

.....

Este estudo delinea interfaces de trabalho com a graduação no projeto “Só faz escola quem vive escola” e na pós-graduação com a disciplina Intersubjetividade e Pesquisa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A investigação pretende aprofundar, nos princípios e pressupostos epistemológicos da didática, o movimento da ação docente. Criar a oportunidade de poder realizar um trabalho (com)partilhando entre a graduação e a pós-graduação – teoria, aluno, professor, prática e sala de aula, em uma pesquisa qualitativa que permite demonstrar o caminho da formação do educador enquanto pesquisador. Representa um procedimento metodológico com vistas à formação do professor, preocupado com os paradoxos da consciência humana (razão e emoção), a serem percebidos no movimento da própria atividade docente.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; formação do professor; Universidade Federal; Mato Grosso do Sul

*This study delineates interfaces with undergraduate courses in the project entitled “Scholl is built by those who are involved in education” and in the graduation with the course “Intersubjectivity and Research” at the Federal University of Mato Grosso do Sul. The investigation intends to study the movement of the educational action in the principles and epistemological assumptions of didacticism. To create the opportunity to accomplish a job sharing between the undergraduate and the post-graduate courses – theory, student, teacher, and class room practice, in a qualitative research which allows us to researchers. It the path taken by educators in their becoming researchers. It represents a methodological procedure directed towards the teacher’s formation concerned with the paradoxes of the human conscience (reason and emotion), to be observed in the movement of the educational activity itself.*

*Keywords: Interdisciplinarity; teacher training, Federal University; Mato Grosso do Sul*

# Interdisciplinaridade na Ação Didática: Metáforas e Metodologias na Formação do Educador

Jucimara Rojas

Professora da  
Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul.  
Doutora em Educação.

O presente estudo fundamentado nesta proposta, pretende tomar como ponto de partida as reflexões, os antecedentes e os resultantes advindos da nossa tese de doutorado intitulada: *Interdisciplinaridade na ação didática! Momento de arte e magia do ser professor*, que trás em seu núcleo base o desempenho do professor (sujeito) de didática em seu cotidiano, num curso de Pedagogia. Este artigo aspira fazer uma abordagem inicial sobre a formação do professor. No primeiro momento, uma retrospectiva sintética da pesquisa tese<sup>1</sup>; no segundo momento, a descrição e aplicabilidade, tendo como ênfase a continuidade dos resultados na construção do conhecimento, em que evidencia o sujeito e o lugar que este ocupa no processo: formador-formando.

O estudo-suporte (tese) propicia na construção do conhecimento um avançar metodológico significativo, auxiliado pela metáfora que, significa descobrir similaridades (Ricoeur, 1992). Similaridade esta, eviden-

---

<sup>1</sup> ROJAS, J. *Interdisciplinaridade na ação didática! Momento de arte/magia do Ser professor*. Campo Grande/MS : Editora da UFMS, 1998.

ciada entre a didática e o *pano*, no contexto deste trabalho.

O pensamento metafórico é associativo, converge para um modo de compreensão hermenêutico, pois interpretar é fazer conexões. Assim, metáfora significa transportar. Constitui um recurso através do qual aplica-se a uma coisa atributos de outra. Operando uma

*O pensamento metafórico é associativo, converge para um modo de compreensão hermenêutico, pois interpretar é fazer conexões.*

transparência de características, daquilo que é mais conhecido, para aquilo que é menos conhecido, focalizando um, como sendo o outro. A metáfora constitui um instrumento de potencialização do pensamento e da linguagem que, permite reclassificar e avaliar uma dada visão das coisas, em termos de propriedades alternativas.<sup>2</sup>

A metáfora é um convite à descoberta. É um processo mental que, auxiliado pela imaginação e pelo sentimento, leva ao *insight*, nos conduzindo à descobertas. Esse *insight* é tanto um pensar, como também um ver pois, consiste na captação instantânea das possibilidades combinatórias oferecidas pela proporcionalidade e pelo estabelecimento da proximidade entre as duas razões. Logo, enxergar semelhanças é ver o mesmo, apesar e através das diferenças.

A imaginação e o sentimento emergem como capacidades metafóricas. Interpretam o símbolo no estilo da escrita, favorecendo a beleza do trabalho. Imaginar é possibilitar novas formas de **re-escrever** o mundo. Sentir é realizar

um processo de interiorização, tornando nosso o que foi colocado à distância pelo pensamento, em fase de objetivação.

A inspiração, a iniciativa em efetuar um trabalho que fale da própria prática, nos reporta ao amadurecimento que é dado a partir do momento que nos distanciamos do fenômeno<sup>3</sup>, e nos aproximando do movimento<sup>4</sup> próprio da atividade.

O *insight* deste momento se desvela a partir do desafio em realizar um livro de pano. Livro de pano, uma estratégia simples de trabalho que, adquire cientifi-

cidade e ineditismo quando se estabelece como símbolo interpretado pela metáfora, durante a metodologia da construção do 'fazer' didático em sala de aula. O educador como grande tecelão, tece os *fiões*, urdindo-os significativamente para formar o grande *pano* do fazer docente – didática. Nos encontros e desencontros dos desenhos, nas nuances e realce das cores, aparece a variedade do tecido. O sujeito se espelha, emergindo das páginas do livro, fazendo a diferença.

