



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Cunico Furlanetto, Ecleide
Processos de (Trans)formação do professor: diálogos transdisciplinares
EccoS Revista Científica, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 85-101
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518577005>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

 [redalyc.org](#)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES

Ecleide Cunico Furlanetto

Universidade Cidade de São
Paulo – Unicid.
São Paulo – SP [Brasil]
ecleide@terra.com.br

A
R
T
I
G
O
S

Abordamos neste texto a formação de professores em uma perspectiva transdisciplinar. Para isso, discutimos os princípios que dão sustentação à transdisciplinaridade e à formação docente. Com base no diálogo estabelecido com a Psicologia Analítica, ampliamos a concepção de sujeito construída pela ciência moderna e descrevemos o conceito de “matriz pedagógica”. Considera-se, ainda, que os professores possuem matrizes pedagógicas que contêm imagens, conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando eles atuam nos espaços pedagógicos. Os processos de formação implicam revisão, ampliação e transformação dessas matrizes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Matriz pedagógica. Processo de individuação. Símbolo. Transdisciplinaridade.

1 Introdução

A Transdisciplinaridade é uma noção recente na cultura ocidental. O termo, segundo Sommerman (2006), apareceu pela primeira vez no I Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, em 1970, organizado pelo Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI). Pesquisas realizadas pelo autor relatam que Piaget foi o primeiro a definir “Transdisciplinaridade”. As relações interdisciplinares seriam sucedidas por outras que as ultrapassariam e comporiam um quadro conceitual que atravessaria as disciplinas e situaria suas relações em um sistema superior, sem fronteiras estáveis como os contornos das disciplinas.

A Transdisciplinaridade foi discutida e ampliada com base nas contribuições de inúmeros pensadores. Foram organizados eventos destinados à reunião de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento que se dedicaram a compreender e a repensar o papel da Ciência no mundo contemporâneo. Nessas ocasiões, foram elaborados, coletivamente, alguns documentos, entre os quais, a Declaração de Veneza, síntese do Colóquio “A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento”, realizado em Veneza, no ano de 1986; “Ciência e Tradição”, proposta pelo “Congresso Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI”, realizado em Paris, em 1991; e a “Carta da Transdisciplinaridade”, escrita e assinada por diversos pesquisadores, no I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em Arábia, Portugal.

Esses documentos enfatizam as aceleradas mudanças pelas quais passa o mundo, urgindo uma tomada de consciência a respeito das transformações ocorridas. Caso isso não aconteça, corre-se o risco de caminhar para a destruição do planeta. “Os desafios de nossa época: o desafio da autodestruição de nossa espécie, o desafio da informática, o desafio da genética etc., mostram de maneira nova a responsabilidade social dos cientistas no

que diz respeito à iniciativa e à aplicação da pesquisa" (DECLARAÇÃO DE VENEZA, 2000, p. 184).

Pesquisadores renomados abrem-se para o diálogo e para a possibilidade da construção conjunta da Transdisciplinaridade. Enfatizam que ela não se configura como nova especialização, mas como abertura para a compreensão da realidade, uma disponibilidade para dialogar com formas de produção de conhecimento diferenciadas e uma nova atitude frente aos desafios e problemas enfrentados pelo planeta.

Nessa perspectiva, a Transdisciplinaridade é multirreferencial. Além de dialogar com a Ciência, dialoga com outras lógicas, como a Tradição, a Mitologia, a Arte, a Filosofia e a Religião, procurando criar zonas de intersecção que permitam ampliar as formas de produção de conhecimento.

O conhecimento científico, devido a seu próprio movimento interno chegou aos limites em que pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Neste sentido, reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a tradição, constatamos não sua oposição, mas sua complementaridade. O encontro inesperado entre a ciência e as diferentes tradições do mundo permite pensar no aparecimento de uma nova visão de humanidade, até mesmo num novo racionalismo, que poderia levar a uma nova perspectiva metafísica (DECLARAÇÃO DE VENEZA, 2000, p. 183).

