



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA PINHEIRO SANTOS**

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA *PRÁXIS* PEDAGÓGICA  
UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA EXPERIÊNCIA  
DIRIGIDA A SEGMENTOS SOCIAIS HISTORICAMENTE  
EXCLUÍDOS**

**Salvador  
2013**

**ADRIANA PINHEIRO SANTOS**

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA *PRÁXIS* PEDAGÓGICA  
UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA EXPERIÊNCIA  
DIRIGIDA A SEGMENTOS SOCIAIS HISTORICAMENTE  
EXCLUÍDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador  
2013

**ADRIANA PINHEIRO SANTOS**

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA *PRÁXIS* PEDAGÓGICA  
UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA EXPERIÊNCIA  
DIRIGIDA A SEGMENTOS SOCIAIS HISTORICAMENTE  
EXCLUÍDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

Dante Augusto Galeffi – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade federal da Bahia

Diego Nicolin \_\_\_\_\_  
Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia  
Faculdade Montessoriano de Salvador

Rita Célia Magalhães Torreão \_\_\_\_\_  
Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual de Santa Cruz

Roberto Sidnei Alves Macedo \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII  
Universidade Federal da Bahia

A

Meus pais muito amados, pelo incentivo, amor e apoio incondicionais.

Gustavo e Isadora, meus filhos e minha vida, na perspectiva de uma educação capaz de transformar o presente e o futuro.

## **AGRADECIMENTOS**

A Renato Affonso, por ter provocado o princípio de tudo que ainda não tinha consciência de sê-lo, simplesmente foi sendo tecido pelas oportunidades que me proporcionou.

A Diego Nicolin, pelo seu carinho, dedicação, apoio, incentivo e presença marcante em todos os momentos difíceis, tantos. Sempre me desequilibrando com suas provocações pertinentes e me fazendo crescer.

Helga Freitas, minha primeira analista, por ter mediado o crescimento que constituiu a minha base emocional.

Marília Soares, minha analista informal, amiga com quem compartilhei minhas angústias e de quem sempre tive palavras que me fizeram refletir e resistir.

Rosana Matos, por todo apoio, imensurável.

Faculdade Montessoriano de Salvador, pela possibilidade de desenvolver a educação que eu acredito.

Tereza Cristina, Eurides Soares, Janice Nicolin, Luciana Amado, Ginaldo Gonçalves, Marta Alencar, Ludmila Meira, Sandra Campos, Andrija Almeida, Mirian Lemos, Heike Schmitz, Mariana Faria, Shiniata Menezes, Jurema Rosas, Fábio Dal Gallo, Marilene Ferreira, Deise Pita, Patrícia Masini, Rose Valdevino, Fabiana Fontoura, Sandra Pimentel e Andrea Matos interlocutores, parceiros e apoiadores da aventura interdisciplinar na Faculdade Montessoriano de Salvador.

A todos os alunos da Faculdade Montessoriano de Salvador, pelo aprendizado contínuo que me proporcionam.

Aos colegas do grupo de pesquisa Epistranscomplex, pelas ponderações pertinentes sobre o meu trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dante Galeffi, pela inspiração transdisciplinar e por reificar a palavra pelo exemplo na sua prática de educar e orientar.

Ao Prof. Roberto Sidnei, pela humanização radical da ideia de educação e ciência, pelas provocações e ponderações acerca da multirreferencialidade e da pesquisa implicada.

D. Isabel e Sr. Fernando, pela sensibilidade e companheirismo nesse momento final, tão difícil, apoiando-me na atenção às crianças.

Prof<sup>a</sup>. Rita Célia Torreão, pela presença amorosa, pela disponibilidade em me ajudar, pelas provocações que me desorientaram e desequilibraram minhas certezas.

Aos funcionários da FACED que me viram crescer, pelo acolhimento sempre carinhoso, cuidadoso. Em especial Kátia, Nádia, Eliene, Graça e Rose.

Ao CESA por ter proporcionado meu primeiro contato com a Teoria da Complexidade.

Ao CNPQ, pelo incentivo financeiro, fundamental para meu investimento nas demandas do mestrado.

*Um cronópio pequenininho procurava a chave da porta da rua na mesa de cabeceira, a mesa de cabeceira no quarto de dormir, o quarto de dormir na casa, a casa na rua. Por aqui parava o cronópio, pois para sair à rua precisava da chave da porta.*

*(Histórias, Júlio Cortazar)*

## RESUMO

Esta pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso, tendo o objetivo de compreender como os conceitos de Inter e Transdisciplinaridade se situam na *práxis* pedagógica universitária, no curso de Pedagogia, no contexto de uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos, como operam para uma mudança de mentalidade acerca da Ciência e dos seus processos de construção de conhecimento e que significados produzem para docentes e discentes. Com base no referencial da teoria da complexidade, da transdisciplinaridade e da etnografia crítica, analisou-se os discursos de estudantes e docentes de uma Instituição de Ensino Superior de Salvador. Para a coleta de dados, utilizou-se a análise documental, entrevistas coletivas e aplicação de questionário aberto. A análise dos dados não se mostrou conclusiva, mas apontou caminhos para a compreensão da *práxis* e possibilidades de construção de um educar interdisciplinar com vistas à transdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade. Práxis..



## **ABSTRACT**

This research was developed through a case study, with the aim of understanding how the concepts of Transdisciplinarity and Inter are in the university pedagogical praxis in Pedagogy course, in the context of an experiment aimed at social groups historically excluded, as they operate for a change of mindset about science and its processes of knowledge construction and to produce meanings that teachers and students. Based on the framework of complexity theory, transdisciplinarity and critical ethnography, we analyzed the speeches of students and teachers from a Higher Education Institution of Salvador. To collect data, we used the analysis of documents, interviews and questionnaire application open. Data analysis was not conclusive, but pointed ways to understand the praxis and possibilities of building a interdisciplinary education with a view to transdisciplinarity.

**Keywords:** Knowledge. Interdisciplinarity. Transdisciplinarity. Praxis..

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BI	Bacharelado Interdisciplinar
CESA	Centro Educacional Santo Antonio
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante
FACED	Faculdade de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PBL	<i>Problem-based Learning</i> (Aprendizagem Baseada em Problemas)
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIJORGE	Centro Universitário Jorge Amado

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2.</b>	<b>CAPÍTULO 1 - AVENTURAS E DESVENTURAS DA CIÊNCIA: DO PENSAMENTO CARTESIANO AO PENSAMENTO TRANSDISCIPLINAR</b>	21
<b>3.</b>	<b>CAPÍTULO 2 - OS PREPARATIVOS PARA A VIAGEM: DEFININDO OS CAMINHOS DA PESQUISA</b>	30
3.1	AS IMPLICAÇÕES CONHECEDOR-CONHECIDO-CONHECIMENTO OU SUJEITO-OBJETO-CONHECIMENTO	35
3.2	SOBRE O RIGOR DA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR	39
3.3	PREÂMBULO DE UMA PESQUISADORA IMPLICADA	43
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS VIAJANTES: SEGMENTOS SOCIAIS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS, POR QUÊ?	46
<b>4.</b>	<b>CAPITULO 3 - A FALA INSTITUCIONAL: AVENTURAS E DESVENTURAS PELOS CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE</b>	49
<b>5.</b>	<b>CAPITULO 4 - O SENTIDO DA AVENTURA E DA DESVENTURA PARA OS VIAJANTES</b>	74
5.1	OS RELATOS DOS VIAJANTES – ESTUDANTANTES	76
5.2	OS RELATOS DOS VIAJANTES – PROFESSORES	116
<b>6.</b>	<b>CAPITULO 5 - A VIAGEM DA VIAGEM – FAZENDO O CAMINHO DE VOLTA</b>	130
<b>7.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE NÃO-FINALIZADAS</b>	136
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	143
	<b>APÊNDICE</b>	146
	<b>ANEXO</b>	148

## 1. INTRODUÇÃO

O ponto de partida dessa pesquisa foi desenvolver um estudo de caso a partir da experiência interdisciplinar implantada na Faculdade Montessoriano de Salvador, como forma de compreender como os conceitos de Inter e Transdisciplinaridade se situam na *práxis* pedagógica universitária, no curso de Pedagogia, no contexto de uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos.

Considero importante trazer, para essa apresentação introdutória, uma angústia, bem anterior, do momento de definição do objeto de pesquisa para a elaboração do ante-projeto que seria avaliado pela comissão de seleção do mestrado. Para defini-lo, fiz diversas “consultas”, porque, de forma pragmática, precisava compor um objeto que encontrasse alguma ressonância em uma das linhas de pesquisa do PPGÉ. E, invariavelmente, todos que consultei sobre o meu desejo de estudar a interdisciplinaridade, diziam, com suas próprias palavras, algo mais ou menos assim: a interdisciplinaridade já é algo “ultrapassado” na academia. O que se fala hoje é sobre a transdisciplinaridade.

