

A arte de ensinar como arte da descoberta Uma investigação interdisciplinar

Claudio Picollo

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP)

mentecultural@uol.com.br

Este artigo tem como principal objetivo mostrar o meu caminhar dentro da pesquisa interdisciplinar, por intermédio de quatro olhares investigativos, quando da feitura de minha tese de doutoramento.

O **primeiro** teve como foco pesquisar *o que está sendo ensinado e como é viabilizado o ensino de inglês na Rede oficial de Ensino*. Procurarei ouvir a voz da autoridade sobre o que deveria acontecer (do ponto de vista oficial), no ensino do Inglês, tendo como contexto a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), usando **uma entrevista**ⁱ, em áudio, que depois de transcrita e analisada, revelou o tipo de assistência dada aos professores de inglês, os cursos de aperfeiçoamento, o perfil acadêmico do professor, o procedimento usado para a seleção de profissionais, a eficiência dos canais de comunicação nas diversas instâncias (MEC, Secretaria da Educação, CENP, Escola, direção, professor), a repercussão das Propostas e os Parâmetros Curriculares, o comportamento do docente em relação às mudanças de atitude do docente na relação ensino-aprendizagem a cada nova proposta. Usei, para tal análise, diferentes categorias referentes à condição didática, a qual reúne em seu corpo a escola, o diretor, o prédio e as instalações, os instrumentos/material, o currículo e o livro didático e a CENP e o professor. Várias facetas, de um mesmo cenário foram aqui apresentadas, discutidas e avaliadas nos vários momentos do trabalho.

O **segundo olhar investigativo** se deteve na observação do que acontece, onde busquei mostrar a **importância de 500 relatórios de observação** de aula preenchidos por mim e pelos professores em formação, de uma universidade brasileira, quando da observação de aulas e anotações sobre conversas informais com os docentes da Rede como instrumentos de coleta. A intenção foi ampliar o olhar voltado agora para a sala de aula. Nela adentrei, demorando-me nele.

Os dados obtidos por intermédio destes **dois olhares** já me mostravam que o ensino de língua estrangeira na Rede estava inserido num modelo de ensino frontalⁱⁱ, usado como a única maneira de transmissão de conhecimento. Os professores não partilhavam entre si e nem com os alunos, não promovendo a formação de mentes performativas. Não havendo interação, e se havia, não promovendo conhecimento, concluí ser impossível manter o ensino **disciplinar** de língua estrangeira na Rede, se a intenção era cuidar do desenvolvimento potencial dos indivíduos e da criação da massa críticaⁱⁱⁱ.

Tanto a quantificação como a análise qualitativa feita, será apresentado num futuro artigo ser publicado.

Acreditava que, dentro desse elenco de impossibilidades, resultado parcial destes **dois olhares investigativos** de pesquisa, havia lugar para possibilidades que, naquele contexto, deveriam ser trabalhadas visando uma mudança paulatina da atitude do professor: da disciplinar para interdisciplinar. Nesse sentido, a ingerência do **terceiro olhar investigativo** indicou uma possibilidade de mudança por intermédio de *minha própria prática docente*. Assumi a função do pesquisador que observa, porém que acaba muitas vezes por intervir. Nele, utilizei **duas** etapas:

Na **primeira etapa** procurei conhecer os alunos num curso de extensão de Inglês Oral que iniciavam o curso e pesquisei a formação dos grupos por intermédio dos dados obtidos: anotações feitas durante as sessões de entrevista oral, às quais todos os alunos eram submetidos. Nesta primeira etapa tinha dois enfoques de análise para os dados fornecidos e que serviram não só como instrumento pedagógico para a formação de grupos dentro do curso, mas também como instrumento de pesquisa. Procurei caracterizar o falso principiante e a história de vida e acadêmica dos ingressantes. O procedimento foi qualitativo, apoiado na interpretação das anotações, a partir da abordagem *Story Telling and Narrative* em que procurei analisar, ainda de maneira incipiente, a

história de vida acadêmica e pessoal dos ingressantes. Esta **primeira etapa** mostrou-me que o pesquisado e parcialmente concluído por intermédio **do primeiro e segundo olhares investigativos** confirmar-se-ia aqui.

