal, eles se diferenciam de poetas como Homero e Hesíodo? Alguns filósofos desse período escreviam poesias, mas em que medida elas são diferentes das anteriores? Os primeiros filósofos são também os primeiros gregos a escreverem em prosa. Seus escritos, apesar de inspirados nos mitos, rompem com estes ao não atribuírem, por exemplo, o trovão à ira de algum deus, como faziam os poetas. Marilena lembra que os próprios mitos já eram estágios da aproximação dos deuses e dos homens, do divino e do profano, de qualquer forma, o surgimento da filosofia é marcado pelo fato de que a interferência dos deuses nos assuntos da natureza (*phýsis*) e da cidade (*polis*) foi radicalmente diminuída. Poderia-se perguntar, então, o que colocaram no lugar? Por qual razão (em grego, *logos*) o fizeram? Ou ainda, como se explica a maneira em que esses homens passaram a enxergar o mundo? Como eles mesmos explicaram a sua maneira de explicar o mundo? Ou ainda, e muito mais profundamente, por que se lhes adveio – a estes homens – o simples fato de que era preciso explicar, dar uma razão, ao que dizem? Como é que eles inventaram a atividade que chamamos hoje de pensamento, e de qual instrumento se serviram para isso?

Compreende-se através da história e das conversas com Laface, que há tentativas de aproximar o homem de sua constituição primeira de agente que altera, interage ou nega os acontecimentos presentes em cada instante.

A proposta de Tales de Mileto era produzir uma aproximação deuses/homem/natureza sem que isso alterasse a divindade de um em detrimento de outro; movimento talvez próximo do que é realizado neste trabalho quando se aproxima o princípio da cura inata ao ser humano naquilo que ele produz em seu cotidiano escolar – uma parte do mundo do professor, o interlocutor-mor.

Os símbolos que se recolhem nesta primeira jornada podem se aproximar do médico, do filósofo, ancorados em Jung (1987, p.106) para quem “O inconsciente está em constante atividade, e vai combinando os seus conteúdos de forma a determinar o futuro”.

Nesta jornada discutiu-se o conceito da cura em territórios da filosofia, da medicina e da educação no intuito de lembrarmos que eles caminham juntos na história da humanidade, como o discurso interdisciplinar que não abandona o conhecimento velho e aparentemente arcaico para inaugurar conceitos novos de

pesquisa. Assim será a próxima jornada quando dialogarmos com a Interdisciplinaridade, a força motriz deste trabalho.



## JORNADA DOIS: DIÁLOGOS COM A INTERDISCIPLINARIDADE BRASILEIRA

“Nossa caminhada é interior e exterior ao mesmo tempo, de um lado a pessoa e de outro, o pesquisador. Se a certeza é a morte, então eu preciso saber o motivo pelo qual eu existo. Caminhar para o interior é a maneira de garantir a responsabilidade para uma vida melhor. Ao perguntar COMO? afirmo que as respostas serão ensaios, sempre ensaios de como fazer, como obter o resultado pretendido. Desde o primeiro livro publicado por mim, tive o cuidado de passar os olhos na história, no que foi escrito anteriormente por outros autores. Então o COMO? é composto por tentativas que lanço no mundo no intuito de canalizar as dificuldades e as possibilidades, e assim criar teorias. (...) Quando uma pessoa se defronta com suas dificuldades, ela pode estagnar ou avançar em mais pesquisas: passado, presente e futuro. A interdisciplinaridade é uma teoria em movimento.”

[Ivani FAZENDA, 2009, aula no GEPI]

Esta jornada não abordará o aspecto histórico da Interdisciplinaridade, mas, conforme Fazenda (1996) é a jornada que se constitui como uma “categoria de ação”, tanto do ponto de vista da compreensão ampla da palavra como dos resultados que produz.

Os grupos pesquisados foram convidados a pensar estratégias de ação em seus espaços escolares utilizando-se, também dos “óculos” da Pedagogia Simbólica Junguiana, como propõe Carlos Amadeu Botelho Byington (2003, p.24): “Aprender somente coisas nos mantém no literal e no profano. Aprender amorosamente o significado das coisas ligadas ao Todo Individual, Cultural e Cósmico faz-nos cultivar a transcendência e vivenciar a dimensão do Sagrado por meio do simbólico”.

A pergunta que impulsionou esta pesquisa: **A Educação pode curar as pessoas?** Nasceu provavelmente do exercício de aproximar das propostas de Fazenda (1993, 1998, 2002) e de Byington (2003) na dialética teoria e prática com foco no autoconhecimento do professor em sua formação cotidiana, arremessando-o para uma compreensão mais ampla dos espaços educacionais de cura.

Portanto, na mesma estrutura de análise proposta para “dissecar” cada palavra ou conceito em cada capítulo, ousou-se conceituar a Interdisciplinaridade no intuito de se aprofundar em cada item e posteriormente reconstruí-la, mesmo sabendo que ela é fluida como o pensamento, o que em Rousseau (2004, p.355-6) pode-se compreender que:

O homem não começa facilmente a pensar; mas, assim que começa, não pára mais. Quem já pensou pensará sempre, e, uma vez exercitado na reflexão, o entendimento já não poderá permanecer em repouso. Poder-se-ia, pois, acreditar que faço com ele demais ou demasiado pouco, que o espírito humano não é por natureza tão pronto a se abrir e que, depois de lhe ter dado facilidades que ele não tem, mantenho-o por um tempo longo demais inscrito num círculo de idéias que ele deve ter ultrapassado.

Há uma complementaridade do que foi vivido e visto no passado da escola, como na Grécia, cujos elementos agem diretamente nos currículos pré-estabelecidos da atualidade; certamente, deve-se entender a pesquisa interdisciplinar como uma condição de promoção do diálogo com aquilo que está posto, e com aquilo que está se constituindo dentro do espaço educacional vivo e multicultural, no qual atuamos.

Interdisciplinaridade é a capacidade de promover eficazes (1) integrações entre opostos (2) – teoria & prática; ego & outro; partes & todo; num constante ato de despojamento (3) de qualquer um dos pólos num permanente entrosamento com aquilo que fazemos (4), refletimos (5) e somos (6), assim:

- 1. Eficaz:** aquilo que produz efeito; eficiente; que dá bom resultado. O que dá margem para uma atitude basilar na interdisciplinaridade brasileira da professora Fazenda: a negociação. Uma negociadora ou um negociador será capaz de observar um ambiente turbulento e agir de forma sutil, mas coerente, diante das questões e perguntas que movimentam a escola e a sala de aula, isso reflete no poder de negociação que uma professora ou professor interdisciplinar é capaz de desenvolver com seus alunos e pares.
- 2. Opostos:** situado em frente; fronteiro; contrário; contraposto. Os professores interdisciplinares são convidados a acolher os opostos e viver a dualidade em viver o homem no mundo frente ao educador que professa, observando

ambos os lados de um mesmo problema, num crescente questionamento de elaboração conceitual e prática, pois o importante é perguntar. Encontram-se neste movimento as atitudes e os elementos transformadores da Interdisciplinaridade brasileira: o desapego e a ousadia.

3. **Despojar:** espoliar, privar da posse; desapossar; despir-se. Atitude de humildade diante dos objetos de estudos. Ao vivenciar os lados e as situações adversas ou os incidentes críticos que nos deslocam para outras perguntas, os professores interdisciplinares apostam na providência da aproximação de posições aparentemente adversas, mas com grandes afinidades em suas formas – é ler nas entrelinhas. Constatamos no decorrer da pesquisa que há o princípio da transcendência quando este professor desloca seu olhar carregado de concepções e fórmulas pré-concebidas para articulá-las em meio de um turbilhão de idéias e concepções do outro.
4. **Fazer:** dar existência ou forma a; criar; construir; edificar. Esta ação está intrinsecamente relacionada às crenças dos professores interdisciplinares. A ação corajosa de criar e recriar os espaços educacionais numa busca fluida de ordem prática, valorando à questão praxeológica da interdisciplinaridade. O fazer é criativo e a ação é atuar diariamente com os pontos de luz e sombra que a vida dentro da escola reflete em nossas retinas.
5. **Refletir:** espelhar; retratar; revelar; dar a conhecer; meditar. Ao relacionarmos a reflexão com a espera consciente, entendemos o princípio norteador da transformação que nasce durante o processo educacional. Esta é a questão epistemológica da interdisciplinaridade, onde saber se modifica em sabedoria.
6. **Ser:** a qualidade ou modo de existir. O processo de mudança atitudinal dos professores interdisciplinares passa pelo viés do autoconhecimento, da construção teórica individual e da presença dos níveis de realidades presentes nos espaços educacionais, em que ensinar e cuidar são entrelaçados para desencadear seus alunos e seus parceiros numa abertura diante da pergunta. Esta é uma questão ontológica da interdisciplinaridade.

No exercício de fragmentar um conceito, percebe-se que ainda estamos muito aquém de promover uma pesquisa interdisciplinar, pois esse movimento de fragmentação pode desencadear o imediatismo nas respostas e resultar numa ação de “juntar disciplinas” ou “conceitos” simplesmente.

A Interdisciplinaridade anunciada neste trabalho está além do olhar do pesquisador, ela interage com níveis até então desconhecidos: o micro e o macro; o visível e o invisível; o estático e o fluido da ação docente, pois nestes encontros com o GEPI e com as mediações da professora orientadora Ivani Fazenda, há sempre algo a rever ou a questionar: tudo é movimento na Interdisciplinaridade.

Tudo é movimento na Interdisciplinaridade porque segundo Fazenda (p.39):

Neste sentido, a real interdisciplinaridade se preocuparia não com a verdade de cada disciplina, mas sim com a verdade do homem enquanto ser do mundo. Se assim não for, teremos uma multidisciplinaridade. A humanidade está toda por fazer-se. Não teremos jamais parado de falar. Toda obra é aberta.

Interdisciplinaridade também no diálogo de Severino (apud Fazenda, 1998, p.33):

E a questão básica, a meu ver, é a da relação do conhecimento com a prática humana. Daí a importância do vínculo do conhecimento pedagógico com a prática educacional. Seu caráter interdisciplinar tem a ver com essa condição. Ora, a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto.

### **As três lógicas da Interdisciplinaridade descritas por Lenoir.**

Parece fundamental compartilhar com Lenoir (2004, p.2), quando afirma que a “interdisciplinaridade é como uma esponja que absorve vários conceitos” e com isso descreve três lógicas sobre ela, diante de tantos outros entendimentos em todo o mundo.

Se a compreensão americana está ligada à funcionalidade em “juntar disciplinas” e com isso garantir o nascimento de uma terceira disciplina com

características das duas anteriores, por exemplo, biologia e medicina resultam, naquilo que os americanos chamariam de **bio-medicina**; então, ter-se-ão uma lógica própria do empirismo e uma lógica da necessidade, consubstanciadas às características da cultura anglosaxônica.

A terceira vertente lógica relaciona-se aos formatos da condução do conhecimento humano na sociedade francófona, onde se considera a síntese, antítese e a tese como princípios da ciência e do desenvolvimento epistemológico que garantirão a permanência do “pensar” mais do que “fazer”.

Em 2008, durante o encontro sobre Educação em Marrocos, na cidade de Marrakesh, foi possível conversar com o professor Anderson Araújo<sup>39</sup>, aluno de doutorado da Universidade de Sherbrooke, Canadá, que diante da pergunta: **O que é Interdisciplinaridade para os canadenses?** Respondeu enfático:

Estudamos as intervenções educativas dentro das disciplinas e temos a Interdisciplinaridade como metodologia para que a elas ocorram. E compreendemos que há uma intencionalidade de transcender a disciplina, mas, sem abandoná-la em prol de algo externo.

Outra questão lançada durante o diálogo foi: Por que só se discute a violência na Escola e poucos ou raríssimos pesquisadores elegem a cultura da paz como objeto de pesquisa?

Anderson Araújo respondeu: “Porque, disciplinarmente é mais fácil cercar o problema violência do que adentrar no campo da paz. Isso em termos quantitativos. Como quantificar a paz num ambiente escolar?”

Ao que parece, a paz é considerada parte da educação e cultura da escola, e parece não suscitar de imediato, curiosidade e investigação. Porém, busca-se aquilo que seguramente ofereceu subsídios para compreender que é mais fácil uma pesquisa quantitativa, posto que, está ancorada na ciência moderna; mas as variáveis que cercam a palavra doença devem ser consideradas, haja vista, é representativo o número de afastamento de professores por questões de doença ou

---

39 Diálogos que aconteceram Durante o XV Congresso Mundial de Ciências da Educação, em Marrocos, 2008.

aqueles que são agredidos física ou moralmente por alunos ou vice-versa. Será que continuaremos valorando um único pólo das questões paradoxais num reforço destrutivo das relações humanas?

Uma terceira possibilidade que desponta nas considerações de Yves Lenoir (ibid.) é a Interdisciplinaridade Brasileira, a qual resgata a funcionalidade ancorada na disciplinariedade; a epistemologia que legitima a ciência e o conhecimento; mas considera-se incessantemente, que no cerne desta constituição está o ser docente como valoração motriz das bases antropológicas estudadas no Brasil por Fazenda, legitimando sua *dýnamis* focada no homem.

### **Contribuições Epistemológicas de Hilton Japiassu**

Na obra de H. Japiassu (1960) - *Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber* - o autor propõe uma metodologia que ainda não foi apropriada, em que se possa discutir e compreender a importância da superação do confronto das filosofias da razão fechada (aquelas em que apenas a escrita é importante) e as filosofias da ação em movimento, com a finalidade de não acentuar a separação de saberes e conteúdos dentro das escolas e grupos, simbolizando uma espécie de “onda” ou ostracismo epistemológico.

Entende-se que esse apelo de Japiassu já apontava para uma abertura ao diálogo em busca de um entendimento entre áreas ou setores do conhecimento que teimam excluir-se e, conseqüentemente, fragmentar-se. Essa atitude funciona como um marco rumo a uma Interdisciplinaridade Brasileira, com matriz no homem e suas relações.

Diante de todas as propostas descritas neste capítulo e após uma palestra proferida por Japiassu na Pontifícia Universidade Católica em 2007, pode-se afirmar que é possível pensar numa Pesquisa Interdisciplinaridade Brasileira (PIB) articulando e fazendo convergir teorias, práticas e princípios de acolhimento, das intuições e das transcendências que se constelam.

Japiassu (ibid.,p.57) convida a olhar aquilo que nasce da dúvida e se alimenta das incertezas quando se vive a Interdisciplinaridade:

Aceitar uma Razão aberta implica admitirmos, como racionalmente necessária, sua desdivinização: só uma razão absoluta, fechada e auto-suficiente é tão intolerante que não consegue dialogar com o a-racional, o irracional e o supra-racional. Por isso, a transformação de nossa sociedade é inseparável do auto-ultrapassamento da Razão. Quer dizer: a mentalidade interdisciplinar, não somente nos ajuda a desmontar metodicamente o velho edifício da “razão fechada”, fonte de “verdades” acabadas e absolutas, de visões dogmáticas e moralistas do mundo que alimentam os renascentes integrismos e fundamentalismos, mas constitui um fator decisivo para nos libertar do medo, inclusive do medo de nossos próprios desejos.

No encontro entre Fazenda, Japiassú e Lenoir é que vislumbramos nesta jornada a presença da atitude interdisciplinar que movimenta a Escola e a pesquisa, trazendo as perguntas que promovem tantas outras perguntas para que prossigamos caminhando em diferentes espaços epistemológicos, como o que veremos na próxima jornada.

