

PESQUISA SIMBÓLICA E TRANSDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO

Ecleide Cunico Furlanetto

(Universidade Cidade de São Paulo)

ecleide@terra.com.br

Vivemos tempos de passagem, novas formas de perceber os sujeitos e o real estão se configurando. Os caminhos trilhados pela Ciência Moderna, para produzir conhecimento, não são mais reconhecidos como os únicos possíveis. Os pesquisadores estão sendo desafiados a construir e experimentar outras maneiras de investigar. Iniciei-me na pesquisa em Educação procurando explorar dimensões esquecidas ou desconhecidas dos processos educativos. Fui em busca de parceiros teóricos que também se sentiram desafiados a realizar passagens. Eles me relataram suas experiências que pude contrapor às minhas e, também, forneceram conceitos que me possibilitaram encontrar formas de expressar o que, muitas vezes, apenas intuía. Entre eles, o mais constante, tem sido Jung, responsável pela estruturação da Psicologia Analítica e construção de conceitos como *sincronicidade e símbolo* que têm se apresentado como chaves sofisticadas para abrir portas e transitar em outros níveis de realidade. O princípio da sincronicidade possibilita transcender o princípio da causalidade, nos estimulando a perguntar “para que” algo acontece ao invés de “por que”. A leitura simbólica nos possibilita descolar, momentaneamente, do mundo literal e ingressar em uma zona de invisibilidade na qual o mundo físico e psíquico encontram-se articulados. Os símbolos apresentam-se como enigmas que se mostram, mas logo escapam e, para nos aproximarmos deles, necessitamos desenvolver uma atitude simbólica e estar atentos para localizá-los quando se apresentam. Para elaborar os símbolos em um processo de pesquisa, é necessária uma atitude de interrogação contínua, com base em três eixos: no saber que não se sabe; na inexistência de um caminho pronto e na reciprocidade do encontro. Pretendemos, nesta comunicação, compartilhar descobertas, dúvidas e perguntas que, ao se transformarem em espaços de pensamento, podem nos levar a descortinar novas possibilidades de pesquisar transdisciplinarmente.

Palavras Chaves: Transdisciplinaridade; Psicologia Analítica; pesquisa simbólica; símbolo; sincronicidade

PESQUISA SIMBÓLICA E TRANSDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO

Ecleide Cunico Furlanetto

(Universidade Cidade de São Paulo)

ecleide@terra.com.br

Vivemos tempos de passagem e muitos autores, entre eles: Santos (1997); Baumann (1999); Hall, (1999) vêm tentando mapear este trânsito, procurando descrever transformações e distorções que estão ocorrendo. O sujeito da modernidade: auto-centrado e organizado em torno da razão e de uma consciência nuclear estruturada convive com o surgimento de um novo sujeito descentrado e deslocado de suas certezas em busca de novas maneiras de experimentar e interpretar a realidade externa e interna. O ideal, perseguido pelo sujeito iluminista, de construir um mundo ordeiro cujo funcionamento assemelhava-se ao de uma máquina, capaz de ser controlada e programada, está sendo posto em xeque. O homem contemporâneo vê-se obrigado a conviver, mesmo que esta convivência não se apresente como algo confortável, com o caos, a desordem e a ambivalência presentes, não só no mundo exterior, mas na sua interioridade.

Neste caldo de mudança, também, a maneira de produzir conhecimentos está sendo posta em questão. A hegemonia conquistada pela Ciência começa a ser questionada. Boaventura Souza Santos nos auxilia a compreender este movimento:

Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. A ciência moderna é sustentada por uma prática de divisão de técnica profissional e social do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico infinito das forças produtivas de que o capitalismo é hoje único exemplar. Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam. O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho por que eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. (Santos, 1997 p. 328)

A Ciência Moderna, ao impor sua forma de produzir conhecimento, cerceou e impediu que outras formas se desenvolvessem na cultura ocidental. A Tradição a Arte a Religião e até mesmo a Filosofia foram perdendo seu status de conhecimento confiável. O método científico, ao ser visto como o único caminho capaz de produzir conhecimento, impôs-se deslocando outras práticas sociais para a marginalidade. Ao mesmo tempo que o método desenvolvido pela Ciência possibilitou um avanço espantoso da tecno-ciência, projetando luz e clareando regiões obscuras do mundo físico e psíquico, criou zonas de sombras que não poderiam ser explorados como os recursos que disponibilizava.