A maioria dos ingressantes já havia sido submetida a vários tipos de procedimentos, todos eles fundamentados em pressuposto behaviorista (S-R). Com a invasão de línguas estrangeiras em nossas casas^{iv}, notei que o conceito de principiante deveria ser transformado: todos somos falsos principiantes numa língua estrangeira.

É muito freqüente encontrar pessoas fluentes na entrevista, mas com pouca escolaridade formal relativa a línguas estrangeiras. A escola, principalmente a de língua estrangeira, *determina* o que e como tudo deve ser ensinado e aprendido, não permitindo, na maioria das vezes, que professor e aluno ajam com autonomia e liberdade, com a necessária e inevitável imprevisibilidade do pensamento, que, suponho, colocaria professor e aluno numa situação de eterno risco.

Na **segunda etapa** eu, como coordenador, professor e pesquisador, desenvolvi minha ação pedagógica com uma proposta de novo tipo de procedimento apoiado numa matriz interdisciplinar em que o conhecimento do aluno pelo professor e do professor pelo aluno, numa relação de parceria, nos levou a um desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal mais adequado.

Esta **segunda etapa** foi dividida em dois momentos: no **primeiro**, intensifiquei meu conhecimento do aluno por intermédio de um relato pessoal por eles escrito, considerado como instrumento de coleta, e comentado por todos os participantes; um levantamento de pontos relevantes da **história de vida** e a **experiência/ Repertório** de cada um para enfim identificar o *background* acadêmico e cultural de cada aluno, isto é, um levantamento das experiências com e na língua estrangeira acopladas às experiências de vida de cada um.

Fiz com que eles me entrevistassem a fim de que esta ação não se tornasse unilateral, impossível de ser concebida quando se assume uma atitude interdisciplinar. Esse encontro salutar e feliz me possibilitou caminhar para o **segundo momento** quando, naquele um ano e meio de convívio prazeroso, desenvolvi atividades que se diferenciavam das outras comumente encontradas, no sentido de serem aquelas *escolhidas pelos participantes* as usadas e desenvolvidas.

Apresentei um leque de atividades em cada início de semestre e aquelas que interessaram mais aos participantes foram desenvolvidas. Se não há interesse não há motivação para falar, ler, pesquisar, e desvelar-se enquanto ser humano.

Dentro dessas atividades, os instrumentos de coleta foram filmes, fotos, objetos, esculturas, óperas; o enfoque de análise dispare, porém afim, ditou-me a necessidade de pesquisar vários campos de conhecimento visando validar minha prática: a Prática de Ensino e a Formação do Professor, a Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, a Teoria da Informação: Repertório (horizontal x vertical desenvolvido por mim), Semiótica: Signo, Pensamento, Experiência e três tipos de associações piercianas: contigüidade, similaridade e interesse, Educação/arte/Cultura/currículo, *Arts Based Approaches, Story Telling and Narrative* numa perspectiva Interdisciplinar.

Neste **terceiro olhar**, os dados obtidos mostraram uma contínua e complexa co-construção lingüística, comunicativa, educacional, artística/cultural do professor/pesquisador e dos participantes a qual permitiu-me vislumbrar - por intermédio do ensino de língua estrangeira, e ousar dizer, por intermédio do ensino de qualquer outro campo específico - como a interdisciplinaridade (enfática e ideologicamente colocada na nova LDBEN e nos Parâmetros Curriculares) aponta para a possibilidade de modificação da atitude profissional e pessoal do professor, do professor em formação e dos participantes, não rejeitando as disciplinas e suas especificidades, mas aprofundando-as e incorporando-as a outros elementos ligados a outras tantas disciplinas. Notei que o exercício da prática Interdisciplinar permitia o meu próprio desvelar e o dos participantes como seres no mundo, dando lugar à aventura do pensamento livre, autônomo, artístico e crítico, capaz de resolver não apenas problemas acadêmicos, mas também pessoais, que pudessem surgir no decorrer de nossas vidas.