## JORNADA TRÊS: A PRESENÇA DA PEDAGOGIA SIMBÓLICA JUNGUIANA

Encontrar é descobri-se na busca, é ligar-se ao todo, é unir-se ao universo humano. Encontrar exige ousadia e desprendimento. É transportar-se para outros mundos e despir-se dos nossos medos. Um encontro não é apenas um ato solitário; é cooperativo, interativo, envolvente e transformador. Um encontro não é apenas o momento exato, isolado e sem significados. Ele perpetua em nossas vidas. É a troca de valiosas dicas. É a soma de inesquecíveis idéias.

[Fernando C. SOUZA, 2005, poema  
Encontros]

Dizem que o caminho se faz ao caminhar, então, é com Jung que a saúde se conceitua como uma contemplação do bem estar corporal e psíquico, o desenvolvimento e a adequação do sujeito à sua realidade, à sociedade e ao seu encontro com o Self<sup>40</sup>. Para Jung, primeiramente trata-se da pessoa e não da psique doente, pois o homem é um ser integral e o estudo das polaridades mente e corpo tem por finalidade estudar essa trama de complexidade, a qual compõe esse homem aqui representado pelo professor e suas interações com o mundo.

De acordo com as idéias deste autor, a doença deve ser então compreendida como resultado de um desequilíbrio no modo do funcionamento do professor, em que se pode encontrar a dor e o sofrimento como alertas de mudança e tentativa de reequilibração ou reorganização, o que se identifica como cura. Portanto, os acordos que foram estabelecidos no decorrer do processo de evolução nos remetem a constantes revisões sobre um retorno à nossa existência, para uma vivência criteriosa em que se entrelaçam a sombra e a luz e certamente, nosso posicionamento diante desses questionamentos.

---

40 SELF de acordo com o Dicionário Crítico de Análise Junguiana (in Samuels, A.; Shorter, B.; Plaut, F.; 1988 p.193) é “uma imagem arquetípica do potencial pleno do homem e a unidade da personalidade como um todo. O self, como um princípio unificador dentro da psique humana, ocupa a posição central de autoridade com relação à vida psicológica e, portanto, do destino do indivíduo... ‘O Self não é somente o centro’, escreve Jung, ‘mas também a circunferência total que abrange tanto o consciente como o INCONSCIENTE; é o centro dessa totalidade, como o EGO é o centro da mente consciente’



Jung (apud Samuels et. al., 1988) pontuou que:

Está na natureza da vida apresentar obstáculos aos seres humanos, às vezes na forma de doença, e esses obstáculos, quando não excessivos, nos fornecem oportunidades para a reflexão sobre formas impróprias de adaptação do ego, de modo que tenhamos uma oportunidade de descobrir atitudes mais adequadas a fazer os ajustes, mesmo que sejam limitadas por um período de tempo e manifestando-se posteriormente.

Também são fundamentais as descobertas do Inconsciente Coletivo em Jung, que o considera uma estrutura de significados e reconhecimento das polaridades ego-outro. Segundo o autor, o inconsciente coletivo é a camada mais profunda da psique e constitui-se dos materiais que foram herdados da humanidade.

Esta camada é fundamental para o trabalho desta pesquisa, ao considerar os traços funcionais como imagens virtuais, comuns a todos os seres humanos; imagens preciosas ao lidar com as singularidades dos professores, envolta naquilo que se pode denominar como a coletividade da função do educador - função daquele que cuida, e, sob uma camada do inconsciente, pode-se dizer que todos os humanos são iguais.

Para Jung (1942), a existência do inconsciente coletivo não depende de experiências individuais, como é o caso do inconsciente pessoal, porém, seu conteúdo precisa das experiências reais para expressar-se, o que Jung chamou de arquétipos<sup>41</sup>, onde residem os traços funcionais do inconsciente coletivo.

Certamente, há uma transferência quando se vive o papel de autor, de pesquisador, e quando se vive aquilo que diz ser o que somos; assim, vejo-me nas entrelinhas dos textos alheios, e ao mesmo tempo reconheço-me na transparência dos meus atos e escritos presentes nesta jornada; jornada que transita pela Psicologia Simbólica Junguiana, pelas vivências na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica e conversas com o Dr. Carlos Byington, este que foi mestre da

---

41 **O termo Arquétipo em Jung** "é um conceito psicossomático, unindo corpo e psique, instinto e imagem. [...] os arquétipos são percebidos em comportamentos externos, especialmente aqueles que se aglomeram em torno de experiências básicas e universais da vida, tais como nascimento, casamento, maternidade, morte e separação. [...] O conceito de arquétipo, de Jung, está, na tradição das Idéias Platônicas, presentes nas mestres dos deuses, e que servem como modelos para todas as entidades no reino humano. As categorias apriorísticas da percepção, de Kant, e os protótipos de Shopenhauer também são conceitos precursores". (SAMUELS, ET. AL. 1988, p.39)

minha orientadora de Mestrado, Ecleide Furlanetto, que discute o papel das dimensões simbólicas na formação de professores.

### **A Psicologia Simbólica sob a luz de Jung aplicada nos espaços educacionais e suas contribuições metodológicas.**

As reflexões do cotidiano escolar nos últimos anos<sup>42</sup> apontaram a necessidade do acolhimento dos símbolos, em suas múltiplas formas e nuances. Ao lançar a pergunta se a Educação pode curar as pessoas, imediatamente surgem outras duas: **1) De que maneira meus alunos aprendem? 2) Como reaprendo o tempo todo sem perder a meta estabelecida pelo Currículo da Escola?**

Hoje entendo que, as impressões que surgem na sala de aula são observáveis quando se avalia seus efeitos reais aplicados durante o processo de ensino e aprendizagem, num convite à compreensão da importância da Psicologia Simbólica Junguiana que aporta os arquétipos<sup>43</sup>. Amparados por Jung, entende-se que os arquétipos ampliam o olhar do pesquisador diante dos símbolos aparentes, ou seja, os arquétipos não são observáveis em si, só é possível percebê-los através das imagens que eles proporcionam.

Essas imagens expressam não só a forma da atividade a ser exercida, mas também, simultaneamente, a situação típica em que se desencadeia a atividade, o que nos permite observar os aspectos do consciente e do inconsciente dos professores pesquisados; de suas imagens da educação transformadora, na vivência da metáfora em sua totalidade, o que nas palavras de Gauthier (ano? p.135):

---

42 Reforço que minha experiência docente iniciou-se em 1991 nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo onde percebeu a co-responsabilidade docente numa didática diferenciada, capaz de aproximar conceitos, afetos e atitudes, utilizando-se de uma intuição de pesquisador que intervém nos processos diretamente.

43 Jung descreveu os **arquétipos** (**arqué** significa primordial, em grego, principio ou origem) como as matrizes do Inconsciente Coletivo da espécie humana (Jung, 1934a)... Os arquétipos expressam, pelas polaridades dos símbolos, as raízes do Ego e do Outro de forma ainda indiferenciada (apud Bington, p.36).

A metáfora é intimamente ligada ao processo de raciocínio abduutivo: ela cria elos entre áreas heterogêneas da realidade; através desses elos passam emoções e sensualidade. Geralmente, esses elementos estão explicitamente agindo nas pesquisas qualitativas, mas temos dificuldades em analisá-las. É possível afirmar que para nós, pesquisadores em educação, a metáfora é a via real em direção ao implícito da vida cognitiva dos sujeitos de nossas pesquisas e à compreensão da nossa relação com esses sujeitos. Somos principalmente caçadores de metáforas, na fala e nos silêncios de nossos parceiros em pesquisas.

Esta tese está ancorada no acolhimento dos símbolos que emergem das relações professor-metáfora (professores e professoras da rede pública e privada da Educação, na cidade de São Paulo), permitindo-nos que o diálogo seja permanente e o processo de “cura”<sup>44</sup> uma atitude constante, no trânsito entre as polaridades ego-outro ao buscarmos o retorno desse professor, que inseparável do mundo, como princípio do processo de “cura” – o que chamamos de sagrado da cientificidade – dá embasamento para repensar-se a educação num movimento atemporal.

### **A Pedagogia Simbólica Junguiana criada por Byington.**

Durante as aulas na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, em 2007, encontramos o prof. Carlos Byington e sua proposta de acolher os símbolos na educação para favorecer o aprendizado com significados para a vida, numa opção para diminuir o desinteresse dos alunos com aulas repetitivas e sem vida.

Utilizamos nesta pesquisa uma linha de ação que discute a pedagogia exclusivamente racional que exclui a emoção, numa sincronia com Jung (1921) que nos convida a pensar que:

Observamos a força motriz que facilita esse aprendizado “amoroso” quando recolhemos e interagimos as quatro funções da Consciência: pensamento, sentimento, intuição e sensação com as duas atitudes indispensáveis para a constituição da psique humana: extroversão e introversão.

---

<sup>44</sup> Utilizamos o conceito de cura (sorge) de Martin Heidegger para acentuar as realizações concretas do exercício do ser-no-mundo como sinônimo de cuidado, mas o procedimento metodológico está intrinsecamente em Jung.

Na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, o prof. Byington permitiu a aplicação de duas técnicas que eu havia criado: **Mandalas** e **Mosaicos Investigativos**. Foi possível observar o movimento – o kosmos do grupo - composto por profissionais das áreas de Psicologia, Psicanálise, Medicina entre outras, diante dos símbolos.

As aulas foram iniciadas com leituras sobre os três primeiros arquétipos discutidos nas aulas anteriores, **matriarcal**, **patriarcal** e **alteridade**; constatou-se que a opção de iniciar pela contribuição metodológica da Pedagogia Simbólica, reafirmou o que Byington (2003, p.15) propôs:

Uma pedagogia baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade e que, por isso, inclui todas as dimensões da vida: corpo, natureza, sociedade, idéia, imagem, emoção, palavra, número e comportamento. Um método de ensino centrado na vivência e não na abstração, e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado.

O grupo que estudou o texto do arquétipo matriarcal trouxe símbolos que se concretizaram durante a atividade dos mosaicos investigativos, quando da utilização dos mini cartões coloridos, e, suavemente dispostos no painel construído no chão da sala de aula, parecido com um grande quebra-cabeça medindo 2mx2m. As palavras-chave do texto escrito pelo próprio Byington estimulavam as funções imagéticas, presentes no inconsciente de cada aluno, reforçando a presença do arquétipo que traz a corporeidade nas relações homem-mundo. No padrão matriarcal somos invadidos pela fala, por gestos, posturas e olhares permitidos para nossa sobrevivência, onde não há ordens vindas de cima para que as coisas aconteçam. Byington (2003, p.169) afirma que:

É importante reconhecemos que o resgate do padrão matriarcal no ensino o enriquece extraordinariamente com prazer, espontaneidade, sensualidade, intimidade, ludicidade, sentimento e intuição, exatamente por trazerem o subjetivo de volta ao aprendizado.

Na posição de mediador da vivência dos mosaicos, foi possível perceber que até a construção conjunta do painel estava estritamente ligada aos gestos e falas dos colegas, ou seja, no painel matriarcal havia uma negociação e um aconchego sem “chefes”, o que não era notório no painel do arquétipo patriarcal.

Como descrito por Byington (p.176):

Ele (o patriarcal) é constituído pelo princípio do dever, da organização, codificação e hierarquização prioritária de tarefas, tradição, honra, ordem, responsabilidade, justiça, cobrança e culpa, enfim, do controle abstrato, dogmático, diretivo e apriorístico da organização da elaboração simbólica.

Nesta situação, observou-se que a distribuição das peças eram dispostas simetricamente; que o grupo tinha um ritmo fabril; o que significou ter subsídios para afirmar que somos invadidos diariamente com centenas de mensagens de comando, capazes de gerar a cultura da paz ou a ação violenta dentro dos espaços escolares – o local da pesquisa.

Esforços dispendiosos desequilibram a balança dos arquétipos matriarcal e patriarcal, quando há tentativa de fazer sobressair um e destruir o outro. Mas ambos são fundamentais no decorrer da história da Humanidade, e atestam suas importâncias na constituição da ordem e dos encaminhamentos rumo à justiça e equidade.

O terceiro painel trabalhado foi o do arquétipo da alteridade, no qual se pode vislumbrar a busca constante para unir as polaridades (matriarcal e patriarcal) a fim de que ocorresse uma simbiose de valores e imagens proporcionados pelos textos.

Mais uma vez recorremos a Byington (p.189):

A relação dialética entre as polaridades, no padrão de alteridade, não quer dizer que os pólos, inclusive o Ego e o Outro, sejam considerados iguais. O que esse padrão propicia é que os pólos interajam tendo a mesma oportunidade de expressar suas semelhanças e diferenças, ou seja, que o Ego e o Outro e as demais polaridades tenham a liberdade de vivenciar toda a sua realidade.

Durante as aulas ministradas por ele na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, os alunos e participantes foram convidados a refletir sobre os efeitos da cisão subjetividade/objetividade intelectual ocorrida no final do século XVIII, com o surgimento do racionalismo. Este momento histórico forçou o esquecimento da emoção, intuição e espiritualidade das academias e do novo mundo científico que despontava, mas, seu efeito exagerado isolou o homem e alienou os ensaios de engajamento existencial trazidos pela paidéia grega que prosperou por longos anos.

Os arquétipos ajudam a consciência a expandir o Self Individual para o Self Cultural num entusiasmo Dionisíaco (simplificadamente chamamos de vontade de aprender e ensinar) onde a empatia ocorre como campo de transferência dos fluxos de energia que mobiliza a pessoa para o aprendizado, utilizando o olhar como ferramenta da empatia.

### Os arquétipos presentes na Escola

Ao adentrar no campo da pedagogia simbólica é sábio não esquecer que os arquétipos estão instalados nos espaços da escola como em cada um de nós, principalmente quando compreendemos a dicotomia mestre-aprendiz neste ato de ensinar.

É ainda Byington (p.121) a nos guiar:

É a integração paulatina do Arquétipo do Mestre-Aprendiz que exige que o professor seja também aluno e que se deixe ensinar pelos alunos enquanto ensina. Surgem aí a humildade e a sabedoria do professor, e simultaneamente, a sua busca de se exercer como aluno na relação construtivista. Esse fato, tão importante, não nos deve confundir quanto à identidade individual e social do professor e do aluno. Ambos têm papéis, direitos e deveres. Sua identidade foi elaborada e discriminada pela tradição de gerações.<sup>45</sup>

Entendemos que o símbolo pede a totalidade. Neste contexto também se inclui a proposta deste trabalho, apontar a humanização das/nas relações ego-ego e ego-outro, nas questões do **cuidar de si** e **cuidar do outro**; o que atesta que nossa consciência está ligada ao cosmos e a metodologia para a construção de uma metáfora que ensina a maneira espontânea para vivermos o arquétipo da alteridade.

Os professores foram convidados a pensar a respeito dos paradoxos **cura & doença** em movimento de resgate do sagrado, em meio à tecnologia, à velocidade exigida pelo cotidiano na formação de pessoas e a competitividade desenfreada dos

---

<sup>45</sup> Trecho do livro A Construção Amorosa do Saber, de Carlos Byington onde define que o arquétipo do professor nasce da relação ego-outro, na dialética agente transmissor do agente receptor. Página 121.

espaços educacionais; tentou-se nesta dinâmica, localizar as ilhas de paz e serenidade para prosseguirmos na função de mediadores, na convivência diária com a função estruturante de viver e morrer.