Então, trabalhamos a didática em sua heterogeneidade. Trabalhamos suas partes significativas, exercendo o planejamento em suas etapas fundamentais (objetivos, conteúdo, estratégias, recursos didáticos e avaliação). Propiciamos um momento de elaboração interativa, exigido pela estratégia – livro de pano, simbolicamente solidificada pelo processo de construção – metáfora *pano* –, em instantes multirreflexivos.

A didática destarte, permite ao sujeito um caminho teórico-prático enquanto processo, possibilitando o mostrar de estudos que evidenciam o 'fa-

<sup>2</sup> GARCIA, J. *Metáforas quânticas para interpretar currículo: um desdobramento hermenêutico*. Curitiba, 1995. [Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná].

<sup>3</sup> MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em educação – fundamentos e recursos básicos*. São Paulo, Moraes/EDUC, 1989.

<sup>4</sup> Entendido como aquilo que existe na potência.

zer' docente já exercido, com vistas a um 'fazer' docente vivido/construído (Rojas, 1997).

Tal pesquisa contempla uma ampla investigação de Comenius a Ricoeur (1988/92), passando por Lenoir (1996) e Fazenda (1992/94/95/98), numa travessia de diálogos e interpretações. Tais linhas teóricas nos conduzem às dimensões conceituais da didática, facilitando um caminho interdisciplinar no processo de ação. A capacidade metafórica de imaginação e sentimento (Ricoeur, 1992) propicia-nos interpretar a própria prática, evidenciando o lugar do sujeito no processo, em atitudes intersubjetivas.

Nesta acepção, partimos da realidade de sala de aula em que professora e alunos estudam os princípios da interdisciplinaridade, numa tentativa de inquirir sobre o sentido mais profundo do ser-mestre e o que o distingue como sujeito interdisciplinar. Acompanhando o desenho do traçado de nossas aulas, na metáfora *pano*. Encontramos o movimento do ato pedagógico interdisciplinar e o lugar do sujeito no fazer-tecer de *firos* significativos, no processo de elaboração. Sujeitos intuitivos que equilibram ações pelo compromisso que procede cada atividade em que se envolvem; sujeitos reflexivos que privilegiam todas as atividades que emergem no exercício do construir; sujeitos críticos que organizam o espaço-tempo, permitindo que idéias se proliferem em outras tantas criações; sujeitos que transmitem seu pensar por meio dos sentimentos, com açúcar e com afeto, promovem ousadias de ações e inovações, no criar de suas elaborações.

Neste entendimento, duas *telas* pontuam o movimento de nossa construção. Uma tela-vídeo que possibilita re-ver todo um 'fazer' em didática; outra, tela-tear, a ser trabalhada com *firos* multi-

coloridos de conhecimentos adquiridos em interdisciplinaridade. Atitude de abertura às práticas inovadoras, em que a realidade não é mais do que um caso particular do possível, ela vem a ser um momento efetivamente desenvolvido do possível, um produto da ação humana (Lenoir, 1996).

Na tela-vídeo, o arcabouço de um fazer exercido. Na tela-tear a prática a ser tecida em corpo e alma. *Firos* de questionamentos, interrogações, conhecimentos que auxiliam a construção do movimento do ato pedagógico, no ensinar e no aprender. As *telas* têm sentido fundamental na complementariedade que encerram: uma possibilita à outra, um interpretar de ações, emoções, construções e revelações.

Reavivar o fenômeno significa fazer reviver, torná-lo vivo, passível de experiência (Martins, 1989). O *fio* da memória nos inspira por meio das imagens da tela-vídeo, permitindo por um lado, re-fiar e pré-tecer, momentos importantes da ação docente. Por outro, refletir as nuances significativas do movimento do ato pedagógico que, se explicita através dos conhecimentos adquiridos em interdisciplinaridade, que não é um objetivo do qual nos apropriamos e, sim, uma atitude à pesquisa de novos modelos de pensamento e ação (Lenoir, 1996).

A interdisciplinaridade faz exercer a dúvida, ao invés de postergá-la. Faz

*... duas telas pontuam o movimento de nossa construção. Uma tela-vídeo que possibilita re-ver todo um 'fazer' em didática; outra, tela-tear, a ser trabalhada com firos multicoloridos de conhecimentos adquiridos em interdisciplinaridade.*

pensar as polidimensionalidades conceituais que envolvem a sala de aula, no sentido dinâmico de aprendizagem. Traduz o *locus* concreto do ensino, em que professor, alunos e conhecimento constroem uma ciranda de mãos dadas, percorrendo o caminho da construção coletiva (Cunha, 1996).

Tal maneira de construção nos permite o movimento<sup>5</sup> espectador-ator-construtor. Permite-nos desvelar a constituição dos acontecimentos, compreendendo-os de forma cognitiva (Martins, 1989). Possibilita-nos questionar a prática exercida, interpretando-a em seu movimento próprio de atividade. Para viver isso, um outro tipo de prática, praticando: reconstruir o velho, o exercício novo, que fosse capaz de imprimir a descoberta do inédito, para captar esse sujeito e objeto da pesquisa (Fazenda, 1991).