Utilizei-me de teorias embasadas no conhecimento/experiência/cultura no intuito de fazer com que a língua seja entendida, como o faz a Antropologia Lingüística, como prática social.

Notei também que, embora esses três olhares investigativos usados na pesquisa tivessem me proporcionado uma ampla visão de minha ação e da do outro, certamente eu não poderia parar nesse momento. A Interdisciplinaridade^v outorga a **possibilidade** sã de re-visitar pesquisas anteriormente desenvolvidas por intermédio da metáfora do olhar. O que temos aqui é uma pesquisa que se configura como uma pesquisa dentro de pesquisas, onde a produção do conhecimento teórico nasce diretamente da *práxis da pesquisa*^{vi}.

No **quarto olhar investigativo**, os elementos formativos da Arte^{vii}, formação do professor e saberes disciplinares tiveram o papel de irrigar e fazer nascer um constante fluxo cognitivo no Claudio privado e o no Claudio educador; sem a forte comunicação interdisciplinar, que este **Repertório**^{viii} proporciona, não teria sido possível construir minhas aulas e nem ministrar o curso de Prática de Ensino de inglês. Ambas atividades tiveram e ainda têm como foco a Arte e a Formação do Professor. Conjuntamente, esses dois focos incitam-me a propor uma nova abordagem apoiada na investigação interdisciplinar quanto à questão da Arte na Prática de Ensino da Língua inglesa.

Todos estes aspectos mencionados acima me levaram à minha pergunta de pesquisa: Caminhar entre vários campos de conhecimento artístico consolida uma relação diferenciada na constituição de um professor/educador de língua estrangeira?

Para responder a esta pergunta fui obrigado a pesquisar as partes do meu **Repertório** que me fizeram ser quem eu sou e que modificações esse conhecimento artístico provocou constantemente em mim, nos meus alunos e professores em formação. Para tal, foi indispensável pesquisar também como o resgate do humano que cada dia de torna mais volátil, pode se tornar mais fortalecido em mim, nas pessoas de meu relacionamento, nos meus alunos e nos meus professores em formação.

Sendo estes vários campos de conhecimento artísticos díspares, porém afins, foi também necessário recorrer a minha extensa ação pedagógica pregressa, a fim de tentar responder à pergunta acima.

Para que isto fosse possível, procurei pesquisar **quatro elementos constitutivos** de minha ação pedagógica, tanto nas minhas aulas de prática oral/fonética e fonologia do inglês, como nas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de inglês. Foram eles: 1) qual é o sentido da literatura?, 2) qual é o sentido do teatro?, 3) qual é o sentido da ópera? e 4) qual o sentido do meu símbolo, Maria Callas dentro deste universo que me induziram a me conhecer melhor, despertando, dentro de mim, o professor artista e o professor pesquisador.

O resultado dessa pesquisa evidenciou que graças ao apoio maieutico de Ivani Fazenda, cuja disciplina, rigor, amizade, amor, aceitação do risco, provisoriedade, parceria e sensibilidade colocou-a como minha mãe acadêmica, ao apoio artístico de Madalena Lébeis, a minha mãe artística, e graças a forte presença de meu símbolo Maria Callas, tríade inigualável, pude descobrir dentro de mim, assim como puderam os meus alunos e professores em formação, a necessidade premente de se utilizar da Arte como fonte inspiradora na relação ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael & JUNGCK, Susan. *Non hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula*. Revista de Educación, 29, 149-172, 1990.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Plano, 2002.
- CONNELLY, D. e CLANDININ, Jean. *Teachers as Curriculum Planners*, 1988.
- FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *A Academia Vai à Escola*. Campinas: Papirus, 1995.
- FELDMANN, Marina Grazielle. *Formação de Professores e Ensino de Arte na Escola Brasileira*. PUC Viva, São Paulo, ano 6 n. 22, outubro a dezembro de 2004.
- FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.
- Brasil, Lei n.º 9394/96 de 20-12-96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- NUNAN, David (1992). *Research Methods in Language Learning*. CUP.
- PIERCE, Charles Sanders. *Collected Papers* (v. VII). Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1966.
- PIERCE, C. S. *Semiótica e Filosofia*. Trad. Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. *Estratégias para Elevar la Calidad de la Educación. La Educación - Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Department of Educational Affairs of the General Secretarial of the OAS, 1994.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Problemas e Dificuldades na Condução da Pesquisa no Curso de Pós Graduação em Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TURIN, Roti Nielba. *Elementos de Linguagem*. São Carlos, 1992.
- WILDMAN, M. Terry *et al.* *Promoting Reflective Practice Among Beginning and Experienced Teachers*. Virginia Polytechnic Institute and State University, August, 1988.
- WILDMAN, M. Terry and NILES, A. Jerome. *Reflective Teachers: Tensions Between Abstractions and Realities*. *Journal of Teacher Education*, v. 38, July-August, 1987.
- ZEICHNER, Ken. *Novos Caminhos Para o Practicum: Uma Perspectiva Para os Anos 90*. Lisboa: Publicações Don Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- ZEICHNER, M. Kenneth. *O Professor Como Prático Reflexivo. A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa Lisboa, 1993.