No processo de finitude em que as polaridades vida e morte se equilibram, ganham evidência as experiências de construção das mandalas e dos mosaicos investigativos, que se apresentam como uma diferente abordagem de valorar a fala no sentido de vida nos espaços educacionais, como assinala Jung (1985, p. 80):

Ascensus e descensus, altura e profundidade, para cima e para baixo descrevem um realizar emocional dos opostos, que lentamente leva ou deve levar a um equilíbrio entre eles... significa o estar contido nos opostos... Os opostos se tornam um vaso no qual aquele ser que antes, ora era um, ora era outro, agora está suspenso a vibrar, e aquela penosa situação de estar suspenso entre os opostos lentamente se transforma em uma atividade bilateral do centro. Com isso se faz anunciar a chamada libertação dos opostos.

Aqui se abre uma possibilidade de ver a escola na dimensão simbólica e resgatar os arquétipos presentes nela no intuito de desenharmos um currículo flexível e próximo dos anseios dos professores, alunos e sociedade. Ao trazer os princípios da Pedagogia Simbólica Junguiana, oportunizamos o olhar interdisciplinar que viaja para o interior do professor e promove as transformações existenciais que podem suscitar um profícuo modelo de educação que cura. Nesta perspectiva de ampliação do diálogo com agentes que estão fora dos muros da escola é que prosseguimos à jornada quatro.

## JORNADA QUATRO: DO TEMPLO ZEN BUDISTA À CIDADE DE MARRAKESH

“O que é adequado para cada momento? Quando falamos de cura, falamos de cada momento e se estou preso em mim mesmo, vejo o universo dentro do meu casulo... é a presença do medo que me aprisiona nele”.

[Monja COEN, 2008]

Esta jornada está repleta de aromas e temperos, paisagem das passagens pelo templo budista na cidade de São Paulo; a casa de chás em Paris e o XV Congresso Mundial de Ciências da Educação em Marrakesh; lugares que me incentivaram a prosseguir adiante. Todos os discursos e sensações foram anotados, por acreditar, em especial, na presença dessa metáfora como desejo de compartilhamento, de interação do inconsciente pessoal e coletivo com o consciente racional para concretizar a minha busca.

Iniciemos então com a Monja Coen<sup>46</sup> que me concedeu uma tarde de aprendizado e degustação de chás. Fiz questão de registrar os momentos em que trovões assolavam nossa conversa em meio a uma tempestade porque os sons também representam a ligação mito-filosofia-ciência.

A pergunta: **A Educação pode curar as pessoas?** E a conversa começou numa tarde de verão, sob fortes chuvas e trovoadas.

Envoltos em grande alegria pelo encontro tão esperado, ambos se abraçam e iniciam a conversa em torno do tema cura e doença na educação. Como o professor trazia vários questionamentos sobre esses dois pólos, iniciou sua pergunta, mas, antes de começar, o barulho estrondoso dos trovões que tomavam a sala inteira permitiu que a monja abrisse as janelas e víssemos a beleza natural da tempestade. Então o diálogo começou diante de outras sensações inauditas que os rodeavam: o

---

46 É missionária oficial da tradição Soto Shu – Zen Budismo com sede no Japão e é a primaz Fundadora da Comunidade Zen Budista fundada em 2001 na cidade de São Paulo. Ordenou-se monja em 1983, mesmo ano em que foi para o Japão aonde permaneceu por 12 anos.



cheiro da chuva, o som dos trovões, a acolhida do sorriso dela, entre outras simbólicas mensagens se constelavam.

Quando a Monja Coen (dez/2008) se dispôs a conceder esta entrevista, comentou o seguinte:

Então vamos lá: vamos pensar o que é doença porque para falar de cura temos que falar de doença. O que para a OMS curar não é apenas a ausência de doença, mas um bem estar sócio-econômico e uma capacidade de relacionamento do ser humano em apreender o mundo. Se estou doente, não tenho vontade de aprender nada, estou, muitas vezes, petrificada.

Um aprendizado que não é medido e palpável como num centro budista, (trovão) é desvalorizado pela cultura da avaliação e da padronização ocidental, então, estou petrificado quando não consigo aprender mais, avançar mais em minha caminhada como aprendiz, isso também é doença. O quanto eu passei ou deixei para trás no aprendizado budista porque há uma dificuldade natural em apreender aconselhamentos, e muitas pessoas acham que já sabem tudo. Pensemos assim (trovão): somos processo em transformação e o processo da cura traz o conhecimento e a experiência da doença.

Pausa para o chá: a aprendiz do centro entra e aprende com a monja a preparar o chá. Cada detalhe foi passado pela monja e a seguinte pergunta foi lançada: O que é adequado para cada momento? Preparar o chá também merece uma atenção com outros detalhes para melhor degustá-lo, como o clima externo, a temperatura da água ou os tipos de louças que utilizamos, tudo depende do tempo e do momento. Então, quando falamos de cura, falamos de cada momento e quando estou preso em mim mesmo, vejo o universo dentro do meu casulo, sem força ou coragem para tornar-me borboleta. Talvez eu não esteja adequada às responsabilidades do vôo, mas, ele se faz necessário.

Como nos tornamos seres humanos capazes de discernir o que usar em cada tempo; se considerássemos este fato como um princípio, a educação poderia trabalhá-lo. Só a informação não dá conta do processo de desenvolvimento dos

alunos porque o professor tem uma nova função: a capacidade de discernir entre uma ou outra coisa que depende do tempo que é individual.

O erro ou o acerto é necessário para o discernimento, assim como a doença e a cura: um não vive sem o outro. Como nos manter na corda bamba para que o equilíbrio esteja presente o tempo todo (trovão). Há uma sutileza e perfeição em permanecer no equilíbrio entre a doença e a cura do meu estado mais adequado para cada circunstância, não projetar apenas uma realidade. Buda diz: veja o que é como é. Significa que podemos usar óculos coloridos e significa também que para cada momento, uma cor diferente será necessária, pois a mente que se cristaliza está meio adoentada.

Precisamos quebrar os gelos dessas mentes. Minha superiora dizia que uma sociedade e um relacionamento vão se congelando porque cada um representa um papel e ninguém quer sair da sua zona de segurança, e quando derretemos os gelos viramos uma coisa morna, esta coisa vai chegando ao elo do outro num processo de derretimento coletivo.

Perguntei: **Isso poderia ser um tema essencial na formação de professores?** (trovão).

Realmente muitos professores perderam a noção de valores porque é necessário cumprir os conteúdos fixos da escola. Buda utilizava uma metodologia diferenciada com seus discípulos porque ele não chegava jogando informação, ele utilizava a arte das palavras para preparar os grupos para receber os ensinamentos, principalmente a atenção. O papel do professor não é esquecido quando se utiliza do olhar amoroso de Buda, quando então, se quebra o gelo dos alunos e de seus próprios colegas.

**Um exemplo:** orientar os alunos para trabalhar de forma criativa com os computadores, sem banalizá-lo, é uma maneira de trazer o mundo para a sala de aula numa dimensão integrativa. Então, o professor não poderia temer o computador ou a tecnologia, porque ele precisa explicar para seus jovens como discernir entre o que é importante ou não para eles, a fim de incorporar o conteúdo da aula.

**Outro exemplo:** quando abrimos o currículo da escola para ensinar educação religiosa, é inevitável constatar que predomina uma visão católica; mas há um equívoco quando se concebe que, apenas uma religião está autorizada a explicar o RELIGARE, que significa falar a respeito das religiões do mundo ou a respeito da espiritualidade de cada um de nós; será fundamental não criarmos guetos de uma ou outra religião, porque sem perceber, indiscriminadamente habilitamos o olhar que não acolhe outras culturas.

Gostamos de aprender e isso deve ser objeto de muitas pesquisas na educação e na formação de professores. É preciso ter coragem para entender o potencial dos professores para “quebrar os gelos”, sempre.

A conversa termina e nem percebemos que o sol já despontava tão brilhante, permanecemos ainda em silêncio por cinco minutos em sinal de mútuo agradecimento.

### **Irmãs Oblatas do Santíssimo Redentor**

Em junho 2008, encontrei a irmã Terezinha Barros que coordenava os Centros de Formação da Congregação Irmãs Oblatas do Santíssimo Redentor, na Europa, África e Ásia. Esta Congregação foi fundada em fevereiro de 1870, pelo Pe. José Serra e a Madre Antonia, na Espanha, e tem por missão o acolhimento das mulheres que se encontram em situação de abandono e miséria por causa da prostituição.

Conheci a irmã Terezinha Barros por intermédio da minha prima, a irmã Roseli Consoli, e tivemos uma conversa numa cafeteria de Paris, cidade Sede da Congregação onde irmã Terezinha mora. O trabalho dela é orientar as casas que recebem prostitutas em diversos países do mundo.

Diante da pergunta projetada, pude ouvir brevemente a respeito de sua vivência no cuidado com as mulheres prostitutas, de muitos lugares do mundo, e registrar alguns pontos sobre o tema:

O que de fato é cuidar do outro se não cuidamos de nós mesmos? Quantos somos constituídos por não dizer ao mundo o que somos e para que viemos? Assim como estamos presos em idéias e ideais mesquinhos, vemos o outro que sofre apenas como mais um que sofre. Em nossa comunidade no Amazonas podemos resgatar o mais profundo conceito de cura quando os nossos irmãos índios nos ensinam que a doença está na floresta, ela não vive dentro do nosso corpo. Se maltratamos as florestas e nosso entorno, maltratamos o espírito da natureza que é o nosso próprio espírito: aí está o desequilíbrio que atormenta nosso físico e mente. Tudo está tão ligado que quando os índios adoecem, os xamãs invocam aos espíritos da floresta para que levem esse desequilíbrio para sua origem: o centro da floresta. Acreditamos que cuidar é mais que olhar para nosso umbigo.

Consegui perceber que a palavra CURA está muito presente no inconsciente coletivo porque ao pronunciá-la, o ouvinte entra num estado de “espanto”, que os filósofos acreditavam ser o ápice para a expansão do conhecimento. Esse espanto que presenciei com a irmã Terezinha ao me deparar com sua realidade de “curar” outras irmãs que “curam” as mulheres expostas à prostituição quando ativamos o que Byington já anunciava como a “função estruturante do cuidar”

### **A questão da cura em outros espaços educacionais**

Em junho de 2008, participei do XV Congresso Mundial de Ciências da Educação promovido pela Associação Mundial de Ciências da Educação como comunicador. Este evento aconteceu no continente africano, na cidade de Marrakesh, no Marrocos e creditei a aceitação de minha comunicação pela banca científica porque apresenta um diferencial na formação de professores focado na construção coletiva do saber ser. Também tive a honra de compartilhar o espaço da fala com o professor Anderson Araújo da Universidade de Sherbroke, Canadá, durante o Colóquio sobre Interdisciplinaridade.



**Foto 6** : Da esquerda para direita:  
Profª Patrícia Castanheira da Universidade de Aveiro, Portugal,  
Prof. Fernando de Souza - PUC/SP,  
Prof. Talbi Mohamed, Casablanca/Marrocos e Profª Dirce Encarnacion - PUC/SP

A experiência vivida em Marrakesh mostrou que, é possível falar sobre cura com outras culturas que também tratam dessa temática, em suas escolas ou na formação docente. Uma colega que participou do Colóquio sobre Interdisciplinaridade pertence a equipe do prof. Yves Lenoir, Universidade de Sherbrooke, estuda as doenças psicossomáticas na sala de aula e suas causas e soluções, com ela conversamos e trocamos textos, mas, o foco de seu trabalho estava na cura física diante das doenças da sociedade moderna e do micro espaço da sala de aula, em detrimento das estruturas sociais vividas por alunos e professores fora da escola.

Durante minha explanação, uma ouvinte indagou sobre as técnicas expressivas construídas com meus alunos e docentes e seus efeitos reais em suas vidas. Como havia lançado a pergunta: **A Escola pode curar as pessoas?** E como tinha realizado várias aplicações das técnicas, comentei que, no processo da elaboração dos *mosaicos* e das *mandalas investigativas* é possível abrir-se para a leitura nas entrelinhas sutis, que se instalam no momento exato em que as imagens, símbolos e desenhos são formados na imaginação dos pesquisados, e que são automaticamente direcionados para as experiências guardadas no inconsciente pessoal e/ou coletivo.

A partir destas leituras e depois do passo seguinte, que é a roda de depoimentos, os símbolos se apresentam e ganham corporeidade no discurso de cada pessoa. Aqui percebemos a presença da cura como fonte de cuidado e de libertação daquilo que estava cristalizado ou petrificado: o conhecimento.

Após o evento, minhas companheiras de viagem, Dirce Encarnacion Tavares, Sonia A. Lima e eu preparamos um diário de bordo sobre o Congresso, para apresentá-lo no GEPI, demonstrando que, participar de um evento internacional só é possível quando há confiança no time, o que Fazenda fez ao lançar-nos nesta jornada de recuperação da totalidade de nosso espírito crítico, expondo ao mundo nossa capacidade de ampliar um conceito, para uma ação profícua de formação docente.

### **Diário de bordo do Congresso:**

#### **1. Os pontos Fortes do evento:**

- Realização de diversos contatos com representantes e diretores de áreas variadas, dos cursos de graduação e pós-graduação dos países: Portugal, México, Tunísia, Estados Unidos, França, Canadá, Marrocos, Chile. No Brasil, os seguintes estados: Amazonas, Bahia, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul.
- Houve um aumento considerável do número de inscritos representando 30 países, 607 trabalhos divididos entre 562 comunicações e 45 colóquios. Dentre os inscritos, aproximadamente 60 pessoas de língua portuguesa, ou seja, a metade de brasileiros.
- A Assembléia mudou o período para realização do Congresso de quatro para dois anos atendendo a solicitação dos associados AMSE. Em 2010 a cidade escolhida será Monterrey, México, para 2012 a Tunísia já se candidatou.
- Vários brasileiros sugeriram o encontro de 2012 ou 2014 no Brasil.

## **2. Os pontos Fracos do evento:**

- Falta de material bibliográfico para divulgação e venda da produção do GEPI.
- Comunicação precária entre os participantes da comissão organizadora: falta de cartazes; mudanças repentinas de apresentações e horários.
- Infra-estrutura insuficiente: equipamentos e instalações.
- Baixo preparo dos mediadores e ausência dos mesmos em muitas das mesas e dos colóquios.
- Inscrições com preços altos: a comissão utilizou valores da Comunidade Européia sem conversão justa para a moeda de Marrocos.
- Conferências com palestrantes desconhecidos na Área da Educação.

## **3. Observações gerais sobre o Congresso**

- Destacamos as diferenças entre os conceitos de Globalização e Mundialização. O primeiro trata dos aspectos políticos e econômicos, e o segundo promove a integração cultural e social dos povos.
- Observamos o foco estritamente positivista em muitas das comunicações.
- Identificamos a preocupação com a formação do docente com inúmeros trabalhos tratando da violência nas escolas em nível mundial: violência física e psicológica (intimidação)
- Não houve nenhum trabalho direcionado às questões da Transdisciplinaridade.

