



A DOCÊNCIA NO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE

Adriano José Hertzog Vieira¹ - UPF
Maria Cândida Moraes² - UCB

Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa que estudou a docência a partir dos princípios da obra “O Paradigma Educacional Emergente”, de Maria Cândida Moraes (2012). O texto oferece os referenciais para a discussão da reforma paradigmática (KUHN, 2009; MORIN, 2003), com seus desdobramentos na educação e, particularmente, na formação de professores. O problema da pesquisa nasce a partir dos questionamentos sobre o modo como educadores operaram, com base na noção de ciência e educação emergente neste começo de século. Quais características são evidenciadas na prática docente em escolas consideradas transdisciplinares? Como o professor constrói sentido para sua vida a partir da docência? Que elementos identificados pelos argumentos da complexidade e da transdisciplinaridade emergem/comparecem na relação do educador com seus estudantes? Questões como essas orientam a investigação. O objetivo geral da pesquisa consiste em identificar a transdisciplinaridade como o modo de fazer outra ciência possível, capaz de descortinar ante o sujeito educador, o sentido de seu quefazer docente. Utilizando-se dos recursos da Bricolagem

¹ Doutor em Educação: Aprendizagem, Dinâmica Curricular e Formação Docente pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Educação: Currículo, Cultura e Sociedade pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bacharel e Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Assessor da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordenador Pedagógico da Editora Edebê Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Ecologia dos Saberes, Docência e Transdisciplinaridade (UCB). Autor do livro “Eixos Significantes: Ensaio de Um Currículo da Esperança na Escola Contemporânea” (Brasília: Universa, 2008). Organizador, com Maria Cândida Moraes e Juan Miguel Batalloso, do livro “A Esperança da Pedagogia: Paulo Freire – Consciência e Compromisso” (Brasília: Liberlivro, 2012). Autor de vários artigos científicos e trabalhos em eventos. Palestrante e Conferencista. E-mail: adrianojhvieira@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Mestre em Ciências pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (1975). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Brasília. Pesquisadora do grupo internacional consolidado de pesquisa GIAD da Universidade de Barcelona. Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Ecologia dos Saberes, Docência e Transdisciplinaridade. Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por mais de 10 anos. Foi assessora de planejamento do Ministério da Educação e do Ministério do Planejamento. É pesquisadora do CNPq e foi pesquisadora da CAPES. Foi também pesquisadora - visitante da OEA (em Washington). Pesquisadora e professora agregada da Universidade de Barcelona desde 2002 até a presente data. É coordenadora adjunta da Rede Internacional de Ecologia dos Saberes - RIES da Universidade de Barcelona, além de conferencista nacional e internacional. Tem experiência na área de Educação com ênfase em fundamentos da educação, educação a distância, principalmente nos seguintes temas: epistemologia, didática, paradigma, complexidade, transdisciplinaridade, ecoformação, educação a distância. E-mail: mariacandidam4@gmail.com.

(KINCHELOE; BERRY, 2007), como metodologia de pesquisa, e da Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI, 2002), instrumento prioritário da investigação, sete eixos significantes foram identificados, os quais caracterizam a docência transdisciplinar, referenciada no pensamento complexo e ecossistêmico: a presença de vivências significativas que contribuíram com a decisão pela docência e a forma de assumi-la; a presença do desejo como mobilizador do investimento em busca do sentido; atitudes que denotam a potência do exercício docente para a produção de sentido; a sala de aula como ambiente de aprendizagem, erigido na convivência; o compromisso dos professores com os processos pedagógicos; as implicações sociais, políticas e éticas da docência; e a espiritualidade como o terceiro incluído. Por fim, propõe a reconstrução dos princípios e práticas docentes em vista das exigências da educação, emergentes dos desafios do século XXI.

Palavras-chave: Docência. Paradigma. Complexidade. Transdisciplinaridade.

Introdução

O percurso do modelo contemporâneo de pensar e conceber o conhecimento, embora tenha nos dado muitos benefícios, manifesta sinais de esgotamento, ainda que predominante. A educação vigente, nas sociedades ocidentalizadas, foi erigida no modelo inovador de conhecer. A crítica à modernidade e a emergência de outro paradigma requer que se construa nova forma de educar, outra docência, portanto. É nesse sentido que o presente trabalho pretende ser uma contribuição à proposta de docência, necessária às exigências do século XXI.

Contando com a crítica formulada à ciência moderna, particularmente ao longo do século XX, buscamos em alguns autores, tais como Kuhn (2009) e Morin (2003), outro posicionamento epistemológico, adequado ao paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. As contribuições da Filosofia da Ciência, como crítica à modernidade, possibilitam, também, enriquecer a fundamentação teórica que sustenta o argumento neoparadigmático.