O sujeito iluminista tornou-se poderoso, deixou de ser apenas criatura para qual o conhecimento era revelado e passou a exercer-se como criador capaz de produzir conhecimento e de transformar o mundo. O desenvolvimento exacerbado da razão que lhe proporcionou tanto poder, acabou por aprisioná-lo impedindo-o de sondar e investigar outros territórios permanecidos à margem da Ciência.

O caminho de produção de conhecimento trilhado pela Ciência Moderna consistiu em fragmentar o mundo para conhecer o que favoreceu o surgimento de territórios estanques cercados de muros que inviabilizam olhar para fora, como também impossibilitavam que olhares estrangeiros penetrassem no seu interior. Entre esses territórios permaneceram, fora dos muros, regiões esquecidas e sombrias e o olhar aprisionado do homem moderno parece estar ensaiando perpassar os muros e penetrar nas regiões que lhe foram vedadas e cruzar com outros olhares que olham para o mundo de ângulos diferenciados. De tempos em tempos o Arquétipo do Herói¹ constela-se e cobra ao homem fazer travessias e para isso é necessário o abandono do porto seguro. Como fazê-las sem abrir mão de conquistas importantes, mas desapegando-se do que é desnecessário e supérfluo?

Pesquisar neste momento histórico implica abordar esta questão. Buscando-me situar como pesquisadora em tempos de passagem, sinto-me estimulada a explorar territórios pouco investigados pela Educação. Para penetrar em algumas regiões de sombras, venho estabelecendo um diálogo freqüente com autores que se dedicam ao estudo da Psicologia Profunda² os quais têm me fornecido ferramentas teóricas importantes para enfrentar este desafio.

As leituras da obra de Jung e a de outros teóricos, que se dedicaram ao estudo e a estruturação da Psicologia Analítica, possibilitaram-me penetrar numa zona de invisibilidade pouco explorada na Educação. Ao detectar o fenômeno da Sincronicidade, Jung entrou em contato com uma outra ordem de tempo representada pelo acontecimento e pelo instante que rompe e desestrutura, momentaneamente, o tempo linear. Estes acontecimentos, ao invés de serem evitados como *contratempus* podem ser acolhidos como sinais de um novo tempo. Ao ficar atento a estes indícios penetrou em outros níveis de realidade e configurou outras maneiras de produzir conhecimento. Percebeu que não existem muros separando o mundo físico do psíquico, estes dois mundos encontram-se em constante comunicação e os eventos sincronísticos, considerados pela maioria como coincidências aleatórias, sinalizam a existência de canais de comunicação.

Pude compreender, também, que os sujeitos decodificam o mundo físico não apenas formulando conceitos pautados na razão, mas atribuindo sentidos para o que experimentam e vêem. Atribuir sentido é algo que não se dá apenas no plano da consciência, mas disponibiliza aspectos inconscientes e requer não só a utilização da razão, mas de outras funções psíquicas como a intuição, a emoção e a imaginação.

O sujeito, ao atribuir sentidos para os objetos que o cercam, está transformando estes objetos em símbolos³ que além de seus significados convencionais, guardam outros significados não explícitos e inconscientes. O movimento e a polarização gerada pelos conteúdos conscientes e inconscientes que envolvem um símbolo produzem uma carga energética muito grande e cuja

¹ Arquétipos para Jung podem ser percebidos como núcleos energéticos existentes no inconsciente coletivo, que, em determinados momentos da vida, começam a se atualizar e se mostrar através de símbolos. O Arquétipo do Herói ao se constelar, impele o indivíduo a ir a busca de desafios e de seu próprio crescimento.

² Abordagens que investigam, além das dimensões conscientes da psique, as dimensões inconscientes.