#### 4. Plano de Ações sugerido

- Solicitação de inserção da língua portuguesa por ser a quinta língua na AMSE 2010, também em razão do número de trabalhos inscritos no idioma. O GEPI poderá solicitar o número exato de inscritos neste congresso.
- Permanência da professora Ivani Fazenda na comissão de pesquisadores internacionais da AMSE em virtude da ampliação dos contatos internacionais que esta parceria proporciona.
- Melhorar a forma de distribuição da revista CRIE<sup>47</sup> no Brasil.
- A criação de uma sistemática nos padrões GEPI a exemplo do CRIE.
- A inclusão dos artigos brasileiros do GEPI no CRIE.
- Iniciar um estudo de Identidade visual do GEPI: cartões de visita e folder (modelo: CRIE); inserção do logotipo nas apresentações em data-show; divulgação dos livros lançados no Brasil e artigos no idioma onde acontecerá o evento (pedir parceria com editoras); a revista do GEPI vinculada ao site.

O Colóquio de Interdisciplinaridade mediado por Anderson Araújo (Universidade de Sherbrooke, Canadá) e por mim, percebi que:

- Houve um interesse de duas pesquisadoras do CRIE pela Interdisciplinaridade Brasileira.
- As palavras parceria, acolhimento, respeito e reconhecimento ficaram evidentes durante as comunicações e no debate com os convidados.

---

<sup>47</sup> Centre de Recherche sur l'Intervention Educative da Universidade de Sherbrooke, onde o professor Yves Lenoir produz pesquisas interdisciplinares.



- O espírito de cooperação do grupo com a pesquisadora da Universidade de Santos.
- O encerramento do Colóquio com o texto da professora Fazenda trouxe um significado de pesquisa com os demais temas apresentados anteriormente (Brasil e Canadá).
- O baixo quorum foi devido ao enfrentamento de agendas (Assembléia Geral) no mesmo horário e pela desorganização já discutida.

## **5. Projetos Futuros Internacionais do GEPI**

- A coordenadora de Formação de Professores da Universidade de Nova Iorque, Estados Unidos, manifestou profundo interesse para participar do GEPI no encontro internacional de práticas educativas em ciências, Matemáticas e Tecnologias que acontecerá em Nova Iorque. Este evento acontecerá com apoio da UNESCO com as Universidades dos seguintes países: México; Brasil; Tunísia; Estados Unidos, França e Canadá.
- O convite surgiu do Diretor de Faculdade de Educação da Tunísia, uma vez que a Universidade de Nova Iorque (parceira da Tunísia) tem grande interesse na discussão da Interdisciplinaridade Brasileira de Ivani Fazenda.
- O cronograma para a elaboração deste evento é: carta de interesse da PUC/GEPI em participar deste Congresso até agosto 2008. O projeto será encaminhado para a UNESCO assim que todos os países organizadores se manifestarem.

## **6. Últimas considerações**

- Pudemos observar que, pesquisadores de outros países encontram na Interdisciplinaridade Brasileira, uma terceira linha de ação para práticas educativas com foco humanizador.

- Diversas Comunicações apresentadas traziam uma proposta interdisciplinar sem se considerarem interdisciplinares.

Da conversa no templo zen budista, no café parisiense e ao documento pós Congresso Mundial de Educação no Marrocos é que se percebe a capilaridade do tema cura em outros espaços que discutem educação e humanidade numa sincronicidade invisível antes de caminhar por esta metáfora. Há um encorajamento para que transformemos a metáfora em prática pedagógica e, assim, aprofundarmos no pilar praxiológico da pesquisa, o que veremos na jornada seguinte.

## JORNADA CINCO: O SENTIDO DO FAZER DOCENTE

“Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas logo vem outra, na qual se ensina o que não se sabe: a isso se chama pesquisar. Talvez agora estejamos na idade de outra experiência: a de desaprender, de deixar trabalhar a recomposição imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos deveres, das culturas, das crenças pelas quais se passou. Creio que essa experiência tem um nome ilustre e fora de moda, que ousarei adotar sem complexos, na encruzilhada de sua etimologia: *sapientia*; nenhum poder, um pouco de prudente saber e o máximo possível de sabor.”

[Roland BARTHES, 1984, p. 150]

Com todos os elementos apresentados nas jornadas anteriores numa tentativa de conceituação da cura, partimos para as vivências deste símbolo nas técnicas expressivas com os professores do Senac São Paulo e da Rede Pública de Ensino, num intuito de superar a técnica, para a elaboração de um princípio, em que as entradas estão nas *mandalas* e nos *mosaicos investigativos*, exemplificando as dimensões do cuidado como princípio metodológico da pesquisa.

Paralelamente à prática desenvolvida, adquirimos um “calçamento teórico” observando as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares - GEPI, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, sob orientação da professora Ivani Fazenda, que perpassa níveis de conhecimentos gestados nas experiências dos próprios autores/pesquisadores, em movimento circular de discussões sobre a superação dicotômica pesquisador-objeto.

Nesta atitude interdisciplinar de ampliação da ciência moderna que promove intervenções sociais, sem muitas vezes, respeitar a singularidade do território da pesquisa, para uma pesquisa-ação-formação<sup>48</sup> que estimula o homem na experiência da presença no mundo, optamos em pesquisar duas dimensões da “cura”: **cuidar de si** e **cuidar do outro**, como cuidado nos espaços educacionais, na intencionalidade de acolher uma consistência metodológica, capaz de culminar em

---

48 Conceito elaborado por Gaston Pineau a partir de suas práticas. Publicado em 2004, p. 61-71, *Questions Vives*, Lambesc, v.2, n.3)

considerações e encaminhamentos da pergunta do trabalho: **A Educação pode curar as pessoas?**

Quando compreendermos que as duas dimensões do cuidado são indissociáveis, e ao professor interdisciplinar compete movê-las para garantir sua maleabilidade, chegaremos aos espaços de promoção do cuidado, ou melhor, o “professor cuidador” é aquele que busca novas formas de comunicar suas crenças, valores e conceitos, sem sentir-se vazio ou solitário em sua própria descoberta.

### **O Cuidar de Si**

Este ato está estritamente ligado aos cinco critérios da Interdisciplinaridade brasileira, ancorado em estruturas antropológicas e existenciais: “o respeito, a espera, a humildade, o desapego e a coerência” (FAZENDA, 1991) num movimento kairológico.

Ao elaborarmos perguntas nesta primeira dimensão do “cuidar de si”, oportunizamos ao “eu” docente a manifestação diante de suas maiores descobertas<sup>49</sup>, a caminhada em busca da sua essência numa força centrífuga – de dentro para fora. O professor é convidado a iniciar um percurso introspectivo capaz de revelar os símbolos que pertencem ao seu processo de desenvolvimento.

Trabalhar nesta primeira dimensão de abertura numa ciência recém chegada e presente – esta que recupera os fragmentos dos saberes e fazeres estanques e providencia formas de interligar os aspectos praxiológicos, epistemológicos e ontológicos, é reconhecer-se nela como um agente que transforma a informação em conhecimento. Este cuidar traz um dinamismo nas relações do autoconhecimento das potencialidades esquecidas e aberturas além do habitual, do estático, do previsível, ao rompermos com nossas crenças que estão em constantes mudanças.

---

49 Tirar a coberta é abrir. O revelar-se das coisas implica um modo de abertura. (Heidegger, Ser e Tempo, Parte I, 1927).

Aproximamos o cuidar de si com o viés ontológico da pesquisa, onde a visibilidade torna-se crescente de acordo com o que aprendemos e apreendemos no decorrer da vida.

### **O cuidar do outro**

É a dimensão que nos aproxima das questões existenciais do “ser-com-o-outro” (HEIDEGGER), direcionando-nos num movimento de centrípeta – de fora para dentro, e de ordem contínua onde o professor interdisciplinar só se percebe quando convocado pelo mundo e difundido nele. Nesta dimensão é que elaboramos um caminhar de desapego e encorajamento diante dos símbolos que se apresentam e se constelam diariamente. É aqui que permitimos ouvir o outro e ouvir nossos anseios de pesquisadores interdisciplinares, aqueles que fazem do encontro uma virtude, e do encontrar, uma necessidade.

É o viés praxiológico que é convocado, onde tudo se faz presente na elaboração das relações interpessoais e na presença de um olhar sistêmico e recíproco, aquele que objetiva a ampliação das coisas e dos fenômenos, com a legitimidade dos significados da sala de aula e sua dinâmica que “derrete as grades” curriculares, e a didática unilateral aplicada por profissionais da educação, temerosos com o inusitado, ou melhor, com a ação de kairós.

Com base no tempo kairológico, entendo que ele se manifesta em momentos onde não percebo minha ação acontecendo, ela se concretiza sem minha consciente capacidade de controle: deixo os símbolos fluírem, já que, nesta pesquisa interdisciplinar, tratamos do professor em sua integralidade e em seu tempo de assimilação da metáfora de cura, proposta desde a defesa de Mestrado em 2005.

As duas dimensões conectadas garantiriam a passagem da cultura científica, muitas vezes impostas pelo mercado, para a cultura humanista de resgate da complexidade. Surge, aqui, um dinamismo muito mais abrangente sobre a “cura”

vista por nós como o resgate dos valores humanos, não admitindo que este acolhimento seja somente a “cura” medicinal, mas a “auto-cura” em sua plenitude e a “cura-do-outro” em sua magnitude, afirmando que esta metáfora é ativada diante do saber e do conhecimento que adquirimos e traduzimos como salutar para o progresso da nossa compreensão de mundo e de pesquisa.

É possível identificar um passo para a metáfora da “cura” – tudo o que vemos é maior que imaginávamos, ou melhor, nossa didática e nossa metodologia estão presentes em nossas crenças sobre uma educação transformadora ou bloqueadora, aquela que liberta ou aquela que aprisiona, aquela que permite vôos ou aquela que corta as asas do saber para além da “grade disciplinar”, justamente porque religa e permite adentrarmos na complexidade do conhecimento e das transformações existenciais.

Surgem, então, alguns passos para a vivência da metáfora:

- Abertura para um diálogo amistoso e fraterno
- Intencionalidade de promover a essência graciosamente inacabada de cada um de nós na sutileza dos saberes e fazeres
- Criação de ilhas de reflexões sobre uma concepção de *“libertas quae sera tamen”*
- Tudo o que vemos é maior do que imaginávamos

### **Viver a metáfora da cura na Escola**

O professor Byington nos disse (durante suas aulas) que na sala de Jung estava escrito: “Invocado ou não, Deus está presente”. Esta frase é ponto de partida para a reflexão a respeito da metáfora da cura na escola, cujos depoimentos, observações e acolhidas realizados durante os anos de 2005 a 2009, período da pesquisa, proporcionaram aprofundar os estudos dos símbolos Junguianos; principalmente na constelação de imagens, figuras e formatos do inconsciente coletivo presente em cada vivência das técnicas expressivas.

Para que pudéssemos colher todas as informações, utilizei técnicas expressivas e artísticas que considero uma maneira, um modo, um status de observar a pesquisa qualitativa com alunos do Senac São Paulo em 2000. Naquela época não tinha objetivos acadêmicos, mas, pensava numa escolha melhor para atender jovens em condições economicamente desfavoráveis, matriculados em Programas Sociais, mas repletos de disposição, para encontrar saídas que os libertassem de um jugo de pobreza e esquecimento.

Durante essa primeira experiência com jovens da cidade de Louveira, interior de São Paulo, apliquei uma técnica expressiva chamada de MANDALAS INVESTIGATIVAS. Esta atividade encontrava eco no processo de interiorização muito importante para as duas turmas do Programa Educação para o Trabalho do Senac São Paulo sem nenhum rigor científico, mas com grande abertura e transcendência na ação transformadora que intuitivamente vivemos.



**Foto 7:** Alunos da Cidade de Louveira.  
Atividade das Mandalas Investigativas, 2000.

Trouxe para a sala de aula alguns materiais que, em minha concepção, mesclam os quatro elementos da natureza que se ligam aos arquétipos e ao inconsciente coletivo do grupo – reforço que não tinha esta compreensão do poder dos elementos nesta primeira vez.

Para os pré-socráticos, os elementos da natureza traziam todas as respostas para as argumentações filosóficas, em Tales a água era o *arché*<sup>50</sup>, ou seja, para ele vivíamos num colchão de água. Para Anaximandro era o infinito, o éter, o elemento luminoso, o quinto elemento, seu *arché*, porque não acreditava que dos elementos água, terra, fogo e ar poderiam se gerar todas as coisas do mundo que tendem a se movimentar eternamente, separando os contrários (quente&frio ou seco&úmido); em Xenófanés e Parmênides de Eléia era a terra a *arché*, em Heráclito de Efeso, era o fogo, o elemento da fluidez, do transitório, da mudança e da transformação contínua.

Ao aproximar os elementos da natureza de uma técnica expressiva das mandalas que busca a essencialidade humana, temos a parafina que representaria a terra de Xenófanés e Parmênides; a água de Tales; o ar de Anaxímenes; o fogo de Heráclito; a luminosidade de Anaximandro. Elementos que compuseram os materiais para a elaboração da técnica de religação com a ancestralidade.

### **Como me vejo e quais são meus valores?**

E após 40 minutos de cuidado e silêncio, eles contavam suas visões e seus medos aos colegas, o que ficou claro para todos é que os símbolos são inesquecíveis e seus significados permanecerão em nossas memórias, esta foi a primeira aula curadora que proporcionei, o que hoje percebo como os princípios da Atenção Plena de *Kabat-Kinn* - o aquietar-se -, mesmo não tendo o conhecimento acadêmico necessário para sua elaboração, mas tenho a crença na fonte inesgotável da sabedoria humana que religa homem-mundo.

Neste momento, recorro às palavras de Byington (2003, p.22):

Trata-se de um aprendizado circular (em mandala) durante o qual inferimos cada vez mais que, ao conhecermos o novo, estamos também conhecendo o velho, porque o novo é inseparável do velho, que nos deu origem e continuará para sempre se diferenciando por meio do Processo de Humanização.

---

<sup>50</sup> Para os gregos, *arché* é princípio, o elemento originário e constitutivo de todas as coisas, é a origem.



Naqueles exercícios foram as perguntas que movimentaram a mandala da vida para aqueles jovens, ou seja, como se perceberam depois que entraram neste Programa Social? Como se percebem agora, após três meses de estudos? Foram as perguntas que instigavam o grupo no caminho de suas revisões de valores e da existência humana.

São duas técnicas criadas por mim, que posteriormente encontrei fundamento no trabalho de Dora Kalff, que em 1960 usou a técnica psicoterápica do Jogo de Areia a partir de terapias usadas na Suécia, para diagnóstico psiquiátrico infantil e da cosmovisão psíquica de C. G. Jung (seu professor) – principalmente a técnica da imaginação ativa, e, a técnica da projeção das imagens internas em concretizações externas (desenhos, pinturas, esculturas e outros).

Em 2005, no desenvolvimento da escrita com base nas observações de pesquisa, desenvolvi um procedimento metodológico diferenciado para o resgate das perguntas-chave da dissertação, uma maneira de trabalhar com os grupos a partir de técnicas expressivas. As duas técnicas desenvolvidas neste capítulo e seus resultados obtidos são exemplos possíveis de conceituarmos o professor que cuida e a educação que projeta a cura.

Os registros foram escritos e fotografados antes, durante, e depois de cada técnica; as interpretações realizadas estão embebidas dos diálogos com parceiros de outras jornadas, e, teóricos que acompanham minha vida acadêmica, mas ainda são ensaios, de uma pesquisa que centra suas análises nos símbolos que emergem diante de uma metáfora tão ampla e profunda, como a cura, um modo de ver do pesquisador.