Depois do encontro com o professor Dante Galeffi, eu realmente percebi que a “Interdisciplinaridade”, em si, não seria um bom “condutor” para minha aprovação na seleção. Não que ele a tenha negado, mas porque através da sua fala e das leituras preliminares que fiz, comecei a pensar, movida pelo encantamento das suas palavras e pensamento, em uma inspiração transdisciplinar para a Interdisciplinaridade.

Essa “inspiração” está pautada nas leituras de Nicolescu (1999). Sim, no plural “leituras”, porque foram muitas as “re-leituras” para compreender, ainda assim com lacunas, as relações que conferem à transdisciplinaridade e à complexidade relações interconexas com a física quântica e a sociedade.

Entretanto, logo pude perceber que debate acerca da Inter, e, sobretudo a Transdisciplinaridade, tem ocupado, sim, espaço no meio acadêmico, mas em pequenos grupos, muitas vezes isolados e não compreendidos pela comunidade universitária. E essa percepção se dá dentro da própria Faculdade de Educação, na atualização da minha vivência nesse espaço, através do mestrado. São pequenos grupos que ponderam e questionam os

paradigmas instaurados pela ciência moderna e as suas consequências para a configuração dos principais avanços e crises vivenciadas pela humanidade, na contemporaneidade.

Por outro lado, fora desse universo, é claro e distinto, como diria Descartes, que o discurso da interdisciplinaridade tem sido bastante utilizado. Meus “consultores” não estavam tão equivocados. O próprio Ministério da Educação (MEC), nos documentos e legislação que respaldam os processos de regulação da educação formal, nas diretrizes e parâmetros curriculares de todos os níveis de formação, evidencia a importância de uma prática contextualizada com o conceito de interdisciplinaridade (o conceito de transdisciplinaridade não é sequer citado nos documentos oficiais). No caso do Ensino Superior, isso tem feito com que as diversas unidades acadêmicas incorporem algum tipo de prática, contemplando nos seus currículos formas variadas de diálogo entre as áreas do conhecimento. Mas é verdade também, muito embora essa seja uma impressão, não comprovável, que, em se falando da Interdisciplinaridade, seja na escola ou na universidade, o discurso e a prática mantêm uma distância considerável.

Essa “impressão”, no entanto, não é uma construção leviana. Foi-se construindo a partir do diálogo com professores que atuam em outras unidades acadêmicas, com estudantes que estudam em outras unidades acadêmicas, inclusive os “meus” alunos do tirocínio docente, estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFBA; nas minhas aulas do mestrado, e, num passado, não tão recente, através da minha experiência como aluna e professora substituta da FACED.

Muitas questões se colocaram no processo da pesquisa fazendo com que a questão inicial se dividisse em “camadas”, que se sobrepunham e logo se misturavam umas às outras, apontando para diversos caminhos. O que, ainda quando escrevo, faz-me constatar, no meu próprio processo e produto, incertezas e instabilidades, próprias de quem envereda pelos caminhos da complexidade: Como os conceitos da inter e transdisciplinaridade se situam na *práxis* pedagógica Universitária? E como eles operam para uma mudança de mentalidade acerca da Ciência e dos seus processos de construção de conhecimento? Que significados produzem para docentes e discentes, no contexto de uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos? Como desenvolver uma compreensão polilógica da educação que permita a construção de uma prática metodológica interdisciplinar do educar,

tendo a interdisciplinaridade como caminho que aponta para uma perspectiva transdisciplinar? Quais seriam as bases teórico-metodológicas que norteariam essa prática?

Comecei a desconfiar que estava embarcando em uma *viagem*, e logo me deparei com *aventuras e desventuras* a confundir e encontrar os meus caminhos, sempre tão marcados de incertezas. E resolvi utilizar essa ideia da viagem como metáfora da pesquisa.

A vivência e convivência com o contexto onde a pesquisa se realizou, resultou em um esforço para investigar como esses sujeitos dialogam com esses conceitos na relação que estabelecem com o conhecimento, de modo que, apenas a partir dessa compreensão, pudesse supor o nível de implicação que estabelecem com a discussão atual acerca das lacunas postas pelo modelo cientificista moderno, fundado na objetividade matemática, de separabilidade sujeito-objeto, e na instituição de leis universais (NICOLESCU, 1999), negando por completo a subjetividade dos sujeitos em detrimento de “uma abordagem mais interpretativa da cognição, interessada na ‘produção do significado’” (BRUNER, 1997).

O *lócus* da experiência foi uma IES que tem a proposta de possibilitar o acesso a uma educação superior de qualidade por segmentos sociais historicamente excluídos, público assim caracterizado por reunir um conjunto de atributos que o remete a uma condição de desvantagem social e profissional, fortemente vinculada à sua historicidade e contexto social. Composto, em sua maioria, por trabalhadores de baixa renda, negros/afro-brasileiros, moradores de bairros da periferia de Salvador, oriundos da escola pública e que estiveram há pelo menos seis anos fora da escola ao ingressar na Faculdade. Tempo suficiente para acentuar as dificuldades já constituídas por uma educação pública marcada pela precariedade e pela ausência de efetividade no seu papel de criar condições para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

A Faculdade Montessoriano de Salvador traz, no seu currículo, a proposta de pesquisa interdisciplinar, considerada como alicerce da formação que propõe em seu projeto pedagógico. Partindo deste contexto, a presente pesquisa busca apreender, dessa experiência, o esforço de transformação da *práxis* pedagógica, tendo como recorte o curso de Pedagogia. Essa escolha se justifica por se tratar de um curso de formação de professores. Pensando sobre essa formação, que cria as condições para a mediação direta com o conhecimento,

formalmente falando, as questões das formas de construção do conhecimento assumem a importância e repercussão social do olhar que se lança ao futuro.

A abordagem interdisciplinar, nessa IES, assume uma dupla relevância, como meio e fim. Configura-se como via de promoção da inclusão social à qual se propõe e como fim, nas suas possibilidades projetivas de expandir/multiplicar essa compreensão, através da atuação dos egressos do curso de Pedagogia, como instituintes de outras abordagens e formas de compreender os processos de construção do conhecimento.

A interdisciplinaridade, aqui compreendida como uma abordagem que possibilita uma certa religação de saberes a partir da articulação entre duas ou mais áreas de conhecimento, num esforço de síntese, entre as áreas e seus princípios metodológicos, para o estudo de um dado objeto, é pensada como uma possibilidade efetiva de abertura para o pensamento complexo, no contexto da formação universitária. Com base na teoria da complexidade, a noção de interdisciplinaridade conduz à compreensão primeira de que o conhecimento disciplinar é um conhecimento incompleto, que não tem consciência da sua incompletude. A ideia de pensar a interdisciplinaridade como caminho que aponta para uma perspectiva transdisciplinar, implica em ampliar a compreensão da interdisciplinaridade, para pensar em uma prática imbuída de uma política de sentidos, que perpassa e ultrapassa as disciplinas.

Não se trata da negação da disciplinaridade, mas leva ao extremo o sentimento de incompletude, promovendo não apenas a religação ampliada de saberes entre as áreas de conhecimento, mas, também, entre o conhecimento e os sujeitos nele implicados, juntamente com as suas implicações. Pensar nessas implicações como sinônimo de envolvimento, é admitir que os fatos sociais só se constituem enquanto vivências efetivas, afetivas e, ao mesmo tempo, subjetivas e intersubjetivas. São significados construídos dentro de uma historicidade e contexto específicos e em constante transformação através da reprodução da existência desse dos atores sociais, sempre em relação com o coletivo, sempre na relação entre o vivido, o vivente e o devir.

Os sujeitos, no seu processo contínuo de reprodução da própria existência, nas relações objetivas, subjetivas e de inter-subjetividade que estabelecem, criam (do verbo criar, substantivado em criatividade), diferentes níveis de percepção, que coexistem simultaneamente e revelam verdades, sempre parciais. A abordagem da interdisciplinaridade

como caminho que aponta para uma perspectiva transdisciplinar, justifica-se à medida que, exercendo uma prática interdisciplinar, vislumbra-se um movimento de expansão, que busca apreender muito mais que os princípios convergentes entre as áreas de conhecimento que dialogam de forma pontual, sob uma matriz ainda disciplinar. Assume essa articulação como uma política de sentidos de caráter continuado, que nada exclui, e evidencia a existência sincrônica, simultânea, do ser, do não-ser e do ser-e-não-ser, rompendo com a linearidade do pensamento moderno, e corroendo as verdades absolutas.

Verdades absolutas que se instituem com o nascimento da Ciência Moderna, quando observamos a necessidade de legitimação do conhecimento e o lugar privilegiado do método como forma de aferir validade ao discurso, instituído, através desse método, como verdade. Com isso, as demais formas de conhecimento (a exemplo da religião e da tradição cultural) acabaram por ocupar um papel secundário.

Ao utilizar como base inspiradora o modelo aplicado à Física Clássica, para o qual a experimentação, a objetividade e o princípio da causalidade levavam ao estabelecimento de leis gerais, a ciência moderna institui regras para as ciências sociais que partiam dessa mesma lógica. Nesse campo, é Émile Durkheim, na Sociologia, quem irá sistematizar o método de investigação científica da sociedade, desenvolvido a partir da definição de fato social.

