

## ESCRITA AUTORAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Cláudio Antônio Tordino

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

### Resumo

A Educação Superior pode ser considerada o espaço-tempo educacional que objetiva, concomitantemente: inserir o acadêmico numa área de conhecimento e campo de atuação social; iniciá-lo em modo de pensar fundamentado que o encaminhe à autonomia intelectual. Esta só se consuma pelo desenvolvimento da capacidade de pesquisa, da articulação de saberes e da disseminação dos resultados do trabalho efetuado, sem o que a obra perde seu valor social. Calcado em pesquisa bibliográfica, o texto propõe à discussão a importância de três componentes essenciais a esse processo formativo: a associação de escrita autoral a uma epistemologia; o recurso à interdisciplinaridade; a busca de autoformação balizada por projeto, na assunção de que, concatenados, possam orientar o esforço reflexivo. Como resultado, obtém-se percurso metódico para encaminhar um dos aspectos relevantes da formação intelectual.

**Palavras-Chave:** Autoria; Autoformação; Interdisciplinaridade.

### Abstract

*Higher Education can be considered as the space-time which aims, simultaneously: put students into a knowledge area and in a field of social acting; introduce them in a way of thinking with based ground, which may lead them towards intellectual autonomy. This one can only be achieved through researching ability, knowledge articulation and its consequent spreading, once without it the work loses its social value. Based on a bibliographical research, the text brings the discussion about the relevance of the three main components to this formative process: the authorial writing associated to an epistemology; the resource to an interdisciplinary approach; the search of a self-formation guided by a project, assuming that they are interrelated and can orient the reflexive effort of one. As a result, a methodical path is obtained in order to deliver one of the most relevant aspects of the intellectual*

formation.

**Keywords:** Author; Authorial Writing; Interdisciplinarity.

### **Introdução**

O percurso e a vida acadêmica exigem produção intelectual progressivamente mais aprofundada e abrangente, à medida que se dá seu transcurso, para evidenciar o amadurecimento da reflexão do pesquisador e obrigá-lo a que se mostre em seus escritos; pois é o que lega: seus escritos. Nas ciências humanas, nas ciências sociais e nas ciências sociais aplicadas, porém, muitos não se dão conta de que a escrita científica não repousa apenas na descoberta do inusitado, mas também na articulação e rearticulação do tido como sabido, ao abrir novas possibilidades interpretativas ou perspectivas propositivas, oriundas, entre outras, da acuidade analítica, da contraposição de antagônicos, da coerência da síntese. A tudo isso se pode denominar autoria. Assim posta, a autoria resultará do entrelaçamento do saber formal com a persistente busca de autoformação, para impedir que, em seus escritos, o acadêmico coincida consigo mesmo, quer ao reproduzir o já dito, evidenciando o que entendeu bem, quer ao elevar idiosincrasias à pretensa condição de autoria, ao manifestar o que bem entender. Talvez, recorrer a uma abordagem interdisciplinar possa revelar-se profícuo à escrita autoral e ao educar-se, se este for entendido como uma compreensão ontológica de si.

### **Escrita Autoral e Epistemologia**

Na produção científica em ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, a construção do conhecimento é hermética, o que demanda, além de razão e instrumentação, hermenêutica, para que saberes não sejam deixados à margem, incompreendidos ou inexplorados, por isso desvalorizados. Contudo, em qualquer projeto, o acadêmico-pesquisador, para além da menor ou maior complexidade dos saberes que procure articular na busca da produção de conhecimento, faz também uma escolha da orientação epistêmica que adotará nessa busca, visto o sentido de verdade - e, portanto, de valor do conhecimento

produzido - estar vinculado à concepção da relação entre o sujeito e o objeto. De fato, métodos e técnicas de pesquisa só fazem propiciar a sistematização da busca, adremente condicionada pela orientação epistêmica adotada: são instrumentos de pesquisa, enquanto a epistemologia a opção primordial, por vincular-se a uma forma de abordar o ser, o mundo e o ser no mundo.

Se puder ser aceito, com Severino (2001), que no âmbito das ciências humanas a tradição epistemológica ocidental vivenciou três grandes movimentos, o metafísico, o subjetivismo e a dialética, é possível fazer aproximação à maneira como se dão as escolhas primordiais. Assim, o modo de pensar metafísico entende-se voltado à preocupação *descritiva*, posto que mais não coubesse ao homem do que apreender a ordem natural das coisas, conforme as disposições instituídas pelo demiurgo, já que impossível compreender-lhe os desígnios: por isso o conhecimento haveria de privilegiar o objeto. Já, o subjetivismo moderno pode mais bem aparecer com preocupação *interpretativa*, visto que o objeto deixa de ser entendido como a manifestação do real, cabendo ao sujeito o atribuir-lhe sentido, deslocando a ênfase, então, do objeto para o sujeito. A dialética, como síntese obtida por derivação lógica da contraposição de opostos, busca compreender a relação tensiva entre sujeito e objeto: caracteriza-se como *explicativa* das posições, das relações, das tensões e, por fim, na síntese, do todo que exprime e elucida temporariamente, para instituir-se, imediatamente, em uma posição, passível de contraposição.