Confrontamos assim, nossos achados, entre teóricos e teorias, com os expoentes da área. Dialogamos os diferentes 'olhares' da didática com o proceder em sala de aula – espaço vivo de emoções e ações –, em dimensões multirreflexivas do sentido que existe no ato de ensinar, permeabilizado pelo recurso metodológico auxiliado pela metáfora. Sujeitos mostram-se, enquanto atores da pesquisa. Sujeitos construtores de possibilidades. Capazes de testemunhar sobre uma didática obsoleta a ser transmutada

em uma 'nova didática', iluminada. Sujeitos, como espectadores/construtores de caminhos, velando um 'fazer' docente em seu movimento pedagógico, inovador.

Descrevemos a trajetória desse cotidiano, imprimindo-lhe a ela a elasticidade de uma linguagem imagética, na evidência do símbolo<sup>6</sup>. Cenas são construídas com base em toque de referência, utilizados na linguagem de vídeo: *rew*, *pause*, *play*. Induzimos o leitor à decifração de um enigma. Enigma que constitui o ato de aprender, quando da descoberta de similaridade, interpretado em metáfora.

### *Trajетória do trabalho elucidando a pesquisa na ação docente*

*A partir de agora (1998), ao considerar a crescente e significativa mudança que requer a nova LDB<sup>7</sup>, buscamos uma investigação voltada aos princípios básicos da formação interdisciplinar<sup>8</sup> do profissional em Educação.*

Formação interdisciplinar profissional que permita ao aluno de Didática<sup>9</sup> do curso de Pedagogia da Universida-

*Dialogamos os diferentes 'olhares' da didática com o proceder em sala de aula – espaço vivo de emoções e ações...*

<sup>5</sup> Movimento entendido como exercício de dialogar (...) com o propósito de extrair desse diálogo novos indicadores, novos pressupostos... In: FAZENDA I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas/SP, Papirus, 1994, p.82.

<sup>6</sup> Para Ricoeur (1988) é o símbolo que exprime nossa experiência fundamental e nossa situação no ser. É ele que nos reintroduz no estado nascente na linguagem. O ser se dá ao homem mediante as seqüências simbólicas, de tal forma que toda a visão do ser, toda existência com relação ao ser já é uma hermenêutica. O símbolo nos leva a pensar.

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes Brasileira. Artigo 43; item II; "formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento"...

<sup>8</sup> LENOIR, Y. *L'Interdisciplinarité dans L'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire: réalite et utopie d'un nouveau paradigme*, (1996) (mimeo) citado por ROJAS, J. *A Interdisciplinaridade na ação didática : momento de arte/magia SER professor*. Campo Grande/MS : Editora da UFMS, 1998.

<sup>9</sup> Formação interdisciplinar do aluno de Didática – um processo, uma atitude enquanto ousadia, uma possibilidade de ampliação epistemológica das bases conceituais que envolvem o "fazer" do professor numa vertente de complementariedade teórico/prática, em um "quefazer" diferenciado, inspirador e motivador do ser/mestre – uma iniciação científica.

de Federal de Mato Grosso do Sul ascensão em uma qualidade de ensino, na formação do professor. Formação que possibilite motivar e inspirar o sujeito do processo como educador crítico-reflexivo<sup>10</sup> das práticas pedagógicas, por meio de um fazer diferenciado.

Neste estudo utilizamos intencionalmente a terminologia formação interdisciplinar profissional que no dizer de Fazenda (1998) indica que novas formas de cooperação no sentido de uma policompetência necessitam ser considerados. Requer a conjugação de outros esquemas teóricos-didáticos que contribuem para a construção de diferença das organizações de saber. Os sujeitos, alunos do curso de Pedagogia, disciplina Didática e Prática de Ensino. Procuram dar maior proporcionalidade, dimensão, abrangência humana e significação no “que-fazer” humano e social do sujeito professor, visto que este, de um lado, é elemento fundamental do aprender em sua atividade enquanto movimento de construção; do outro, as novas tecnologias intermediando tal fazer, como instrumentos de trabalho, o solicitam como mediador, instigador, inspirador de novos contextos. De processos inovadores que contêm a mudança, a ambigüidade, a travessia entre a tradição e a inovação.

Desta forma, a questão da importância científica da formação desse profissional interdisciplinar reside na possibilidade da busca de uma ampliação

compreensiva do “fazer docente”, da busca do entendimento das dimensões conceituais da didática em diferentes “olhares”<sup>11</sup>. Dos conceitos significativos ao ser-mestre. De estatutos epistemológicos que auxiliam um “quefazer” diferenciado nas metodologias em sala de aula.

*A formação deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo...*

O ato de pesquisar permite tais redimensionamentos e carrega um forte componente educativo às práticas docentes – o proporcionar da parceria na construção do saber que vira sabor. Iniciamos com a Didática da Educação Infantil (projeto teórico). Vamos à Prática de Ensino (aplicabilidade na realidade escolar). Concretizamos as pesquisas (pequenos projetos) que possibilitam monografias (trabalho final de curso). Assim, espelham-se metodologias evocando a interdisciplinaridade como categoria de ação.