A opção pelo trabalho de Moraes (2012), principal referencial desta pesquisa, justifica-se na medida em que se torna basilar a discussão sobre as mudanças paradigmáticas no contexto brasileiro da educação. Na obra, a autora faz uma síntese das grandes questões no campo da filosofia da ciência, da epistemologia, das ciências sociais, dos avanços tecnológicos e da educação. Trata-se, portanto, de uma obra multidimensional que oferece prolongamentos, aprofundamentos e olhares mais focais. Decorre daí a opção aqui delineada de torná-la eixo desta pesquisa, tomando, especificamente, o tema da docência para ser explanado e investigado com mais detalhamentos.

Tendo como pressupostos as categorias da complexidade e da transdisciplinaridade, identificamos o problema como possibilidade ao questionar o professor sobre a presença da transdisciplinaridade em seu modo de atuar. Tal indagação desdobra-se em múltiplas questões que poderão indicar o desenho mais nítido da pergunta de foco: Como o educador, atuando em uma escola considerada transdisciplinar, construiu sua opção profissional pela docência? Qual é o lugar da docência na vida desse educador? O educador pesquisado sente-se realizado no exercício da docência? Quais características o educador apresenta que identificam sua proximidade com a transdisciplinaridade e a complexidade? Essas são questões norteadoras que, com mais ou menos aproximações ou afastamentos, balizaram todo o percurso do trabalho desenvolvido.

Os objetivos da pesquisa são: realizar um apanhado das noções de sentido construídas no imaginário dos docentes; perceber como o desejo comparece como mobilizador do modo de operar dos docentes; caracterizar a ação docente transdisciplinar; relacionar a ação docente transdisciplinar com o exercício da docência; relacionar docência, desejo e sentido na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade.

Em um cenário no qual a literatura pedagógica aponta inúmeros problemas de referências educacionais e de modelos de escola, várias propostas surgem como possibilidade de superação das dificuldades e caminhos para outra educação, capazes de conduzirem a iniciativas que respondam de forma mais adequada aos desafios da sociedade contemporânea. No Brasil, pode-se colecionar, desde o final do século passado, um sem número de propostas e empreendimentos tanto nas redes públicas como privadas. Citamos, por exemplo, a Escola Cidadã, a Escola Plural, a Escola Itinerante, o Projeto Sonho Possível, a Escola Vila, a Escola Caminho do Meio, a Escola Pluricultural Odé Kayodê, a Escola Tearte, entre outras. Alguns desses projetos se identificam como transdisciplinares e vinculados ao pensamento complexo. Duas dessas propostas, as escolas Vila e Odé Kayodê, são palco onde atuam os sujeitos desta pesquisa.

A proposta da Bricolagem, sistematizada por Kincheloe e Berry (2007), comparece como contribuição relevante para uma pesquisa qualitativa, formulada a partir dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da complexidade e da transdisciplinaridade. Essa metodologia, buscando oferecer uma alternativa rigorosa e ampla às pesquisas qualitativas, particularmente em educação, disponibiliza elementos que reposicionam o sujeito pesquisador e demais participantes do processo, no cenário da ciência emergente na contemporaneidade.

Agrega-se a essa postura do *bricoleur*, que lança mão de todos os elementos possíveis em favor do rigor da investigação, um instrumento rico em possibilidades, sistematizado por Szymanski (2002), denominado Entrevista Reflexiva. Este procedimento metodológico possibilita a partilha da autoria do trabalho, considerando as contribuições de todos os envolvidos para além de uma noção coletora de informações.

O trabalho realizado produziu sete eixos significantes (VIEIRA, 2008) que possibilitam caracterizar a docência no paradigma educacional emergente. O eixo significativo constitui-se em elemento que, pelo envolvimento e pela implicação dos sujeitos, apresenta-se em tal significância que repercute na vida, nas atitudes, nas ações e no modo de operar. No caso da docência aqui pesquisada, o primeiro eixo significativo diz respeito à memória dos professores que, ao retomarem sua história de vida, reconheceram as vivências em ambientes de aprendizagem e sua importância para a decisão pela docência. O segundo eixo significativo, identificou a mobilização do desejo, energia vital e impulsionadora, para a escolha da docência como modo de operar no mundo. O terceiro aspecto considerado detectou as atitudes dos educadores como investimento na produção de sentido, tendo a profissão de educador como foco principal dessa busca. A sala de aula como ambiente de aprendizagem é o quarto eixo significativo, capaz de caracterizar um professor ou professora que se posiciona no horizonte da complexidade e da transdisciplinaridade. O quinto eixo tratará do comprometimento com os processos pedagógicos, particularmente evidenciados em sua prática, na reflexão sobre ela e nos processos formativos. Outro aspecto emergente das falas dos educadores identifica o compromisso social, ético e político da docência no paradigma educacional emergente. Finalmente, os educadores manifestaram a espiritualidade como dimensão presente na sua prática, com as repercussões em suas vidas, bem como de seus educandos.

Esperamos, com este trabalho, que os resultados obtidos possam contribuir para a prática docente neste momento histórico em que se identifica a emergência de um novo paradigma para a ciência, a educação e a cultura.

