

Saberes docentes: da disciplinaridade à transdisciplinaridade, mediadas pela ação interdisciplinar

Ana Maria dos Reis Taino (GEPI- PUC/SP e Faculdade Maria Augusta) anam.reis@uol.com.br

Resumo

O objetivo desse trabalho é o de apresentar uma releitura referente ao saber docente desde os saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e os da experiência (Tardif et al.1991:223). A interdisciplinaridade (Fazenda) fundamenta epistemologicamente a investigação a partir do diálogo de suas categorias com os diferentes saberes e ao longo do percurso do reconhecimento proposto por Ricoeur (2004): reconhecimento como identificação, reconhecimento de si mesmo e reconhecimento mútuo. Metodologicamente o movimento ascendente de busca e depuração do sentido abordados por Pineau (200) aliado às contribuições da memória destacadas por Ricoeur (2004) na rememoração de lembranças, no reconhecimento de imagens e na reflexão sobre a memória que favorecerão essa leitura que propõe um avanço na abordagem de formação docente.

Palavras chave: Saberes docentes, Interdisciplinaridade, Reconhecimento, Memória e Transdisciplinaridade.

A ação de formadora de professores sempre fez parte da minha trajetória profissional e considerada como elemento marcante no meu contínuo desenvolvimento. Mas há algum tempo a atitude de pesquisadora vem me desafiando e me impulsionando para novas práticas formadoras.

A questão do conhecimento do professor há mais de duas décadas vem despertando um grande interesse na comunidade científica internacional e dominando a literatura produzida nas ciências da educação.

As pesquisas brasileiras orientadas pela literatura internacional têm possibilitado o avanço da reflexão sobre os saberes docentes contribuindo para a valorização dos mesmos e facilitado a construção de um referencial específico de pesquisa. Os professores são considerados como profissionais que adquirem e desenvolvem conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições de trabalho.

A forma como se constituiu e evoluiu esse novo campo de estudos na formação de professores, deixaram clara a diversidade teórica e metodológica existente. Essas questões dos saberes docentes têm sido discutidas no campo da formação de professores e é também objeto de estudo tanto no campo da didática, como no campo do currículo.

Mas a formação valoriza ainda uma abordagem disciplinar no tratamento dos diferentes saberes na proposição de cursos voltados tanto na formação inicial quanto na formação continuada de conhecimentos estanques referentes à disciplina, ao currículo e à formação pedagógica.

Por outro lado uma educação, para que possa ser considerada formadora de pessoas, deve contribuir para o desenvolvimento total da mesma: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal. É nesse sentido que desenvolvemos nossas considerações sobre os saberes docentes.

Trabalhar com pessoas é trabalhar com sentimentos, paradoxos, conflitos, ambigüidades e antagonismos, portanto, com a diversidade e a multiplicidade dos aspectos dessa totalidade humana, produto de um saber local e universal. Essas categorias universais inclusive a mudança são próprias do ser humano e fazem parte do seu desenvolvimento.

Os aspectos humanos importantes na formação dessa totalidade humana do professor passa pelas questões que são próprias da natureza humana e dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano e poderão contribuir na formação da dimensão do saber ser.

Mas essa cultura de valorização da subjetividade e dos processos de autoconhecimento encontra na cultura tradicional da escola fortes resistências e preocupações com uma possível despolitização da ação pedagógica.

As discussões teóricas a respeito do papel humanista do conhecimento e da ciência, na década de 70, direcionaram as primeiras discussões sobre interdisciplinaridade, que elegeu a *totalidade* como categoria de reflexão, tema por excelência de Georges Gusdorf, precursor das discussões sobre interdisciplinaridade, conforme Fazenda (1994:19).

“*Conhece-te a ti mesmo*”, foi o símbolo encontrado em Sócrates por Fazenda (1994:19), que coloca que conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente. Complementa ainda, que em Sócrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade. Quanto mais se interioriza, mais certeza vai se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade (Idem: 15), que ao gerar dúvidas, conduz ao conhecimento de si mesmo e ao conhecimento da totalidade.