Notas

ⁱ Nunan (1992:149) considera “*in a semi-structured interview the interviewer has a general idea of where he or she wants the interview to go, and what should come out of it, but does not enter the interview with a list of predetermined questions. Topics and issues rather than questions determine the course of the interview*”.

A autoridade da CENP que me concedeu essa entrevista pediu que seu nome não fosse revelado.

ⁱⁱ Uma das grandes falhas apresentadas por esse sistema curricular é a de não mostrar, como princípio fundamental, a importância da reflexão como fonte inesgotável para a geração de novos conhecimentos e a sua relação com a vida. Em sua forma extrema, Schiefelbein (:2) nos diz que “o professor organiza seu ensino em função do ‘aluno médio’ do curso, o que corresponde ao que chamamos de ‘modelo de ensino frontal’. Em grande parte esse modelo se mantém porque não se ensina aos professores como serem reflexivos e também como analisarem suas experiências”. O mesmo autor, Schiefelbein (1994:4) nos diz que “em uma classe muito ativa, o professor se limita a uns poucos alunos, os melhores. (...) é impossível obter uma boa participação. Um ótimo professor, usando um método frontal, com trinta alunos em sala, e que obtenha uma ótima participação dos mesmos, somente conseguiria que cada um de seus alunos falasse um minuto em uma hora pedagógica de 45 minutos. É evidente que esse tempo não permite uma real

participação de todos e cada um dos alunos”. O segundo fator, a luta pelo silêncio, Schiefelbein (:3) aponta como sendo um dos fatores que afetam a relação ensino-aprendizagem frontal quando nos diz que “se a participação é limitada, tendo a presença de um ótimo professor, a curiosidade dos jovens os obriga a conversar e o ruído se converte no principal inimigo do professor que dedica 100% de seu tempo a transmitir informação oral ou escrita. (...) um professor tem de elevar sua voz continuamente para superar o ruído ambiental (...)”

ⁱⁱⁱ Para a formação da massa crítica se faz necessário o uso da reflexão contínua sobre a relação ensino-aprendizagem, mola propulsora na mudança atitudinal do docente, a fim de possibilitar a ele uma ação apoiada no bom senso e não no senso comum. Zeichner (1993:18) muito acertadamente nos diz que “os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções que os outros definiram em seu lugar. É freqüente estes professores esquecerem-se de que a sua realidade cotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro do universo de possibilidades mais vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-os mero agentes de terceiros. Existe mais de uma maneira de abordar um problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação. É bom lembrar que a reflexão ocorre no tempo do professor e não pode ser apressada” (Wildman, Niles - 1987:30). Talvez um dos motivos mais graves que possibilita a perda da massa crítica seja a intensificação do trabalho dos professores. Segundo Apple e Jungck (1990:156), esta intensificação “leva os professores a seguir por atalhos, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade (...). perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores”. Não é somente a estima profissional que está em jogo. A dignidade profissional docente, há muito tempo perdida, tem de ser readquirida. Afinal de contas, todas as profissões prestigiadas são formadas por nós, os mais desprestigiados.