³ O símbolo pode apresentar-se como uma idéia, uma palavra, uma imagem que além de seu significado convencional guarda sentidos não explícitos. Os símbolos apresentam-se como enigmas e sinais, que, ao ser decifrados, nos permitem penetrar em outros níveis de realidade que não se apresentam de forma literal.

elaboração propicia uma ampliação da consciência que se traduz num processo de produção de conhecimento e de aprendizagem.

Uma nova maneira de produzir conhecimento pode se dar a partir da elaboração simbólica. Jung, na sua clínica, desenvolveu uma abordagem, denominada por ele de construtiva para elaborar símbolos. Ela consistia em acolher os sinais, os conteúdos que emergiam nos sonhos, no cotidiano dos pacientes e mesmo na relação analista analisando como algo novo que merecia um cuidado especial. O primeiro cuidado implicava não reduzir o símbolo ao velho, isto é, lançar mão do já conhecido para atribuir sentido ao símbolo, mas abrir-se para o novo que ele poderia trazer. Os símbolos eram vistos por Jung (1964) como aquilo que não se sabe e aproximar-se deles provoca uma atitude de interrogação contínua. Um símbolo possibilita ficar por um tempo na brecha existente entre o saber e o não saber e ao viver esta experiência descobrir novas possibilidades. Esta proposta articula-se, segundo Pieri, (2002) a partir de três eixos: no saber que não se sabe; na inexistência de um caminho pronto e na reciprocidade do encontro.

Podemos nos utilizar desses três eixos para estruturação de novos caminhos investigativos. *O saber que não se sabe* requer atitude de abertura e respeito para com o fenômeno a ser investigado e uma disponibilidade para aprender como ele. Nós homens e mulheres ocidentais somos estimulados a viver na região do saber das repostas rápidas e corretas, nos deter por um tempo no território da dúvida da ignorância provoca angústia e medo, mas quando temos coragem de viver esta experiência, podemos abrir o tempo e favorecer o surgimento de algo novo. Assumir que não existe *um caminho de pesquisa pronto*, implica abrir mão das certezas da segurança dos caminhos já trilhados. Descobrir como transpor os muros do território do conhecido e poder voltar a este território trazendo na bagagem o novo que fertiliza e transforma configura-se como uma atitude investigativa de fundamental importância. Nossos conhecimentos anteriores são úteis na realização de aprendizagens futuras, mas ao nos apegarmos, demasiadamente, a eles, corremos o risco de tentar incluir o novo em seus domínios, mesmo que, para isso, seja necessário desconsiderar aspectos que não se sujeitam ao conhecido. Ao fazer isso, estaremos perdendo o que ele tem de mais precioso a nos oferecer, aquilo que faria a diferença e possibilitaria deslocamentos e transformações. Assumir a *reciprocidade do encontro* é perceber que a aproximação de dois ou mais seres provoca o surgimento de um campo energético ainda muito pouco explorado em Educação. Essas zonas de intersecção potencializam o surgimento de novos símbolos.

Nas últimas pesquisas que realizei, (Furlanetto 2000, 2001a,2001b, 2003, 2004a, 2004b, 2004d) e nas dissertações que orientei (Furlanetto, 2004c) venho desenvolvendo um caminho de pesquisa que implica detectar e elaborar símbolos nos campos investigativos. Os símbolos, ao serem elaborados, disponibilizam canais diferenciadas para a compreensão dos contextos educativos, possibilitando captar movimentos imperceptíveis que não se mostram a partir dos procedimentos metodológicos convencionais.

Para falar destes movimentos relatarei o encontro com um aluno encaminhado por uma professora que participava de uma pesquisa sobre Formação de Professores. A pesquisa era coordenada por mim e estava sendo realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Os docentes, participantes da pesquisa, decidiram discutir a questão da Indisciplina que, segundo eles, era o grande problema existente na escola. No decorrer da discussão, eles nos pediram para entrevistar alguns alunos considerados indisciplinados e desta forma conheci Tiago.