Assim ao fazer uma reflexão a partir do conhecimento interior em busca do conhecimento da totalidade inicio pela busca do sentido da palavra “conhecimento”, que em latim é oriunda de cognição e significa literalmente co- nascer, isto é, nascer e ser. Portanto ela nos convida a irmos ao encontro do nosso próprio nascimento, ou seja, da origem do nosso ser, implica assim nascer de novo, no nascer também para o espírito, para a consciência profunda do sentido da vida (Espírito Santo, In Fazenda :2001:205).

O conhecer entendido nessa dimensão do “co- nascer”, torna- se sinônimo de “conhecer a si mesmo” num ato de encontro com as raízes comuns que nos ligam aos nossos semelhantes e ao ambiente em que vivemos, objetos da nossa busca de conhecimento. Essa relação entre autoconhecimento e cultura é fundamental no sentido de que conhecer no outro é reconhecer em si. É também um ato de se redimensionar pessoalmente com e a partir deste co- nascimento. Cultura e autoconhecimento permitirão que cheguemos à condição de seres humanos, à consciência de ser. Portanto a idéia de autoconhecimento está presente nas diversas tradições culturais da humanidade.

Os primeiros pensadores já alertavam para essa relação entre conhecer e reconhecer, pois nem sempre reconhecemos que o que reconhecemos no outro só pode ser reconhecido por existir igualmente em nós. Isso ocorre conosco por termos a dificuldade em reconhecer em nós mesmos o que nos parece similar a um "erro".

Nos tempos modernos, os rumos tomados por nossa tradição cultural valorizam a busca do conhecimento científico voltado aos aspectos externos da vida e do mundo desqualificando o conhecimento subjetivo, isto é, o autoconhecimento. Esse fato nos distanciou de nossa interioridade tornando- nos desconhecidos a nós mesmos e prejudicando- nos na nossa relação com o outro.

Nesta era freudiana na qual vivemos, a busca de autoconhecimento, que gerou a busca de cultura, tornou-se a busca de cultura que geraria mais autoconhecimento. Autoconhecimento e cultura são os dois pólos essenciais da evolução do homem, já que hoje em dia nenhum dos dois sobreviverá sem o outro. A consequência disso é que assim como consideramos a cultura como o "meio ambiente" ou o que faz viver o autoconhecimento teremos que considerar que o autoconhecimento é igualmente o sistema ecológico da cultura e que cada expressão cultural é em primeiríssimo lugar uma expressão, uma revelação de si.

Os valores como sensibilidade, intuição, espiritualidade foram deixados de lado e considerados menores, gerando seres artificiais e desencantados, portanto desvalorizados em seu ser e se contrapondo ao objetivo do autoconhecimento que é a transformação interior, o despertar da consciência e a autorealização íntima do ser.

Nesse sentido, Ivani Fazenda vem abrindo caminhos, ao propor um olhar rigoroso e uma atitude interdisciplinar para conhecer mais e melhor, dialogar entre certeza e incerteza, aceitando com alegria o

desafio perante o novo e a recuperação da magia das práticas pedagógicas. Esta perspectiva interdisciplinar exige uma atitude inovadora, no sentido de garantir um pensamento globalizante, integrado e coerente (Taino, In: Fazenda, 2001: 101).

Amplia-se assim a visão geral de mundo, que de acordo com Böhn (1999: 11) “é crucial para a ordem global da própria mente humana. Se o homem pensar a totalidade como constituída de fragmentos independentes, então é assim que sua mente tenderá a operar. Mas, se ele consegue incluir tudo, coerente e harmonicamente, num todo global indiviso, ininterrupto e ilimitado (pois todo limite é uma divisão ou ruptura), então sua mente tenderá a mover-se de modo semelhante, e disto fluirá uma ação ordenada dentro do todo”.