Para Nicolescu (2000), a Transdisciplinaridade procura compreender o que está entre, através e além das disciplinas, rompendo, assim, com a organização do conhecimento em disciplinas estanques e separadas. Esclarece que, para o pensamento clássico, não existe nada nesses espaços, mas, para outros níveis de realidade, estes, assim como os vazios quânticos, encontram-se preenchidos por inúmeras possibilidades. Para explorá-los, são necessárias ferramentas teóricas apropriadas. Nesse sentido, a Transdisciplinaridade dis-

ponibiliza três conceitos: complexidade; níveis de realidade; e lógica do terceiro incluído, que serão explorados no decorrer do texto.

2 Os territórios da formação de professores

É possível observar, ao analisar os Territórios da Formação, que eles vêm se reorganizando com base nas novas concepções do que é ser professor e do sentido atribuído ao ato de ensinar e aprender. Nota-se, em suas paisagens, que elas não são uniformes e planas, porém, são marcadas pelas diferentes imagens do que é ser professor. Segundo Gómez (1992), o professor pode ser considerado um transmissor de conhecimentos, um modelador de comportamentos, um técnico, um planejador, ou alguém que resolve problemas. Cada uma dessas metáforas traz subjacente uma concepção de escola, de currículo, de ensino, de aprendizagem e de formação.

O autor enfatiza que os princípios da Ciência Moderna que prevaleceram ao longo do século XX propiciaram que a metáfora predominante fosse a do professor técnico-especialista, capaz de enfrentar os problemas que emergem nos contextos da sala de aula, com base em conhecimentos científicos derivados de pesquisas. A racionalidade técnica gerou uma hierarquia entre os níveis de conhecimento, isto é, os produzidos pela Ciência foram considerados mais valiosos do que os produzidos pela experiência. Essa hierarquização, por sua vez, gerou diferentes estatutos acadêmicos e sociais.

Na prática, assiste-se a uma autêntica divisão do trabalho e a um funcionamento relativamente autônomo dos profissionais em cada um dos níveis. A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza de produção de conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que

as condições para o isolamento dos profissionais e para sua confrontação corporativa.

No modelo da racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática (GÓMEZ, 1992, p. 97).

A formação do professor, nessa perspectiva, anora-se, preferencialmente, na transmissão dos conhecimentos científicos básicos e aplicáveis, colocando em segundo plano o desenvolvimento de competências pessoais e atitudes profissionais. A concepção simplificada, linear e rígida de formação foi e muitas vezes ainda é um horizonte a ser alcançado. Ela tem impregnado projetos de formação que tendem a se organizar em torno dos conteúdos disciplinares e das prescrições a respeito de como o professor deve atuar em sala de aula.

Algumas pistas sugerem que esse modelo de professor e de formação apresenta sinais de esgotamento. O cenário no qual o mestre atua é singular, incerto e complexo, exigindo respostas que não podem ser produzidas com base apenas em conhecimentos técnicos. Os problemas que emergem no contexto da sala de aula exigem que o professor articule diferentes tipos de conhecimentos, algumas vezes produzidos fora dos territórios da Ciência.

Esse modelo, ao considerar o professor um técnico, tem ignorado outras dimensões do professor. Nóvoa (1992) enfatiza que o professor é uma pessoa e: “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Com base nessas constatações, foram emergindo novas imagens de professor, quais sejam, o professor reflexivo, o professor pesquisador e o professor

artista. Segundo Gómez (1992), essas metáforas aproximam-se na tentativa de superar a linearidade e a simplicidade do modelo anterior.

Na medida em que alguns projetos de formação abriram-se para a compreensão do universo pessoal do professor, da sala de aula, da escola e da comunidade, observou-se que os territórios da formação precisavam ser redesenhados. Para tanto, tornava-se necessária a expansão das referências teóricas.

3 O sujeito contemporâneo

Conforme se salientou, uma das características da Transdisciplinaridade é estar aberta para o diálogo com diversas formas de conhecimento. Random (2000) enfatiza sua possibilidade de transcender as visões tradicionais e de se abrir para novas formas de conhecer.