Segundo Durkheim (1975), devem ser considerados como fatos sociais aqueles aos quais se puder atribuir o caráter de exterioridade, ou seja, a concepção de que o fato social deve ser considerado como “uma coisa” anterior, superior e posterior ao indivíduo. Anterior, porque externa e coercitiva às pessoas que dele fazem parte; superior porque independentem do indivíduo e posterior porque continuarão a existir após a sua morte. Neste caso, Durkheim chama a atenção de que o fato social exerce uma ação imperativa sobre os indivíduos, não sendo possível agir contrário às suas regras, ainda que essas regras sejam postas de forma explícita. Sendo assim, o método a ser empreendido no estudo da sociedade deve considerar o objeto como coisa, deve perseguir a objetividade, e ter, essencialmente, um caráter generalista, possível em decorrência da verificação das regularidades e causalidade.

A perspectiva de coisificação da realidade social e a anulação do sujeito são pontos de críticas severas de autores que reivindicam um novo status para a ciência e uma nova forma de construção de conhecimento (NICOLESCU, 1993; MORIN, 2003; WEIL, 1999).



Esse posicionamento de reivindicar um novo status para as ciências sociais, deve-se, sobretudo, à compreensão de que o objeto coisificado e extraído do contexto das pessoas que comporta, portanto fragmentado, repartido; se, por um lado, permitiu um avanço inegável e incomensurável do conhecimento e da ciência, por outro lado produziu consequências desastrosas em âmbito planetário, à exemplo das questões ambientais e sociais hoje amplamente discutidas no meio político e acadêmico.

Esse isolamento do objeto, como forma de dissecá-lo ao modo dos estudos das ciências naturais, sobrepôs a abordagem analítica, a todas as formas outras de compreensão e construção de conhecimento fundadas numa percepção complexa e sintética; fazendo surgir uma infinidade de áreas e subáreas, responsáveis por, cada vez mais, recortar o objeto e distanciá-lo das complexas relações que estabelece com o todo.

Dessa fragmentação do objeto, surge a fragmentação do conhecimento, impondo um processo de disciplinarização e especialização a um ponto extremo, que tornou a ciência incapaz de dar conta de fenômenos que só podem ser compreendidos na relação com o todo, num esforço de síntese, instalando a emergência de uma transformação no pensamento, tal como observamos em Morin (2003):

De toda parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico que o princípio de simplificação (separação/redução), que podemos denominar de princípio da complexidade. É certo que ele se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o seu precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se por não sacrificar o todo à parte, a parte e o todo, mas por conhecer a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal “é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todos sem conhecer particularmente as partes” (MORIN, 2003, p.30).

Além de Nicolescu (1999) e Morin (2003), outros autores (FOUCAULT, 2005; KINCHELOE, 2007; SERRES, 1999; WEIL, 1999) têm se dedicado a apontar a necessidade de romper com os paradigmas da ciência moderna instituída e com seu caráter fragmentador, não no sentido de fundar uma ciência única, mas de inserir a dialogicidade entre as áreas de conhecimento e a partir da noção de complementaridade.

A noção de complementaridade, aqui utilizada, extraída de Crema (1993, p. 153), apoia-se na ideia de inclusividade, “evita a polarização extremista: isto *ou* aquilo dá lugar a isto *e* aquilo, [...] em outras palavras, o método analítico e o sintético são complementares, não implicando

nenhum antagonismo”. O que Crema pretende afirmar, com isso, é que tanto a supremacia da abordagem analítica, que conduz ao reducionismo, quanto da abordagem sintética, que conduz ao globalismo, devem ser refutadas pela ação alienante que exercem. Ambas são necessárias e devem ser complementares.

As concepções de inter e a transdisciplinaridade surgem como proposições tentativas frente à necessidade premente de conter as consequências provocadas pelo cientificismo moderno, responsável pela separação homem-natureza e pela fragmentação do saber. Fragmentação essa que recai também sobre o ser humano, desencadeando, nas palavras de Crema (1993, p.133), “alienação e empobrecimento do ser. Perda do encantamento advindo da inteireza”. O estabelecimento dessa dialogicidade e da complementaridade na ciência coloca-se como condição para a construção de uma nova sociedade.

É nesse ponto que a educação se insere. Pensar em um novo modelo de sociedade, requer investigar se o modelo de educação, ora posto, favorece essa transformação, uma vez que não se pode pensar em educação de forma dissociada da sociedade. E embora a educação não se restrinja à escola, é essa instituição formalmente responsável pela difusão do conhecimento sistematizado e que sistematiza a sua construção (ou desconstrução) pelos sujeitos que comporta, através da instituição de *modus* (pensando como *habitus*) específicos de pensar.

A despeito da tendência à adoção do conceito de interdisciplinaridade, feito pela escola, pela academia e pelos seus órgãos reguladores oficiais, o que os sujeitos que atuam diretamente nessa relação com o conhecimento compreendem? Como desenvolver uma prática metodológica interdisciplinar do educar? Quais princípios norteariam essa prática?

Como pontos de demarcação irei, primeiramente, priorizar a identificação e compreensão do momento de cisão do conhecimento que deflagrou o processo de disciplinarização para, a partir desse reconhecimento, dar conta do surgimento e ascensão do discurso da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Em seguida relatar a concepção, implantação e desenvolvimento da proposta de Pesquisa Interdisciplinar, no lócus da pesquisa, com a finalidade de compreender o papel da Pesquisa Interdisciplinar na exequibilidade da sua proposta de promover o acesso à educação superior de qualidade por segmentos sociais historicamente excluídos; e então poder perceber como esses sujeitos dialogam com o modelo de pensamento requerido pela interdisciplinaridade na relação que estabelecem com o

conhecimento durante a formação. Finalmente inferir sobre os princípios norteadores de uma prática interdisciplinar do educar.

Como resultado da pesquisa desenvolvida, a dissertação está dividida em cinco capítulos, assim definidos: Capítulo 1 - AVENTURAS E DESVENTURAS DA CIÊNCIA: DO PENSAMENTO CARTESIANO AO PENSAMENTO TRANSDISCIPLINAR. Este capítulo traça um panorama teórico sobre o processo de construção do conhecimento, dando ênfase a partir da ciência clássica, como forma de conceituar as principais categorias de estudo (a disciplinaridade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a complexidade), argumentando, criticamente, o surgimento e ascensão do discurso da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Capítulo 2 – OS PREPARATIVOS PARA A VIAGEM: DEFININDO OS CAMINHOS DA PESQUISA, aborda os caminhos metodológicos previamente definidos para a pesquisa e as correções de rumo no seu processo, na perspectiva de uma elaboração aberta e sempre em construção na relação direta com o objeto. Traz, também, algumas reflexões sobre a relação sujeito-objeto, sobre o rigor da pesquisa transdisciplinar e, por fim, as apresenta as relações de implicação da pesquisadora com a pesquisa, e uma breve caracterização do que se chama de segmentos sociais historicamente excluídos.

Capítulo 3 - A FALA INSTITUCIONAL: AVENTURAS E DESVENTURAS PELOS CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE; este capítulo traz, na perspectiva institucional, a concepção, sentidos e processo de construção da proposta de pesquisa interdisciplinar, no contexto do curso de pedagogia, esclarecendo os principais aspectos que conduzem a uma compreensão dos caminhos institucionais em direção à proposta de interdisciplinaridade.

Capítulo 4 - O SENTIDO DA AVENTURA E DA DESVENTURA PARA OS VIAJANTES; aqui, apresenta-se e analisa-se as narrativas dos atores sociais/sujeitos da pesquisa, questionando a relação que se estabelece entre os sujeitos implicados diretamente no desenvolvimento da pesquisa interdisciplinar, professores e estudantes, sobre as articulações e desarticulações que estabelecem com a sua *práxis*, oriundas da experiência institucional com a pesquisa interdisciplinar, apontando possibilidades outras, ajustes, encaminhamentos institucionais em relação ao trabalho que desenvolve.

Capítulo 5 - A VIAGEM DA VIAGEM – FAZENDO O CAMINHO DE VOLTA, com base na experiência da Faculdade Montessoriano de Salvador, este capítulo pretende apresentar uma análise geral da pesquisa desenvolvida, apresenta incursões preliminares acerca da construção de princípios norteadores para uma abordagem interdisciplinar do educar, como caminho que aponta para uma perspectiva transdisciplinar.

## **2. CAPITULO 1 - AVENTURAS E DESVENTURAS DA CIÊNCIA: DO PENSAMENTO CARTESIANO AO PENSAMENTO TRANSDISCIPLINAR**

Este capítulo representa um esforço para debater sobre a ascensão do discurso da inter e transdisciplinaridade, utilizando como ponto de partida e de problematização a disciplinaridade implantada pela Ciência Moderna. Embora essa não seja uma narrativa “original”, consideramos importante contextualizar criticamente a disciplinarização, e como foram surgindo as suas variantes, no processo, para chegarmos aos conceitos de Inter e Transdisciplinaridade, e compreender a emergência dessa “aventura epistemológica”.