Revisitando “O Paradigma Educacional Emergente”

Em 1997, Maria Cândida Moraes lança o livro “O Paradigma Educacional Emergente” como tese de doutorado, resultado da pesquisa e do trabalho de mais de 15 anos junto ao Ministério da Educação, na área de tecnologias educacionais e educação a distância. Ao prefaciá-lo, Fagundes (2012) afirma que o trabalho de Moraes “ultrapassa largamente a

concepção das culturas dissociativas do paradigma anterior” (p. 11). Essa marca da obra de Maria Cândida sintetiza, para o campo da educação, aquilo que vem sendo construído como proposta para a epistemologia contemporânea e suas decorrências na ciência e na cultura do século XXI. O texto aqui utilizado como referência será o da 16ª edição, de 2012.

A precariedade das estruturas básicas, a falta de foco na aprendizagem, a insatisfação da sociedade com a escola e profissionais desmotivados e sem qualificação adequada são sintomas, apresentados por Moraes (2012), de um sistema ineficaz e adoecido.

Como causa fulcral da problemática generalizada da educação, a autora aponta a presença do paradigma dissociativo, também denunciado por Kuhn (2009) e Morin (2003), derivado da ciência moderna, que disciplinariza o conhecimento e fragmenta as ações em torno da educação. Indica, ainda, a dificuldade dos profissionais da educação lidarem com as mudanças que o mundo apresenta, privilegiarem, na forma como educam, o modo como foram educados, a partir de uma perspectiva instrucionista, fragmentada, focalizando o produto ao invés do processo de aprendizagem, reproduzindo um modelo social no qual o fazer, de forma repetitiva e alienada, é priorizado em detrimento de uma inserção social crítica e reflexiva.

Para Moraes (2012), existe uma relação entre a concepção de ciência, predominante em determinado momento histórico, na qual os sujeitos, por constituírem-se como seres de cultura, se inserem como estudantes e as teorias de aprendizagem, e essa relação influencia as formas de organizar a educação e suas práticas. De acordo com Kuhn (2009), tal situação se verifica quando um paradigma científico, que considera a fragmentação como critério de validade para os resultados de uma pesquisa, orienta a cultura e suas decorrentes manifestações para a fragmentação. Um paradigma, portanto, segue o autor, embora fundamentado numa concepção de ciência, pela característica hermenêutica do horizonte cultural, servirá de referência para todo o modo de operar dos sujeitos imersos na cultura.

Assim como o sujeito educador forma-se em um universo cultural no qual a ciência se apresenta com certas características, no âmbito da construção epistemológica formal é possível identificar também essa relação. A ciência, de acordo com Morin (2003), interage com uma filosofia da ciência, essa, por sua vez, formula uma epistemologia que produz teorias da aprendizagem que desencadeia metodologias e práticas. Baseada nessa relação, Moraes (2012) fez uma opção clara e consciente pelo paradigma ecossistêmico, que parte da física quântica e da teoria da relatividade para apresentar uma concepção de educação que

aborde essa visão de mundo como uma emergência nos dois sentidos: o da necessidade urgente e o da irrupção dos elementos que a caracterizam.

A proposta de outro paradigma para a educação considera que os processos de conhecer sejam construtivistas, interacionistas, socioculturais e transcendentais. O eixo de compreensão e base para entender as relações entre estas posturas é oferecido pelo Pensamento Complexo (MORIN, 2003) e transdisciplinar (NICOLESCU, 2000).

A visão de mundo possibilitada pelo paradigma ecossistêmico caminha para uma concepção interdependente das subjetividades e suas relações (MORAES, 2012), sob a premissa de que a vida se organiza em uma teia (CAPRA, 1996), de tal modo que os fenômenos se interacionam mutuamente, interferindo um no outro e nos seus resultados (MORIN, 2003). Esta noção, tratada no âmbito da educação, levará a uma proposta pedagógica na qual o conhecimento se constitui em criação dialógica nas interações e questionamentos e não nas certezas e conteúdos dados. Isso implica uma indagação sobre o modelo disciplinar e propõe a presença de atitudes transdisciplinares nos processos de aprendizagem e no modo de organização formal da educação (NICOLESCU, 2000). Supera a visão racionalista e considera como elementos produtores do conhecimento o contexto, as emoções, os sentimentos, a intuição e a espiritualidade.

Ao conceituar o termo “paradigma”, Moraes (2012) utiliza, inicialmente, as categorias trabalhadas por Kuhn (2009). Trata-se, portanto, de um modelo estrutural e estruturante das visões geradas por determinada cultura. Mais do que uma teoria, o paradigma é referencial para as produções teóricas e os modelos de organização social, econômico e científico. Para Morin (2003), também referenciado pela autora, o paradigma consiste em uma noção nuclear que integra, ao mesmo tempo, os aspectos linguísticos, lógicos e ideológicos. A perspectiva apresentada por Morin sustenta o convívio de paradigmas que estejam em desacordo, embora um possa ser soberano em relação aos demais, não é absoluto. Enquanto para Kuhn (2009), o paradigma predominante apresenta-se como absoluto e hegemônico, capaz de refutar o anterior.