O prefixo ‘trans’, como em ‘transvisão’ exprime a idéia de ir, ir além e através da visão, de conjugar verticalidade e horizontalidade. Dá-se o mesmo em ‘transgredir’ ir além das proibições para transformar o real, para acrescentar a essência à forma para conceber uma ‘transpolítica’ uma ‘transcultura’. ‘Trans’ exprime abertura e ultrapassagem. Um mundo ‘trans’ aparece como a mão o espírito e o coração que se abrem para o visível e para o invisível – na forma e na vibração da forma, na essência e na substância. O conhecimento surge, deixa a esfera asséptica do saber, da objetividade glacial e desumana (RANDOM, 2000, p. 26).

Para pensar em “Formação em uma perspectiva de (trans)formação” é necessário repensar as concepções de sujeito que tem dado sustentação à formação.

O conhecimento científico, até o início do século XX, buscou a ordem por trás da desordem, o que implicava revelar as leis simples que governantes dos fenômenos observavam. Houve uma luta acirrada contra a ambivalência, a confusão, a imprecisão e o inesperado. Nesse contexto, foi gestado o homem moderno. Maroni (2008) salienta que ele deixou de ser parte integrante de um todo: família e tribo. A consciência do “nós” não mais revela quem ele é. Seu destino não é mais orientado coletivamente e ele se esquece o que o liga ao todo, mitos deuses e moral tradicional, tornando-se um indivíduo. Ocorrem separações entre os homens, vivos e mortos, entre cada homem e seu próprio corpo, seus impulsos, seus processos fisiológicos e suas vontades.

A concepção de sujeito moderno, racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento com identidade estável, cede lugar à concepção de sujeito descentrado de suas certezas (HALL, 1999). Sua identidade dinâmica é reconhecida em constante relação com os sistemas culturais aos quais está articulada e com as inúmeras instâncias psíquicas contraditórias, que emergem e o colocam em contato com a ambivalência.

Cabe, no entanto, compreender essa nova concepção de sujeito que está emergindo. Alguns pensadores possibilitam uma aproximação e, entre eles, pode-se destacar Jung que, para muitos, segundo Staude (1981), foi considerado o precursor dos estudos a respeito do adulto. Sua experiência como analista possibilitou mergulhos na interioridade humana com vistas à compreensão de sua multiplicidade psíquica. O sujeito, para Jung, é multifacetado, dinâmico e racional, mas capaz de sentir, intuir, imaginar e, sobretudo, simbolizar. Ele está em trânsito, em busca de sentidos para sua existência. Portanto, faz passagens, morre e renasce, recriando-se constantemente.

Jung nomeou essa busca de sentido para a vida de “Processo de Individuação”. Esse conceito transformou-se no fio condutor de sua obra e a ele entrelaçaram-se outros, permitindo ampliar a compreensão da “individuação”. O indivíduo é requisitado, na primeira etapa da vida, a construir seu lugar no mundo; na segunda, há um chamado que provoca expansão da consciência no

sentido de diferenciar-se das imagens arquetípicas, percebendo-se humano e limitado. É necessário renascer, como alguém singular, para ser capaz de reatar os elos perdidos pelo indivíduo moderno e perceber a existência de outros.

O homem, para Jung, conhece, mas ao mesmo tempo desconhece muito a seu respeito e a respeito do mundo. Nesse sentido, é desafiado a expandir sua consciência e dialogar com o desconhecido, com o que está fora dele e com as dimensões inconscientes de sua psique. O inconsciente pode atuar como sombra da consciência, guardando características pessoais não assimiladas, todavia, também pode ser receptáculo de características coletivas. Sua particularidade mais inerente é o caráter mítico. É como se pertencesse à humanidade em geral e não a uma determinada psique individual (JUNG, 1983, p. 33).

O “inconsciente coletivo” organiza-se em torno de padrões denominados arquétipos, valendo-se de uma expressão de Santo Agostinho.

Arquétipo significa um ‘Typos’ (impressão marca-impressão), um agrupamento definido de caracteres arcaicos, que, em forma e significado, encerra motivos mitológicos, os quais surgem em forma pura nos contos de fadas, nos mitos, nas lendas e no folclore. (JUNG, 1983, p. 33).