Severino (2001) considera que, no atual contexto, as ciências humanas enfrentam pluralismo epistemológico acomodado dentro de três principais tradições - positivista, subjetivista, dialética -, que abrigam sob si várias tendências como seus ramos e desdobramentos, cada qual a condicionar a perspectiva, a abordagem e o resultado do conhecimento produzido. Mas, se as ciências humanas, tanto quanto as ciências sociais e sociais aplicadas, sentem-se impelidas ao pluralismo epistemológico, não é pluralista a formação de cada acadêmico, que tende a se assentar preferencialmente sobre uma dessas bases de referência, muitas vezes sem atinar, a ponto de não saber elucidar a própria posição epistêmica.

Ora, se a formação de origem do pesquisador seguir mais fortemente a tradição positivista, tenderá ele a rejeitar o paradigma subjetivista como acientífico, pouco veraz, concreto ou útil, e a ver com desconfiança a perspectiva dialética que, em seu insistente inquirir o próprio resultado obtido, leva à sensação de não conclusão da pesquisa e de seus achados, a negar a desejada segurança de atribuir ao encontrado a condição de conhecimento válido, relevante ou duradouro. Se, porém, a formação de origem repousar

sobre a orientação subjetivista, ao pesquisador parecerá que o objetivismo do positivismo beira ao dogmatismo, enquanto a busca de sínteses que se instituem em novas teses, da dialética, processo infundável de negação que não leva à compreensão dos homens em seus sentimentos, aspirações e relações. Àquele de formação dialética, por sua vez, o positivismo e o subjetivismo podem bem parecer novas versões metafísicas de conhecimento, que se dizem dela diferentes por se quererem científicos: o primeiro estritamente, o segundo *lato sensu*, mas mais não fazem do que se apoiarem sobre conjuntos de pressupostos, mais ou menos intocáveis, sobre os quais erigem seus saberes.

Como superar os condicionamentos da formação de origem e enfrentar o pluralismo epistemológico? Quais recursos utilizar para desencravar, dos saberes instituídos pelas disciplinas, aqueles que podem levar a novo conhecimento? Até que ponto é possível, ao mesmo tempo, acolher e suspeitar dos conhecimentos, métodos e técnicas disciplinares? Como escolher entre as vertentes metodológicas - quantitativa, qualitativa, triangulação - e, em consequência, entre os métodos indutivo, dedutivo e abduutivo, ou como combiná-los? Que diferentes tipos de pesquisa utilizar: bibliográfica, documental, de campo, de laboratório, ou combinação delas? Enfim, como produzir uma escrita autoral, uma escrita de si?

### Da Posição Epistêmica À Escrita autoral pela Interdisciplinaridade

À complexidade só se tem acesso se for possível desprender do espírito o aventureiro que repousar nele e, pela disposição à busca, constituir projeto<sup>1</sup> que enseje o lançar-se ao mundo, na esperança de que, do percurso ou do achado, seja possível encontrar melhor entendimento. Para desencravar os saberes disciplinares, relacionando-os em novas sínteses audazes, no dizer de Fazenda (1994), o recurso à interdisciplinaridade talvez seja de valia. Não por dispor de método próprio ou instituir-se a si mesma como método. É preciso a ela recorrer porque, não sendo disciplina<sup>2</sup> e não aceitando para si o

<sup>1</sup> "Compreender por que é que a modernidade encontra no projeto um modo de expressão privilegiado é procurar pôr em dia toda uma arqueologia do projeto, que nos mostrará facilmente duas derivações constitutivas dessa modernidade, expressas em duas utilizações contrastantes do projeto: uma derivação racionalizante, que permitiu a lenta afirmação das condutas de antecipação, sempre preocupadas em melhor dominar o futuro, uma derivação mais existencial, feita de interrogação sobre o sentido de uma evolução individual e coletiva e o tipo de finalidade que encarna, exprimindo por aí a pesquisa inquieta de um ideal inacessível" (BOUTINET, 1990, p. 24).