A postura de Moraes (2012) é concorde com a de Morin (2003) por entender a dinâmica dialógica existente nas culturas e suas manifestações. Esse posicionamento é coerente com a perspectiva da complexidade que integra, acolhe e compreende o conhecimento científico não como excludente, mas como interdependente. É neste clima integrador que Moraes (2012) constrói uma crítica ao racionalismo cientificista, base do paradigma moderno.

O racionalismo busca responder ao pensamento teológico medieval de forma semelhante ao que fez o logos ao pensamento mítico. Decorre daí o título de “renascimento” ao período que se caracteriza pelo racionalismo antropocêntrico. O racional opõe-se, então, ao irracional, fechando qualquer possibilidade de considerarem-se outras realidades nos processos de conhecimento.

Moraes (2012) faz um apanhado das características da ciência moderna que revolucionou a cultura ocidental a partir do século XVI, e que, desde o início do século XX, encontra-se em crise. Recorda a teoria heliocêntrica de Copérnico, o empirismo científico de Bacon, a observação experimental e a linguagem matemática de Galileu, o empirismo radical de Hume e o mecanicismo de Descartes e Newton que marcaram profundamente a cultura do nosso tempo. A autora alerta, ainda, que a cosmovisão nascida desse conjunto de fatores provindos da ciência moderna possibilita a dissociação do sujeito, sua separação entre corpo e mente, racional e irracional, pensamento e sentimento. Não obstante reconheça-se o significativo avanço da ciência pela empiria racionalista, importa admitir, a despeito da própria possibilidade de conhecer, que tudo o que se possa dizer de uma experiência é sempre parte da realidade que ela representa como verdade.

Ao falar da crise do paradigma moderno, Moraes (2012) ressalta que um dos motivos que faz um paradigma entrar em colapso é o fato de as respostas por ele produzidas não se apresentarem mais como solução para os problemas. Tal posicionamento é compartilhado com Kuhn (2009), para quem a mudança paradigmática se torna condição para a própria sobrevivência humana e a continuidade da vida. A obra de Morin (2003) reforça esta postura na medida em que acolhe, como elemento paradigmático, as contribuições das novas ciências, particularmente da quântica.

Moraes (2012) destaca a afirmação de que as descobertas da nova física formulam a ideia de que conhecemos do real aquilo que introduzimos nele, ou seja, há uma intervenção estrutural do sujeito no objeto, postulado também encontrado em Piaget (2008). Isso prescreve o argumento moderno de que é o objeto que manifesta a verdade do fenômeno a um observador que, de forma neutra, recebe a verdade. Estas contribuições da nova epistemologia são prerrogativas nucleares para pensarmos uma nova educação e o papel do educador, com foco na transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do

conhecimento” (NICOLESCU, 2000, p. 35). Trata-se de atitude que integra o conhecimento por outras vias, mesmo contando com as disciplinas.

Com base na crítica ao paradigma moderno, postulada por Kuhn (2009) e Morin (2003), considerando, ainda, o argumento ecossistêmico de Moraes (2012), encontramos duas escolas que se apresentam como propostas baseadas na complexidade e na transdisciplinaridade. São elas, a Escola Pluricultural Odé Kayodê, na Cidade de Goiás (GO) e a Escola Vila, em Fortaleza (CE).

Os Cenários da Pesquisa

Com a preocupação de valorizar a diversidade humana nos processos de aprendizagem, privilegiando a educação integral, um grupo de mães, lideradas pela educadora Fátima Limaverde, em Fortaleza (CE), reuniam seus filhos e outras crianças no quintal de uma delas a fim de proporcionar atividades educativas que possibilitassem o desenvolvimento humano na perspectiva de suas preocupações. Dessa iniciativa, em 1981, foi fundada a Escola Vila. Primeiramente com educação infantil e, depois, em 1990, com ensino fundamental.

Os grandes temas do conhecimento, organizados em três princípios – o cuidar do ser, as relações sociais e a cidadania planetária –, são trabalhados a partir de atividades como dança, música, teatro, farmácia viva, reciclagem, permacultura, esporte, tai-chi, yoga, massagem, entre outras. A ideia de que o conhecimento está na vida, nas relações e na natureza é o grande eixo mobilizador do currículo, cujo sentido dá nome à Escola Vila. O objetivo principal da instituição é trabalhar com os estudantes os valores humanos, a consciência ecológica e a cidadania, a fim de que eles assumam atitudes de responsabilidade e busquem alternativas para a melhoria da qualidade de vida no planeta Terra.

A forma de organizar o conhecimento, na Escola Vila, privilegia a integralidade da pessoa humana, compreendendo que as atitudes não se formam apenas na razão, mas na complementaridade indissociável entre o pensar, o sentir e o agir. Essa perspectiva constrói uma compreensão do conhecimento como algo que somente faz sentido se mobilizar as atitudes dos sujeitos. Tal postura é concretizada na organização das atividades que integram a dinâmica curricular por projetos, desdobrando-se nas oficinas e atividades vividas no cotidiano da escola.