O inconsciente coletivo enraíza o sujeito no Cosmos, explicitando sua ligação ao todo que, por sua vez, se expressa singularmente em cada indivíduo. O Processo de Individuação requer um diálogo do indivíduo com sua sombra pessoal e também com o mundo arquetípico em busca de diferenciação. Ao se perceber único, é capaz de “(re)olhar” para o real e ver o que o homem moderno não pode ver, ou seja, o movimento complexo e relacional entre os seres e os campos energéticos que se criam a partir dessas relações. Assim, Jung aproxima o homem contemporâneo de um dos pilares da Transdisciplinaridade; a complexidade. Para Morin (2001), a complexidade emerge mais como um desafio à compreensão do que como uma resposta. O homem contemporâneo pode

atingir um nível de consciência que lhe possibilite perceber-se ligado, parte de um tecido mais amplo que o coloca em interação dinâmica com outras partes possibilitando emergências imprevisíveis. De acordo com Morin (2001, p. 564), “A complexidade repousa ao mesmo tempo sobre o caráter tecido e sobre a incerteza”, assim, o homem é capaz de operar metamorfoses e recriações.

Estabelecer um diálogo com o inconsciente exige um esforço da consciência, na medida em que ambos se estruturam com base em lógicas diferentes, fruto de níveis de realidade distintos. Logo, de acordo com Sommerman (2006, p. 60), “[...] sempre que há uma ruptura das leis gerais e a derrogação dos conceitos que regem determinados fenômenos, há a manifestação de outro nível de realidade.”

Diferentes níveis de realidade sempre existiram e foram percebidos pela tradição, conforme Paul (1998), mas foram empurrados para fora dos territórios da Ciência Moderna, considerados crenças e superstição.

Quando as pesquisas da física começaram a adentrar as escalas subatômicas, os conceitos de continuidade, de causalidade local e determinismo da física anterior, que trabalhava com escalas maiores, foram contrapostos pelos conceitos de descontinuidade, causalidade local e indeterminismo (SOMMERMAN, 2006, p. 60).

A Física Quântica possibilitou perceber os pilares da física clássica como sustentáculos de um nível de realidade, diferentes níveis de realidade organizam-se em torno de outros princípios. Com essa descoberta, abriram-se espaços para que outros graus de realidade pudessem ser acolhidos e investigados nos territórios da Ciência.

A Lógica da consciência aproxima-se da lógica clássica, exerce a função discriminatória, produzindo movimentos de separação, classificação e distinção entre o “eu” e o “não eu”, entre o “sim” e o “não”. A lógica inconsciente, por outro lado é contraditória, ambígua e atemporal, permite deslocamentos

e associações livres, acolhendo a divagação e a imaginação. Em perspectiva clássica, consciente e inconsciente, aparecem como pares de opositos que se excluem, mas com base no pensamento complexo, apresentam-se como opositos complementares que possibilitam a existência um do outro. Sua interação constante cria campos energéticos, celeiros de possibilidades imprevisíveis.

Em um nível de realidade, os pares de opositos permanecem desunidos. No entanto, eles podem se unir em outro nível de realidade. “Na lógica do terceiro incluído os opositos são antes contraditórios: a tensão entre os contraditórios promove uma unidade que inclui e vai além da soma dos dois termos” (NICOLESCU, 2000, p. 28).

Para Jung, consciência e inconsciente interagem a partir do símbolo.

O termo deriva do grego *symbállo*, ‘coloço junto’. Na Grécia antiga era comum o uso de cortar em duas partes uma moeda, um anel ou um outro objeto qualquer e dar a metade a um amigo ou a um hóspede. Conservadas por uma e outra gerações, tais metades permitiam aos descendentes das duas reconhecerem-se. Nesta primitiva função prática, o termo designava, portanto duas metades de um objeto e desse modo cada uma se tornava sinal de reconhecimento para a outra (PIERI, 2000, p. 458).

Um símbolo remete, inicialmente, à tensão existente entre o consciente e o inconsciente. Assume uma função mediadora ao possibilitar que essas duas instâncias se comuniquem. Apresenta outra função, a reveladora, ao por à mostra a estrutura do mundo inconsciente, que não é evidente à experiência imediata. Assume, ainda, a função transcendente, ao permitir o trânsito entre níveis de realidade e, por último, exerce uma função transformadora ao favorecer a expansão da consciência por meio da elaboração simbólica.