<sup>2</sup> "[...] uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade" (FOUCAULT, 1996, p. 31). "A disciplina é um princípio de controle da

modo de pensar disciplinar, apesar dele fazer uso, pode ser entendida como atitude diante do conhecimento e, como tal, propiciar articulação novel dos conhecimentos disciplinares, lançando sobre eles novos olhares, dando a eles novos sentidos. Então, a pesquisa parece acenar para muitas buscas, pois o próprio conceito de interdisciplinaridade, impreciso e fugidio, escapa às abordagens tradicionais, àquelas usualmente propostas no âmbito das disciplinas científicas. Não obstante, permite reunir, articuladamente, o pluralismo epistemológico, e, não sendo método nem a qualquer método privilegiando, estabelecer *percurso metódico*, que dos métodos e técnicas se vale para entrelaçar o sabido, com o propósito de desvendar o desconhecido ou o não sabido: esta sua força.

Recorrer à interdisciplinaridade para engendrar uma escrita científica autoral, então, corresponde a esforço que procura utilizar, contrapor e conciliar, conforme seja necessário, as três tradições epistemológicas - positivista, subjetivista e dialética -, valendo-se de raciocínios construídos por analogia, com o grau de rigor possível, visto que nenhuma das tradições epistemológicas - e os métodos que lhes são subjacentes - será explorada em sua plenitude, mas somente até o ponto em que ensejem articulação do discurso, na busca para que se configurem argumentos: um discurso de verdade, na acepção de Foucault (1996)<sup>3</sup>. Além disso, há que inserir, nesse construto, o sujeito que aprende, seu processo de aprendizagem, e salientar a existência de *estágios* e *estados* a alternarem-se ao longo do processo. O arcabouço requerido pode ser o propiciado por Barbier (2001) que, ao constatar que a vida interior é a grande ausente da educação contemporânea, discute os significados de aprender, conhecer, instruir-se, formar-se e educar-se.

Para o Autor, “*aprender* é o termo mais genérico por indicar processo de acesso compreensível a certo nível de informações” (BARBIER, 2001<sup>4</sup>). Apesar de nada mais ser do que compreender aquilo que é informado vai além da informação, pois o aprender é diferencial e depende, necessariamente, do nível de cultura geral ou específico daquele que obtém a informação. *Conhecer*, entretanto, é meditar “e meditar é desaprender, antes de tudo para compreender, ou seja, perder a informação adquirida para tornar-se receptivo a uma informação potencial” (*idem*). Conhecer, então, assume caráter de atitude: de atitude

---

produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (*idem, ibidem*. p. 36).

<sup>3</sup> “Eis a hipótese [...] do trabalho que faço: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 8).

<sup>4</sup> O texto em referência, em html, não indica números de páginas.

desestabilizadora a gerar quebra da certeza, inquietação, perguntas: a abertura para tornar-se receptivo. É a partir dessa atitude que se torna possível, de fato, a revolução proporcionada pela ruptura do *estado* passivo para dar vida à vida interior. É preciso ir além: é percebido que o estado pode converter-se em *estágio*.

*Instruir-se* é ir além. É dotar-se deliberadamente de aparato conceptual e direcionar a informação, com intencionalidade, visando fim ainda vago: “o esclarecimento, o trazer à luz de um sentido” que se vai, aos poucos, configurando. “Instruir-se consiste de um re-ensinar-se, para informar-se de maneira esclarecedora” (BARBIER, 2001). Talvez esteja no instruir-se aquele período dos estudos exploratórios e da preparação do projeto. *Formar-se*, por sua vez, significa trabalhar a informação para dar-lhe uma forma. “Corresponde a um movimento interno de transformação de si mesmo”. Implica em ação, em ação de transformar, na ação de transformar-se, pois “é o próprio ser que está em jogo” (*idem*). Mais do que intencional, é orientado para o fim visado pelo sujeito; é o projeto em sua acepção e marcha plenas, que busca realizar-se com autonomia, em sucessão de estágios, que temporariamente em estados se convertem: o sujeito se educa.

O sujeito se forma ao educar-se. *Educar-se* é recorrer ao mestre interior, é dar um salto de si sobre si mesmo: extrair-se de si. Não há outro modo de conhecer-se e realizar-se. Conhecer-se - grafado com “C” maiúsculo, pois assume que cabe a cada qual “traçar seu próprio caminho, para lhe dar sua própria luz” -, contudo, é sempre um novo conhecer: é meditar “e meditar é desaprender, antes de tudo para compreender...” (BARBIER, 2001).

Aceitas essas perspectivas, é possível articular a complexidade dos saberes, as tradições epistemológicas e o processo de aprendizagem para caracterizar a dinâmica da produção do conhecimento como uma escrita autoral. Nela, se é possível identificar o ponto de partida, não o é o da chegada, pois a vida frutuosa se acaba bem em meio a algum projeto em andamento, que, por inevitável desventura, se transformou em derradeiro: a outrem caberá, quiçá, continuá-lo. Mas, o início do processo se dá quando uma “ausência fundadora”, (BOUTINET, 1990)<sup>5</sup>, se instaura e se instala no imo do sujeito e faz aflorar o ímpeto da ação, a gerar a atitude de conhecer para redimensionar e ressignificar o aprendido.