Criada em 1995, por meio de uma parceria entre o Espaço Cultural Vila Esperança e três escolas públicas da rede estadual de Goiás, a Escola Pluricultural Odé Kayodê oferece uma nova proposta de alfabetização com metodologias mais dinâmicas na aprendizagem de

matemática, história, ecologia e artes. Com o objetivo de propor uma escola com rosto latino-americano e uma educação pública mais eficaz, a instituição promove a aprendizagem por meio de projetos, sempre em diálogo com a comunidade.

A proposta curricular, organizada por projetos, é realizada de forma integrada com a família, buscando valorizar as tradições ancestrais, envolvendo pais, irmãos, tios e avós dos estudantes na construção da dinâmica do currículo, em vista de uma aprendizagem sempre relacionada com a vida e com as raízes culturais da comunidade. A escola propõe, também, momentos específicos de formação para as famílias, por meio de cursos, palestras, exposições, além dos encontros pedagógicos, que tem como ponto de partida a produção dos estudantes, servindo de momento avaliativo e reflexivo para a família e os educadores.

Em um espaço de grande beleza natural, a escola organiza-se com diferentes ambientes de aprendizagem como: o Jardim das Formas, onde a matemática é vivida nas brincadeiras e jogos; o anfiteatro, que faz referência às distintas nações indígenas da América Latina com seus palcos localizados nas direções dos pontos cardeais, a fim de resgatar a harmonia cósmica vivida entre os indígenas; o memorial das culturas indígenas e africanas, que reacende as raízes da formação do povo brasileiro. Os ambientes de aprendizagem variam, ainda, entre um pequeno prédio colonial português, um castelo europeu e uma cabana africana, mostrando a possibilidade da integração pluricultural. Cada ambiente é cuidadosamente pensado e construído para potencializar os conhecimentos a serem produzidos na dinâmica curricular.

Pelas características transdisciplinares das Escolas – Odé Kayodê e Vila – entendemos que a metodologia de pesquisa mais adequada é a que possibilita a integração de todos os elementos que ofereçam informações suficientes para se alcançar os objetivos do projeto. Por esta via, encontramos a metodologia da Bricolagem (KINCHELOE; BERRY, 2007) e o instrumento da Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI, 2002).

A Bricolagem e a Entrevista Reflexiva

O termo “bricolagem” é derivado da língua francesa e refere-se a um “faz tudo” que lança mão de todos os instrumentos necessários para realizar uma determinada tarefa. A Bricolagem inscreve-se numa linha progressiva das críticas ao monismo metodológico. Pode ser compreendida como postura, método, metodologia, atitude ou concepção.

Para Kincheloe e Berry (2007), a proposta dispõe-se a uma coerência e consistência com o pensamento complexo e a transdisciplinaridade. Para os autores, “a complexidade

subverte, de uma vez por todas, a noção de que toda a pesquisa reflete a realidade objetiva” (2007, p. 64), abrindo-se, portanto, para um universo de possibilidades, ignorado pelas metodologias monológicas. Ideia compartilhada por Morin (2003) ao manifestar que “a pesquisa e a descoberta avançam na perplexidade da incerteza e da impossibilidade de decidir” (p. 125), ou seja, a decisão não pertence ao sujeito, isoladamente, mas se constrói na intersubjetividade.

A Bricolagem permite a compreensão ativa da pesquisa e seus instrumentos. Isso quer dizer que tanto o processo da pesquisa quanto os meios dele decorrentes estão abertos a refazerem-se e a reconstruírem-se constantemente enquanto métodos e instrumentos. Segundo Kincheloe e Berry (2007), a Bricolagem também possibilita um papel mais ativo porque, ao considerar a complexidade, faculta maiores condições para as mudanças da realidade.

Coerente com a Bricolagem, buscaremos na proposta instrumental da Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI, 2002) o principal meio para chegar às características de um professor transdisciplinar. Este instrumento, por definição, situa-se na dinâmica metodológica das trocas intersubjetivas, reforçando o lugar dos sujeitos do conhecimento, elemento central da Bricolagem.

A principal característica da Entrevista Reflexiva é a disposição do pesquisador em compartilhar continuamente sua compreensão sobre os dados da pesquisa e os resultados com os participantes (SZYMANSKI, 2002). Tal postura subverte uma noção hierárquica do conhecimento, para a qual o proponente da pesquisa comparece como detentor absoluto de determinado saber. Ao abrir suas interpretações, reflexões, considerações e resultados, com a intenção de problematizá-los, possibilita uma relação mais horizontal sem, contudo, excluir o papel do pesquisador.

A estrutura inicial da Entrevista Reflexiva conta com um roteiro mínimo, capaz de mobilizar o diálogo. As expectativas, tanto do entrevistador como do entrevistado, são consideradas no processo de construção dos dados. As frustrações dessas expectativas, ao invés de imobilizar o percurso, ao serem explicitadas, transformam-se em novas rotas para o caminho da investigação. Esta característica aberta e dialógica possibilita novas questões e veredas surpreendentes para a continuidade do processo.