Resgatar uma vertente crítica individualizada do sujeito. Uma atitude crítica, mas sobretudo intersubjetiva no valor ético que o outro inspira, possibilitando uma relação de alteridade.<sup>12</sup> O proporcionar de categorias que se lhes vêm com significado de valor, nas práticas docentes – coragem, afetividade, ousadia, humildade e compromisso num sentido de ação interdisciplinar.

<sup>10</sup> NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Dom Quixote, I.I. E., 1995. Segundo o autor, o professor é a pessoa. “A formação deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (grifo meu).

<sup>11</sup> ROJAS, J. *Interdisciplinaridade na ação didática : momento de arte/magia do SER professor*. Campo Grande/MS : Editora da UFMS, 1998. p. 105.

<sup>12</sup> BYINGTON, C. A. B. A. *O desenvolvimento da personalidade : símbolos arquetípos*. São Paulo. Ática, 1987.

As disposições crítico-reflexivas da formação interdisciplinar do aluno de Didática e Prática de Ensino, face aos valores da ética e estética de um “fazer” educacional e a ênfase ao sujeito e o lugar que ocupa no processo de construção do conhecimento, contribuem em nosso ponto de vista, para o exercício da dúvida. Colocar em suspeição matrizes conceituais tradi-

## *Pretensão de “avanço” do trabalho-tese em novas possibilidades...*

Na competência deste sujeito (formador) em seus contextos teórico-práticos, questionamentos e dúvidas, perpassam nossa reflexão sobre esse elemento-sujeito (formando). Pensamos ser relevante neste sentido o contexto científico e humano da formação interdisciplinar crítico-re-

*O professor que constrói o seu próprio saber, avança no processo enquanto sujeito com seus próprios alunos, numa simultaneidade.*

cionais, fragmentadas, em detrimento ao “olhar” perspectival na formação do profissional docente, enquanto pesquisador.

O professor que constrói o seu próprio saber, avança no processo enquanto sujeito com seus próprios alunos, numa simultaneidade. As novas exigências humanas, subjetivas da profissão que envolvem o educador requerem acrescentar no programa das disciplinas Didática e Prática de Ensino a importância significativa do aluno autor, o despertar do educador-pesquisador. Pensamos ser tal propósito o caminho da construção de uma didática interdisciplinar. Didática vivida e construída por aquele que a faz.

Antevejo que a caminhada é iniciante, porém contempla a complexidade e a flexibilização do conhecimento face aos aspectos teórico-práticos envolvidos na formação interdisciplinar do profissional em educação, no curso de Pedagogia (UFMS - Graduação), e no Mestrado em Educação (UFMS - Pós-Graduação). Na atual situação, ninguém pode buscar, na sua aspiração ao conhecimento, uma evidência indubitável ou um saber definitivamente verificado. Ninguém pode edificar o seu pensamento sobre uma rocha de certeza (Morin, 1980:13).

flexiva do educador: no exercício de repensar novas atitudes educacionais. Na descrição de novas propostas de construção e reconstrução do saber face à questão de uma visão mais integralizadora, do mundo do profissional de educação, com vista ao lugar que ocupa no processo de seu “fazer” docente; na (re)definição e (re)construção de uma linha mais subjetiva a fim de prepará-lo a ser alguém mais sensível e não apenas aquele que, automaticamente, realiza o fato, sem pensar no ato.

Temos acompanhado de perto as dificuldades no plano individual-social do ser-professor. A profissão que é desvalorizada ou até ridicularizada em um contexto macro (político nacional). As instituições formadoras precisam partir para a formação do profissional com a intenção de resgate da auto-estima, da necessidade de organização conceitual do aspecto prático, real, profissional-educacional desse sujeito. Entendemos como desafio principal de uma nova era, o perfil formador, inovador, desse profissional (Masetto, 1996), nas mudanças, nos avanços, nas transformações que permeiam tal formação. A ousadia de encarar de frente a possibilidade do surgimento de novos caminhos que interajam na formação do Ser, faz do ensino, pesquisa. Caminhos de evidenciar, de desvelar o aspecto intersubjetivo

dos sujeitos (Fazenda, 1995). A mudança como processo de transformação de algo requer do ser humano uma visão de totalidade (Illich, 1975), numa perspectividade.

É consenso entre os pesquisadores sobre interdisciplinaridade da sua importância no desenvolvimento pessoal e, da possibilidade polidimensionada da parceria. Dessa maneira, acoplados ao Núcleo de Estudos de Pesquisas Interdisciplinares – NEPI<sup>13</sup>, buscamos conhecer diferentes práticas, com as diversas maneiras de ação do professor, em sala de aula.

O propiciar de um trabalho dessa natureza anuncia-nos possibilidades que antes não nos eram oferecidas. Quando isso acontece, surge a oportunidade de revitalização das instituições e das pessoas que nelas trabalham. O processo interdisciplinar acaba por desempenhar um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho, propiciando uma ação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade, eis um dos sentidos para educação no século XXI.

O envolvimento maior de nosso estudo (Campo Grande-MS/UFMS) centra-se no professor pesquisador e nos alunos em elaborações significativas, no possível vínculo Graduação/Pós-graduação; nas metodologias em sala de aula, evidenciando o sujeito no processo do “fazer” docente e nas futuras pesquisas (Pós-graduação) sobre diferentes práticas.