O que certificamos no prelúdio de Torres Filho (1942, p.31):

Quando vemos uma pomba voando, estamos longe de simplesmente ver. Desenhamos no espaço sua trajetória, armamos um espaço tridimensional para servir de suporte a esse desenho, adivinhamos o movimento das asas, a resistência do ar, e quase estamos vendo, como se tivéssemos olhar de raios x, o esqueleto da pomba. Ou não seria essa estrutura profunda algo mais superficial que a própria pomba, que encobre a pomba: talvez aquele quadro anatômico que vimos numa aula de biologia no ginásio, e para agora como um esquema diante de nós? Ou não seriam outras pombas ainda, que vimos outras vezes, no céu ou na tela do artista ou do cinema ou simplesmente na retina de nossa imaginação, atraídas pelo chamariz de um texto literário? [...] Dessa trama complicada, quem ousaria discernir o

“vivido” do “aprendido”, para usar esses termos da psicologia, ou o “real” do “imaginário”, para falar ao modo da crítica acadêmica.

### **A primeira experiência das mandalas investigativas: uma intuição.**

Com relação às mandalas, Jung (1959) diz:

Eu tive que abandonar a idéia de super-valorizar a posição do ego... Eu percebi que tudo, todos os caminhos que trilhei, todos os passos que dei me trouxeram de volta a um único ponto – um ponto central. Tornou-se muito claro para mim que a mandala é o centro. É o expoente de todos os caminhos. É o caminho para o centro, para a individuação.

A MANDALA é um diagrama capaz de representar as relações entre o ser humano e o Cosmo, cujo uso pode ser constatado nas mais remotas culturas. As civilizações orientais, especialmente as da tradição hindu, desenvolveram grande habilidade em lidar com mandalas. Para eles há muito a Mandala serve de "elemento material" que faz a integração entre a realidade aparente e as esferas superiores. Tais esferas superiores podem ser vistas tanto como as fontes divinas da nossa existência, quanto como o denominado por C. G. Jung como processo de individuação.

A palavra mandala em sânscrito significa diagrama composto de círculos e quadros concêntricos, imagem do mundo e instrumento que serve para meditação.

Segundo Jung (ibid.), meditar, contemplar e sonhar com Mandalas é parte natural do processo de individuação. O círculo desenhado pode conter e até atrair partes conflitantes da natureza individual, mas, mesmo fazendo um conflito vir à tona, a Mandala leva a uma inegável e considerável descarga de tensão, daí sua importância contemporânea, visto que a humanidade vive em constante estado de estresse.

Há uma aproximação de Fazenda (2006, p.90-1) ao conceito de mandala em Jung, quando a autora diz:

Una de las formas por las cuales los analistas junguianos interpretan las influencias del inconsciente colectivo y de los arquetipos en la estructuración básica de la personalidad humana consiste en el análisis de mandalas. Presentes tanto en las manifestaciones simbólicas de la actualidad como en aquellas encontradas entre los primitivos, las mandalas sugieren la inmersión de contradicciones y la visualización de polaridades. [...] En la investigación interdisciplinar, el descubrimiento de sí mismo, de lo más interior de lo que somos, nos conduce a la explicitación de cómo nos representamos. En ese camino de interiorización el objetivo del investigador es la búsqueda de una nueva forma de conocimiento.

A forma do círculo remete o homem ao isolamento seguro do ventre materno, é algo como uma linha protetora ao redor do espaço físico e psicológico que identificamos como nós mesmos, como o exercício de viver o arquétipo matriarcal que abriga e protege.

Na Mandala, é criado um espaço sagrado próprio, um lugar de proteção, um foco para a concentração de nossas energias mentais e emocionais.



**Figura 7:** Mandala Tibetana: rica nos traços geométricos e na precisão.

## **A segunda experiência das mandalas investigativas: uma necessidade.**

Em maio de 2008 e março de 2009, durante as interlocuções com professoras e professores do Senac São Paulo, utilizei o mesmo procedimento metodológico, agora envolto de embasamento teórico Junguiano. Os materiais foram os mesmos adotados oito anos antes: parafina colorida, prato, água e textos complementares que estimulam a elaboração das imagens que pretendi desenvolver com eles.

Ao iniciarmos uma técnica expressiva, percebo que ela não permanece como uma “receita”, ela é um processo em que a sua condução merece atenção e acompanhamento. Cada símbolo que aparece é passível de reflexão: o silêncio, a imagem, a respiração, a pressa em concluir, a fala, o corpo, entre tantos outros detalhes que são resgatados, para a apresentação das mandalas depois de “prontas” por cada professor.

Após a elaboração das mandalas, eles são convidados a falar sobre as sensações e percepções que tiveram durante a atividade. Há também um questionário que pode ser preenchido posteriormente, por aqueles que não desejam comentar suas impressões da aula.

Reuni-me com oito professores na cidade de São Paulo (maio 2008) objetivando discutir o significado do Processo de Individuação Junguiano e uma proposta curativa para a escola, iniciamos as mandalas.



**Foto 8:** Professores refletindo sobre seus símbolos.  
A plasticidade da mandala.

Os resultados acolhidos em seus discursos estavam ancorados na compreensão de que o processo de cura está presente nos espaços educacionais, mas, não é comentado nem tão pouco exercitado na formação de professores ou no momento da sala de aula.

Uma professora disse:

Não é claro para nós que ao prepararmos uma aula com dedicação e aplicá-la com uma didática aberta onde o diálogo é constante, estamos curando ou cuidando das pessoas, sendo essa cura uma libertação diante dos medos daqueles que nos acompanham<sup>51</sup>.

É evidente que os professores interiorizam sua capacidade inata de promover o debate ou a reflexão sobre o tema que está distante dos currículos escolares; em movimentos que, pude identificar como “vão das gaiolas epistemológicas” de Ubiratan D’Ambrosio, rumo à ancestralidade do ensinar, que necessariamente está envolta de repressões ou limites que conhecemos, e talvez, ousemos desbravar.

Como o perfil deste grupo é trabalhar diretamente com jovens, eles constroem uma *dýnamis* para aproximá-los do projeto da Escola, sem negar os aspectos dos direitos e deveres como aluno, como ensinante, mas com a proposta de deixá-los livres em todas as construções; necessariamente é na utilização da liberdade, da concentração, da expansão intelectual, da retração atitudinal que, os orientamos para enfrentar o mundo do trabalho e o seu próprio mundo de jovens trabalhadores.

Daí a necessidade de falar sobre o silêncio criativo e suas nuances, no entendimento de que a escola gera seus movimentos, e, sutilmente o insere no cotidiano dos professores e alunos. A garantia da disciplinaridade é o fundamento para uma postura interdisciplinar.

Em fevereiro de 2009, na cidade de Franca, pude aplicar esta atividade com 52 professores do Senac e Rede Pública. A seqüência de fotos apresenta o passo-a-passo na condução da técnica (fotos de A a E)

---

<sup>51</sup> Eliana Cutri é pedagoga e acompanhou a vivência do símbolo na Escola.



**Foto A:** Cada professor recebe a parafina e inicia sua mandala.

Antes dos professores se prepararem para a elaboração das mandalas, faz-se uma abordagem inicial que pode ser uma aula dialogada, textos, desenhos ou música, em que os conceitos de Interdisciplinaridade, Mandalas, cura, formação de professores, transdisciplinaridade entre outros, são abertamente questionáveis. Neste grupo não houve texto prévio, apenas a apresentação de slides<sup>52</sup>.



**Foto B:** outros professores e professoras.

O silêncio envolve todos aqueles que estão concentrados em suas imagens e recordações. Percebemos que este é o momento em que a junção consciente do

---

<sup>52</sup> Mais detalhes no apêndice 4

papel do professor se funde com o inconsciente coletivo, para abrir o caminho da individuação e das diferentes maneiras de enxergar a escola, bem parecido com o que Deepak Chopra (1992, p.51-2) nos presenteia:

A vida na sua fonte é criação. Quando você entra em contato com sua inteligência interior, entra em contato com a essência criativa da vida. No velho paradigma, o controle da vida era imputado ao DNA, uma molécula incrivelmente complexa que revelou menos de 1% de seus segredos aos geneticistas. No novo paradigma o controle pertence à consciência. [...] O que os antigos sábios chamavam de self pode ser definido em modernos termos psicológicos como um continuum de consciência e o estado conhecido como consciência da unidade é o estado em que ela é completa – a pessoa conhece todo o continuum de si próprio, sem máscaras, ilusões, hiatos e fragmentos rompidos.



**Foto C:** continuação das preparações, em silêncio vigiado.

Esta atividade proporciona um contato com a paciência, pois os desenhos são formados nos pratos com água, pingo a pingo, cor a cor, imagem por imagem. O que nos traz a certeza de que não há certezas ao tentar segurar os pingos enquanto não possuem uma ligação. Ressalto que os talentos são apresentados não na estética grega da forma dos desenhos – não é o objetivo – mas sua explicação posteriormente como um estimulador para a expansão da consciência.



**Foto D:** Ao término da atividade, as luzes são totalmente acesas, até aqui estávamos com pouca luz e em silêncio criativo.

Byington diz “tudo é símbolo” e o ato de permitir que eles saiam da mesa quando terminam a mandala ou mesmo se sentirem vontade de sair antes, o ciclo não será interrompido. A metáfora já está constelada mesmo num esboço, mesmo num abandono ante a obra de arte inacabada, pois somos infinitamente uma obra de arte em formação, em acabamento.



**Foto E:** Alguns professores apresentam o resultado da sua Mandala explicando quando se tornou professor e seu papel numa Educação Transformadora.

Neste ponto da dinâmica, os professores são convidados a contar sua vivência com a metáfora da cura, assim, os ritos são apresentados em forma de discurso, o qual certamente inspira suas práticas para ver a escola como um espaço de dimensão simbólica ainda não discutido, mas provocado pela descida em seu



interior, em sua matriz pedagógica, é neste ponto que iniciamos o exercício do reconhecimento de Ricoeur<sup>53</sup>

### **Qual o sentido das mandalas investigativas?**

Nos últimos anos, encontrei um sentido na vivência das mandalas – o seu maior propósito está no exercício de mover-se para a individuação proposta por Jung, que tem um significado no fazer-se integral. Alcançar o máximo de sua individualidade, a qual posso entender como a mais íntima e profunda expressão de nosso ser, com uma total compreensão, aceitação e permissão desta expressão.

Indivuação de modo algum poderia significar individualismo, que como todos os 'ismos' teria um sentido limitado, de identificação pessoal com uma idéia. Uma unilateralidade. Ao contrário, individuação é um processo bastante natural, espontâneo e autônomo, ou seja, completamente independente de nossa vontade consciente, que ocorre em todos nós, não sendo privilégio daqueles que estão sob uma vivência de técnica expressiva.

O sentido das mandalas parte da possibilidade da metáfora permanecer diante do professor pela arte de reunir o que ele já traz consigo: a crença de que para centenas de perguntas, outras centenas de respostas são por eles mesmos respondidas. Estar disponível para uma abertura com outros níveis de atenção e abstração da sala de aula é promover uma abertura para o sagrado.

Compartilhamos com Ramos (2006, p.251) quando aborda a ancestralidade da mandala em utilização prática de cura no ritual norte-americano, que comparamos com nosso processo como professores:

Tudo que o poder do mundo faz é feito em círculo. O céu é redondo, e tenho ouvido que a Terra é redonda como uma bola, e assim também o são

---

53 este exercício acontece quando o autor considera a busca de reconhecimento como identificação; no reconhecer a si próprio e no reconhecimento mútuo um diálogo com filósofos de várias épocas. Aqui entendo que durante a atividade das mandalas há um percurso que se aproxima ao de Ricoeur.

as estrelas. O vento, em sua força máxima, rodopia. Os pássaros fazem seus ninhos em círculos, pois a religião deles é a mesma que a nossa. O sol nasce e desaparece em círculo em sua sucessão, e sempre retornam outra vez ao ponto de partida. A vida do homem é um círculo, que vai da infância até a infância, e assim acontece com tudo que é movido pela força. Nossas tendas eram redondas como os ninhos das aves, e sempre eram dispostas em círculo, o aro da nação, o ninho de muitos ninhos, onde o Grande Espírito quis que nós chocássemos nossos filhos.<sup>54</sup>

Na seqüência temos o Xamã preparando a mandala da cura, e em seguida a mãe com seu filho doente ao centro.



**Figura 10** : Ritual de cura

Ramos (ibid.) comenta ainda que:

Expor-se a essa demanda nos leva aos movimentos contínuos de expansão e retração. Se a mandala é a representação do todo, e conhecer o que ela expressa exige um esforço de identificação, então é necessário que se exercite uma visão de nossa própria escala no Universo e do lugar que nos é dado a fim de compreender nossa existência na existência do todo. E se nós, homens, somos para nós mesmos a medida para todas as coisas, é necessário voltar a atenção a como essa totalidade se traduz em nossa própria complexidade, em nossa própria estrutura como seres capazes de transitar através das dimensões físicas, psíquicas, e por eu não dizer, espirituais do Universo

<sup>54</sup> (Alce Negro, Xamã da tribo indígena dos Navajos – América do Norte). IN: RAMOS, F.S. Forma e Arquétipo: Um Estudo sobre a Mandala. Defesa de Dissertação na UNICAMP, em 2006. Página 251

## **Outra técnica expressiva: mosaicos investigativos**

A construção de mosaicos é fundamentada na arte de reunir fragmentos de materiais diversos para obter formas, figuras e desenhos, e, porque não reunir fragmentos de diversos momentos de nossas vidas, que reaparecem em nossa prática diária na sala de aula.

Assumi nessa segunda técnica expressiva um caminho metodológico qualitativo que produz dados coletivos, diferentemente ao que é utilizado em questionários para enumerar problemas, pois nos mosaicos são revistas as histórias de vidas dos sujeitos da ação pedagógica, colocando-os diante de uma avaliação de dimensão simbólica, que flui incessantemente.

O que Bergson (1976, p.139) pontua que:

Ante o espetáculo dessa mobilidade universal, alguns de nós são presas da vertigem. Habitados à terra firme, não se acostumam ao balanço e às cabeçadas. Precisam de “pontos fixos” onde sujeita o pensamento e a existência. Entendem que se tudo passa, nada existe; e que se o real é mobilidade, a realidade não existe desde o momento em que é pensada: escapa ao pensamento. O mundo material vai se dissolver, dizem, e o espírito se afogará no fluxo torrencial das coisas. Calma! A mudança, se concordam em olhá-la diretamente, sem véus, logo lhes aparecerá como o que de mais substancial e durável pode haver no mundo.

Valorar a reflexão da educação autônoma e integrada é, primeiramente, buscar entender qual o símbolo que emerge dos diálogos construídos em sala de aula, o que Furlanetto (2003, p.22) compartilha “Quando exercitamos nossa capacidade de pensar, deslocamo-nos do patamar da atuação para a ação”. Portanto, a elaboração dos mosaicos com peças móveis fortaleceu um caminho, um procedimento metodológico de pesquisa interdisciplinar, possibilitou visualizar e concretizar os movimentos, sons e danças, muitas vezes, não ouvidos no cotidiano escolar, mas ricos em diferentes formas de avaliar.