---

<sup>5</sup> “A fragilidade da figura do projeto liga-se principalmente ao fato de que esta deve impedir o indivíduo de coincidir consigo mesmo; novidade feita, simultaneamente, de criação/destruição, quer-se expressão de múltiplos possíveis, mas nunca de possessão: a presença constitutiva dá-se sempre sobre o fundo de uma ausência fundadora” (BOUTINET, 1990, p. 13).

O diagrama abaixo procura expressar, graficamente, tanto essa origem como a multiplicidade de caminhos alternativos e oportunidades que se abrem, uma vez que qualquer eixo e, nele, qualquer ponto focal pode servir de porta para o instruir-se. Esse se instruir levantará questionamentos cujas respostas podem ser buscadas no aprofundamento temático, no recurso a outros saberes do mesmo eixo, na pesquisa a saberes de outro ou de outros eixos, em articulações progressivamente mais abrangentes e complexas, em direção à interdisciplinaridade, à dialética, ao educar-se<sup>6</sup>.

### Figura 1. Caminhos à Interdisciplinaridade, à Dialética, ao Educar-se

Aspirar educar-se na, pela e para a interdisciplinaridade pode vir a ser magno projeto, já que o mero juntar dos saberes disciplinares, na multi e pluridisciplinaridade, só se justifica como percurso, enquanto se aprende, se instrui, se forma. Magno projeto, porque magna é a aspiração. É que a interdisciplinaridade propicia articulação novel dos conhecimentos. Prova de eficaz combinação de engenho e arte, ética e estética, rigor e liberdade, pode ensejar a construção de saberes significativos para a prática, pondo sobre ela novo olhar, derivando dela novo entendimento. No dizer de Fazenda, “a interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas” (FAZENDA, 2001, p. 15).

Japiassu considera, mesmo, que “o interdisciplinar não é algo que se ensine ou que se aprenda. É algo que se vive. É fundamentalmente uma atitude do espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum” (JAPIASSU, 1981, p. 81). Referindo-se à transdisciplinaridade, Barbier também afirma que ela não se ensina: “ela floresce no coração da mais viva intuição; [...] em sua atividade minúscula e cotidiana, a transdisciplinaridade nos faz compreender o sentido último da lucidez” (BARBIER, 2001). Contudo, voluntarismo não basta. Demo adverte ser “equivoco total esperar da interdisciplinaridade alguma ‘facilidade’ em termos de construção do conhecimento. Ao contrário, torna o esforço tanto

<sup>6</sup> Entretanto, como adverte Pessoa (1999): “Várias vezes, no decurso da minha vida oprimida por circunstâncias, me tem sucedido, quando quero libertar-me de qualquer grupo delas, ver-me subitamente cercado por outras da mesma ordem, como se houvesse definitivamente uma inimidade contra mim na teia incerta das coisas. Arranco do pescoço uma mão que me sufoca. Vejo que na mão, com que a essa arranquei, me veio preso um laço que me caiu no pescoço com o gesto de libertação. Afasto, com cuidado, o laço, e é com as próprias mãos que me quase estrangulo”.

mais exigente, embora com méritos muito maiores, também porque nos obriga a escutar e a aprender de outras áreas e de outros colegas” (DEMO, 2000, p. 73).

### No Projeto Interdisciplinar o Percorso à Autoformação

Parece que o projeto interdisciplinar é o aparato que pode ligar o conhecer ao ser. É que, de fato, como esboça o diagrama a seguir, a definição de um projeto implica em escolhas de múltiplas naturezas, a partir mesmo dos destinos do pesquisador, que dependem de suas aspirações, formadas no âmbito de seu querer, no seio do que entende ser possível, no interior do que julga sob domínio de suas capacidades.

#### Figura 2. A Definição do Projeto

Estes destinos demandarão opções estratégicas e táticas, que pela ação do pesquisador e possivelmente de outros, possibilitem a chegada. Também as escolhas das estratégias e das táticas dependem do referencial do pesquisador no que respeita ao conhecimento internalizado, à experiência direta e às dos demais agentes envolvidos no ambiente do projeto. Além disso, há que cuidar de tempos, prazos e recursos. Não menos importante, há que se estabelecer critérios para avaliação do sucesso, enquanto processo e ao se chegar ao termo. Numa perspectiva de ação, a figura do projeto, a despeito de sua complexidade, tem sido vista como instrumento. A sistematização antecipatória daquilo que deve ser a conduta em projeto visa forçar o pesquisador ao esforço que empurre seu eu para fora de si. Essas exigências e constrangimentos configuram que, *in petto*, além do projeto de pesquisa, o pesquisador visa se assenhorear de projeto de vida, em busca de um sentido para a existência. Seu perfil assemelha-se ao de quem almeja ser senhor de seu destino, já que pode se encarregar do próprio desenvolvimento, como caracteriza Brouwer (1986)<sup>7</sup>.