Para Almeida Filho (2005, p.3), as raízes da disciplinaridade encontram-se no paradigma cartesiano, para o qual “conhecer implicava necessariamente em uma etapa inicial de fragmentação (para ser mais claro, de destruição) da coisa a ser transformada em objeto de conhecimento”.

Segundo Russell (2001), a partir das quatro regras extraídas da lógica, geometria e álgebra, Descartes concluiu que tendo sido bem-sucedida a sua aplicação na matemática, poderia ser aplicada a outros campos como forma de alcançar o mesmo tipo de certeza. As quatro regras estabelecem o seguinte:

A primeira consiste em nunca aceitar coisa alguma, salvo ideias claras e distintas. Em segundo lugar, devemos dividir cada problema em tantas partes quantas sejam necessárias para resolvê-lo. Em terceiro, os pensamentos devem seguir uma ordem, do mais simples para o complexo, e onde não exista ordem devemos estabelecer uma. A quarta regra afirma que devemos sempre verificar tudo cuidadosamente para assegurar de que nada foi negligenciado (RUSSELL, 2001, p. 279).

Dialogando com Russell, podemos inferir que as “ideias claras” pressupõem a anulação do sujeito, da sua subjetividade, ideologias e contexto. A fragmentação do objeto, gera a fragmentação do conhecimento, exigindo a constituição de especialidades e especialistas. A concepção de ordenação conduz à linearidade do pensamento, à lógica dualista de “ou isto ou aquilo”, anulando qualquer possibilidade de defrontamento com a ideia de inclusividade e complementaridade. E, por fim, a verificabilidade, atribuindo um caráter de continuidade que determinaria a existência de leis universais. Não há dialogicidade no conhecimento fundado sob a égide da matemática, e o “risco de homogeneizar todas as formas singulares de

historicidade” (FOUCAULT, 2005, p. 211) está intrínseco a tal abordagem, face ao seu caráter reducionista.

Para definir de forma sistemática, como convém ao bom estudo científico, buscamos em D’Ambrósio (1999) a definição de disciplinaridade:

O que vem a ser o conhecimento disciplinar? É um arranjo organizado segundo critérios internos à própria disciplina, de um aglomerado de modos de explicar (saber), de manejar (fazer), de refletir, de prever, e dos conceitos e normas associadas a esses modos. (D’AMBRÓSIO, 1993, p. 82).

A disciplinaridade reflete, portanto, em cada área e subárea, um todo orgânico e organizado, com limites bem definidos e demarcados. Essa especificidade e limites supõem uma autonomia que parece desconectar o conhecimento da humanidade, atribuindo-lhe, de certo modo, uma existência própria.

A crítica ao conhecimento disciplinar se constitui do reconhecimento de que essas especificidades e limites colocados de forma rígida pela ciência, embora tenha permitido conquistas incomensuráveis, deixou uma série de lacunas no próprio conhecimento. Sobretudo do conhecimento de si mesma, da ciência pela ciência, incapaz de explorar seus sentidos e as consequências das suas descobertas, incapaz de reconhecer e se implicar com o contexto mais amplo da sociedade sobre o qual sua influência era/é preponderante. A crença na ordem (e no progresso), viu-se frustrada frente à complexidade da realidade, que impunha, simultaneamente ao enquadre da disciplinaridade, seu caráter bricolado, mestiço, plural (KINCHELOE, 2007; LAPASSADE, 1998; SERRES, 1993),

Em meados do século XX, surge a pludisciplinaridade e a interdisciplinaridade, evocando o diálogo entre as áreas. É o reconhecimento da ciência (não explícito, claro), de que o seu método, unívoco, exato e ordenado, falhou. Essa constatação, no entanto, não conduz a mudanças abruptas. É o começo, e como toda ação de transição, preserva, cautelosamente, os supostos anteriores.

A pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade baseiam-se, ainda, na disciplinarização do conhecimento. Qual o avanço? A possibilidade de diálogo entre as áreas. O início da quebra do discurso monológico, monolítico, monopolizante.

O caminho para essa consciência é lento, metódico, mas não se pode negar que a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade são um passo à frente. Nicolescu (1999), define que:

“A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. [...] Com isso o objeto sairá enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz um *algo a mais* à disciplina em questão [...] porém este ‘algo mais’ está a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar” (NICOLESCU, 1999, p. 52).

Um bom exemplo, já que a proposta desse estudo é repensar a educação e seu modelo de abordagem e difusão do conhecimento, é o fracasso escolar. Por que o sujeito não aprende? A pluridisciplinaridade, neste caso, suscitaria questões à Pedagogia, à Psicologia, à Sociologia, à História., dentro de uma abordagem de trabalho em equipe onde, entretanto, cada uma levantaria a sua hipótese circunscrita ao seu espectro disciplinar, trazendo diversas vertentes ou variáveis de um mesmo problema.

A pluridisciplinaridade “trata da justaposição de disciplinas” (DURAND, 1998, p.85), promovendo abordagens que permitem vislumbrar as várias faces de um mesmo problema, circunscrevendo-as, no entanto, à base do pensamento analítico, numa lógica, ainda disjuntiva. Um esquadramento do objeto por diversas disciplinas, de fronteiras precisas, que não se comunicam entre si, essencialmente falando, exceto sob a expressa identificação do ‘visto do passaporte’, que as define como ‘estrangeiras’ com permissões expressas, transitórias e inequívocas.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, propõe um passo mais largo, “movidada pela força holística, que tende a reunir em conjuntos cada vez mais abrangentes o que foi dissociado pela mente humana” (WEIL, 1993, p. 28):

A interdisciplinaridade manifesta-se por um esforço de correlacionar as disciplinas. Esse esforço parece mais frequente nas aplicações tecnológicas industriais e comerciais, por força da pressão dos mercados, enquanto o mundo acadêmico permanece no estado multidisciplinar. [...] Nesta fase, seus protagonistas descobrem que todas as disciplinas estão inter-relacionadas” (WEIL, 1993, p. 28-29).

Ao relacionar essas ‘mutações’ no pensamento científico com as pressões do mercado, passamos a inferir que as relações entre conhecimento e sociedade estão inevitavelmente entrelaçadas à economia. Não convém analisar as mutações do pensamento e da ciência de

forma dissociada do seu tempo, pois ela está no tempo, na duração. Perceber essa dialética e essa dialógica requer, antes de qualquer coisa, uma abertura do espírito científico para além do paradigma cartesiano, da disciplinaridade e do pensamento analítico. A dialética, no sentido da percepção da contradição, do paradoxo, do contraponto, conduzindo à síntese que não é, sobremaneira, a negação da tese, mas o imbricamento, uma reelaboração não excludente. Dialógica, porque pressupõe uma não-linearidade, como em um diálogo, em uma conversa, onde as questões se misturam numa sequência muitas vezes sem lógica, considerando que a lógica não se dirige aos afetos, mas voltada a um entendimento, e o fenômeno educativo comporta afeto e afecções

Antes de aprofundar o conceito de interdisciplinaridade, gostaríamos de fazer um ‘alinhavo’ dessa discussão conceitual desenvolvida até então sobre a evolução dos conceitos de inter e transdisciplinaridade a partir das relações contextuais, portanto históricas, que se estabelecem entre conhecimento/sociedade/economia. ‘Alinhavo’, como discussão preliminar (procedimento utilizado pelas costureiras, que antecede a costura, como forma de demarcar previamente o espaço do tecido a ser costurado), uma prévia modelagem a ser aprofundada a posteriori.

Essa antecipação parece-nos pertinente, uma vez que, ao discutir os conceitos de inter e transdisciplinaridade, não podemos nos furtar de uma abordagem coerente com estes conceitos, no sentido de articular e vincular as áreas que contribuem para ampliar a perspectiva do objeto deste estudo, sob uma lógica de inclusividade, de complementaridade.

Desse modo, as relações entre educação e sociedade surgem também como campo de disputa de poder, diretamente vinculados à economia:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2000, p. 26).

O que desejamos antecipar, ainda que preliminarmente, é que o processo de fragmentação/disciplinarização do conhecimento, assim como a busca atual por uma abordagem que reúna a complexidade do ser e do conhecimento, não ocorre de forma isolada, no âmbito da academia/ciência e da educação. Mantêm, antes, uma relação simultânea de determinada e determinante no processo de disputa hegemônica de poder.



A constatação da ineficiência/ineficácia da fragmentação do conhecimento para dar conta de fenômenos cada vez mais complexos, relaciona-se, diretamente, com as contínuas mutações do sistema econômico global. Não é por acaso que a fragmentação do conhecimento se acentua enormemente na era industrial, inserida num processo de consolidação da divisão social do trabalho, mas entra em crise com as novas matrizes econômicas e sociais pós-modernas.