Com base nesses referenciais e partindo da transdisciplinaridade, buscamos, em cada uma das escolas, dois professores para participarem das entrevistas. O critério da escolha foi a indicação, pela direção da escola, de professores que fossem reconhecidos pela comunidade como referências da proposta pedagógica praticada. Com cada participante, foram realizadas

três entrevistas. A primeira focou a narrativa da história de vida e docência do educador ou da educadora; a segunda levantou os “eixos significantes” (VIEIRA, 2008); e a terceira validou, com os sujeitos da pesquisa, a análise e possíveis encaminhamentos.

Construção e Análise dos Eixos Significantes

Os eixos significantes (VIEIRA, 2008) estruturam-se a partir de manifestações dos sujeitos da pesquisa, que denotam relevância significativa nas falas registradas. São expressões, falas, recordações, fatos que demarcam um envolvimento do sujeito num campo abrangente de suas dimensões (física, emocional, afetiva e espiritual). Durante o percurso de investigação proposto – registros, retornos e reflexões – sete eixos significantes foram evidenciados. O primeiro diz respeito ao convívio, durante a infância e adolescência, em ambientes de aprendizagem; o segundo trata da mobilização do desejo; o terceiro diz respeito a elementos que evidenciam, na vida do professor, a busca de sentido; o quarto eixo significativo focaliza a concepção da sala de aula como espaço de convivência; o quinto discute o comprometimento dos docentes com os processos pedagógicos; o sexto traz as questões relacionadas às implicações políticas e sociais da docência transdisciplinar; o último eixo significativo contempla as questões ligadas à transcendência e espiritualidade.

No primeiro eixo, convívio em ambientes de aprendizagem, notamos que a história de vida dos educadores entrevistados oferece elementos para o argumento que o professor terá mais condições de assumir a docência, na perspectiva que vimos construindo, quanto mais, no decorrer de sua vida, encontrou-se em situações que lhe permitiram vivências relevantes, capazes de contribuir com a constituição da subjetividade, de forma significativa e positiva em relação à aprendizagem.

O contexto é um dos elementos que compõe esse eixo significativo. Contexto é aqui entendido como “ambiência”, ou seja, experiência espaço-temporal, que compreende fatores sociais, históricos, físicos, emocionais, relacionais, entre outros. O contexto não é nem predeterminante, em termos absolutos, tampouco se constitui apenas em um suporte, onde o sujeito se encontra. Antes, reage e interage de forma imbricada com o sujeito. Por isso, o contexto compõe o universo de critérios que contribuirá para as escolhas do educador, bem como as marcas que constituem sua formação.

A professora Maria, da Escola Vila, relata sua presença na instituição desde bebê, convivendo com as rotinas escolares, acompanhando a mãe. Ela disse: “Então eu digo que

vivi um ambiente da escola, tanto na escola em si quanto em casa, que também não deixava de ser uma escola o tempo inteiro”.

No segundo eixo significativo, o qual trata da mobilização do desejo, identificamos três elementos que o caracterizam: a falta, que se manifesta na constatação de que há um vazio a ser preenchido, um hiato a ser cumulado, de algo que precisa ser feito; as possibilidades, que emergem no momento em que o sujeito tem diante de si vários caminhos; e a decisão, atitude que direciona para uma forma específica de realização do desejo.

A professora Eva, da Escola Odé Kayodê, deixa clara essa questão ao reconhecer que a consciência da falta permite ao professor colocar-se como autor dos processos educativos. No relato que faz sobre sua presença na escola, diz que há uma dimensão desse fazer que não está pronto. De outra parte, pela relação cultural, interdependente, já existem coisas realizadas, que precisam ser levadas em conta ao se pensar a presença na escola. Afirma: “Ser educadora aqui é isso: é poder viver essa inquietação que me movimenta por dentro, é de experimentar, de não achar que já tá pronto. Nada tá pronto. Fazer o exercício de reconhecer que não tá pronto, mas já tem uma coisa que já tá...”.

A produção de sentido, terceiro eixo identificado, ocorre em situações muito concretas da vida, do cotidiano, em atitudes que marcam os sujeitos por encontrarem, nas experiências realizadas, o espaço aberto e buscador do desejo. Nas falas dos professores surgem alguns elementos que identificam esta busca. Uma delas é a comunhão, Querer que os estudantes tenham experiências de benefício, como as que tiveram o professor. A outra trata da realização, retornos em relação ao seu trabalho. E, também, a extensão, que é o movimento que o professor faz para que os temas e assuntos da escola alcancem outros segmentos da vida, ou outros grupos da comunidade.