^{iv} Através da televisão a cabo e da Internet.

^v Acreditando que tanto para o ensino da língua inglesa como o de sua Prática seja impossível abraçar um campo teórico único, esta tese está apoiada na Teoria da Pesquisa Interdisciplinar. Por sua proposição multi-perspectival, ‘a Interdisciplinaridade aceita e respeita toda e qualquer proposição fundamentada, porém, sempre analisando-a em sua provisoriedade. Não se pauta por nenhum paradigma, portanto é essencialmente antiparadigmática’ (Fazenda, 1995:104).

Para este tipo de pesquisa, segundo a mesma autora, (:104) a primeira indagação é de ordem conceitual: o que significa pesquisa e como o ato de pesquisar se configura. Sabendo-se que toda a pesquisa surge de uma dúvida, de um estranhamento, de uma indagação, de um problema, e a forma de elucidá-lo(s) é própria de cada pesquisador e inerente ao ato de pesquisar. Como esta elucidação necessita da tomada de caminhos próprios, ela exige próprios enfoques metodológicos. Embora ciente “que nem sempre, o percurso teórico mais fascinante é o mais condizente com nossas exigências imediatas de pesquisa” (: 105), é preciso vislumbrar nela o exercício de uma atitude interdisciplinar sem a qual o pesquisador tende “a se apegar mecanicamente a um único modelo teórico, o que causa ‘um sério problema em nosso contexto de criação cultural’ (Severino, 2001:32).

O mais importante ponto na abordagem que me proponho investigar está marcada por uma forte intencionalidade: a de procurar minha identificação e que esse momento da descrição de meu momento de vida seja “o balizador, o orientador teórico das categorias que facilitarão a análise de meus dados” (Fazenda, 1995:104), pois decodificar uma sala de aula requer de mim um constante desenvolvimento da capacidade de não só me observar e me perceber como também a de conjugar diversos olhares, os dos meus alunos, os do mundo e da capacidade de construir uma compreensão multifacetada de aspectos, de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes, possibilitando uma leitura interdisciplinar das ações educativas no ensino da língua inglesa como também no de sua Prática.

Essa produção de conhecimento necessita ser trabalhada numa dimensão diferenciada – daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas, sobretudo no da ação. Uma pesquisa interdisciplinar não surge do nada, do acaso, mas sim de uma vontade construída que transforma cada um de meus conhecimentos em algo vivenciado na ação pedagógica e não apenas refletido a qual me leva a uma revisão da bibliografia que vem norteado a minha formação e uma releitura do que mais me marcou em minha concepção de educador. Esse trabalho é uma tentativa de transformação do espaço pedagógico, normalmente relacionado somente com a dimensão técnica, num espaço de fazer criativo o qual amplia os canais de contato com o objeto: a aprendizagem de língua estrangeira e a prática de ensino. A relação com os meus mestres de sala de aula, com os meus mestres tão presentes dentro de mim através do que por eles foi escrito/interpretado acadêmica e artisticamente, com meus alunos e professores em formação e com meus amigos que tanto contribuíram para a minha formação, é a que constitui essa pesquisa.

Para poder utilizar com propriedade o canal do sentimento, estabeleço vínculos afetivos criando zonas de intersecção, espaços, nos quais bebo e incorporo jeitos de ensinar e aprender. Esses vínculos, tão fortemente arraigados dentro de mim, me fazem aprender e ensinar da maneira que amplamente demonstro a seguir.

É neste processo que vou adquirindo e aumentando a minha própria percepção interdisciplinar.