Para que um símbolo exerça tais funções, há que estar vivo (JUNG, 1983). E assim está quando guarda significados ainda não apreendidos pela

consciência. Uma vez elaborado, morre, passando a ter significado histórico. Neste sentido, os símbolos vivos não podem ser criados pela consciência, na medida em que anunciam algo que ainda não participa dessa dimensão.

4 Expandindo os territórios da formação

Pensar formação implica pensar, também, aprendizagem docente. Pesquisas a respeito da aprendizagem de adultos têm ressaltado que o mundo contemporâneo transformou a concepção de adulto. Antes, a idade adulta era considerada um estado a ser alcançado, porém, atualmente, apresenta-se como problema a ser enfrentado (BOUTINET, 1998). O adulto vê-se lançado num mundo marcado por mudanças aceleradas que o obrigam a viver em trânsito, sem objetivos claros e seguros a serem alcançados. Nesse contexto, em que o tempo de vida dos adultos está sendo dilatado, ele nunca está pronto, mas em processo de construção. Atualmente, a aprendizagem, antes vista como essencial na infância e na adolescência, passa a ser fundamental também na idade adulta, o que leva pesquisadores, como Danis e Solar (2001), a se debruçarem sobre o tema. Essas pesquisas relatam que os acontecimentos, na realidade, põem os adultos em movimentos. Assim, estes são deslocados de suas zonas de conforto e provocam o surgimento de novas formas de pensar, agir e ser.

Ao viver e descrever o Processo de Individuação, já na primeira metade do século XX, Jung deu uma grande contribuição à compreensão dos processos de desenvolvimento dos adultos. Percebeu que a vida não se estabiliza na maturidade, como muitos acreditavam, mas ela segue seu ritmo instigando os indivíduos a se entregarem ao seu fluxo e a vivenciarem constantes processos de crescimento. Ele mostra que a aprendizagem dos adultos acontece ao longo da vida, cuja experiência exerce papel fundamental, na medida em que possibilita acesso a outros patamares de consciência.

Jung (1981) relata que os adultos não percorrem os mesmos caminhos das crianças para apreender, uma vez que estão – as crianças – no início de suas vidas e, portanto, sua bagagem experencial é reduzida o que as torna atentas às novas aprendizagens.

Os adultos, ao contrário, são portadores de cultura o que os torna mais singulares, críticos e seletivos em relação às novas aprendizagens. Muitas vezes, o novo não acrescenta, mas questiona o que o adulto já sabe, exigindo que transforme suas crenças e ideias. Em tais situações, é necessário desaprender para aprender, o que não se configura tarefa fácil, posto que entram em jogo não só os fatores racionais e conscientes, mas os fatores inconscientes.

Jung (1981) alerta que o adulto é conservador. Ele não se transforma caso não seja provocado por algo que o desloque de sua zona de conforto. Ademais, para que o adulto aprenda, ele precisa sentir necessidade e desejo. O crescimento ocorre quando o adulto se vê frente a acontecimentos que o obrigam a se desapegar de maneiras antigas de pensar e de olhar a realidade e o fazem abrir para novas possibilidades de pensar e agir. O adulto que se compromete em demasia com papéis sociais, relacionamentos e responsabilidades, arrisca-se a ficar atado a uma etapa determinada, perdendo oportunidade de fluir com os ritmos da vida (STAUDE, 1981).

Aprender implica entregar-se ao fluxo da vida, que dá e tira. Dessa forma, a aprendizagem não significa somente a vivência do acrescentar. As aprendizagens mais profundas dizem respeito a (trans)formar e, para que seja possível, é necessário abrir mão do que pesa, aprisiona e impede que a vida siga seu curso.

Em pesquisas anteriores, Furlanetto (2000; 2001a; 2001b; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007) procurou explorar os processos formativos dos professores e pôde observar que possuíam uma espécie de “professor interno” que se mostrava quando estavam exercendo a docência em sala de aula e dando respostas às inúmeras indagações que lhes eram dirigidas. Ao saírem da sala de aula, alguns pareciam se distanciar desse professor, assumindo um discurso pedagógico alheio às suas práticas. Observou, também, que os projetos de

formação possibilitavam ao professor, na maioria das vezes, um discurso mais elaborado, sem mudanças em suas práticas.