Esse esforço pode ser considerado típico do pesquisador, do artista, do formador, do professor, daquele que pode esperar transcender seu próprio círculo, enlaçando seu fazer com outros fazeres significativos. "Devemos pensar no trabalho intelectual também para

<sup>7</sup> “O homem é senhor de seu destino, já que se encarrega de seu próprio desenvolvimento, se deseja amadurecer. Nada pode ser feito por ele para fazê-lo crescer. Ele evolui somente se quiser e se seu discernimento o habilitar” (BROUWER, 1986).

além de seus resultados práticos como modo de impregnar a sociedade dos conteúdos expressos ou latentes que ficam permeando o patrimônio comum da humanidade, mesmo quando além das ideias, os objetos em si não são aceitos, não sejam entendidos, sejam mesmo desprezados naquele momento"<sup>8</sup> (BRANDÃO, 1999, p. 20).

Como procura evidenciar o diagrama abaixo, é nesse espaço de *aspiração* que o ser singular lúcido engaja-se em *compromisso* e escolhe *postura* que resultará em *posicionamento* intencional. É quando, nele, surge imperiosa a necessidade de se valer de todos os saberes que puder articular, por sentir que o conhecimento não corresponde à soma de parcelas do saber; quando "aprende a separar as perguntas intelectuais das existenciais [já que] as primeiras conduzem o homem a respostas previsíveis, disciplinares; as segundas transcendem o homem e seus limites conceituais, exigem respostas interdisciplinares" (FAZENDA, 2001, p. 17).

### Figura 3. O Posicionamento do Pesquisador

O espaço de *aspiração* emerge do sentimento interior, subjetivo, de não ser bastante, de insuficiência, de incompleto, - da ausência fundadora -, para eclodir em busca por transcendência, permanência. Inquietude decorrente da inconformidade com os percursos e as práticas da vida, os próprios e os dos outros, - da consciência da prática -, a impulsionar interpretações que, se por um lado podem gerar uma dinâmica de crescentes, envolventes e recorrentes visitas à história de vida, tornando-a significativa, ou resignificando-a, por outro podem desvelar alternativas a serem buscadas por projetos de vida antevistos como significativos, instituístes do sujeito, por isso, valiosos.

A escolha de um desses projetos, por ser escolha e por ser lúcida, implica tanto em *compromisso* livremente assumido com a cultura e a sociedade, com os grupos de referência e de afinidade, consigo mesmo, com o Homem, como em fixação de objetivos, adoção de atitudes e revelação de disposição, ou seja, em uma *postura*. Essa mobilização da totalidade do sujeito resulta no *posicionamento* livre, caracterizado pelo exercício simultâneo da advocacia de posições e do alto grau de questionamento, entendido este

<sup>8</sup> "Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar" (FOUCAULT, 1996, p. 9).

como pesquisa, investigação, inquirição, indagação. Como expressa Fazenda, citando Suero: "se nossa intenção é revelar e explicitar o *Homo loquens* - aquele que comunica - teremos de ativar o mecanismo mais anterior e antropológico que o constitui, o do *Homo quaerens* - do homem enquanto ser que pergunta e da situação específica de seu ato de perguntar" (*idem*, p. 16)

O tipo de questionamento, então, tem que ser entendido como "aquele no qual são geradas informações válidas, testáveis, como base para a escolha livre, informada" (FOGUEL; SOUZA, 1985, p. 151). É esse posicionamento que põe o homem na condição de sujeito, que lhe dá o poder de significar.

O *questionamento consequente*, para que as informações sejam válidas e testáveis e, então, a escolha possa ser livre e informada, há que se valer de caminho investigatório reconhecido, ou seja, de *métodos e técnicas*, compatíveis e pertinentes com os objetivos da investigação. O método almeja a sistematização coerente e lógica daquele caminho, enquanto as técnicas o melhor procedimento aplicável a cada situação. Métodos e técnicas crescem de importância e complexidade quanto mais as abordagens disciplinares não sejam capazes de dar conta da explicação da realidade e responder satisfatoriamente àquilo que se questiona. Assim, "a pesquisa interdisciplinar é necessária por duas razões conectadas: no lado epistemológico, porque o processo de captação não é linearmente lógico<sup>9</sup>, sempre incompleto e em parte deturpante da realidade; [...] no lado ontológico, porque a realidade como tal, sendo complexa, apresenta-se multifacetada, extremamente prismática e escorregadia [...]" (DEMO, 2000, p. 72).