A busca por uma visão holística é, também, uma exigência dos novos paradigmas de empregabilidade, em atendimento às exigências do processo de reestruturação produtiva. O sistema capitalista, no seu processo de renovação, necessita, e por isso impõe, um novo tipo de trabalhador. Esse novo modelo, que rompe com a perspectiva taylorista/fordista, predominante até meados do século XX, pressupõe uma nova divisão social do trabalho, fundada não mais na divisão estática das tarefas, na fragmentação do mesmo, mas, em certa medida, numa crítica à especialização do trabalho, pois embora necessite de conhecimentos específicos, exige do trabalhador uma visão do todo, assim como múltiplas competências para adequar-se, rapidamente, a várias funções/condições/contextos. Ou seja, comporta a noção de inclusividade/complementaridade, no sentido de criar uma sinergia entre o especialista que é analítico e essa capacidade de perceber/compreender o todo, absolutamente sintética.

Ciclicamente, o sistema entra em crise, mas se renova a partir dessa crise. Qual é a crise: o esgotamento do sistema dentro do seu modelo de origem, de fragmentação, inclusive do saber. A complexificação das sociedades nas últimas décadas, efeito direto da globalização e do avanço da tecnologia, teve um papel preponderante no desencadear da obsolescência do modelo vigente, forçando a necessidade de reformulação do sistema como um todo, fundamentando-se não mais exclusivamente na fragmentação, na especialização, na cisão entre as áreas do conhecimento, mas na recomposição, na compreensão do *complexus* que o constitui, uma vez que a compreensão das relações entre as partes se tornou mais importante e estratégica para sobrevivência do sistema. O progresso das ciências obtém muito avanço tecnológico, mas não há um correspondente moral nem nas ciências ditas humanas. “Ou seja, não compreendemos o homem fora da sua prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto” (ARANHA, 1996, p. 15).

É dessa inevitável relação entre conhecimento, educação e sociedade que despontam os conceitos de inter e transdisciplinaridade, como resultado e instituintes de uma nova ordem

que se estabelece a partir de uma aparente desordem. Manifesta-se como solução contraditória para o sistema capitalista, que, até então, servia-se da inconsistência formativa do trabalhador vinculado ao fazer em detrimento do saber amplo, crítico e integrador.

Retomando a “análise” dos conceitos de Inter e Transdisciplinaridade, Nicolescu (1999) afirma que “a interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito a uma transferência de método de uma disciplina para outra”. Weil (1993) destaca que a interdisciplinaridade “trata da síntese de duas ou várias disciplinas, instaurando um novo nível do discurso (metanível), caracterizado por uma nova linguagem descritiva e novas relações estruturais”. A interdisciplinaridade, embora preserve as especializações e até crie outras (a partir da fusão entre disciplinas, a exemplo da psicopedagogia, da física-matemática, entre outras), propõe um descentramento das disciplinas implicadas no diálogo do qual decorre; promove uma imersão no outro, para compreender o objeto de forma implicada. Reconhece as lacunas e a insuficiência de uma análise fragmentada, focada nas partes, sem a visão integradora do todo. Japiassu (1976) defende que “a característica principal da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora o resultado de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado”.

Percebe-se que a interdisciplinaridade é, hoje, condição *sine qua non* para o desenvolvimento do conhecimento científico, uma vez que as fronteiras entre as áreas de conhecimento tornam-se cada vez mais estreitas e até se interpenetram. A teoria do caos, utilizando-se da metáfora do efeito borboleta, evidencia essa compreensão para dar conta do funcionamento dos sistemas complexos e dinâmicos, o que se aplica, também, à educação.

A ideia de complexidade está subjacente à ideia de inter e transdisciplinaridade. Mas o que é essa ‘complexidade’? Morin (2003), alerta que existem muitos mal-entendidos na compreensão da complexidade. O primeiro deles é conceber a complexidade como uma receita, ao invés de compreendê-la como um substituto à simplificação. O segundo mal-entendido reside no erro de relacionar a complexidade à completude, quando a ideia de complexidade está associada, primeiramente, à constatação da incompletude. As lacunas deixadas pelo processo de fragmentação e disciplinarização do conhecimento conduzem à constatação de que o modelo disciplinar ignora o caráter multidimensional/multirreferencial do conhecimento, portanto a necessidade permanente de promover a inclusividade, que só é

possível quando se instala o Princípio da Incerteza, advindo de Heisenberg, na Física Contemporânea.

A complexidade, com seus princípios de incompletude e incerteza, seria, portanto, a compreensão de que o conhecimento de um objeto não se restringe às categorias e ou fronteiras demarcadas. Nem se estabelece a partir de uma verdade ou teoria geral. O conhecimento é resultante da percepção de que o objeto, seja ele qual for, é sempre multideterminado, multifacetado, plural. Existe, como unidade que é, de um lado parte de um todo maior e mais amplo, e, ao mesmo tempo, abriga em si outras tantas unidades igualmente complexas e muitas vezes contraditórias. Ou seja, o pensamento complexo rompe, definitivamente, com a linearidade, com o dualismo, com o silogismo, que reduz o objeto a operações simples e clarividentes.

Conceber a multidimensionalidade, é admitir a incerteza como princípio fundante da relação com o conhecimento e os limites e ausências que se nos interpõem à completude/totalidade, visto que a busca pela totalidade comporta, inevitavelmente, o totalitarismo impositivo, incongruente e híbrido. A complexidade liga e interconecta as partes ao todo e o todo às partes, promovendo o imbricamento mútuo, as implicações mútuas, por meio de uma ótica inclusiva, reconhecendo as suas multideterminações.

Desponta, desse modo, da necessidade de articulação entre os saberes para enfrentar o desafio de conhecer. A perspectiva da complexidade parte da compreensão de que sendo a realidade multifacetada e multidimensional, produz significações múltiplas. Essas múltiplas significações são tecidas não apenas na relação material que os sujeitos estabelecem com o seu tempo/realidade, mas, também, no jogo de intersubjetividade, nas relações simbólicas e culturais construídas historicamente pelos sujeitos, portanto portadora de sentidos muitas vezes não revelados explicitamente, o que a torna inapreensível enquanto totalidade.

Há sempre uma face, uma dimensão, que escapa. E se a realidade não se produz por si mesma, a partir das relações materiais que a constitui, existem territórios que uma apreensão atenta pode inferir, mas jamais capturar em sua dinamicidade movente e mutante, exigindo, portanto, um outro rigor: a clareza de admitir que as verdades não são possíveis. São sempre parciais, preliminares, transitórias.

A transdisciplinaridade leva a teoria da complexidade às últimas conseqüências. Embora reconheça que o pensamento clássico não é absurdo, considera que seu campo de aplicação é muito restrito (NICOLESCU, 1999). A negação dessa ordem instituída pela física clássica surge na própria física, a física quântica, que se constitui como o nascedouro da transdisciplinaridade:

Paradoxalmente, a complexidade instalou-se no próprio coração da fortaleza da simplicidade: a física fundamental. De fato, nas obras de vulgarização, diz-se que a física contemporânea é uma física onde reina uma maravilhosa simplicidade estética da unificação de todas as interações físicas através de alguns ‘tijolos’ fundamentais: quarks, leptons ou mensageiros. Cada descoberta de um novo tijolo, prognosticada por essa teoria, é saudada com a atribuição de um prêmio Nobel e é apresentada como um triunfo da simplicidade que reina no mundo quântico. Mas para o físico que pratica a essência dessa ciência, a situação mostra-se infinitamente mais complexa. (NICOLESCU, 1999, p. 44-45).

As descobertas obtidas através dos aceleradores de partículas demonstraram que, muito longe dessa simplicidade idealizada pela física e ciência clássica, reina uma estrutura complexa, constituída por inúmeras partículas, que contrariam todas as perspectivas desenvolvidas até então, tornando a complexidade não apenas um dado, mas uma realidade indissociável da vida, inclusive da vida social, em relação à qual não estabelece uma relação disjuntiva.

As descobertas da Física Quântica, não só questionam a separabilidade sujeito-objeto-conhecimento, mas reivindicam para a ciência a não separabilidade, através do argumento de que não existe objeto que possa ser minuciosamente estudado sem que se leve em consideração as interações que estabelece com o seu meio e com contextos mais amplos. Esse mesmo argumento questiona a ideia de causalidade local, para instituir a ideia de causalidade global, que evidencia as relações interativas e gerativas entre parte-todo e todo-parte. Assim, a realidade deixa de ser um “dado” evidente e unívoco, para constituir-se em muitos níveis que remetem a um plano cosmológico, “intra-lógico”, “extra-lógico”, e “trans-lógico”. Polilógico! Essa polilogicidade constitui vários níveis de realidade que coexistem, em diversos planos (societário, inclusive), independente das suas propriedades gerativas e das relações de antagonismos que estabelecem, fazendo com que a perspectiva instituída de um dualismo excludente abra espaço para o terceiro excluído, do que é e ao mesmo tempo não é (NICOLESCU, 1999).

A *transdisciplinaridade*, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos pontos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 53).