Um dia, veio conversar comigo um menino que chamarei de Tiago. Sabia o nome e o sobrenome, que repetia como se tivesse decorado algo cujo sentido não compreendia direito. Quando perguntei sua idade, não sabia; não sabia também sua data de nascimento e nem em que série estava. Quando perguntei onde morava, ele me respondeu que em São Paulo, num lugar que “ tem um monte de casinhas. “

Eu soube, pela da professora, que ele tinha oito anos e estava na primeira série. Ela se queixava de sua imaturidade, queria brincar o tempo todo. Brincava com os colegas, trazia brinquedos para a escola. Em outros momentos, ficava disperso parecendo não estar presente em sala de aula. Não participava das atividades desenvolvidas na classe, falava com dificuldade e só prestava atenção às brincadeiras.

Interroguei-o a respeito do que estava aprendendo. Ele disse fazer o cabeçalho, “mas depois do cabeçalho, o que você escreve no seu caderno?” Ele respondeu: fa, fe, fi, fo, fu e fã. Tiago não estava interessado nas perguntas que eu fazia, mas sim no gravador que eu estava utilizando. Percebi que, utilizando esse gravador, ele me contava como se comportava na classe distraído e não se conectando nem com as atividades propostas. Ao invés de impedi-lo de mexer no aparelho e exigir que voltasse à força para meu mundo, segui-o em seu caminho. O gravador poderia ser um símbolo. O mundo da escola do aprender a ler e a escrever era um território que ele desconhecia e provavelmente até temia. Ele poderia utilizar sua capacidade de experimentar ousar e aprender fora dela, mas não em situações de aprendizagem formal. Ele queria ouvir sua voz, mas o que conseguia dizer para o gravador era seu nome, de maneira mecânica. Não ficava satisfeito com o que ouvia, queria mais. Então eu conversei com ele:

- Tiago, se você quer ouvir mais a sua voz , precisa dizer algo para o gravador.
- O que eu posso dizer?
- Qualquer coisa que você queira que tal uma história, você conhece alguma história?
- Fez que não com a cabeça.

Convidei-o então para ir à biblioteca. Lá, ele poderia escolher um livro que eu leria para ele. Dessa forma, ele conheceria uma história para contar para o gravador e poderia ouvir sua voz. Talvez dessa maneira se aproximasse um pouco mais do mundo da escola. Ele correu na minha frente, comecei a lhe mostrar uma prateleira na qual estavam os contos de fadas. Seus olhos não se fixavam, pareciam olhar em todas as direções; de repente, ele olhou para um canto e escolheu um livro que até esse momento eu não tinha percebido. O nome era “A Locutora”, na capa havia uma menina com um microfone na mão. Fiquei profundamente impactada com sua escolha; ela, como nós, segurava um aparelho que favorecia a expressão. Esse novo símbolo mostrou que estávamos nos comunicando numa dimensão simbólica -uma linguagem que todos nós podemos falar, até mesmo aquelas crianças destituídas de um discurso organizado e aceito pela escola.

Voltamos para a sala, e comecei a ler a história para ele. Era a história de uma menina que trabalhava numa emissora de rádio e queria ser locutora. Um dia, ao regressar para sua casa, encontrou um menino perdido que mal conseguia falar. Tentou se comunicar com ele, mas não conseguiu. Levou-o para casa e voltou à emissora. Nesse momento, interrompi minha leitura. E retomei o enredo. Essa é uma história de um menino que não consegue se comunicar e que está sendo ajudado por uma menina. Eu acho que você consegue inventar um final para essa história; ele ligou o gravador, o qual já manejava perfeitamente, e disse: o menino encontrou uma moça que tem um microfone e pode gravar a voz dele, e ele descobre quem é.

Como podemos ver, Tiago, através desse final que inventou para o livro, estava abrindo novas possibilidades não só para sua história de vida, mas principalmente nos ensinando novas maneiras de ir ao encontro dos alunos. Ele, como o menino, também estava perdido, não sabia direito quem era. Os brinquedos que trazia para escola, marcas de sua vida, poderiam ser lidos simbolicamente, o que ele queria dizer através desses brinquedos, quais mensagens cifradas eles continham? No entanto, eram rejeitados pela professora, que os via como sinais de imaturidade. Ela oferecia em troca fragmentos de palavras sem sentido, contos com números desconhecidos. Tiago não conseguia penetrar nesse mundo escolar e nem ela no seu. Descobrir passagens entre esses dois mundos era um desafio que deveríamos enfrentar nessa pesquisa. Através de uma escuta simbólica que rastreia a superfície em busca de símbolos, mas ao mesmo tempo é capaz de mergulhar em busca de seus sentidos, tínhamos estabelecido uma relação que possibilitara a Tiago dizer suas próprias palavras e a ouvi-las com a ajuda do gravador .