O sentimento de realização pode ser identificado, também, nas manifestações de satisfação, alegria, contentamento e fluência da relação vida e trabalho. A par disso, a professora Ana, da Odé Kayodê, constata a importância e relevância do investimento da vida no modo de operar como docente, afirmando: “A minha vida é isso: é ajudar o outro no que eu acho que, também, é bom pra vida dele e, de quebra, ajuda a mim. E eu, o tempo todo faço isso, o tempo todo penso nisso”. O sentimento de realização pode, também, manifestar-se nas relações entre os sujeitos do processo de aprendizagem que, antes de tudo, constitui-se em uma experiência de convívio.

Nos relatos, o eixo significativo que compreende a sala de aula como ambiente de aprendizagem (quarto), manifesta-se nas expressões relativas à integração da razão e da

emoção do ato educativo, da aprendizagem significativa, da escuta sensível e da construção da autonomia.

O professor Saulo, da Escola Vila, considera que a relação de proximidade, de afeto e respeito com os educandos, compõe um conjunto de fatores que contribuem para a aprendizagem. Para ele, o estudante que se sente seguro na relação abre-se para o reconhecimento do não saber, sentindo-se confiante para buscar ajuda do professor. A par disso, comenta: “Eu acredito muito na relação de afetividade entre professor e aluno. Uma relação de, também, sinceridade, e de confiança porque eu tento estabelecer com eles”. Sobre a manifestação dos afetos, relata: “Então, os meus alunos, confiam em mim. Eles contam alguns assuntos que eles não contariam pros pais, algumas vezes.” A partir disso, constrói uma relação com o processo de aprendizagem ao concluir: “E, então, eu acho que quando eles se sentem seguros pra te contar isso, se sentem seguros para mostrar as dificuldades, também para pedir ajuda.” É esta relação, constituída na presença saudável e referencial do adulto, que faz da sala de aula um ambiente aprendente.

O quinto eixo analisado trata do comprometimento do educador com os processos pedagógicos. Tal compromisso, na abordagem que vimos tratando, inclui a prática, a reflexão sobre ela e a formação em suas dimensões auto, hetero e eco (MORAES, 2012). Essa postura evidencia-se na entrevista com a professora Maria, da Vila.

Ao relatar uma atividade em que fez biscoitos com os alunos, ela sinaliza para a importância da reflexão sobre a prática, ao contar que “Saiu um biscoito que parecia bolo. Biscoito que queimou. Mas assim, eles vivenciaram, experimentaram aquilo. Depois a gente vai retomar”. Ao finalizar, sinalizando para a retomada no grupo, a professora, além do trabalho reflexivo pessoal, implica os estudantes à reflexão. Essa atitude presentifica o argumento freireano de que não há docência sem discência (FREIRE, 1997), porque uma e outra se constroem reciprocamente e sempre de forma interdependente, tornando-se heteroformação. Ao ser questionada se, após a aula, tem o hábito de retomar seu trabalho e rever sua prática, a professora responde: “Tenho. Eu anoto as coisas pra próxima aula. O que eu posso mudar, o que eu posso acrescentar. É assim. Vai ser bem dinâmico algumas coisas, algumas aulas são chatas. Mas, elas precisam ser às vezes”. Sublinha, desta forma, a repercussão do registro, da reflexão e das novas práticas, emanadas da reflexão.

As implicações éticas, políticas e sociais constituem o sexto eixo de análise. A partir dele, constatamos que educação e projeto social, pensados pela via da complexidade e da transdisciplinaridade, não se dicotomizam, mas se constroem mutuamente. A própria prática

educativa enseja, pela postura crítica e reflexiva inerentes ao ato pedagógico, o compromisso político. A par disso, a professora Eva, ao contar como trabalham na Escola Odé Kayodê, o tema do descobrimento do Brasil, reflete: “Então, isso também é postura política, de ver por outro ângulo, o personagem que não é o português conquistador, herói. Vamos estudar o 22 de abril pelo olhar do índio que estava aqui? Vamos buscar outro ponto de vista?”.

A reflexão que situa as subjetividades no cenário político e ético, compreendendo uma nova proposta humanista e crítica, precisa reposicionar o sujeito, em sua intersubjetividade, e será aquela capaz de promover as atitudes de solidariedade. Ao proporcionar a relativização da linha imaginária, traçada pelo pensamento burguês, a partir da qual se coloca de um lado os homens de bem e de outro os que ameaçam o projeto elitista, a educação transdisciplinar, fundamentada na complexidade, inscreve-se, também, como proposta política e ética por compreender que todos, indistintamente, agem na procura da felicidade comum, baseada no horizonte de uma cultura do bem viver, para todos.

Embora a espiritualidade, último eixo significativo desta pesquisa, tenha um fator de religião, conforme aponta Moraes (2012), não é aqui definível a partir da religião. Trata-se, antes, de uma condição do humano, possibilitadora de uma consciência da sua transcendência. Decorre dessa premissa a consideração da espiritualidade como o terceiro incluído. Com base em Nicolescu (2000), entendemos que entre o sujeito e o objeto, a natureza e a razão, insere-se, como elemento integrador, o sagrado. Trata-se de um terceiro elemento, capaz de significar o ato cognitivo, compreendendo-o no conjunto hologramático do múnus epistemológico, que confere sentido ao saber construído.