A capacidade de trabalhar com esta nova complexidade, com as incertezas e dúvidas, aponta para o exercício da ambigüidade e para uma formação complexa. Angústias, equívocos e antagonismos são percebidos como sinais que estimularão através da reflexão, do diálogo e da troca intersubjetiva, a percepção da totalidade, ainda que inacabada e provisória. Essa possibilidade de atribuição de dois ou mais sentidos às diferentes situações, enriquece a prática, pois permite o surgimento de idéias inéditas e diferentes, numa valorização dos aspectos humanos (Taino, In: Fazenda, 2001:101).

Assim despojando-se de suas inseguranças, aceitando-se como ser humano inconcluso e imperfeito, mas capaz de autocrítica, de aceitação de seus limites e de superação de uma prática pedagógica restrita, permitirá a construção de um novo modelo de escola, mais preocupado com a diversidade cultural, religiosa e racial, com as diferenças individuais e com a ampliação das potencialidades humanas para outros campos do conhecimento que não apenas o racional, como nos ensina Fazenda (1994:28).

A sociedade precisa de uma diversidade de talentos, de personalidades autônomas e criativas onde os aspectos humanos façam parte dos processos formativos.

Entretanto para Fazenda (2001:20) “os projetos de formação de professores têm sido construídos apenas a partir de paradigmas formais e externos ao professor, onde o dever ser soma-se ao como fazer. Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores que temos analisado preocupam-se com o lugar onde os sujeitos encontram-se situados, suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros”.

Reafirmando a diversidade teórica e metodológica trago para a discussão os pressupostos da interdisciplinaridade onde as ordenações: científica e social, são fundamentais e complementares na formação interdisciplinar de professores. São proposições apontadas por Fourez (apud Fazenda, 2001 e 2002) e ampliada por Lenoir e Fazenda (2001), com a inclusão e valorização da ordenação interdisciplinar, considerada como uma forma especificamente brasileira de formação de professores.

Em minha dissertação de mestrado (1) aponto o saber do professor como um conhecimento profissional complexo, constituído pelas dimensões teórico-prática com destaque para as diferentes categorias interativas de conhecimento (conhecimento da matéria, conhecimento psicopedagógico, conhecimento curricular e conhecimento empírico); para o desenvolvimento de competências profissionais interdisciplinares e para a importância das crenças dos professores na definição de sua ação docente.

Com a ampliação do olhar a partir da interdisciplinaridade, percebo essa categorização similar à ordenação científica que valoriza o **saber/saber** na sua disciplinaridade, especificidade e profundidade, como fundamental na construção de saberes interdisciplinares, como valorizado na cultura francófona.

Embora seja fundamental o desenvolvimento desses conhecimentos científicos, destaco também a importância da capacidade de mobilização dos mesmos, numa prática de **saber/fazer**, de acordo com as exigências sociais, políticas e econômicas, no que considero como desenvolvimento das competências profissionais ou como a ordenação social relatada por Fazenda (2001, 2002) e presente marcadamente na cultura de língua inglesa.

Mas aqui no Brasil, conforme Lenoir (2001), vem se constituindo a cultura do **saber/ser**, numa perspectiva interacional, denominada por ordenação interdisciplinar e desenvolvida por Fazenda a

partir dos seus estudos sobre a teoria interdisciplinar. Essa preocupação com as relações intersubjetivas e com os aspectos humanos impulsionam minha prática investigativa.

A interdisciplinaridade, ao valorizar a atitude que busca a erudição em profundidade, ousa e contribui na criação e desenvolvimento de novos conceitos, práticas e abordagens investigativas e formativas. Essas práticas possibilitam o desvelamento de nosso modo de ser, pensar e agir por meio de um trabalho que valorize o professor, como sujeito portador de histórias e experiências, que constrói o mundo em relação com outros sujeitos e com o contexto no qual interage.

Conhecer, ensinar, aprender, são atividades humanas básicas, mobilizadas no processo educacional, isto é, numa trama complexa de relacionamentos consigo próprio, com outros seres humanos e com o próprio ambiente.

Assim, no exercício da docência e nas atividades de educação continuada, vivemos situações ambíguas e incertas sobre a aprendizagem, que exigem momentos de espera vigiada como nos ensina Fazenda e de auto-organização como propõe Moraes. Propiciam ainda momentos de reflexão, na busca de sentido e significado para a prática formadora conforme aborda Pineau (2000).