Implica em considerar todas as possibilidades de relações e níveis de realidade que se dão em um mesmo espaço-tempo. Essa simultaneidade de variáveis, elementos ponderativos e causais, traz para a perspectiva de construção de conhecimento um imbricamento fecundo, que torna a disciplinaridade um campo de complementaridade e complexidade inimagináveis.

### 3. CAPITULO 2 – OS PREPARATIVOS PARA A VIAGEM: DEFININDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Milton Nascimento, em sua música, *Encontros e Despedidas*, revela a poética desse lugar escolhido para ser o cenário metafórico que envolve a partida e a partilha para a formação, como uma viagem: “Todos os dias é um vai-e-vem, a vida se repete na estação, tem gente que chega prá ficar, tem gente que vai prá nunca mais... Tem gente que vem e quer voltar, tem gente que vai, quer ficar, tem gente que veio só olhar, tem gente a sorrir e a chorar...”. Essa partida e essa partilha, que provoca interações situacionais e ambivalentes, revela e provoca, como natureza própria do ser, percepções, compreensões e sentidos tão múltiplos e plurais, quanto são esses viajantes.

Também, toda pesquisa é uma viagem sem fim ao desconhecido, cheia de surpresas. Inicia-se com um planejamento (o projeto), define-se o roteiro, o que levar na bagagem, os pontos que se deseja visitar, como chegar lá, o que fazer em cada local... Entretanto, todo planejamento está susceptível ao imprevisto e ao desconhecido. Assim como o planejamento de uma viagem, a definição prévia dos caminhos da pesquisa é sempre uma projeção, que define, a priori, intenções. No percurso da viagem e da pesquisa, esse planejamento vai se ajustando ao contexto tecendo seus próprios caminhos. Na projeção de como alcançar e compreender o objeto, define-se os caminhos ideais imaginados, que podem, perfeitamente, não corresponder aos caminhos necessários que emergem do contexto real.

Ao traçar os caminhos da pesquisa, parti da premissa do necessário reconhecimento das lacunas e vazios de vozes deixadas pelo método comparativo, que durante muito tempo predominou como aporte metodológico das ciências, apoiando-se em metanarrativas legitimadores do *status quo* da ciência, pensando em um direcionamento metodológico que se movesse pelo caminho inverso. Um caminho que privilegiasse os sujeitos envolvidos promovendo-os à condição de interlocutores legítimos entre o pesquisador e o seu objeto de estudo. Nesse sentido, não poderia ser outra a opção de abordagem da pesquisa, senão a qualitativa.

Para Minayo (2007), “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. A pesquisa qualitativa, ao dar ênfase ao significado das ações sociais mediante a interação com os sujeitos implicados nos processos sociais, evoca uma abordagem hermenêutica, na qual os caminhos que conduzirão às significações sociais assumem um papel de grande relevância, pois significa “jamais imaginar que estamos lidando apenas com um artefato de previsibilidade absoluta e finita” (MACEDO, 2009, p.89)

Optar pela abordagem qualitativa não é apenas uma questão de afinidade metodológica, embora também seja. Mas essa afinidade, que resulta em uma escolha, tem suas razões de ser. Ao se propor a incluir o “objeto”, elevando-o à condição de sujeito capaz de falar de si e por si mesmo, detentor de saberes e sentidos próprios e apropriados, a pesquisa qualitativa inclui a dimensão política como fundante na pesquisa. *O ator social não é um idiota cultural*. Essa frase, de Garfinkel, eu escutei inúmeras vezes do prof. Roberto Sidnei, em suas aulas, e me sentia profundamente identificada, não apenas como pesquisadora, mas, sobretudo, como pessoa, como mulher e como educadora comprometida em desafiar uma historicidade subjugadora da minha própria existência como *ser no mundo*. “Faz-se necessário pontuar que tudo o que fazemos está vinculado às nossas implicações, incluindo aí todas as nossas ações pesquisantes”. (MACEDO, 2012, p. 23)

A ciência clássica, positivista, ao auferir para si os postulados da objetividade e da separatividade sujeito-objeto, revelava (e ainda revela em suas expressões remanescentes tão comuns), também, uma relação de implicação. Uma implicação com o instituído e com uma concepção de ciência hegemônica, “importada” das ciências naturais, sem a devida flexão do sujeito, do verbo e do tempo.

O humano é um ser político seja em qual circunstância for. Ser político é uma condição do viver e do con-viver. E a ciência, para ser ciência, não pode criar falseabilidades em relação à sua posição. Em função desse reconhecimento, a abordagem qualitativa que pretendo fazer leva em consideração a concepção de bricolagem de Kincheloe (2007), e assume uma dupla inspiração: etnográfica e na abertura transdisciplinar.

A bricolagem existe a partir do respeito pela complexidade do mundo real. Na verdade, ela está baseada em uma epistemologia da complexidade. Uma dimensão dessa complexidade pode ser ilustrada pela relação entre a pesquisa e o domínio da teoria social. Todas as observações do mundo são moldadas consciente e inconscientemente, pela teoria social, a qual proporciona o quadro que destaca ou oculta o que pode ser observado. A teoria, em uma modalidade modernista empiricista, é uma forma de compreensão que opera sem variação em cada contexto. Como a teoria é um artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da dinâmica histórica que a moldou. A tarefa do *bricoleur* é atacar essa complexidade, revelando os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentando a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral. Nesse processo, os *bricoleurs* atuam a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação da nossa relação com o mundo. (KINCHELOE, 2007, p.16).

Se a pesquisa qualitativa lança o olhar sobre os sujeitos e sua práticas sociais, contextualizando-os na sua historicidade, cultura e modos próprios de pensar e agir; captar essa dinâmica com rigor, requer do pesquisador uma certa *dose* de inventividade. Não a inventividade que inventa/produz uma realidade inexistente, mas capaz de utilizar, com criatividade, as ferramentas disponíveis para uma maior aproximação da realidade estudada. Esse é o espírito da bricolagem.

De modo que, ao unir a inspiração etnográfica á inspiração transdisciplinar, do ponto de vista epistemológico, crio perspectivas ampliadas, mas convergentes, de compreender o contexto da pesquisa e os sentidos atribuídos pelos seus atores sociais, partindo de uma matriz comum: a teoria da complexidade. Ao menos na perspectiva etnográfica trazida por Macedo (2000, 2009, 2012).

A opção por uma abordagem de inspiração etnográfica é fruto da compreensão de que a etnografia interessa-se pela ação cotidiana e pelos processos interativos que os sujeitos concretos estão implicados e a partir dos quais desenvolvem suas subjetividades. Num esforço de penetrar na mentalidade do outro como uma forma de compreender de dentro e a partir da sua perspectiva as relações de sentido e significado que atribui a sua existência, cultura e relações sociais, Malinowski relata em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (1978):

Vivendo na aldeia, sem quaisquer responsabilidades que não a de observar a vida nativa, o etnógrafo vê os costumes, cerimônias, transações, etc., muitas e muitas vezes; obtém exemplos de suas crenças, tais como os nativos realmente as vivem. Então, a carne e o sangue da vida nativa real preenchem o esqueleto vazio das construções abstratas. (...) Em outras palavras, há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas devem ser observados em sua plena realidade.



O pesquisador só pode ter acesso a esses fenômenos particulares, que são as produções sociais significantes dos agentes, quando participa como ator do mundo que se propõe a estudar (Coulon, s.d.), orientados por uma sociologia da ação. A etnografia, portanto, não é simplesmente um método, mas, antes, uma visão, uma atitude de pesquisa. Interessa-se pelas ordens e organizações culturais construídas pelos sujeitos, considerados como edificadas e edificantes. Problematiza, questiona, argumenta. É uma abordagem de pesquisa que se mostra sensível às construções sociais e expressões culturais e supera as antinomias que dificultam pensar na complexidade dos fenômenos sociais como uma prática multirreferencial (MACEDO, 2001, p).

Essa aproximação entre pesquisador e pesquisado rompe com as barreiras da ciência clássica, instituindo em lugar da neutralidade axiológica a noção de *epoché*. O pesquisador em ação não pode e nem deve prescindir da sua visão de mundo, das suas ideologias, do seu papel político. Deve, sim, manter-se vigilante e questionador antes consigo mesmo, submetendo-se a re-flexões, questionamentos e análises incessantes sobre o seu próprio pensar e, a partir desse exercício contínuo, traçar planos de ação no âmbito da sua pesquisa, sem esquecer que a dúvida pressupõe qualquer verdade.

*O trabalho de suspensão dos nossos pré-conceitos (o epoché fenomenológico), mesmo que momentaneamente, ou mesmo a sua superação total, é uma disponibilização fundante para um labor de pesquisa onde a reflexividade torna-se inarredável como processo de objetivação de realidades, mesmo com a presença forte das implicações. (MACEDO, 2012, p.49)*

Como na analogia com a viagem, o processo de pesquisa deve prever a possibilidade de mudanças de rumo, ajustes, adaptações, redirecionamentos, apenas valorizados quando o pesquisador assume sua implicação com a pesquisa. O que, neste contexto em especial, é inegável. Faz-se necessário, portanto, evidenciar essas relações para que se revele o lugar do pesquisador e as suas reais intenções, o que já está esboçado no *preâmbulo de uma pesquisadora implicada*. É por meio desse reconhecimento que a *epoché* se constitui num importante mecanismo de validação da ciência.