Portanto, o avanço da pesquisa-estudo tem sua nucleação no compreender, interpretar e refletir as concepções de didática e as práticas inovadoras, nas escolas de Campo Grande-MS (relativo à disciplina de Prática de Ensino – Graduação). No discurso dos professores ou alunos nas respectivas fundamentações teóricas na

multirreflexividade do interpretar o próprio “fazer”, correspondente ao sentido de abertura de se fazer formador e formando. (disciplina Didática – Graduação).

Em nível de Pós-graduação (disciplinas Práticas Pedagógicas e Formação Docente, Intersubjetividade e Pesquisa) rever conceitos e metodologias que determinam mudanças consideráveis no estabelecimento das práticas e das pesquisas educacionais, que evidenciam a subjetividade, a interdisciplinaridade...

De certa maneira, a forte presença da subjetividade na ciência leva o pesquisador de hoje a ocupar mais com o possível e o impossível, do que com o verdadeiro e o falso. A ciência moderna constitui-se contra o senso comum, que considera superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna, procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento, algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. O conhecimento de senso comum apresenta dimensões que evidenciam a ambigüidade e a possibilidade intersubjetiva (Boaventura 1987).

Neste sentido desvelam-se amplos recursos interdisciplinares: – o registro-memória, o símbolo e a metáfora. Um estilo próprio que emerge do exercício teórico, em pensar uma teoria interdisciplinar, para a Educação. A partir

*O conhecimento de senso comum apresenta dimensões que evidenciam a ambigüidade e a possibilidade intersubjetiva.*

de então, pretende-se priorizar a ação, a autoconsciência, a ousadia e a parceria. Recriar a didática em um saber com sabor, tendo evidente a sala de aula como pólo irradiador de idéias adubadas à

<sup>13</sup> NEPI – coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Ivani Fazenda (convênio UFMS-PUC/SP).

edificação do conhecimento, em significado-sentido. Por sua vez o termo “sentido”, fundamental para Dilthey (apud Espósito, 1994), significa aquilo que a consciência capta na interação essencial recíproca do todo e das partes (o significado). Sentido e significação seriam pois, contextuais, partes da situação. Em face de tais considerações, a interpretação é decorrente da situacionalidade do intérprete, derivando desta característica a possibilidade de se atribuírem diferentes significados, os quais, entretanto, resultam da “coesão” de uma relação ou da “força de ligação”, características estas que se fundamentam na experiência vivida. Conferir às práticas pedagógicas um estatuto epistemológico diferenciado, auxiliado pelo registro-memória, evidencia o significado-sentido e permite à metáfora o brilho metodológico – recurso auxiliar à construção do conhecimento – na interpretação do símbolo.

Acreditamos que o recurso da metáfora propicia ao professor pesquisador uma naturalidade maior no expressar o seu fazer e também, facilita a interpretação/compreensão dos dados que alicerçam tal “fazer”. A metáfora permite que a prática se espelhe simbolicamente.

A nova investigação em ciências da Educação, trata de procurar escapar ao vai e vem tradicional, entre uma visão micro e um “olhar” macro, pri-

mostram em práticas diferentes, tornando-se importantes.

Sabe-se que a leitura que o sujeito faz de um objeto é que lhe atribui sentido. Portanto, tudo indica que enquanto a objetividade se atrela à comprovação pelo intelecto, pelo raciocínio ou pela prova dos sentidos; a subjetividade liga-se ao processo avaliativo, hermenêutico de um sujeito em sua corporeidade.

“Toda a percepção de uma coisa tem sempre uma zona de generalidade, de intuição, um panorama que permite atenção. Esta zona de generalidade é uma experiência consciente, é a possibilidade de gerar consciência de alguma coisa – consciência de tudo aquilo que tem uma possibilidade co-perceptiva” (Martins, 1981).

A observação, por mais controlada que seja, está sempre comprometida com os valores, com a bagagem de conhecimentos, com a finalidade ao ato de “ler”, daquele que “lê”, ou observa. E a subjetividade, embora possa ser controlada, jamais será eliminada, seja da observação, seja da avaliação, ou da reflexão.

Um dado objeto concreto pode ser visto ou tocado por um sujeito cuja visão perceptual, ou cuja experiência perceptual, não se confunde com o objeto em si. Tal objeto, dependendo do grau de apreensão do sujeito, em um dado momento, trata de um ato seletivo, de passar a apreensão para a consciência, a partir da experiência. Todo o “olhar”

vê somente aquilo que está exposto à luz, e não vê aquilo que o ente apresenta de si sob o escuro, ocultado. É a isto que se refere a intencionalidade da consciência (Crittelli, 1996).