Os processos de ensinar- aprender mais complexos e mais esquecidos nos currículos de formação de professores se referem à própria condição de ser e de se constituir como seres humanos, pois nascemos ignorantes das artes, dos saberes e dos significados da cultura sobre essa curiosidade própria da condição humana que é aprender a ser (Arroyo: 2000:55).

Ricoeur (2004:13) enfatiza esse percurso, como percurso do reconhecimento, como um movimento de sentido constituído pelas etapas de identificação, de reconhecimento de si próprio e do reconhecimento mútuo. Percurso que exige espera, diálogo, a rememoração das lembranças, no reconhecimento de imagens e na reflexão sobre a memória, pois reconhecer é encontrar nos objetos e/ou nas pessoas os traços de uma consciência que os tornam familiares a nós.

Como identificação, primeira etapa desse percurso, busca identificar a permanência de uma identidade, isto é, aponta o reconhecimento entendido como identificação, como distinção, pois para Ricoeur, apoiado em Descartes identificação é inseparável de distinção. Já com apoio de Kant discute a influência do tempo nas representações, que aparece como ameaça, pois pode favorecer o irreconhecimento de pessoas, fatos e situações.

Mas na continuidade dessa busca de sentido Ricoeur (2004: 111) propõe o reconhecimento de si mesmo a partir do entendimento de identidade como capacidade, talento e competência, pois o que define a identidade é aquilo que a pessoa é capaz de realizar.

A reciprocidade marca a outra etapa proposta nesse itinerário filosófico de Ricoeur: o reconhecimento mútuo, pois quero ser reconhecido pelo outro que quer o mesmo de minha parte.

A capacidade é vista principalmente como prática social e capacidade de reconhecer várias identidades multiculturais com suas lutas para o reconhecimento do amor, reconhecimento de um plano jurídico e de luta para a estima. Mas o reconhecimento nem sempre é resultado de conflitos, pois valoriza o reconhecimento apaziguado por meio da dádiva, da solidariedade e da reciprocidade como também propõe Fazenda na criação de espaços educativos identificados como “Ilhas de Paz”.

O homem desenvolveu entre outras capacidades a capacidade de buscar e de perceber os próprios sentimentos, dominando- os quando negativos e desenvolvendo- os quando positivos favorecendo assim a constituição do equilíbrio emocional. Essa capacidade de autopercepção, ou seja de inteligência emocional, permite a percepção dos sentimentos dos outros facilitando nossos relacionamentos. Para tanto é fundamental que tenhamos bem desenvolvida nossa inteligência intrapessoal, isto é, as habilidades pertinentes a nossa própria pessoa, a saber: autoconhecimento, autodomínio e automotivação. Quando a temos bem desenvolvida e harmonizada podemos trabalhar a inteligência interpessoal que refere-se às habilidades de relacionamento com outras pessoas. É pois uma consequência natural da outra. Podemos assim nos solidarizarmos e compreendermos os sentimentos dos outros, lidando bem com as emoções nos relacionamentos e utilizando as habilidades de liderança, solucionando os conflitos e estabelecendo vínculos de cooperação e trabalho em equipe.

Como seres incompletos e inconclusos vivemos em contínua transformação, num processo permanente, muitas vezes inconsciente, de construção e autoconstrução. Entretanto a consciência da incompletude do mundo e de si mesmo, propicia ao ser humano o desenvolvimento contínuo do estado de busca e curiosidade, enfim de aprender a aprender como coloca Moraes a partir de Freire (2003).

Os desafios encontrados nessa constituição da identidade são considerados por Moraes (1997:211) básicos para a integração do plano individual com o ecossociocultural, que esclarece as relações do indivíduo consigo mesmo, com a sociedade e a natureza, em busca de sua própria transcendência.

Nossa capacidade de auto- organização é assim considerada fundamental nessa teia de aprendizagem e pressupõe autonomia, interatividade e interdependência com o meio e com nossas emoções e sentimentos.