Com, e na, inspiração na abertura transdisciplinar, busco identificar nos relatos: “1) Diferentes níveis de Realidade e de percepção, 2) Identificação do regime lógico dos discursos (relatos) apreendidos, 3) Articulação com a Teoria da Complexidade, em que se

poderia desenhar uma nova maneira de "formação pedagógica" que se orientaria transdisciplinarmente. (GALEFFI, 2013). A inspiração implicacional, e não implicante, nessa orientação transdisciplinar, configura-se

... justamente evitando-se a modulação racional da modernidade e reconfigurando todo o processo educativo para a "aprendizagem polilógica" - os pilares da educação, por exemplo, apresentam esta articulação "polilógica" - aprender a ser, aprender a conhecer (pensar), aprender a viver junto, aprender a fazer. (GALEFFI, 2013)

Se a etnografia se interessa pelas pluralidades culturais e pressupõe uma intercristica laborada no interior do compromisso com a realidade pesquisada, abolindo a noção de objetividade do cientificismo moderno para des-vendar e expor os objetivos próprios da pesquisa, que, como ação social, não podem ser compreendidos sem as suas relações implicacionais e políticas; também a perspectiva transdisciplinar, que pressupõe uma compreensão polilógica através da admissão de coexistência de diferentes níveis de realidade e de diferentes níveis de percepção, propõe a quebra do discurso monológico e da separatividade sujeito/objeto, conforme demonstrado por Galeffi:

Se as leis da física moderna permitem a objetivação dos fenômenos mensuráveis matematicamente, os postulados da transdisciplinaridade presentificam a implicação sujeito/objeto nas configurações dos diferentes níveis de realidade. Os níveis de realidade não são coisas em si, mas campos coexistentes diferentemente individuados, cuja percepção depende das conexões e relações contextuais de quem os percebe – o observador. (...) Os níveis de realidade coexistem simultaneamente sem que nenhum deles se confunda com o outro, sendo impossível a cada um deles existir sem os outros. O reconhecimento dos diferentes níveis de realidade permite o desenvolvimento de uma consciência partilhada, que se dá como contínuo movimento de ir e vir, expandir e contrair. O ser humano tem a propriedade de conjugar a totalidade conjuntural ouvida e divisada em sua compreensão de mundo, em sua abertura para o *esclarecimento*.

A etnografia e a abordagem transdisciplinar situam-se em um mesmo horizonte epistemológico, e ambas se fundamentam na crítica à ciência moderna, apoiadas, principalmente (e não unicamente) na teoria da complexidade, na fenomenologia e na hermenêutica, e advogam os princípios da multirreferencialidade, expressa, na abordagem transdisciplinar, na crítica à disciplinaridade. Muito embora, uma não se reduza à outra, e guardem, em si, matrizes específicas, razão pela qual trago as duas abordagens para promover entrecruzamentos férteis no âmbito da pesquisa.

A pesquisa empírica proposta configura-se como estudo de caso, como estratégia de tipo etnográfico, que possibilita ao pesquisador debruçar-se sobre o contexto da pesquisa, uma vez que o analisa de forma particularizada, embora, inevitavelmente vinculada a contextos mais amplos. É o reconhecimento da unidade na diversidade, e, ao buscar compreender essa unidade, o pesquisador a concebe na sua integralidade, em conexão com o todo. Busca não a verificação de fenômenos e ou práticas, mas, sobretudo, a compreensão dos significados que lhes são atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesse contexto.

... artefatos e procedimentos de pesquisa precisam desenvolver, acima de tudo, sensibilidades e compreensões *intercríticas*, na medida em que produzem mediações entre culturas diferentes: a cultura do pesquisador, a cultura do contexto dos atores sociais, etc.

Nestes termos, tomar artefatos e procedimentos de pesquisa como *dispositivos* que guardam coerência com as orientações epistemológicas e políticas do processo de produção do conhecimento, retira-os da mera perspectiva instrumentalista que estamos acostumados a verificar. Vê-los como prolongamentos da capacidade do pesquisador apreender a realidade com tudo de criação e implicação ontológica aí imbricado, permite que possamos discutir essa pauta como algo que interfere para além da eficiência e eficácia em coletar “dados”. (MACEDO, 2009, p. 94)

O estudo de caso é compreendido como um dispositivo metodológico que permite uma aproximação e guarda coerência com os propósitos da pesquisa. Não há, portanto, a intenção de fazer erigir uma verdade única. Mas verdades cambiantes, que permutam experiências no trânsito da vida partilhada no espaço de formação, através da proposta Interdisciplinar da Faculdade Montessoriano de Salvador e das suas práticas.

A crítica mais contundente à abordagem qualitativa, e ao estudo de caso por conseguinte, refere-se à sua incapacidade de inferir generalizações, o que não se constitui como verdade em si. As inquietações produzidas a partir desse estudo poderão direcionar a pesquisa a indagações mais amplas, sinalizando caminhos para a compreensão de fenômeno ou práticas inseridas na dinâmica acadêmica em geral, no que se refere aos conceitos abordados, através de identificações gerativas e contextualizadas.

### 3.1 AS IMPLICAÇÕES CONHECEDOR-CONHECIDO-CONHECIMENTO OU SUJEITO-OBJETO-CONHECIMENTO

O cientificismo moderno criou o fantasma da objetividade, apoiada nos supostos da física clássica, como um artifício para que outras formas de conhecer fossem relegadas a um plano

secundário e a ciência fosse legitimada como único conhecimento válido. Antes do conhecimento científico propriamente dito, a partir da noção de Ciência implantada pela Idade Moderna, o que existia era uma unidade entre o conhecedor-conhecimento-conhecido,

[...] fase em que o conhecimento era despertado através de um equilíbrio entre as funções descritas por Jung como a sensação, o sentimento, a razão e a intuição. Não havia separação entre essas funções no nível do sujeito. (WEIL, 1993, p. 15)

O que acontecia, nesses casos, era uma espécie compreensão que indiferenciava as partes constituintes da relação com o conhecimento, e essas partes, que não eram concebidas como partes, implicavam-se mutuamente. Implicação trazida como sinônimo de comprometimento, de envolvimento. Sujeito-objeto-conhecimento traziam consigo uma identidade inseparável.

Numa fase que Weil (1993) denomina de pré-disciplinar, a “ciência”, compreendida aqui simplesmente, e intencionalmente, como conhecimento, era construída a partir de necessidades concretas de compreender o meio para assegurar a existência humana. Havia método (embora não formal/universal), havia observação e experiência. O resultado dessa relação era o conhecimento do saber e do fazer que permitiam o *bom desempenho de certas atividades*. Esse tipo de ciência/conhecimento estava ligado, comprometido, envolvido, *implicado* com as necessidades do seu tempo, das pessoas do seu tempo, do seu contexto, da existência das pessoas do seu tempo e do seu contexto. A relação conhecedor-conhecimento-conhecido, ou atualizando as nomenclaturas sujeito-objeto-conhecimento, era, portanto, ainda que seja redundante repetir, uma relação de implicação.

É a ciência moderna que “mexe” com essa estrutura e implanta a separatividade sujeito-objeto-conhecimento. Podemos dizer que é a emergência de um novo modelo econômico (capitalista) que tem como fundante a exploração do trabalhador (que só é possível pela desapropriação do seu saber), que irá deflagrar essa mudança na estrutura de construção/elaboração do conhecimento.

Um bom exemplo são os artesãos. Eles dominavam o conhecimento do seu fazer. Não a partir de uma ciência estruturada e estruturante. Mas através da observação e experimentação. Numa relação heurística, elaboravam a “ciência” da escolha do couro, da linha, do corte, da fôrma e da forma, e se aprimoravam à medida que aprimoravam o conhecimento da sua atividade.

A desapropriação desses (e de outros) saberes locais, para o insurgimento do capitalismo, exige um argumento e o argumento é a negação da tradição, da intuição e da religião (um outro fator que se opunha ao seu desenvolvimento), concebidos, a partir de então, como secundários e sem legitimidade. A negação desse saber e fazer assistemático (ou seria melhor dizer não-formal), em nome de um conhecimento instituído a partir de uma lógica, de um método que o legitima: a Ciência.

O conhecimento deixa de ser uma potencialidade humana, para se tornar, como verdade, monopólio de grupos de pesquisadores, com seus laboratórios e suas objetividades. Tratando o objeto como coisas, torna-se a ideia de implicação tão refutável para o novo modelo, quanto indesejável e perigosa para a ordem instituída.