Neste processo de gestação é determinado pela espera a qual começa gerar novas dúvidas, o que me leva sempre a duvidar das teorias sobre educação existentes; duvidar, no bom sentido, no sentido de percebê-las imperfeitas e

incompletas, duvidar que elas possam explicitar, da forma como elas estão elaboradas, suas intercorrências práticas e é aí, que surge a minha maior dúvida: a de que algo de minha prática vivida possa estar contribuindo para a explicitação de uma delas, isto é, estar contribuindo para criar teoria, uma teoria nascida do desvelamento de minha própria prática dentro de sala de aula o que exige primeiramente coragem de me arriscar e, em segundo lugar, minha libertação aos estereótipos adquiridos no passado e das descrições e estilos padronizados que sempre abominei, outra vez no bom sentido, pois devemos ter em mente, em primeiro lugar, a provisoriidade das teorias e a sua efemeridade como também a contribuição efetiva que cada uma delas forneceu e ainda fornece ao processo investigatório que uma pesquisa requer. Ora, se o que pretendo como pesquisador é realmente incitar a ação em mim e nos outros a fim de que esta incitação seja para ambos um desvelar de novas ações, de novas pesquisas, um ponto importante deve ser reconhecido por aqueles que se aventuram numa espécie de pesquisa em educação como esta: a de que em educação não se pode fazer pesquisa sem ação, nem ação sem pesquisa.

Segundo Fazenda, (:121) “nossa reflexão sobre o tema apóia-se no discurso proferido por René Babier, ao afirmar que a produção do conhecimento teórico nasce diretamente da **práxis** da pesquisa. No tipo de pesquisa denominado por ele de **pesquisa/ação existencial** o que se espera não é alcançar um resultado, mas, sobretudo poder teorizar o próprio processo da ação”.

Assim sendo, o pesquisador é, para ele, “um filósofo em atos”, isto é, “uma pessoa que aceita pesquisar questões de fundo a partir da existência cotidiana, educador comprometido que acredita na relevância de seu trabalho, portanto exerce a audácia de pesquisá-lo” (:122).

Para Barbier (2002:71) “a pesquisa-ação existencial reside em uma mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância (princípio da realidade)”.

^{vi} Para Feldman, (2004:77), *praxis* é concebida como uma prática social transformadora da natureza e da sociedade, ou seja, como guia de construção e reconstrução da existência humana. Prática e praxis não são a mesma coisa, embora vários pensadores façam essa relação. *Praxis* seria a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É uma atividade que se reproduz historicamente, renova-se continuamente e tem seu cerne na prática. A *práxis* compreende, além do trabalho, momento laborativo, o momento existencial. Ela se manifesta tanto na “atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca como sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança não se apresentam como experiência passiva, mas como parte do processo de realização da liberdade humana.” (Kosik (:204). Segundo Feldmann (2004:77), *praxis* é o princípio do conhecimento, enquanto possuidor de um sentido amplo de educar na transformação do mundo material em humano. André (2004:56) ressalta a importância da investigação da prática docente quando nos diz que “na literatura internacional também são várias as propostas, destacando-se, entre as norte-americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática. Do Reino Unido, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática e que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática. Muito próxima dessas é a que defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação do docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional” e não um papel de cumpridores de pacotes prontos e encomendados como nos diz o grande professor Paulo Freire.

^{vii} Fischer, (1977:19) nos diz que a “arte em sua origem foi magia, foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. A religião, a ciência e a arte eram combinadas, fundidas em uma forma primitiva de magia, na qual existiam em estado latente, em germe. Esse papel mágico da arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social”. Nossa sociedade, onde a complexidade tão amplamente discutida por Morin, juntamente com suas relações e contradições sociais múltiplas e cada vez mais multiplicadas, “já não pode ser representada á maneira dos mitos” (: 19). Assim sendo, a predominância de um desses elementos da arte em um momento particular depende do estágio alcançado pela sociedade: “algumas vezes predominará a sugestão mágica, em outras a racionalidade, o esclarecimento; algumas vezes, predominará a intuição, o sonho, outras o desejo de aguçar a percepção. Porém, quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais será uma descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o Eu a identificar-se com a vida dos outros, capacita-o a incorporar em si aquilo que ele não é, mas tem a possibilidade de ser”, permitindo que outros eus ‘entre’ nele criando forças que o transformam quanto maior for este contato. Assim sendo, a função essencial da arte para profissionais destinados a transformar o mundo, como o professor, não é, segundo o autor (:20) , “a **de fazer mágica**, e sim a **de esclarecer e incitar a ação**; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, uma vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte”. Desta maneira, em todas as suas formas de desenvolvimento, a arte tem sempre um pouco de magia; a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente. Como Callas, não seria este o caminho a ser trilhado pelo professor interdisciplinar?