A influência da interdisciplinaridade tem sido marcante nesse processo de construção de um novo caminho de aprendizagem, pois a partir de seus pressupostos aprendemos a incluir o exercício da ambigüidade, da flexibilidade, da amplitude e sensibilidade do olhar e da articulação dos paradoxos como tempos e espaços significativos de reflexão e aprendizagem.

A formação teve entrada tardia na reflexão educativa substituindo progressivamente o ensino, a instrução e a educação. Deve ser vista de forma ampla, transcendendo o processo de formação inicial e continuada, como uma ação ou efeito de formar, de constituir caráter, de desenvolver- se numa busca permanente de completude, de sentido e significação e “função da evolução humana” como coloca Honoré (1997, apud Pineau).

Surge assim a formação como necessidade de desenvolvimento de uma abordagem interior da educação, entendida a partir de uma perspectiva antropológica, como processo vital e permanente de morfogênese e metamorfose emergindo das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social.

Entendemos como Galvani (2002: 96) que essa formação é paradoxal e se alimenta de suas dependências e pressupõe um movimento de tomada de consciência reflexiva e de retroação da pessoa sobre as influências físicas e sociais recebidas e conduzido pelo sujeito através dos seguintes processos: Heteroformação- ocorre a partir da ação dos outros, nos ambientes culturais e sociais, inclusive nas ações de formação inicial e continuada;

Ecoformação- destaca a formação através dos espaços a partir da ação do meio ambiente físico, que produz uma forte influência sobre as culturas humanas e sobre o imaginário pessoal que organiza o sentido dado à experiência;

Autoformação- surge como a terceira força de formação, a do eu, numa abordagem interior que resulta do conjunto da hetero e da ecoformação. Inicia- se com a oposição do sujeito aos determinismos externos avançando para a cooperação entre o sujeito e o meio ambiente.

Considera- se assim que a autoformação da pessoa é entendida pois como a construção de um sistema de relações pessoais com os diferentes espaços criando uma unidade funcional indivíduo- meio ambiente. Na maioria dos espaços de formação continuada privilegia- se ainda a heteroformação ao passo que a autoformação ainda está em fase inicial de discussão e contestada por muitos.

Fica claro portanto que “a atitude de contextualizar e globalizar é um qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida” (Morin, 1999:13). Assim o processo de formação precisa incluir a reforma do pensamento por um “pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar” (idem), favorecendo a transdisciplinaridade.

Destaco finalmente que a religação entendida como processo de aprendizagem, isto é, “na possibilidade de regenerar a cultura pela religação de duas culturas separadas, a da ciência e a das humanidades”, proposta por Morin significa um avanço na abordagem de formação docente.

Notas

1- Das representações dos professores às competências profissionais: saberes docente e formação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto- imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CETRANS, Coordenação Executiva. *Educação e Transdisciplinaridade, II*. São Paulo: TRIOM, 2002.
- ESPÍRITO SANTO, R. C. do. Autoconhecimento. In: FAZENDA, I. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, São Paulo: Cortez, 2001.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo Cortez: 2001.
- GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A., MELLO, M. F. de e BARROS, V.M. de. (orgs.). *Educação e transdisciplinaridade, II*. São Paulo: TRIOM, 2002.
- LENOIR, Yves; REY, Bernard; FAZENDA, Ivani. *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Éditions DU CRP- Université de Sherbrooke, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN, 1999.
- PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida*. Disponível em: <http://www.cetrans.futuro.usp.br/pineau.htm>. Acesso em 30/10/03.
- PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. In: NICOLESCU, Basarab. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.
- RICOEUR, Paul. *Parcours de la reconnaissance: trois études*. France: Editions Stock, 2004.
- TAINO, Ana Maria dos Reis. *Das representações dos professores às competências profissionais: saberes docentes e formação*. Dissertação de Mestrado: PUC-SP, 2002.
- TAINO, Ana Maria dos Reis. Totalidade. In: FAZENDA, I. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Brasil, Vol.1, no.4. p.215-233, 1991.