Uma professora do SENAC comentou:

A principal característica do professor-cuidador é a de levar o aluno a sonhar e a buscar este sonho, descobrir o potencial que cada um tem, a

busca ilimitada do conhecimento, levando-o assim a ser dono de seu próprio destino. Não existe receita. Existe a vocação, o gostar do que faz e a busca da transformação do outro. Não nos falta consciência. Falta apoio para atuar como professor-cuidador.<sup>55</sup>

Em seguida, outra professora complementou:

O olhar com compaixão é um processo de liberdade, quando você identifica sua própria liberdade e diminui a cobrança dos julgamentos e apegos com o outro há possibilidade de transcender e compreender as relações. Um exercício que sempre faço é olhar para minhas relações em sala de aula como se elas fossem uma mandala observando todos os detalhes, individualidades, mas consciente que toda diferença compõe a mensagem ideal e que tudo está em seu devido lugar, esse brota com certa simplicidade.<sup>56</sup>

O que é permitido diante dos comentários dos docentes pesquisados é a manutenção da fluidez dos discursos, envoltos de significados de uma pesquisa qualitativa, na qual acolho minhas observações e registros. É relevante ver os professores interagirem com os seus símbolos constelados, depois presenciar uma dinâmica de valorização da carreira docente.

### **Qual o sentido dos mosaicos pedagógicos?**

Ao responder esta questão, pensei num mosaico que fosse vivo, expressivo, que fosse construído e reconstruído conforme o público que o estivesse manipulando. A representação de mosaicos rejuntados com cola e concreto deixa uma sensação de falta de movimento, já que, procura-se encontrar liberdade para os saltos na reflexão de uma escola diferente. Durante as vivências, fui coletando nas construções dos painéis uma observação direta sobre trabalho em equipe; o saber ouvir; a negociação; a representação simbólica e o compartilhamento na montagem dos painéis.

---

55 Professora Antonia Maciel é docente coordenadora na Unidade Senac de São José dos Campos e comentou a elaboração dos mosaicos investigativos.

56 Joyce Priscila dos Santos, formada em letra e professora do Senac São Paulo é docente coordenadora da Unidade Santo André, São Paulo

Reafirmo que diferentemente da atividade das mandalas, que tem sua premissa alicerçada no movimento “eu comigo” ou de dentro para fora, aqui temos uma fluidez contrária por se tratar de uma vivência coletiva, em que os pesquisados são forçados a negociar seus símbolos com o grupo na construção de um único painel, temos, portanto, um movimento “eu com o outro” ou de fora para dentro. Ambos promovem uma aproximação do inconsciente pessoal e coletivo do consciente, na prática da individuação junguiana.

Então, na utilização de peças leves e coloridas feitas com papel cartão, é que inicio as atividades, com a importância de proporcionar aos participantes um entendimento sobre sua própria construção no mundo em que vivem.

Derrida (2004, p.177, apud Nascimento) certamente atesta nossa prática educacional quando diz:

As maneiras como podemos descrever um conceito são potencialmente infinitas, e toda descrição que fizermos omitirá ou excluirá outras descrições possíveis. O objetivo da desconstrução não é mostrar como essas lacunas podem ser preenchidas de modo a tornar nossa descrição mais completa e adequada, mas mostrar que lacunas são inevitáveis.

Em 2005 realizei a primeira aplicação dos mosaicos investigativos com professores do Senac São Paulo, num total de 25 pessoas que trabalhavam diretamente com jovens em Programas Sociais.



**Foto 11** : Professores em ação.  
Construção dos mosaicos investigativos.

Os resultados iniciais apontaram que existiam algumas falhas, brechas; então, depois de identificar estas falhas, incluímos os símbolos e seus significados na formação de professores; os quais entenderam sua força na construção conjunta de dois grandes painéis retratando a educação em dois aspectos: aquela que separa aluno-professor, e aquela que mescla interesse e pessoas num mesmo espaço da escola.



**Foto 12** : Um painel pronto sobre a Escola do Amanhã com base no texto de Anísio Teixeira.

Nesta foto de número doze (12), pode-se observar um mosaico que está fora dos limites, ele foi traçado pelo pesquisador desta tese, no chão, com fita crepe; enquanto os professores discutiam os símbolos da escola do futuro, outros arremessavam peças sobre outras peças; criou-se com isso, a sensação de movimento, de diálogo, de abertura além dos muros da escola. Os professores criaram e desconstruíram os procedimentos na elaboração do painel, bem parecido com o texto de Freinet - *as águas não sobem as escadas*. Isso comprova a presença do símbolo na construção coletiva da metáfora.

A riqueza dos indícios permitiu uma avaliação dessa primeira atividade com professores, evidenciando a presença do cuidado consigo e com o outro quando todos precisam negociar os símbolos, que emergem em seus pensamentos após a leitura de um texto instigante. Como negociar um símbolo quando atestamos nas pessoas com as quais negociamos símbolos semelhantes?

Outro grupo que participou da construção coletiva dos símbolos ocorreu em março 2008; o propósito era aplicar o conceito da escola transformadora e a metáfora da cura. A dinâmica contou com 25 professores do Senac de várias cidades do Estado de São Paulo; os resultados mostraram a capacidade de negociação ou isolamento de cada pessoa, na composição geral e na participação das decisões.



**Foto 13:** O primeiro grupo apresentou os símbolos da escola transformadora e seu centro de atenção e propostas.

Os professores foram convidados a preparar os painéis e discutir as imagens com os demais colegas, quando uma professora pontuou:

Acredito que jovens apresentam “vazios” relacionados à falta de um modelo para se ter como exemplo de vida. Esse modelo “ruim” é facilmente encontrado em cada família, onde os pais ou cuidadores desse jovem, não dão mais importância ao papel da instituição escolar na vida de cada um, independente dos motivos que os levaram a essa postura. O envolvimento com a escola se tornou um rito de passagem em que adolescente sabe que deverá cumprir/passar sem questionamentos. Dessa forma, a escola ficou “sem graça” e o jovem encara esse momento com um olhar simplório e cansativo, perdendo a magia que se encontra no aprender a desvendar o conhecimento.<sup>57</sup>

Depois da fala da professora, fez-se silêncio, quebrado com a pergunta: **Os professores podem ser cuidadores?**

---

<sup>57</sup> Professora Andréa Ricci, psicóloga e coordenadora do Programa Aprendizagem no Senac Campinas.

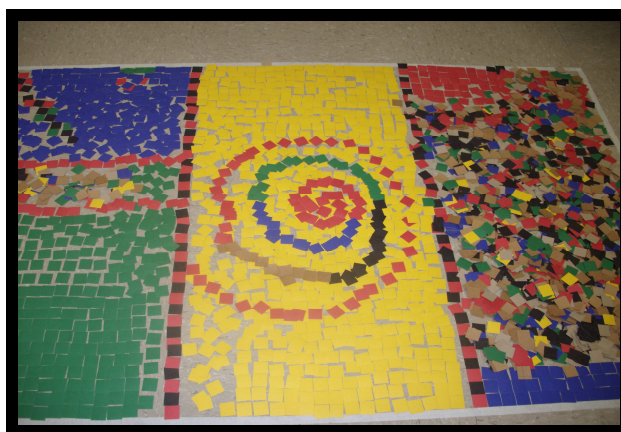
A respondente foi a mesma professora da fala anterior:

Sim, mas concordo quando se fala que falta consciência de que já somos um professor-cuidador. Infelizmente, a rotina do trabalho leva alguns de nossos companheiros a se tornarem exemplos ou modelos, não muito estimulantes para os alunos. Creio que a principal característica de um professor-cuidador é sua capacidade de mostrar para os alunos, a paixão que ele tem pelo trabalho desenvolvido, e, posteriormente ser capaz de criar um relacionamento empático entre professor versus aluno.

Depois da fala da respondente à pergunta anterior, as provocações continuaram com uma nova pergunta: **Para você a educação pode curar as pessoas?**

A professora respondente das questões anteriores foi enfática, e finalizou afirmando:

Sim, mas às vezes nos concentramos somente em nosso trabalho para que o aluno amplie sua visão de mundo, e nos esquecemos de fazê-lo pensar e refletir internamente, enfrentando seus medos, angústias, desejos etc., alunos que são reprimidos pela dinâmica da vida, são cobrados o tempo todo pelo seu desenvolvimento profissional. Quando os libertarmos, aí sim, o espaço se tornará curativo.



**Foto 14** : o segundo grupo desenvolveu os símbolos da escola multicultural.

Nesta foto de número quatorze (14), encontram-se as formas que caracterizam uma escola que recebe as culturas e as crenças numa dança harmoniosa diante das realidades. Como se trata de uma construção coletiva, diferentemente das mandalas individuais, buscamos em ambas as técnicas, a essencialidade estudada nas relações em que se compartilham os símbolos que aparecem de diversas maneiras, com a mesma força na relação ego-outro.



### **Da École Nationale Supérieure des Mines ao retorno à Escola Jardim Portugal: viver a gratidão.**

Em março de 2009, o artigo sobre a cura foi aceito no evento francês chamado *Ateliers sur la Contradiction*, o qual aconteceu na *École Nationale Supérieure des Mines*, em *Saint Étienne* onde tratamos da questão da cura nos espaços educacionais com outros alunos de doutorado, pós-doutorado e professores franceses da área de física, filosofia, engenharia, administração entre outros. Essa oportunidade se caracterizou como uma abertura para viver a metáfora da cura, ao contarmos as histórias de vidas de professores brasileiros, em que a metáfora da cura foi valorizada na construção coletiva de diálogos e saberes, numa aceitação de vertentes educacionais diferenciadas.



**Foto 15** : Apresentação em Saint Étienne – França

Retratamos nesta foto de número quinze (15), os momentos da apresentação do nosso trabalho neste encontro em Saint Étienne, o qual representou uma “libertação” ao novo e inusitado mundo da Academia, onde os discursos podem ser proferidos com características bem específicas, desde aquele que fala; de onde fala; para quem fala; o que fala; porque fala. Diante de professores de física, história, biologia, engenharia, mostramos nossa história no campo da Psicologia Analítica com a “aceitação” dos símbolos, utilizando alguns critérios da prática interdisciplinar brasileira que tem em seu centro o ANTROPOS, com acolhimento recíproco dos pesquisadores envolvidos.



Foto 16 : Apresentação em Saint Étienne – França

Após três dias de evento e algumas conversas com professores e alunos de Doutorado, entendemos que a Academia deve ser receptiva a outras formas de ciência – no nosso caso, o espaço acadêmico de pesquisa que ora ocupamos, esteve aberto para uma pesquisa empírica com fundamentos junguianos. Em todo o tempo do evento, buscamos vivenciar o símbolo da ousadia, do respeito, da espera e da negociação, entre outros, para que a metáfora da cura se manifestasse. Sentimento este vivido quando da sensação de “habitar a pesquisa”, e, uma vontade de nos entregarmos aos diálogos e entendimentos paradoxais, da própria Academia.

Ao retomar a elaboração da pesquisa, temos a clareza que praticamos o autocuidado, interpretado por alguns participantes, como uma diferente aplicação da ciência e do paradoxo **doença & cura**.

Ainda comentando os encontros do congresso, registramos a conversa com o prof. Mathieu Guillermin, doutor em Física, que em sua apresentação apontou a dualidade matéria e espírito. Depois de nossa apresentação, na hora do café, Guillermin questionou-me:

Como é possível existir professores interdisciplinares? Aqui na França não encontramos estes profissionais, ainda estamos na junção de disciplinas e resolvemos tudo na disciplina. **Como é ser um professor interdisciplinar e como acontece a cura na escola?** [grifos meus].

Respondemos que a interdisciplinaridade desenvolvida no Brasil nasceu do Grupo de Estudos em Pesquisas Interdisciplinares há mais de 20 anos, cujo centro das discussões é tema da interdisciplinaridade. Há uma vertente antropológica desde o início das discussões no Brasil, haja vista, Ivani Fazenda, coordenadora do grupo, tem formação na área da Antropologia e busca incessantemente na ação docente, uma possibilidade para mudar a Escola. Também destacamos a caminhada dos pesquisadores que são convidados a descobrir a metáfora mais profunda, aquela que os acompanhará em várias fases da vida acadêmica; no meu caso, considero relevante a cura como libertação diante da cristalização do conhecimento. Para chegarmos nesse ponto, várias jornadas foram e serão trilhadas para que compreendamos a proposta do conceito cura como uma pedagogia do cuidado.

O Dr. Guillermin continuou explanando:

Quando discuto matéria e espírito, digo que está na capacidade humana a possibilidade de aproximá-los ou distanciá-los cada vez mais. Então, penso que sou interdisciplinar ao propor seguir o caminho do meio, respeitar cada campo e perceber os pontos comuns que os vivos fazem.

Informamos ainda que o grupo GEPI está aberto à participação dos colegas de outros países, para aqueles que querem conhecer e viver a interdisciplinaridade, cujo estilo provocativo de fazer pesquisa permite expandir nosso conhecimento livremente. O professor Guillermin apresentou outro professor, Basarab Nicolescu, cuja conversa durante o almoço girou em torno da Transdisciplinaridade durante o almoço.

A respeito da transdisciplinaridade, o professor Basarab Nicolescu afirmou que: a interdisciplinaridade é um encontro de conceitos e técnicas, mas para ele ainda é confuso descrevê-la; chamou a atenção para a relevância dos trabalhos de pesquisa da professora Ivani Fazenda, considerou que, Fazenda deveria ser reconhecida como uma pesquisadora Transdisciplinar, cujos trabalhos apontam o

sagrado, os níveis de realidade e a complexidade presente no Manifesto de Transdisciplinaridade da UNESCO.<sup>58</sup>

Procuramos mostrar que tivemos várias fases durante os estudos no GEPI, momentos que podem ser considerados **inter** ou **trans**, porque a interdisciplinaridade é uma categoria de ação que brota do espaço escolar de investigação, não excluindo os conceitos de outras linhas de pesquisa ou ciência. Informe também que Fazenda diz que há *insights* transdisciplinares durante nossa prática, especialmente, aqueles que aparecem como relâmpagos e surtem efeitos aparentemente espontâneos, mas são elaborados no processo de construção contínua do docente, em interlocuções disciplinares e interdisciplinares.

## O retorno

Relatamos no início desta tese, as várias influências da vida discente para que este pesquisador pudesse tornar-se professor. Após a apresentação no sul da França, começamos a perceber que não há como guardar o conhecimento em caixas, ele precisa circular para que ganhe vida. Por isso, consideramos que as conversas aqui partilhadas são partes do conhecimento compartilhado com outros educadores. Ao conversar com a diretora Eulália e o vice-diretor José Roberto Forte, a respeito desta pesquisa empreendida para aplicar as técnicas expressivas, eles disponibilizaram duas (2) horas do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Deve-se compreender que o HTPC serve para estimular o desenvolvimento das atividades coletivas da unidade escolar, objetivando:

- 1) Construir e implementar o projeto pedagógico da escola

---

<sup>58</sup> Composto por 14 artigos, este Manifesto foi entregue a UNESCO após o primeiro Congresso Mundial sobre Transdisciplinaridade, em 1994, por Basarab Nicolescu.

- 2) Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diversos segmentos da escola, para melhoria do processo ensino-aprendizagem
- 3) Identificar as alternativas pedagógicas que promovam a redução da repetência e evasão
- 4) Possibilitar a reflexão da prática docente
- 5) Fortalecer o intercâmbio de experiências
- 6) Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores
- 7) Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem

Ancoramo-nos principalmente nos itens 4, 5 e 6 para trabalhar em dois encontros na escola, cuja acolhida, plantei uma árvore que está até hoje no entorno do prédio principal – uma analogia com a raiz da origem de minha escolha profissional, minha *arché*.