Então, o posicionamento informado, instruído por questionamento consequente, pode querer-se *competente*, pela *ação* sobre a realidade e *avaliação* dos resultados, conforme algum padrão estabelecido. Chega-se aos destinos<sup>10</sup>. No processo e na obra, do processo e da obra, advém nova *aprendizagem*, alargando a compreensão. E, sobre ela, a *reflexão*.

Reflexão que é volta, mas não é retorno, porque ressignificação dos elementos. Ressignificação da visão e das percepções, da história de vida, da aspiração, do projeto, do compromisso, da postura, do posicionamento, dos métodos e das técnicas, da ação, da

<sup>9</sup> Para Hessen (1964), lógica seria a ciência do pensamento correto e a teoria do conhecimento a teoria do pensamento verdadeiro.

<sup>10</sup> "Estes destinos reenviam para as escolhas que um tal ator efetua, para a experiência que interioriza no seio de uma prática, para os prazos que define, para a maneira pela qual formula as suas expectativas, gera suas aspirações e, também, os seus sucessos e os seus malogros" (BOUTINET, 1990, p. 14).

avaliação, da aprendizagem, da reflexão, da fundamentação. Ressignificação de cada um dos elementos, de alguns deles, de todos eles, em sequências, em alternâncias, aos pares, em ternos, em suas relações, nas suas inter e extra relações<sup>11</sup>.

Essa espiral incessante, supra-alimentada por concepções, infra-alimentada pelas transações com a realidade, auto-alimentada por aspirações e projetos, endo-alimentada pelo processo de busca e pelo método que lhe é subjacente, retro-alimentada pelos resultados, pela aprendizagem e pela reflexão sobre o processo, os resultados e a aprendizagem, que ascende e descende, que se dilata e contrai, de acordo com as necessidades dos projetos e as competências dos atores, sempre toda em cada parte, sempre parte de um todo, em contínuo fazer, desfazer, refazer, em buscas perenes, com encontros e desencontros, tem no holograma sua figura e metáfora e na rede o limite. A rede expande sua abrangência quando cada nó se institui em holograma e alcança seu limite máximo na interconexão das diversas redes. Mas, a rede não está constituída, os nós não estão identificados, as relações não estão estabelecidas, os hologramas inexistem. É preciso constituí-los e, ao fazê-lo, educar-se: desta autoformação jorra a escrita autoral.

### **Autoformação e Escrita Autoral**

No pesquisador cuja “intencionalidade está em busca de lucidez” por intermédio de “uma reflexividade atuante”, nas expressões de Josso (1999), a procura de uma escrita autoral tem como referência *hólos* e como amplitude a rede de conexão. A lucidez do esforço repousa em buscar e buscar-se na compreensão do todo, por saber-se dele tanto parte como síntese. Seu projeto de vida entrelaça-se com o projeto do outro, dos outros, de todos, compósito, ao mesmo tempo singular e plural: o cidadão de Rousseau.

A escrita autoral é um processo de autoconhecimento, produtor de uma razão nova, que vai de si para si ao por em movimento uma crítica que a si e à própria ideia crítica, lançando luz sobre o pensado. Ao contrário do suposto, que se escreve aquilo que já se sabe, é a escrita, em sua dinâmica e exigências inesperadas, que, ao ser a condutora da formalização do pensamento, faz saber o que não se sabia. A escrita, ao despertar o interesse pelo que o discurso diz e precisa dizer, reclama o saber para dizer. Por isso, não

<sup>11</sup> “Sou o contrário dos espiritualistas simbolistas para quem todo o ser, e todo o acontecimento, é a sombra de uma realidade de que é sombra apenas. Cada coisa, para mim, é, em vez de um ponto de chegada, um ponto de partida. Para o ocultista tudo acaba em tudo; tudo começa em tudo para mim (PESSOA, 1999).”

há pensamento fora da escrita, assim como não há escrita autoral que não imbrique saber formal e autoformação.

Faz lembrar Pessoa (1999), quando diz: “De repente, como se um destino médico me houvesse operado de uma cegueira antiga com grandes resultados súbitos, ergo a cabeça, da minha vida anônima, para o conhecimento claro de como existo”.

### ReferenciasBibliográficas

BARBIER, René. *Éducation, sagesses et transdisciplinarité*. C.R.I.S.E., Sciences de l'Education, Université Paris 8: 2001. Disponível em: < [www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html](http://www.barbier-rd.nom.fr/EducSagesTransdisc.html)>. Acesso em 10/06/2007.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

BRANDÃO, Vera Maria A. T. *Memória, Cultura, Projeto de Vida*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BROUWER, Paul J. *The power to see ourselves*. Harvard Business Review - Business Classics: Fifteen Key Concepts for Managerial Success, 1986, pp. 36-43.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*.