A compreensão refere-se à potencialidade de ser e de conhecer aquilo de que se é capaz. Esse saber de que se é capaz não resulta de uma auto-percepção, apenas imanente, mas resulta de um estado de consciência, de uma cons-

*Acreditamos que o recurso da metáfora propicia ao professor pesquisador uma naturalidade maior no expressar o seu fazer...*

vilegiando um nível “inter” de compreensão e intervenção. As instituições adquirem uma dimensão própria enquanto espaço ocupacional. Decisões educativas curriculares e pedagógicas priorizam o sujeito e estilos que se

ciência presente. Na compreensão está sempre implícita uma possibilidade de interpretação, uma possibilidade de apropriação de apreensão daquilo que foi compreendido, portanto, presentifica-se um traço de subjetividade. O ato de compreender não constitui um ato racional, ao contrário, talvez esteja mais dirigido para o emocional, para o estado - de - consciência ou “estado - de - preocupação atenta do Ser”.

Como reflexo desse novo tempo, tem havido forte valorização das pesquisas qualitativas.

Pesquisas que levam em conta o ambiente natural como fonte direta de dados; e o pesquisador como seu principal instrumento. Neste tipo de investigação, admite-se que o significado que as pessoas dão às coisas, à sua vida, são focos de atenção do pesquisador. É a presença do sujeito sinalizando alterações, controlando a subjetividade, evidenciando o contexto em que atua, no demonstrar hierárquico de uma formação do educando pesquisador.

Desta maneira, o eixo do estudo navega na Graduação com o Projeto de Ensino: *só faz escola quem vive escola*, que tem como diretriz norteadora dois momentos significativos: o pessoal (individual) e o grupal (coletivo). Coordenamos tal projeto (ano 1998) no sentido de refletir e propor novas estratégias para a formação do acadêmico. Pensamos que o sentido maior está no exercício de pesquisar. É mister que esse aluno – futuro profissional da educação – tenha oportunidade de desenvolver uma postura na qualidade de ser/mestre, fazendo do discurso teórico, alavanca para a prática vivida.

A prática do aprender requer não apenas a tarefa de exercê-la, mas requer, principalmente, a tarefa de vivê-la. Compreender esta “tarefa” é construir-se enquanto profissional, “sujeito

no processo, evidenciando o lugar que ocupa”. (Trindade et alii, 1998).

Dessa maneira o Projeto de Ensino: *só faz escola quem vive escola*, justifica um sentido de qualidade de trabalho; uma própria atividade prática que envolve a comunidade, fundamentalmente uma possibilidade de realização de

*O ato de compreender não constitui um ato racional, ao contrário, talvez esteja mais dirigido para o emocional, para o estado - de - consciência ou “estado - de - preocupação atenta do Ser”.*

pesquisas de enfoques diversos, significativos aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O enfoque principal do projeto está na visão diferente de estágio. O aluno não apenas realiza a experiência prática, mas busca o sentido teórico (monografia), a partir da pesquisa dos conceitos, termos e categorias da ação do professor. Descobre que pode fazer do ensino, pesquisa. Retirar da atividade prática, sentidos teóricos e, vice-versa. O aluno vai a campo para sentir-se não apenas professor, mas, principalmente, pesquisador.

Segundo Fazenda (1996), os ganhos oriundos de uma formação em pesquisa efetiva-se com a participação em projetos comuns, desde o enriquecimento das discussões teóricas, ao experimentar dos passos que um pesquisador atravessa. Desde o prazer no ato de pesquisar, ao aprendizado no trabalho em grupo, à troca, à construção coletiva do exercício da parceria, à compreensão do sentido de mutualidade das ações, assim como também o evidenciar do sentido maior da teoria requerida, pois fala-se da teoria, teorizando.

Ao contemplar um projeto na intenção de evidenciar aspectos de intervenção, elaboração, permitindo ao sujeito desvelar o contexto do seu fazer, se está propiciando ao processo do aprender um exercício do diálogo teórico-prático do

ato de pesquisar, se está propiciando pesquisa... A mudança de comportamento em Educação, intermediada pela ciência e a tecnologia, na ambigüidade tradição-inovação, é o caráter mais marcante para o educador-pesquisador do próximo milênio.

A ciência pós-moderna, ao senso comunicar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas en-

*A mudança de comportamento em Educação, intermediada pela ciência e a tecnologia, na ambigüidade tradição-inovação, é o caráter mais marcante para o educador-pesquisador do próximo milênio.*

tende que tal conhecimento deva traduzir-se em autoconhecimento. O desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É este que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer. Nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer (Boaventura 1987). Permitir que o inesperado habite e, que o acaso, seja uma possibilidade.

A intencionalidade mais evidente está na formação do educador. No vínculo científico do diálogo professor/aluno. Na evidência do estudo dos conceitos que alicerçam o fazer docente, preparando (envolvendo) o sujeito para uma continuidade do trabalho em pesquisa. Na

construção de novas teorias, que fundamentadas e referendadas, propiciam um avanço do sujeito no processo do aprender, aprendendo.

Desta forma, a proposta de trabalho, no curso de Pedagogia na Disciplina Didática e Prática de Ensino (Graduação) e na disciplina (Pós-graduação) Práticas Pedagógicas e Formação Docente, Intersubjetividade e Pesquisa seguem passos. Passos que buscam ampliar os horizontes do aspecto organicista e mecanicista da formação profissional para posturas interdisciplinares de ação. Caminhos

de construção e re-construção do ser-profissional, professor-educador-pesquisador das ciências da educação... Sentimos que esse “fazer” perpassa pela parceria, por uma reflexão na ação<sup>14</sup> ou por um círculo hermenêutico de ação (Dilthey apud Palmer, 1997).