Essa conversa e muitas outras mais foram sendo relatadas aos professores. Ao elaborar em conjunto o conteúdo dessas histórias, foram surgindo outras maneiras de lidar com os alunos. Como penetrar no mundo deles? As análises conjuntas das histórias de vida das crianças e a teoria que foi sendo pouco a pouco introduzida e também reconstruída juntamente com os professores foram provocando novos movimentos de pesquisa. Os professores, também, sentiram necessidade de resgatar suas histórias de vida. O contato com suas trajetórias, que foram inicialmente escritas e em seguida lidas para o grupo, possibilitou aos professores um encontro com o aluno que foram, com seus sonhos realizados ou não, com seus medos, fracassos e sucessos e também com o caminho percorrido para se tornar professores. Pareceu ser necessário aceitar a criança que foram, que muitas vezes não foi compreendida e aceita, para poder aceitar a criança que estava em sala de aula. À medida que os professores foram se conectando com os alunos reais, presentes em suas salas de aula, e também com o aluno que existia dentro de cada um deles, as queixas foram sendo substituídas por relatos de atividades realizadas em sala de aula, atividades agora mais adequadas às crianças que freqüentavam aquela escola.

Descobrimos que referendar o outro como um outro verdadeiro é uma atitude que somente aos poucos vai sendo construída, mas, à medida que ela vai se constelando, o ambiente escolar vai se transformando. Conhecimentos que tinham sido fornecidos aos professores em outros espaços de formação foram sendo resgatados e ganhando novos significados e possibilidades de aplicação. Cada vez fica mais claro que nós professores estamos muito comprometidos com o transmitir idéias, ensinar procedimentos, com ter certeza com o saber; exercitamos muito pouco o ouvir, o calar, o não saber, o perder-se.

Aprendi muito com as crianças com quem conversei. Cada uma, na sua profunda sabedoria, não aquela adquirida nos bancos escolares, nos quais eles ainda relutam em sentar, mas a construída, com muito sofrimento em suas almas, me ensinou que os seres humanos possuem uma profunda capacidade de ir em busca do crescimento e do desenvolvimento. Algo dentro de cada uma delas permanece vivo esperando um momento ou alguém que possa criar as condições para que a vida possa seguir seu fluxo. Nós educadores, perdidos no meio de centenas de teorias, muitas vezes não enxergamos o óbvio, porque perdemos a capacidade de ler sinais e perscrutar indícios .

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- FURLANETTO, E. Formação de professores: desvelando símbolos para pesquisar interdisciplinarmente. In Org. Roldão, M. do C. *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____ A formação do professor: possibilidade de transformação. *Acesso- Revista de Educação e Informática*. São Paulo, 15: 39-43, dez, 2001a.
- _____ La formation des enseignants: aspects symboliques d'une recherche interdisciplinaire. In Org. Lenoir, Y, Rey, B. Fazenda, I. *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001b.
- _____ As intervenções psicopedagógicas na formação de professores. In Org. Masini, E. F e Shirahige, H. E. *Condições para aprender*. São Paulo: Vetor, 2003.
- Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*, 2^a. ed. São Paulo: Paulus, 2004a.
- Formação contínua de professores: aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Psicologia da Educação: PUC-SP*. São Paulo, 19: 39-53, 2^o. sem., 2004b.
- _____ A formação do pesquisador em educação; um olhar simbólico. *Anais do XII ENDIPE – Conhecimento Local e Conhecimento Global*. Curitiba: PUC-PR, 2004c
- _____ Formação de professores: o desvelamento das matrizes pedagógicas. In Coord. Mello Pinto, S. A. de. *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, 2004d.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- JUNG, C. G. *O homem e os seus símbolos*. Petrópolis: Vozes, 1964.
- PIERI, P. F. (Org.) *Dicionário junguiano*. São Paulo: Paulus, 2000.
- SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.