São Paulo: Cortez, 2001.

FOGUEL, Sérgio; SOUZA, Carlos César. Desenvolvimento e deterioração organizacional. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996, 7ª ed. (1971).

HESSEN, Johannes. Teoria do conhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

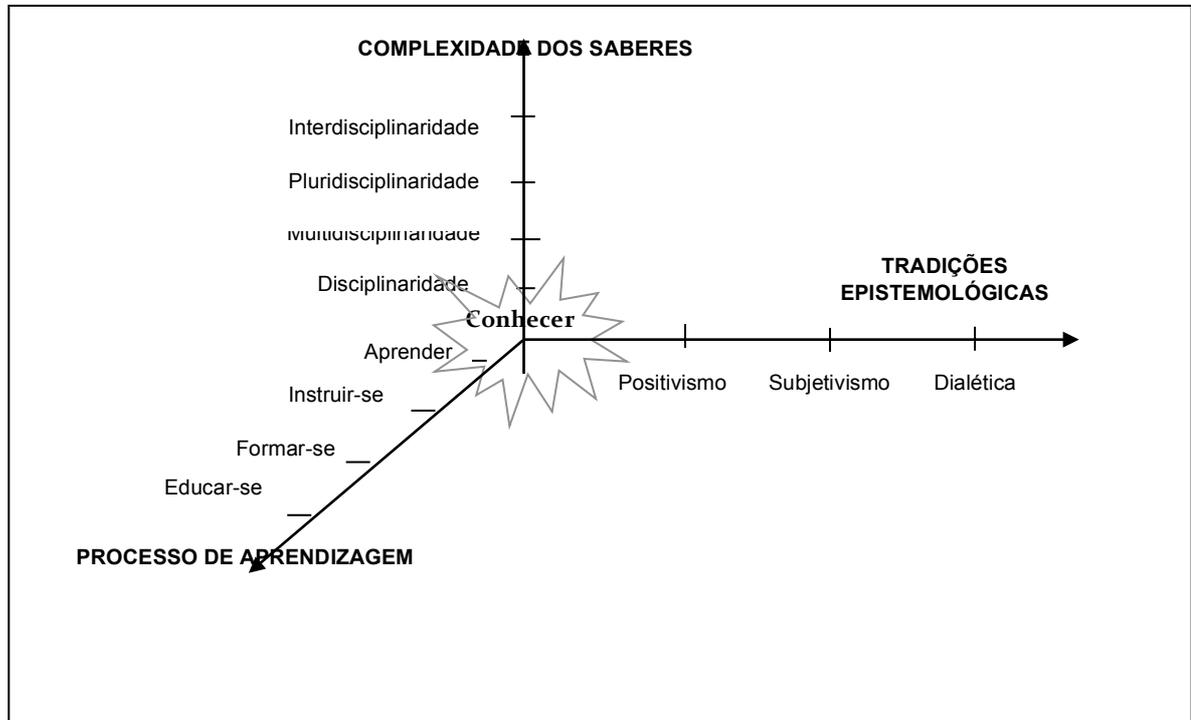
JAPIASSU, Hilton. Questões epistemológicas. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e Projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 25 nº 2, p.11-23, jul-dez. 1999.

PESSOA, Fernando. Livro do desassossego. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Consolidação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação: Condições Epistemológicas, Políticas e Institucionais. In, FAZENDA, Ivani e SEVERINO, Antonio Joaquim (Orgs.) Conhecimento, Pesquisa e Educação. Campinas: Papirus, 2001

Figura 1. Caminhos à Interdisciplinaridade, à Dialética, ao Educar-se



Fonte: O autor

Figura 2. A definição do projeto.