^{viii} É realmente a somatória dos inesquecíveis que constrói o Repertório. A instituição pode não garantir, mas deveria ser essa mais uma eterna preocupação da escola. É indispensável construir a experiência que construirá o pensamento da

experiência, sem o qual é impossível para o professor selecionar a melhor idéia, empregando-a de modo a favorecer mais a construção de conhecimento do seu grupo. Espera-se que o ensino seja argumentativo e é no desenvolvimento da argumentação que a produção de conhecimentos vem à tona, através da interação, da ação partilhada entre todos os componentes do grupo. Devemos garantir o surgimento dessa forma espontânea ou natural, no cotidiano da instituição.

O saber escolar, construído a partir de interações sociais seletivas, proporciona um acúmulo de conhecimento que deve ser percebido apenas como um **instrumento** para a geração de novos conhecimentos. Esse acúmulo de conhecimento, provocado por interiorizações e introjeções múltiplas, forma o **repertório** de cada indivíduo. Sabemos que cada um de nós possui uma faculdade que nos possibilita acessar dados arquivados em nossa memória, chamados pela teoria da informação de Repertório, que defino como a “soma dos inesquecíveis”.

Turin, 1992 (:14) considera:

“a função da realidade da linguagem está naquilo que chamamos de Repertório, dados acumulados do nosso saber. O repertório é o nosso banco de dados, o conjunto de nossos saberes, o conjunto das realizações que nós detemos, ou seja: o conjunto das linguagens que temos a capacidade de operacionalizar. O repertório está a um nível individual. Mas existe o repertório de uma época; há dez anos era uma coisa, há vinte, outra. Então existe o repertório individual e o coletivo. E é o nosso repertório o que detemos enquanto linguagem. Só tem capacidade de eleger com legitimidade uma realidade de linguagem quem tem repertório que possibilite uma elaboração mental adequada.”

Entende-se por uma elaboração mental adequada aquela que trabalha com uma indissolúvel relação triádica relacional entre informação do passado e do presente. Essa relação é indispensável, porém imprevisível porque não se identifica a priori e, portanto, não pode ser programada: não é uma relação linear, ao contrário, pode incorporar elementos contraditórios.

A relação triádica de elementos é a que nos faculta o desenvolvimento de conhecimento.

Pierce (*apud* Turin, 1992:11) afirma: “o mais alto grau de realidade está contido nas linguagens. A linguagem se diferencia da língua, que é apenas uma das linguagens possíveis. Linguagem é a faculdade que temos de representar. Portanto, o mais alto grau de realidade está contido nas representações. Só aquilo que eu represento é o que é real. O que não represento não existe. É preciso saber que representar é substituir uma coisa por outra. A realidade está contida nas linguagens que nós praticamos. Sendo o ‘real’ tudo aquilo que força uma ‘representação’, observamos que o real só se realiza na concretude das linguagens. Se interagirmos com essa operação do pensamento iremos compreender porque ‘o mais alto grau da realidade está contido nas linguagens’”.

O que nos rodeia, representado pelas linguagens, é chamado de sistema ou código. Cada um desses sistemas ou códigos, para se constituir num organismo, tem a necessidade de ter um conjunto de regras básicas que vão compor a especificidade de determinadas linguagens, como a dança, a mímica, a música, as letras do alfabeto, os números etc. Isso não significa que esses códigos sejam absolutos ou univalentes. A grande riqueza está no trânsito entre um código e outro. É neste sentido que vejo a ação interdisciplinar pois “quem tem um domínio muito grande sobre um código pode transitar por outros, por equivalência de regras, de padrões.” (Turin:11).