Essa constatação tornou-se desafio e, com base em estudos mais aprofundados, a pesquisadora desenvolveu um conceito que denominou “Matriz Pedagógica”. Compreendeu, pois, que as matrizes constituem arquivos existenciais que contêm imagens, conteúdos coletivos e pessoais, os quais são acessados quando o professor atua nos espaços pedagógicos, cujo conceito pauta-se na concepção de sujeito – desenvolvida por Jung – que aprende articulando dimensões conscientes e inconscientes.

Com base no pensamento de Jung (1983), é possível perceber que as primeiras experiências de aprendizagem ocorrem numa dimensão inconsciente, quando a criança está imersa numa relação com sua mãe ou representante, na qual não existe separação entre dentro e fora; entre sujeito e objeto (NEUMANN, 1995). A capacidade de apreender de modo inconsciente não se desfaz, apenas vai ganhando configurações distintas à medida que o sujeito cresce, se diferencia, produz consciência e ganha seus próprios contornos.

Desse modo, o sujeito pode, inconscientemente, ligar-se a objetos a partir da identificação configurada como ligação a um objeto externo ou interno que seja percebido como outro (pessoas, ideias, funções psicológicas). Esse processo não é intencional e, tampouco, consciente (PIERI, 2000). Traduz-se em tentativa de incorporar características do outro. É como se o sujeito presentisse algo no outro que necessitasse para seu próprio desenvolvimento, buscando apoderar-se dessas possibilidades. A identificação pode ser vista como imitação inconsciente. Ela é parte do desenvolvimento infantil, mas também está presente no adulto. Torna-se um processo criativo, na medida em que permite o desenvolvimento de novas possibilidades, no entanto, ganha contorno defensivo quando o sujeito permanece identificado, impossibilitado a continuidade de seu processo de desenvolvimento pessoal.

Observou-se que, ao entrar em contato com os símbolos constelados em seus processos de formação, os professores percebem que as raízes de suas

práticas não são marcadas somente pelos conteúdos aprendidos em cursos de formação, mas revelam que se aprende, também, a ser professor, a partir das relações nas quais estão em jogo o ensinar e o aprender. Os professores descobrem um “professor interno”, composto por dimensões conscientes e inconscientes, que se revela no seu fazer docente.

5 Como pensar a formação?

Para essa pergunta, ainda não há uma resposta definitiva. Podem-se apenas fazer aproximações. Com base no caminho percorrido, é possível dizer que todo processo de formação traduz-se em processo de trans(formação) o que implica no processo de expansão da consciência, que ocorre, pois, com base na articulação de dois movimentos, quais sejam, o de (re)ligação a si mesmo e o de (re)ligação ao outro (pessoas, conhecimento, cultura e natureza).

Acredita-se, com base nas pesquisas e estudos realizados, que os processos de formação necessitam levar em consideração o professor como um adulto multifacetado, ambíguo, atravessado por inúmeros estímulos vindos do mundo externo e interno e, para que ele se disponibilize pensar em novas formas de exercer a docência, convém que esteja aberto para si mesmo, para a compreensão de sua história, de sua maneira de encarar a vida, enfim, de como suas matrizes pedagógicas foram construídas.

Esse processo pode ser vivido de diferentes maneiras, ou seja, por meio da recuperação das histórias de vida, conforme observam Josso (2004) e Pineau (2003), em processos de reflexão sobre a prática, de acordo com Schon (1992), e, também, com base na utilização de técnicas expressivas, como desenhos, colagens, dramatizações e outras estratégias que venham ser criadas. O contato com suas histórias e práticas possibilita a emergência de símbolos compostos por pólos opostos. Ao entrarem na consciência, os símbolos provocam tensão que ao ser suportada abre espaços para elaboração. A elaboração

simbólica não consiste na anulação dos contrastes existentes entre os pólos, mas na tentativa de reuni-los em oposição, o que requer o trânsito entre níveis de realidade.