O círculo existencial – hermenêutico pretende iluminar o processo das operações que formam a compreensão-interpretção. Se dá a partir de uma perspectiva de espaço e de tempo, decorrendo da forma como se organizam as partes e o todo significativo num contexto historicamente definido.

A interpretação, dependendo da situacionalidade do sujeito, possibilita diferentes significados às mesmas coisas, mas dependem sempre da experiência vivida pelo sujeito. O movimento do círculo hermenêutico demonstra a dinâmica compreensão-interpretção em

<sup>14</sup> SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Os professores e a sua formação (coord. Antonio Nóvoa.) 2ª ed. Lisboa, Dom Quixote, I.I. E., 1995. Para o autor, citando Tolstoi, “o processo de reflexão – na – ação, pode ser desenvolvido numa série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, principalmente, um momento de surpresa, um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação, talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.”

uma dialética processual. (Espósito, 1994).

No primeiro momento a expectativa – a que se veio? No segundo momento a expressão reveladora pelo símbolo. No terceiro, o desvelamento dando significado ao símbolo, descrevendo-o metaforicamente. No quarto momento, a compreensão interpretativa do processo, numa linguagem descritiva e imagética, demonstrando a construção interdisciplinar da ação docente.

Nesta perspectiva, o sujeito não está apenas sendo submetido ao ensino do que é o mundo, mas está se permitindo avançar em outras tantas possibilidades. O compreender na modalidade fenomenológica e hermenêutica significa constante projeção em direções às diversas possibilidades que vão sendo despertadas à medida do encontro do sujeito – mundo e suas interações. Assim, a produção do conhecimento não se constitui em transmissão do professor e reprodução do aluno, mas na apropriação em que o sujeito (aluno) faz, saindo de si, incorporando novas experiências, descobertas na trajetória do formar, educar, transformar. O interessante é que se esteja sempre atribuindo significados, descobrindo, analisando, pensando. O que se mostra no mundo que habitamos como sujeitos.

Formar um profissional (sujeito) propiciando-lhe uma consciência perspicaz; uma competência criativa; um compromisso intelectual que compreenda o momento histórico que vivemos e as consequências deste para a sociedade, no processo de construção do saber multirreflexivo.

Edmunson (1990), citado por Garcia (1995), argumenta a necessidade da formação do professor em um processo de construção que privilegie os professores em formação, formando-os como pessoas, compreendendo suas responsabilidades no desenvolvimento da escola,

adquirindo uma atitude reflexiva sobre o ensino.

“A formação inicial do professor necessita incluir, conforme suas metas e finalidades, as diversas dimensões do conhecimento; as habilidades ou competências; as atitudes ou disposições” (Garcia, 1995). O projeto *Só faz escola quem vive escola* pretende em seu segundo ano (1999) de ação efetiva, dar ênfase à questão epistemológica da Prática de Ensino e seus vínculos com a Didática, no sentido de avançar para a necessidade dos conceitos e metodologias que fazem a prática docente. Buscar no fazer docente requisitos significativos que propiciam a construção de uma didática interdisciplinar.

Emerge então o Projeto Recriação: Interdisciplinaridade: estímulo, afeto e ação, que tem como encaminhamento as relações fundamentais entre o ser criança e o processo do aprender. Crianças do ensino fundamental (sujeito aprendiz) com a criança do pré-escola (sujeito objeto do aprender).

A compreensão teórico-prática deste universo contempla um trabalho interdisciplinar relacionado com as áreas afins – Língua Portuguesa, História, Matemática e Educação Artística –, na compreensão e olhar de diversos educadores da Universidade (3º grau) no Ensino Fundamental (1º grau) à busca ousada de uma proposta de ação que, alimentada pelo ato de conhecer, desco-

*O compreender na modalidade fenomenológica e hermenêutica significa constante projeção em direções às diversas possibilidades que vão sendo despertadas à medida do encontro do sujeito – mundo e suas interações.*

bre sentidos significativos à Educação Infantil.

No plano educacional essa descoberta se dá a partir da possibilidade de abertura às práticas inovadoras. Sempre é possível destacar uma relação entre sujeito e o objeto que constitui o

essencial do conhecimento no lugar que habita. Acreditamos que o aprender deva ser essa ação compartilhada entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor.

Por um lado o desafio mexe com a escola – Metropolitano Instituto de Educação e Cultura como um todo. Desperta a ansiosidade e o interesse de todos – deixar que crianças em estágio mais avançado de escolaridade transmitam experiências vividas, evidenciando o sentido de cidadania, criando suas próprias ações, seu próprio fazer. Por outro, as de menor escolaridade, sendo estimuladas a corresponder a estas ações, com atitudes e respostas naturais, sem inibição, deixando transparecer a riqueza do momento vivido.

Possibilitar à criança a oportunidade de vivenciar um processo de aprendizagem como ator e autor do seu fazer. O primeiro passo – expectativa e emoção –, desvendar um enigma encontrado em um baú até a confecção do livro de pano com o conto de fadas João e Maria (Irmãos Grimm).