No primeiro dia contextualizamos a respeito da Interdisciplinaridade Brasileira estudada por Fazenda, a pesquisa sobre matriz pedagógica de Furlanetto, a dimensão simbólica de Carl G. Jung e minha trajetória até chegar à Academia. Ao perguntar se há algum ponto que pode interromper o ciclo ensino-aprendizagem, prontamente alguns professores apontaram que a escola está mais ruidosa; o que foi percebido por mim enquanto aguardava o final da última aula do período da manhã, na sala dos professores – durante todo o momento parecia intervalo – e isso é um problema de comunicação e concentração dos alunos, dificultando assim, uma assimilação adequada dos conceitos.



Foto 17 : Escola José A. Rosende fotografada em 2009

No segundo encontro, apresentamos de maneira simples as duas perguntas aos 23 professores presentes: **Quais imagens foram desenhadas em minha matriz pedagógica? E o que interrompe essa presença entusiasmada daquele professor que nasceu na matriz primeira?** Sem necessariamente abordar as questões de saúde ou doença diretamente, ativei alguns sinais que estavam no inconsciente pessoal daqueles professores, no intuito de que as manifestações dos arquétipos fossem apresentadas durante todo o processo.



Foto 18 : Professores na elaboração das mandalas investigativas

Foram utilizados 30 minutos para elaboração das mandalas, e, 20 minutos para a audição das vozes dos professores que quiseram se pronunciar – fator primordial desta atividade – notou-se que os símbolos que se constelaram neste grupo se pareciam com aqueles apresentados pelos professores do Senac: uma sensação de falta de reconhecimento por serem os preceptores de gerações que passam pela Escola e que não são ouvidas inteiramente, o que não significa que a escola passaria a ser um centro médico, mas, que não há momentos de silenciar-se frente à agitação e ruídos que se apresentam lá.



**Foto 19 e 20** : Professores discursando sobre suas matrizes pedagógicas e sobre os pontos doentios da escola

Os professores puderam explicar como nasceu sua primeira matriz, a qual está intrinsecamente ligada à condição que Furlanetto já apontava: a matriz não nasce durante a Graduação, ela pode surgir bem antes disso. Neste momento da fala são discutidos os cuidados que cada professor tem diante do papel de educar, ou, diante de suas próprias ameaças quebrarem as pedras que bloqueiam a expansão do conhecimento: essa é a doença da Escola.

## **O diálogo com professores do seu Francisco**

Outra jornada percorrida foi o segundo retorno a escola Francisco Damante, onde estudei no Ensino Médio. Conversei com o diretor Sr. Amauri, o qual gentilmente me atendeu e possibilitou dois encontros com os docentes.

No primeiro encontro com os professores utilizei 15 minutos para contar um pouco do meu trabalho como pesquisador. Ao término desta noite, o diretor solicitou que eu ajudasse nos estudos que subsidiarão o Plano Pedagógico da Escola. Então disse que conduziria uma atividade no próximo HTPC sobre o tema, mas que precisava de 60 minutos.

No segundo encontro trabalhamos com 36 docentes na construção dos conceitos que comporão o Plano Pedagógico do Damante: SOCIEDADE, HOMEM, CIDADANIA, APRENDIZAGEM, CURRÍCULO, TRABALHO; outros planos foram apresentados e os professores divididos em grupos responsáveis por cada conceito. Informamos antes que cada subgrupo traria textos dos conceitos para posteriormente montar uma linha que conduzirá as ações desta Escola para 2010.

Não utilizamos diretamente as dimensões simbólicas para discutir os conceitos, mas a aplicação de uma técnica conhecida como *word café*, ou seja, temas são discutidos em várias mesas com debatedores até que, o documento final seja extraído e elaborado de acordo com os diversos debates.

## **Uma renovação no currículo da Escola ou uma leitura sobre o estado de não-mudança.**

Ao adentrar no campo do currículo da escola, percebemos que ele é composto linearmente, ou seja, sem a promoção do diálogo dos grupos de professores que necessitam *caminhar-com*, ao lado desse currículo. Os espaços de diálogo coletivo deveriam ser espaços de construção conjunta e não apenas de repasse de informações. Portanto, é possível criar um kosmos diferenciado na



formação dos professores que integre os conteúdos e as sensações perceptivas, como a recuperação da matriz, a compreensão da dimensão simbólica do indivíduo e do coletivo, a aplicação de exercícios de atenção plena, a leitura do mundo e a capacidade de ler nas entrelinhas etc.

Há um *status quo* fixo no espaço escolar que estabelece as cláusulas do silêncio, isolando o indivíduo na sua disciplina, encobrendo possíveis faltas de comprometimento dos grupos, daqueles que habitam o mesmo local durante horas no mesmo dia, caracterizando um estado de não-mudança (alunos, professores e gestores), uma inércia que interrompe o ciclo vital de projetar para frente, de não enraizar o talento sob a égide de uma escola sem dinheiro ou com estigmas de sujeira, escuridão, violência. São vários os mecanismos para nos afastarmos do nosso papel de fincar os pés e entender aquilo que um currículo fixo pode proporcionar para/nas comunidades escolares.

Ousaríamos criar um currículo em que todas as Licenciaturas convergissem para leituras do novo mundo e adentrassem na formação do professor do presente.

Durante as aulas que compõem o currículo atual, acrescentaria sutilmente: o Pensamento Filosófico; a Teoria da Complexidade; o Pensamento Sistêmico; os Encontros com Pensadores da Educação e Medicina; as Histórias de Vidas e a Interdisciplinaridade que valoriza no homem sua capacidade inata de apresentar-se diante das incertezas – esse é o cenário que se forma hoje da escola do amanhã. Este seria um possível traçado de um curso de Pedagogia ou de Licenciatura que permitiria as interações de conceitos e afetos de Gauthier (1998)

Esta jornada ocorreu em várias etapas cronológicas e foi ganhando inusitadas dimensões simbólicas em cada momento, mas diversas vezes notamos que as imagens que partem ou chegam ao centro das mandalas ou mosaicos são constantes, independentemente do grupo pesquisado. Parece que há uma legitimação do inconsciente coletivo que se manifestou nos painéis coletivos dos mosaicos ou na atividade individual das mandalas. O fato é que conseguimos demonstrar que os símbolos podem ser aplicados em procedimentos metodológicos e artísticos no intuito de visualização e reconhecimento dos companheiros de

jornada, o que nos remete ao último capítulo deste trabalho que apresentaremos uma possível resposta que vem sendo construída desde 2003 na pesquisa acadêmica reconhecida como interdisciplinar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PASSAGEM OU PERMANÊNCIA

O momento de transformação é mágico  
 Há nele uma percepção profunda do momento presente  
 Há um mergulho no cerne da existência  
 Há sincronicidade, numa grande harmonia de “ser”

É como aquele exato momento em que a lagarta se transforma em borboleta  
 E voa, sem nunca ter voado  
 E é bela, de uma beleza nunca percebida antes  
 E é borboleta, depois de um tempo de ser lagarta

A transformação no homem é como um momento musical  
 Uma fusão de cores  
 Uma convergência de energia  
 Uma percepção do “todo”...

É a sincronicidade  
 A magia da mutação  
 O surgimento do “novo”  
 O desvelamento de uma face antes escondida (...)

[Ruy Cesar ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 46-7 – Transformações]

Neste trecho do poema do professor Ruy do Espírito Santo é que pretendemos desvelar o que ainda se escondia: o autor em mim. Este trabalho nos instigou a recuperar o sagrado da cientificidade humana no cotidiano escolar, e nos obrigou a viver o paradoxo “doença” e “cura” experimentada desde as “ágoras”<sup>59</sup> pedagógicas gregas, embutidas em nosso inconsciente coletivo quando tratamos da educação, da filosofia com os pré-socráticos e também da medicina segundo Hipócrates.

Optamos pela promoção de olhares diferenciados do espaço vivo que é a sala de aula com professores do Senac São Paulo e da Rede Pública Estadual de Educação, numa dinâmica em que os ouvidos ganharam amplitude para vozes silenciadas pela ciência moderna, revelando outros canais de percepção do ser-no-mundo que transita entre conceitos e rigores acadêmicos, impossibilitados por vezes de descobrir o “caminho-do-meio”.

---

<sup>59</sup> As **ágoras gregas** eram praças redondas onde as pessoas podiam caminhar em círculos; as crianças brincavam; os filósofos caminhavam dialogando com seus discípulos; Sócrates filosofava com os transeuntes; para Ferreira (1985, p.51) significa: “praça das antigas cidades gregas, na qual se fazia o mercado e onde se reuniam, muitas vezes, as assembleias do povo”. O filme **Um dia um gato** retrata bem as ágoras de antigamente.

A capacidade inata de educar e curar foram apresentados durante as jornadas de pesquisa, ao afirmamos que se a doença está presente, então, a cura habita em nossas crenças e atitudes dentro dos desequilíbrios entre o que somos e o que o mundo nos impõe a ser.

Ao dialogar com diversas pessoas das áreas da educação, saúde, religiosidade e ciência, tentávamos responder que o poder curativo da educação e os princípios do cuidado formam uma base para a prática da Interdisciplinaridade Brasileira focada no ANTROPOS; a ciência hoje necessita da autorização do pesquisador para ativar o centro das crenças, o centro da própria mandala que permanece intuitivamente em cada um para afirmar os espaços educacionais como lugares potencialmente curativos, certamente, quando há compreensão de que todos são cuidadores.

**A Educação pode curar as pessoas?** Sim, mas será fundamental está aberto e ter vontade para interagir neste novo mundo que se instala e onde somos chamados diariamente a “pegar nossas cadeiras” de alunos, professores, diretores, pesquisadores etc., para a reconstrução que nasce do desejo que não é somente individual, mas coletivo. Se tudo transita, façamos então o melhor nos episódios lançados pela vida.

As visitas e viagens lançadas pela vida podem ser resumidas em: visitas ao Centro de Pesquisas do Hospital Albert Einstein; visita à Clínica Anima de Medicina Integrativa; visita ao Centro Zen Budista; visita à Congregação Irmãs Oblatas; viagem e participação nos Congressos sobre Educação no exterior; retorno às escolas: Jardim Portugal (casa primeira), Rosende; visitas e viagens que condensaram infinidades de ações benfazejas e proporcionaram experienciar interculturalidades e biodiversidades, cujos movimentos de retornos e idas nos colocaram de volta ao centro do prisma (o espaço filosófico); ao centro da mandala (o espaço ontológico); no centro da sala de aula (o espaço praxiológico); realizamos ao que parece com os parceiros de jornada, um movimento pela humanização da “*pesquisa-ação-formação*”, de acordo com os propósitos de Pineau (1998)

Observamos cada rito de passagem em cada jornada, revisamos a prática docente em seu movimento de transcendência de uma teoria e única metodologia de trabalho, para inserir elementos desencadeadores da escuta sensível, para que não cessem, mas se ampliem nessa caminhada que não é exclusivamente de nenhuma pessoa, são daqueles que acreditam no poder do conhecimento, aqueles que trazem conhecimentos cuidadosamente guardados em sacolas de pedagogo grego, para iluminar outros caminhos e terrenos férteis com reciprocidade teórica.

Este trabalho discutiu e vivenciou a metáfora da cura como cuidado, quase terapêutico, na medida em que, oportunizou-se que os parceiros encontrassem suas matrizes e debatessem seus símbolos. O aprendizado foi e sempre será uma via de mão dupla, como eterno aprendiz e peregrino, foi possível constatar que não existem portas ou paredes que separam o cotidiano docente do sonho de curar, que o pesquisador traz em sua bagagem uma sensação de finitude, provocada talvez por uma doença.

Enfatizamos que, estudos em diversos centros médicos norte-americanos e canadenses apontam cientificamente o caminho da cura, como um caminho interno, assim, compete a cada ser humano ativá-lo, ficar em alerta para o que pesquisadores trazem para nossa compreensão das doenças que nos rondam; a conexão ou desconexão reside na esfera do **cuidar de si e cuidar do outro**. Portanto, será necessário aprender a se libertar do jugo de que a solução para nossos problemas está do lado de fora, mas dentro, em nós mesmos.

Será relevante então, revisitar a pergunta inicial deste trabalho e projetá-la sutilmente a fim de chamar a atenção para o reconhecimento do paradoxo “doença” e “cuidado”, aspectos que devem conviver harmoniosamente, tal como aquilo que impulsionou as nossas jornadas.

Compreendemos que, os espaços educacionais são territórios inatos da “cura” quando ativamos o princípio que transita entre metodologias e procedimentos interdisciplinares, diante do símbolo de massificação do saber instantâneo, focado numa verdade única.

Identificamos que os professores estão prontos para ouvir as múltiplas possibilidades de ação educativa interdisciplinar, mas, a Academia ainda se apresenta distante de seus cotidianos. Ao nos achegarmos em diversos espaços para debater cura e doença, registramos o interesse dos docentes em dialogar com a dimensão simbólica.

Notamos que, a escola permanece “doente” enquanto petrificada para o conhecimento, e imersa na cegueira de um saber denunciado por Paulo Freire<sup>17</sup> como a educação bancária. Ao observar os movimentos dos grupos pesquisados, notamos que numa relação de distanciamento professor-aluno, ambos se anulam e não estabelecem a religação tão primordial para a recuperação do sagrado, aumentando um esgotamento existencial.

Validamos as respostas dos parceiros de pesquisa que mostraram uma força intrínseca em permanecer num estado de espanto, o qual pode nos deslocar para a ação ou calar nosso talento e palavra.

Acreditamos veementemente que todo projeto instituído nos espaços educacionais é consciente, valorativo e transformador, mas, presenciamos também, momentos de inconscientes coletivos durante as vivências.

Portanto, ousamos percorrer uma trajetória nos espaços educacionais com intuito de ampliar a pergunta-chave na demonstração das intrincadas relações teoria-prática-ser, principalmente quando ouvimos dos professores que seu papel médico não cabe na sala de aula. O material usado nas dinâmicas foi uma revisita ao centro da mandala interior, a fim de que cada pesquisado reconstruísse sua habilidade inata de cuidar do outro.

---

17 Paulo Freire foi um educador brasileiro que se destacou por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

A possibilidade de ativarmos o centro da mandala provocado pelo pesquisador interdisciplinar, como virtude do “cuidado” e da “crença” nos fenômenos existentes em nossa jornada, poderá ampliar o paradoxo **doença & cura**, entendido como resgate (diante de tantos outros) do ser interdisciplinar, aquele que é capaz de criar espaços de transformações e reconstruções, fortalecer uma conectividade do saber fazer; do conhecer; do conviver; do ser; e do cuidar.

O “professor cuidador” será a base de uma diferenciada forma de educar os educadores na linguagem da nova escola, com princípios básicos de reconhecimento e pertencimento.

Assim, os espaços educacionais serão terapêuticos na medida em que as intervenções do professor forem interdisciplinares; na medida em que for capaz de despojar-se de suas teorias e promover o enriquecimento das atitudes discentes que perdurarão por longos anos, afirmando que podemos transitar e vivenciar uma educação-próxima-de-nós envolta de múltiplas e vibrantes cores.

Se o percurso da pesquisa iniciou-se por um primeiro passo rumo à metáfora, num movimento de fora para dentro, do coletivo para o individual, agora possamos enxergar que o retorno a ancestralidade do ser cuidador precisa ser preservada nos princípios da *Aretê* grega; encontraremos certamente identidades e diferenças nas polaridades, devendo, portanto, saber respeitá-las e ajudá-las quando conveniente.