Pôde-se observar que o professor, ao entrar em o contato com suas matrizes pedagógicas, percebe que é fruto de sua história e a de sua cultura. Descobre que as respostas que dá à vida são singulares, mas estão enraizadas em conteúdos mais profundos, aos quais estão irremediavelmente ligadas. Dessa forma, inicia um processo que implica desligamento de maneiras inconscientes de encarar a vida e de (re)ligamento à dança da vida. Nessa perspectiva, ao assumir seu processo de desenvolvimento, o professor torna-se capaz de fazer escolhas e de selecionar os conhecimentos que respondem às suas necessidades. Aproxima-se dos conteúdos disciplinares e pedagógicos, não como um consumidor de novas tendências, mas como alguém capaz de dialogar com quem já explorou os territórios que necessita conhecer para dar conta dos desafios impostos pela docência.

TEACHERS' TRANSFORMATION PROCESSES: TRANSDISCIPLINARY DIALOGUES

A
R
T
I
G
O
S

In this text is boarded the teachers training in transdisciplinary perspective. Therefore it discusses principles that support transdisciplinary and teacher's training. Based on dialogue established by Analytical Psychology it enlarges the concept of subject constructed by Modern Science and describes the concept of Pedagogical Base. The text considers also teachers have matrices that contain images, collective and personal subjects accessed when they work in teaching spaces. Process of formation involves review of training, improvement and transformation of these matrices.

KEY WORDS: Individuation process. Pedagogical base. Symbol. Training of teachers. Transdisciplinarity.

Referências

- BOUTINET, J.P. *L'imaturité de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- DANIS, C.; SOLAR, C. Aprendizagem e desenvolvimentos dos adultos: uma perspectiva. In: _____. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimentos dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- DECLARAÇÃO DE VENEZA. In: NICOLESCU, B. (Org.) et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, DF: Unesco, 2000.
- FURLANETTO, E. C. Formação de professores: desvelando símbolos para pesquisar interdisciplinamente. In: ROLDÃO, M. C. (Org.). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. A formação do professor: possibilidade de transformação. *Revista de Educação e Informática*. São Paulo, n. 15, p. 39-43, dez. 2001a.
- _____. La formation des enseignants: aspects symboliques d'une recherche interdisciplinaire. In: LENOIR, Y.; REY, B.; FAZENDA, I. *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke: CRP, 2001b.
- _____. Aspectos simbólicos da formação continuada de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – Educação: manifestos, lutas e utopias, 25, 2002. *Anais...* Rio de Janeiro/RJ: ANPEd, 2002.
- _____. Formação de professores: a transformação das matrizes pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – Novo Governo, novas políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de políticas educacionais, 26, 2003. Poços de Caldas/MG: ANPEd, 2003.
- _____. Formação contínua de professores: aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 19, p. 39-53, jul./dez. 2004.
- _____. Matrizes pedagógicas e formação de professores. *Cadernos*. São Paulo, v. 11, n. 3, jul./set., p. 11-16, 2005.
- _____. *A sala de aula e seus símbolos*. São Paulo: Ícone, 2006.
- _____. *Como nasce um professor?* uma reflexão sobre o processo de individuação e formação, 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quichote, 1992.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 1999.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1981.
- _____. *Fundamentos da psicologia analítica*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.
- MARONI, A. A. *Eros na passagem*. São Paulo: Idéias e Letras, 2008.
- MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. (Org.). *A religação dos saberes: os desafios do século XXI*. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- NEUMANN, E. *A criança*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- NICOLESCU, B. (Org.) et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, DF: Unesco, 2000.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAUL, P. *Os diferentes níveis de realidade: o paradoxo do nada*. São Paulo: Polar, 1998.
- PIERI, P. F. (Org.). *Dicionário junguiano*. São Paulo: Paulus, 2000.
- PINEAU, G. *Temporalidade e formação*. São Paulo: Trion, 2003.
- RANDOM, M. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: Triom, 2000.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SOMMERMAN, A. *Inter ou transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2006.
- STAUDE, J. R. *O desenvolvimento adulto C. G. Jung*. São Paulo: Cultrix, 1981.

Recebido em 19 jan. 2010 / Aprovado em 21 jun. 2010

Para referenciar este texto

FURLANETTO, E. C. Processos de (trans)formação do professor: diálogos transdisciplinares. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-100, jan./jun. 2010.

A
R
T
I
G
O
S