O segundo passo – ânsia de aprender e construir –, organização da aplicabilidade: alunos da 4ª série refletindo sobre a ação frente os alunos do Jardim III (montagem e etapas do plano/ação).

O terceiro, a possibilidade. Aplicabilidade do projeto/plano dos alunos da 4ª série aos alunos de Jardim III.

No quarto passo, o Sonho/Realidade. Avaliação do processo através do lúdico. Crianças ensinam. Crianças aprendem. O grande jogo do aprender se instala

nos espaços da sala de aula: espaço-alegria, espaço-medo, espaço-proteção, espaço-mistério, espaço-descoberta, espaço de liberdade. Coube e cabe a cada educador criar tais espaços, elaborar e vivenciar. Fazer do espaço uma acumulação desigual do tempo.

Esta proposta traz em sua mediação a possibilidade de avanços do profissional educador, em perspectivas diferenciadas, enquanto ato de ensinar, de aprender, de rever, sistematizar e anunciar novas atitudes, novo modo de pensar e agir na formação do educador.

Nossa hermenêutica prioriza alcançar o significado das coisas pela interpretação dos símbolos presentes na elaboração dos discursos nas ciências humanas referente à didática do educador. Relacionar o discurso – *o que é* – na teoria, com o – *como é* – na prática para tentar estabelecer o – *por quê do* – em sua dimensão processual.

Tal premissa parece-nos sacramentar a compreensão do momento, na evidência dos sujeitos, do lugar que ocupam. Lugar que traz uma nova vertente nesse ‘continuum’ que parte do convencional em direção ao ‘não-convencional’, no campo da pesquisa em educação. Essa maneira de ação exige-nos uma disposição de novas ações, às vezes, contrárias a que estamos habituados. São os desafios do novo, do sentido do novo, da inovação. Exige-nos um expressar do sentido da prática que elaboramos e exercemos. Um logotipo do nosso ‘fazer’. Um sentido de formação. Trabalhar a pesquisa, como um princípio formativo, na docência.

## Bibliografia

- ALONSO, M. & MASETTO, M. T. *Formar educadores para o mundo em transformação*, 1997.(mimeo).
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos*. Rev. Cad. Pesquisa 89:72-5,1994
- BAKHTIN, Nfikhail (Valochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3.ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- BEAINI, T. C. *A escuta do silêncio* (um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger). São Paulo, Cortez, 1981.
- BYNGTON, C.A.B. A. *O desenvolvimento da personalidade*. símbolos arquétipos. São Paulo, Ática, 1987.

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas*. São Paulo, Cortez, 1991.
- CRITELLI, D. M. *Análítica do Sentido. Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.
- ESPÓSITO, V. H. C. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo, Escuta, 1993.
- . *Hermenêutica - Um estudo introdutório*. (mimeo).
- . e BICUDO, M. A. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba/SP : UNIMEP, 1994.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, Papirus, 1994.
- . (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1995.
- . (org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, 1998.
- . (org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, ELTB, 1995.
- GUSDORF, G. *La vertu de la force*. Paris, PUF, 1967.
- . *Professores para que? 2 ed*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- GROSSMAN, R. *Phenomenology and existentialism an introduction et London*. Routledge and Kegan Paul, 1984.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata, 1995.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo* (parte I). 6ª.ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- . *Ser e tempo* (parte II). 5ª. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- KOSIK, K. *A dialética do concreto*. São Paulo, 1976.
- LENOIR, Y. *L'Interdisciplinarité dans L' intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire: réalité et utopie d'un nouveau paradigme*. 1996 (mimeo).
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 2.ed. Lisboa, Gradiva, 1989.
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo, EDUC/Moraes, 1989.
- MASETTO, M. T. *Aulas vivas*. São Paulo, MG Editores Associados, 1992.
- . *Docência na universidade*. Campinas, Papirus, 1998.
- MORIN, E. *O método II a vida da vida*. 2.ed. Portugal, Publicações Europa-América, 1980.
- NÓVOA, A. (org.), *Profissão professor*. Portugal, Porto, 1991.
- . *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, I.I. E., 1995.
- PALMER, R. E. (Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira). *Hermenêutica*. Lisboa, Edições 70, Lda., 1997.
- PEREIRA M. V. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo, 1997. [Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. 3. Ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- . *O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento*. In: SACKS, S.(org.) *Da metáfora*, São Paulo, EDUC/Pontes, 1992.
- ROJAS, J. A. *Interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte/magia do SER professor*. Campo Grande/MS : Editora UFMS – Fontes Novas, 1998.
- . *A representação em símbolo da interdisciplinaridade num processo grupal*. São Paulo, 1991. [Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- ROJAS, J. & BASTOS, Paulo Roberto. *A força do símbolo. A virtude da metáfora. Uma expressão do Ser*. In FAZENDA, I. (org.) *A Virtude da Força nas práticas interdisciplinares*. Campinas/SP: Papirus, 1999.
- ROJAS, J. & DORNELLAS, L. M. C. *Livro de pano: uma experiência em parceria*. Revista da ANDE, São Paulo, Cortez, 1994. Ano 13, nº 20.
- SCHNITTMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.
- UNESCO. *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago, Unesco-Santiago, 1996.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, EDUCA, 1993.