A professora Ana, ao conceber a espiritualidade como reconhecimento do outro como legítimo outro, apresenta-se como um livro aberto no qual, ao escrever sua vida como educadora, possibilitou que muitas outras vidas se escrevessem a partir dela. A professora expõe: “Prefiro a verdade sempre, estou sempre pronta para acolher quem quer que seja e ajudo a escrever histórias de vida, de forma incansável. Sou feliz assim! A felicidade do outro emociona-me demais! É uma sensação muito gratificante fazer diferença para o outro”. Por isso, a espiritualidade não se reduz à crença ou às manifestações religiosas, mas amplia-se como modo de operar do professor transdisciplinar.

Considerações Finais

O trabalho aqui relatado teve por objetivo apresentar os sete eixos significantes que caracterizam a docência no paradigma educacional emergente. Por meio da pesquisa em tela,

que teve como cenário duas escolas transdisciplinares, valendo-se da metodologia da Bricolagem e do instrumento da Entrevista Reflexiva, foram entrevistados quatro educadores que colaboraram com a construção dos dados, análises e conclusões.

Na docência vivida no paradigma educacional emergente, os sujeitos educadores assumem sua autoria do mundo a partir do modo de operar pela educação. Explicitam a força do desejo para a sua própria formação, construindo um perfil de educadores que se inserem em um projeto educativo capaz de superar a lógica racionalista, conteudista e instrucionista, demarcando a importância da consciência dos movimentos internos, da subjetividade, que se abrem à falta, reconhecendo a necessidade de empenharem-se na construção de um mundo que não está dado.

Os educadores colocam-se diante das possibilidades, demarcando a potência libertária presente no desejo e materializam-se na decisão, canalização das energias em vista de um projeto que, ao dar sentido à vida, implica a construção da utopia, conferindo sentido à coletividade. Compreendem, também, que as experiências vividas em seus processos educativos podem ser partilhadas a fim de possibilitar a constituição de outros sujeitos. Além disso, comprometem-se com a docência de tal forma que se sentem responsáveis por integrar à vida os elementos trabalhados no âmbito escolar e sentem-se realizados com o sucesso de seus estudantes, acolhendo o reconhecimento de seus trabalhos, sem, no entanto, deixarem-se dominar pela euforia do sucesso.

O docente do paradigma educacional emergente cultiva uma relação que possibilite a manifestação dos afetos, sentimentos e emoções, integrando-os no processo de aprendizagem. As relações construídas em sala de aula e vividas na maturidade amorosa, promovendo a subjetivação que liberta, potencializam a pedagogia da solidariedade, que inscreve educador e educando como companheiros na busca do saber.

O triângulo prática-reflexão-reconstrução constitui-se, em seu exercício, juntamente com a história de vida e a capacitação acadêmica, em elemento fundamental da formação docente. As implicações políticas, éticas e sociais também emergem como constituintes da prática do professor transdisciplinar. Sob esse enfoque, torna-se imprescindível a compreensão de que as mudanças no cenário político e social, com repercussões éticas, só serão efetivas quando nascidas do coração das mulheres e dos homens do nosso tempo. A educação, não mais como um ideal projetado para o futuro, como faz o pensamento burguês, mas como vivência das relações que se quer conceber, faz-se movimento indispensável para a construção, já agora, de um novo mundo.

Nos diálogos com os professores, o tema da espiritualidade emergiu sob três aspectos: o do cuidado com o outro, na medida em que a consciência do eu se abre para compreender o outro, percebendo que aquele que está comigo, ao meu lado, constitui-se em um ser maior do que aparentemente se mostra; o da sensibilidade com a natureza, que amplia a consciência de pertencimento à Terra e ao universo; e a presencialidade do ser, ou seja, a consciência de que cada qual se constitui e transcende na medida em que se coloca inteiro no presente.

A presença implica colocar-se inteiro naquilo que se faz, naquilo que se experimenta, naquele momento presente. Trata-se de proporcionar o exercício da consciência, ao mesmo tempo, da totalidade possível, constituída até então, e da inacababilidade, da abertura para, em processo, continuar-se constituindo. Foi possível identificar, na pesquisa, a importância da espiritualidade para que a docência se construa como modo de operar que, ao priorizar a sujeitificação libertadora, produz sentido na vida do educador.

Esperamos, com este relato, que as reflexões desenvolvidas a partir da docência no paradigma educacional emergente tragam contribuições para a construção de um novo modo de operar dos professores de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

FAGUNDES, Léa C. Prefácio. In: MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação**: Conceituando a Bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORIN, Edgar. **O Método V**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Série Pesquisa em Educação, v.4. Brasília: Plano, 2002.

VIEIRA, Adriano José Hertzog. **Eixos Significantes**: ensaios de um currículo da esperança para a escola contemporânea. Brasília: Universa, 2008.