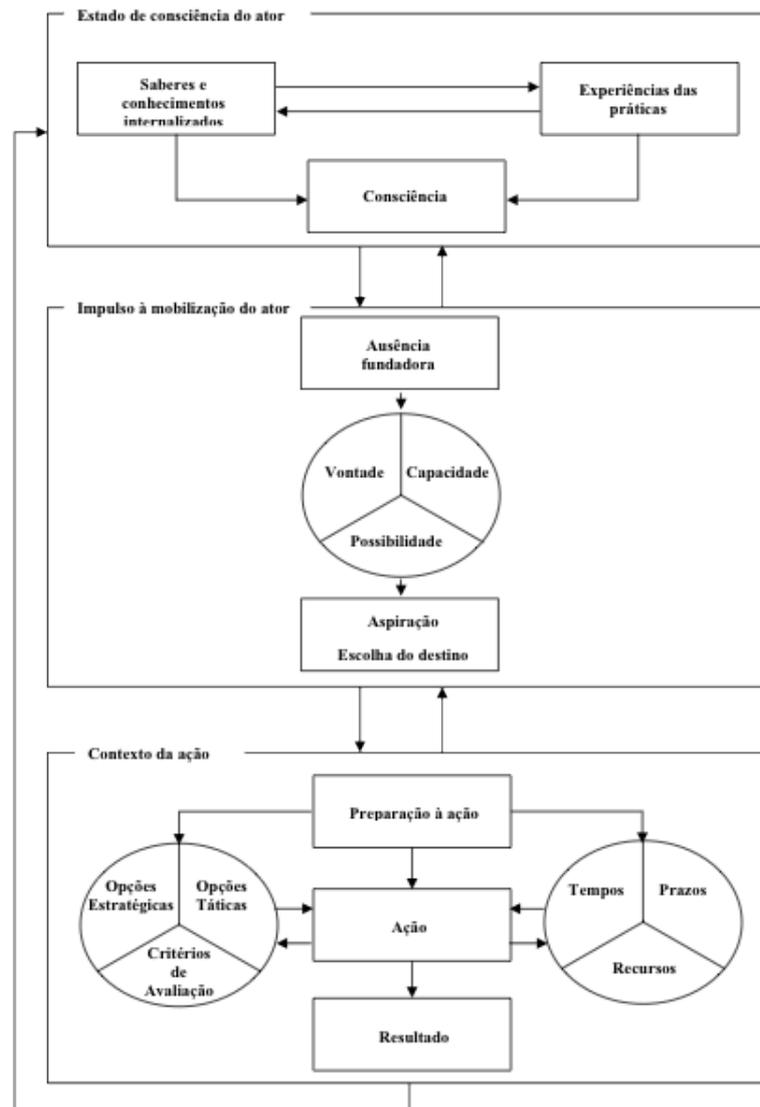


Figura 2. A Definição do Projeto

Fonte: O autor

Figura 3. O posicionamento do Ser Singular Lúcido.

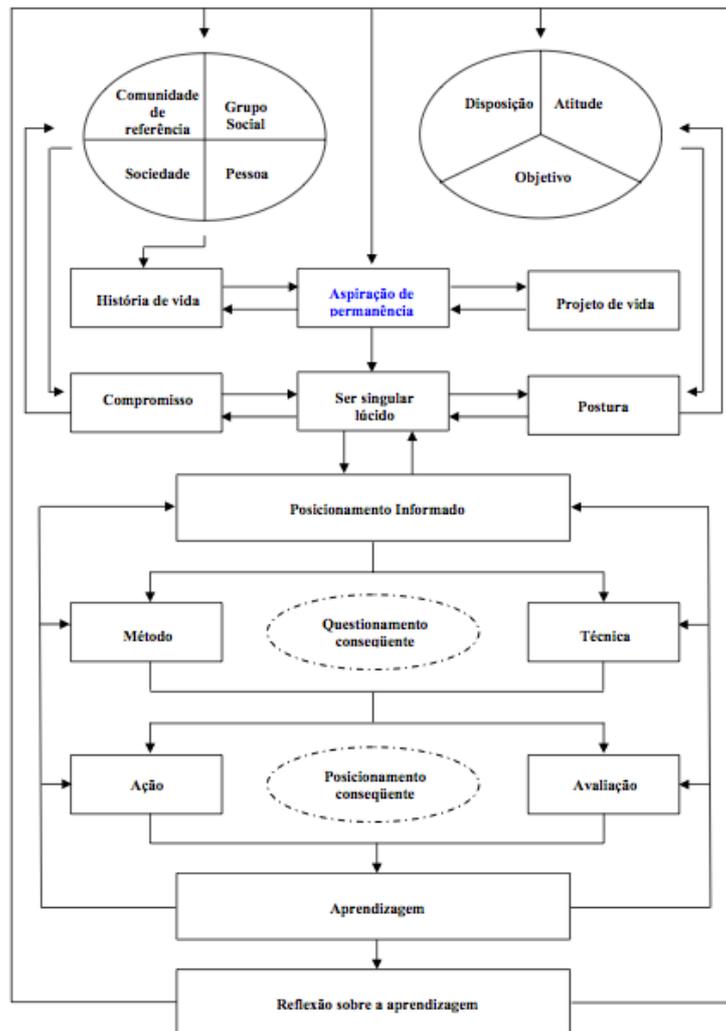


Figura 3. O Posicionamento do Ser Singular Lúcido

Fonte: O autor