Vivemos neste momento histórico aparentemente particular, um processo de ativação dos modelos de crenças que transmutam diariamente, e observamos um universo interno de curas constelando-se, para uma abordagem de um ser para outros seres, de um passo para muitas caminhadas, porque para que tudo isso aconteça... Basta apenas um toque, por isso, ousou encerrar citando a mim mesmo, num poema que traduz este toque<sup>60</sup>:

Para que a ciência prossiga  
E não se enclausure em feudos  
Para que a escola flutue

---

60 SOUZA, Fernando César. Setembro 2009. Basta apenas um toque...

E não se aprisione seus sons  
Para que o olhar se amplie  
E não se desvie da missão  
Para que os gestos aproximem  
Almas, povos e nações

**Basta apenas um toque!**

Para que o ato de educar  
Não permita um de cá outro lá  
E que o ato de curar  
Não seja uma ilusão, um mero blá... blá... blá...  
Pois em cada um de nós  
Há uma mescla do médico, do educador e do olhar  
Daqueles que acreditam  
Que um aparente e delicado toque  
Movimente a ciência  
Inicie ciclos  
Promova jornadas  
Adentre territórios  
Neste primeiro passo de ação interdisciplinar.

**Basta apenas um toque!**



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Introdução ao existencialismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2007.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2004.

BERGSON, Henry. **El pensamiento y lo moviente**. Madrid: Espasa-Calpe, 1976.

BARNES, Jonathan. **Filósofos pré-socráticos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Lección inaugural de La cátedra de semiologia literária Del College de France**. México : Siglo XXI, 1984, p. 150

BYINGTON, Carlos A. B. **A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica Junguiana**. São Paulo: Religare, 2003.

CAMPOS, José Maria. **Jornadas pelo mundo da cura**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1996.

CASSORLA, Roosevelt M. S. **O mito de Asclépios e o médico lidando com a morte**. In: Temas de bioética. Cadernos do IFAN, n. 10, p. 51 a 62. Universidade São Francisco, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Introdução à História da Filosofia 1: Dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHOPRA, Deepak. **Corpo sem Idade, Mente sem Fronteiras: a alternativa quântica para o envelhecimento**. São Paulo: Rocco, 1992.

COMTE-SPONVILLE, André. **O Ser-Tempo**. 2. ed. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAHLKE, Rudiger. **A doença como Símbolo: Pequena Enciclopédia de Psicossomática**. São Paulo: Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_. **As crises da vida como oportunidade de desenvolvimento: fases de transformação e seus sintomas de doenças (Colaboradores: Margit Dahlke e Robert Hoss)** tradução de Zilda Hutchinson S. Silva. São Paulo: Cultrix, 2005, p.18.

DEJOURS, Christophe. Por um novo conceito de saúde. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, nº 54. 1984.

EPSTEIN, Donald M.; ALTMAN, Nathaniel. **Os 12 estágios da cura**: novas maneiras de curar a mente e o corpo. São Paulo: Pensamento, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.) **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

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

FEARN, Nicholas. **aprendendo a Filosofar**: Do poço de Tales à desconstrução de Derrida. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ensaio da Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FURLANETTO, Ecleide C.. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004 (v.1, 78p).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Que é isto, a filosofia?**: Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. São Paulo: Vozes, 2005.

JAEGER, Werner. **Paidéia**, São Paulo: Martins Fontes, 1995

JAPIASSU, Hilton. **O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia do inconsciente** (Vol. VII-1) Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Entrevista sobre a morte realizada em 1959.** Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em maio de 2009.

LA TORRE, Saturnino; PUJOL, M. Antonia; SANZ Gabriel. **Transdisciplinariedad y ecoformación:** uma nueva mirada sobre la educación. Barcelona: Editorial Universitat, 2006.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LENOIR, Yves. **Três Interpretações da Perspectiva Interdisciplinar em Educação em Função de Três Tradições Culturais Distintas.** Mimeo, 2004.

LELOUP, Jean-Yves. BOFF, Leonardo. **Terapeutas do Deserto:** De Fílon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Durckheim. São Paulo: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cuidar do ser:** Fílon e os terapeutas de Alexandria. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Sonia Albano de (org.). **Uma leitura transdisciplinar do fenômeno sonoro.** São Paulo: Som, 2007 (Faculdade de Música Carlos Gomes).

MATOS, Olgária. **Filosofia:** A Polifonia da Razão. São Paulo: Scipione, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONROE, Paul. **História da Educação.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

MORGAN, Gareth. **Imagens das Organizações.** São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Evandro (org.) **Jacques Derrida:** Pensar a Desconstrução. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo:** Como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

PAUL, Patrick. **Sujet, autoformation, anthropoformation e niveaux de réalité.** In: PAUL Patrick.; PINEAU, Gaston. (coords). Transdisciplinarité et formation. Paris: L'Harmattan, 2005b. p.175-202.

PINEAU, Gaston. **O Sentido do Sentido.** In : NICOLESCU, Basarab et al. Educação e Transdisciplinaridade. Tradução Judite Vero e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza (org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000

PROA, Sérgio Espinosa. **Em busca da infância do pensamento**: idéias na contramão da pedagogia. Tradução e organização de André Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004

RAMOS, Fernando da Silva. **Forma e Arquétipo**: Um Estudo sobre a Mandala. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Artes Visuais, UNICAMP, 2006.

REYO, Zulma. **Morte e Renascimento**: A suprema alquimia. 5. ed. Tradução Sandra Galeotti. São Paulo: Ground, 1994.

RICOUER, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUBEDO. Inconsciente coletivo Disponível em: <[www.rubedo.psc.br/dicjung/introele.html](http://www.rubedo.psc.br/dicjung/introele.html)> Acesso em maio de 2009

SANTO, Ruy César do Espírito. **Autoconhecimento na Formação do Educador**. São Paulo: Agora, 2007.

SANTOS. Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SENAC. Portal da Aprendizagem Disponível em: <[www.sp.senac.br/aprendizagem](http://www.sp.senac.br/aprendizagem)> Acesso em agosto de 2009

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Loyola, 2000.

Ministério do Trabalho e Emprego. Portal do Aprendiz qual a matéria que você usou? Disponível em: <[www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em maio de 2009

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. **Ensaio de Filosofia Ilustrada**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SAÚDE E SOCIEDADE. **Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e Associação Paulista de Saúde Pública**. V.14, n.3, set. a dez. de 2005.

VON FRANZ, Marie-Louise. **Processo de individuação**. In: JUNG, Carl Gustav. O Homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

WATANABE, Lygia Araújo. **Platão por mitos e hipósites**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

WUNENBERGER, Jean-Jacques. **La tentación filosófica**. V.3, n.9. Espacios, Zacatecas, 1986.

ZIEMER, R. **Mitos organizacionais**: o poder invisível na vida das empresas. São Paulo: Atlas, 1996.

## APÊNDICES

### 1 - TÉCNICA DOS MOSAICOS INVESTIGATIVOS

(FICHA EXPLICATIVA ELABORADA POR FERNANDO C. SOUZA)

#### **O que é?**

É uma técnica expressiva indicada por Carl Jung como observação dos símbolos e dos arquétipos matriarcal, patriarcal, alteridade e totalidade. Envolve técnicas de arte e ciência com o objetivo de ampliar conceitos aparentemente “indestrutíveis”.

#### **Quem pode participar?**

Pessoas com idades acima de seis anos.

#### **O que utilizar?**

Textos

Fita crepe

Papel cartão em cinco cores: recortes (em quadrado) de papel cartão coloridos na medida de 3cm x 3cm.

#### **Como realizar?**

O professor marca dois quadros de 3m x 3m no chão da sala de aula com a fita crepe.

Escolher dois temas ou textos antagônicos e dividir a sala em duas equipes.

As equipes estudarão os textos e acrescentarão mais dados a eles dentro do contexto trabalhado. O professor pede para que a interpretação dada ao texto transforme-se em representações mentais: desenhos, traços, imagens. O grupo discuta sobre as representações surgidas.

Os dois grupos vão para os dois espaços demarcados no chão e começam a preenchê-lo totalmente com papel cartão coloridos de acordo com as representações surgidas durante o debate entre seus integrantes.

Após o término dos mosaicos no chão da sala de aula, o professor inicia uma investigação sobre as representações e sobre a proposta dos dois textos antagônicos. Utilizar o bom senso para ouvir os símbolos que os grupos trarão e fará a recuperação no quadro branco.

#### **Tempo previsto**

30 min para leitura

50 min para confecção dos mosaicos

60 min para investigação

10 min para conclusão

## 2 - Resumo do Artigo apresentado no XV AMSE – Marrakesh 2008

### **O Ser Interdisciplinar e a Construção Simbólica da “cura” nos Espaços Educacionais\***

Por Fernando César de Souza

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil

**Resumo** - Este trabalho busca aproximar os campos da prática e da teoria no desenvolvimento da pesquisa interdisciplinar brasileira, considerando o professor como agente aglutinador dos processos de transformação da ciência da educação e conseqüentemente, abrindo possibilidades de investigarmos um terceiro campo na pesquisa: o ontológico.

Discutiremos os espaços educacionais como áreas do conhecimento que caminham além das aplicações técnicas, de fazeres e de conceitos, observando a presença da metáfora “cura” em duas dimensões: “cuidar de si” e “cuidar do outro”.

Em busca de uma compreensão ampliada dessa metáfora vista essencialmente como cuidado, e do aporte metodológico do modelo do prisma num sentido transdisciplinar da nova ciência - que reage diante dos “paradigmas dominantes” (Santos, 2005) - mais do que descrever aspectos de abordagem universal, discutiremos a relação singular-universal, permitindo ao Ser Professor e, simultaneamente o ser interdisciplinar, um acolhimento ao paradoxo “doença” & “cura” que transitam nos espaços educacionais.

Traremos nas releituras dos significados do cotidiano escolar e empresarial as possibilidades de vislumbrar níveis de realidades na relação indissociável do saber, do fazer, do ser e agora, do cuidar.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, símbolos, formação de professores; “cura”, Transdisciplinaridade, processo de individuação.

---

\* Artigo apresentado no XV Congresso Mundial de Ciências da Educação, promovido pela AMSE com o Tema: Mundialização e Educação para a sociedade do conhecimento, junho 2008, em Marrakesh, Marrocos.

### 3 - Resumo do artigo apresentado no Congresso de Saint Étienne – França 2009

#### **Professores Interdisciplinares e a Construção da Metáfora da Cura nos Espaços Educacionais\***

Fernando César de Souza

Doutorando em Educação: Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

e-mail: [fernando.csouza@sp.senac.br](mailto:fernando.csouza@sp.senac.br)

**Resumo** - O objetivo deste artigo é aproximar os campos da prática e da teoria no desenvolvimento da Pesquisa Interdisciplinar Brasileira (PIB), considerando os professores como atores e autores dos processos de expansão da ciência da educação num diferente modelo de investigação: o ontológico.

Durante os últimos quatro anos, o autor e os professores pesquisados discutiram os espaços educacionais como áreas dinâmicas nas articulações entre pensamentos, emoções e reações de seus mundos internos contrapondo ao conhecimento e ações do mundo externo que superasse as técnicas tradicionais de didática de ensino. Também se observa na aplicação da metáfora da cura um ressurgimento do cuidado em suas dimensões: “cuidar de si” e “cuidar do outro” num movimento de legitimação da complexidade presente.

Em busca de uma ampliação da consciência no ato de curar, utiliza-se o modelo do prisma na apresentação metodológica adotada na pesquisa a fim de revisitar a formação docente diante dos “paradigmas dominantes” (Santos, 2005). A aproximação do paradigma emergente em contraponto ao dominante nos conduz a um novo olhar científico diante da fragmentação do saber promovido pela ciência moderna. Mais do que descrever aspectos de abordagem universal, trata-se da relação singular-universal, que possibilite aos professores interdisciplinares um acolhimento ao paradoxo “doença” & “cura”.

É no espaço das contradições entre ensinar-aprender e nas novas relações mestre-aprendiz que os todos os envolvidos adquirem um entendimento de que educar é cuidar dos

---

\* Artigo apresentado no Congresso ASLC2009, na Universidade Saint Etienne, França, março 2009. ver [www.emse.fr/aslc2009](http://www.emse.fr/aslc2009)



outros e se auto-cuidar. Nas releituras dos significados do cotidiano escolar não se discute a cura medicinal diretamente, apenas desvela-se novas vivências rumo à interação corpo&mente na cura advinda da inteireza do caminho percorrido, por isso a utilização da metáfora abrindo-se às possibilidades de vislumbrar as relações do saber, do fazer, do ser e agora... do cuidar.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, metáfora, formação de professores; cura, processo de individuação; histórias de vida.

4 - Apresentação aos professores da cidade de Franca antes das vivências com mandalas.

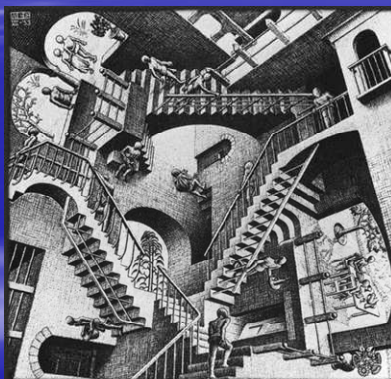
## Prática Docente e a Interdisciplinaridade Brasileira

Equipe Franca - Senac São Paulo  
Fevereiro 2009

### Qual é o espaço da fala?

- A Matemática
- Aulas no Senac
- Área Social e o Mestrado 2006
- GEPI e Coordenação da Aprendizagem

## Minha matriz pedagógica – quando?



Maurits Cornelis **ESCHER** (1898 – 1972)  
“Relatividade”, 1937

## Linha do tempo da Interdisciplinaridade

- 1960 - Trabalhar pela Unidade Humana (Georges Gusdorf)
- 1970 - Preocupação em conceituar - A metodologia interdisciplinar (H.Japiassú)
- 1980 — Força na prática “não é categoria de conhecimento, mas de ação”. A arte do tecido - GEPI
- 1990 — Contradições e modismos
- 2000 — Manifesto da Transdisciplinaridade
- 2010 — Uma teoria da Inter?

## Alguns autores

- George Gusdorf (1910-1991) - Professor pra quê?
- Jean Piaget (foco nas relações)
- Julie T. Klein (EUA)
- Edgar Morin (a não fragmentação)
- Paul Ricoeur (Reconhecimento)
- Yves Lenoir (Universidade de Sherbrooke)

## Influência da Psicologia Analítica

- Carl Jung (1875 – 1961)
- Dora Maria Kalff (1904-1990) – Sandplay
- Carlos Byington
- A Pedagogia Simbólica Junguina

## Então... Parte II

- A Interdisciplinaridade nasce na prática
- A escuta atenta como posicionamento
- A crença como princípio cultural
- O olhar investigador
- A inter é?

## Multidisciplinaridade

- Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação (Silva,2002)
- Evoca basicamente um aspecto quantitativo, numérico, sem que haja um nexa necessário entre as abordagens, assim como entre os diferentes profissionais. (Coimbra, 2000)

## Pluridisciplinaridade

- É a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes histórias (ciência, arte, literatura). (Zabala, 2002)
- É a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos, p.e., física e química; biologia e matemática. (Santomé, 1998)

## Interdisciplinaridade

- É um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a mútua dos conceitos, do conhecimento, metodologia, procedimentos, dados e da organização da pesquisa (Japiassu, 1991)

# 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](#)