A ciência moderna promove uma cisão com as formas elementares de construção do conhecimento a partir da unidade conhecedor-conhecimento-conhecido,

[...] fundamentada numa idéia, surpreendente e revolucionária para a época, de uma separação total entre o indivíduo conhecedor e a Realidade, tida como completamente *independente* do indivíduo que a observa. Mas, ao mesmo tempo, a ciência moderna estabelecia três postulados fundamentais, que prolongavam, a um grau supremo, no plano da razão, a busca de leis e da ordem: 1. A existência de leis universais, de caráter matemático. 2. A descoberta destas leis pela experiência científica. 3. a reprodutibilidade perfeita dos dados experimentais. (NICOLESCU, 1999, p. 19-20)

A noção de objetividade provocada pela separação sujeito-objeto, como forma de exercer a razão plena, cria uma realidade totalizante, que ignora o imbricamento do objeto com o seu contexto local e global, reduzindo-o a uma abordagem monológica. Ao passo que, a partir desse objeto *in vitro*, cria generalizações que homogeneízam expressões singulares e vozes dissonantes, ignora a cultura como elemento estruturante de *modus vivendi* e as múltiplas conexões que tecem esse objeto.

O conhecimento monológico é produzido na procura racionalista da ordem e da certeza. Nessa trilha, um indivíduo solitário, abstraído dos contextos culturais, discursivos, ideológicos e epistemológicos que moldaram a ele e aos métodos de pesquisa e estratégias interpretativas que emprega, persegue um conhecimento objetivo acerca das coisas em si, desconectadas. O conhecimento monológico não apenas reduz a vida humana a dimensões objetificáveis, ou seja, as que se podem expressar numericamente, como também é incapaz de ir além da experiência unilateral de um indivíduo com o mundo. (KINCHELOE, 2007, p. 39)

Podemos supor que essa ausência de implicação/comprometimento/envolvimento do pesquisador com o seu objeto constitui-se como aspecto fundamental para compreender não

só a forma de construção do conhecimento que se instituía e o processo de fragmentação desse conhecimento, mas o próprio caráter individualista que pouco a pouco foi se desenhando como característica marcante do mundo ocidental. Fragmentação essa que, inspirada no modelo da física clássica, irá criar e expandir áreas e subáreas disciplinares. Especializações que afastarão o sujeito, cada vez mais, de uma apreensão da realidade na sua complexidade.

O estudo que tem a sociedade como *objeto*, distancia-se daquilo que se propõe entender, porque os sentidos e as práticas só são compreendidas enquanto sentidos e práticas vividas. Essa é a grande contradição do método da ciência moderna: se os sentidos e as práticas só são compreendidas enquanto sentidos e práticas vividas, há de se buscar uma revolução no método da ciência, para que o conhecimento válido, seja o conhecimento da própria realidade. Mais: para que esse conhecimento da própria realidade, que se dá através de uma reflexão sobre a própria *práxis* e do seu contexto, compreendida na sua complexidade, não se circunscreva ou limite à descrição ou compreensão de fatos, mas assuma o compromisso de transformar! Como compreender o papel da ciência, senão em função de promover qualidade de vida, equidade social e paz?

A perspectiva transdisciplinar, rompe com a impessoalidade imposta pela ideia de objetividade e parte da implicação inevitável do sujeito com o conhecimento que produz. Todo ato de conhecer implica em interpretar, portanto, nenhuma interpretação é neutra. É sempre uma significação que carrega em si relações de intersubjetividade, políticas, de visões de mundo, que estão relacionadas às experiências do sujeito. E as experiências dos sujeitos são sempre significadas de forma particular, a partir do veio da subjetividade.

Ao romper com o paradigma da objetividade, instaura-se uma dimensão ética no processo de construção do conhecimento, que é de explicitação do lugar de onde se produz o conhecimento, para que e para quem. Abre-se espaço para que a ciência, de forma consciente, comprometa-se com o seu contexto, uma vez que reflete sobre si mesma, que busca se conhecer para que se predisponha a aceitar a incerteza e o erro como naturais ao processo de construção do conhecimento.

### 3.2 SOBRE O RIGOR DA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

Quando defendemos a existência de uma pré-disposição interna do sujeito para o conhecimento de si mesmo como ponto de partida para o conhecimento do mundo; quando questionamos a territorialidade das disciplinas para afirmar que não existe conhecimento puro, mas sempre relações múltiplas que colaboram o complementam os sentidos e os fatos; quando negamos a neutralidade/objetividade da ciência para afirmá-la como campo imerso em um contexto e que traz, portanto, não apenas a marca do seu tempo, mas representa uma interpretação implicada do sujeito que o produz, portanto representa possibilidades de compreensão e não uma verdade concreta; não estamos, sobremaneira, transformando a pesquisa inspirada na abertura transdisciplinar numa miscelânea que tudo cabe e comporta.

Nicolescu (1999) afirma que “o rigor da transdisciplinaridade é da mesma natureza que o rigor científico, mas as linguagens são diferentes”. A transdisciplinaridade produz um campo de batalha e de resistência. Propõe lançar um olhar aberto para deparar-se com o visível e o invisível, o dizível e o indizível, o conhecimento e o desconhecimento. Propõe assumir o conhecimento do desconhecimento. Um olhar que assuma seus limites e por isso ouse escarafunchar as lacunas, as entrelinhas, as suspensões de pensamento, os cômodos ocultos e ocultados, o antes e o depois como tempos que esboçam desenhos/mapas/plantas abertas, que constituem o agora e o devir.

A premissa básica do rigor na pesquisa transdisciplinar consiste em compreendê-la como estruturada e estruturante da negação ao conhecimento coisificado e impessoal. Aponta em direção a uma humanização eco-sustentável por meio da religação dos saberes como potência humana para produzir um projeto de realização pessoal, social, planetário.

Esboça uma proposta de implicação, porque rompe com a separação nomotética da relação entre sujeito-objeto-conhecimento, instituindo uma abordagem filosófica em lugar de uma abordagem fincada nos valores instituídos por ordem de um sistema econômico que individualiza, isola, desresponsabiliza.

Nesse sentido, concluímos que o rigor da pesquisa transdisciplinar está vinculado ao rigor da pesquisa qualitativa. Entretanto, é preciso compreender que nem toda pesquisa qualitativa é transdisciplinar, mas toda transdisciplinaridade só pode ser compreendida no escopo da

pesquisa qualitativa, portanto, de implicação. O que traz para o seio da pesquisa uma perspectiva inclusiva, que considera a existência de distintos níveis de realidade, assim como inclui o terceiro elemento, aquele que é e não é, simultaneamente.

Para deixar mais claro: enquanto a perspectiva clássica da ciência e da física literalmente criou o objeto como uma entidade, um elemento coisificado, observável e experimentável pelo olhar externo; a perspectiva transdisciplinar da ciência e do educar compreende o objeto como dinâmico; pulsante; vivente; integrante, integrado e integrador; único e múltiplo; cultural. Mais, ao incitar a implicação como único modo de conceber essa pesquisa, não apenas inclui o sujeito, mas assume o seu duplo papel de pesquisador e objeto, ou mesmo muitos outros papéis.

Como assegurar, no entanto, que a ciência, e por consequência a educação, uma vez abandonando a noção de neutralidade/objetividade e assumindo sua posição de implicação, tenha o conhecimento que produz como válido?

Compreender compreensões é uma das tarefas mais árduas do pesquisador das qualidades humanas. Diria mesmo, é a sua atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa. Mas, um dos nossos desafios cruciais é compreender a compreensão. Nestes termos, tratar com sentidos na sua complexidade, tarefa fundante das pesquisas qualitativas, implica em ampliar a compreensão do que seja a compreensão, com várias consequências importantes para a pesquisa de base qualitativa e suas variantes. É preciso realçar que compreender já é uma atividade inerente à própria existência, com, o tal, é ação, e, por consequência, é do âmbito da *alteração, da concretude do Ser* (MACEDO, 2009, p. 87).

Compreender as compreensões é um exercício que pressupõe na sua base, um ato de rigor. A validade da pesquisa implicada está associada à capacidade de refletir sobre o processo de produção de conhecimento (antes, durante e depois), a partir da constatação explícita de que não existe conhecimento neutro. Portanto, é imprescindível saber e deixar claro as implicações que o pesquisador estabelece com o seu objeto/contexto. Essa declaração preliminar constitui a premissa básica do rigor da pesquisa implicada, porque revela o lugar da pesquisa e do conhecimento que produz, seus comprometimentos, interesses, supostos e intencionalidades. Essa autoconsciência é um dos estados necessários para que o conhecimento científico possa estabelecer uma reflexão filosófica sobre si mesma.

Um dos grandes engodos do cientificismo moderno é, em nome do conhecimento puro, da ciência pura e neutra, e das leis universais, simplesmente omitir o lugar do pesquisador. Assim, poderíamos inferir, a partir da sua abordagem, o seu lugar. Mas essa inferência sempre



foi falha, porque exige um certo tipo de conhecimento prévio que o modelo de sociedade e de educação que vivenciamos não desenvolve. Subliminarmente, a ideia de validade do conhecimento produzido pela ciência instituída criava uma legitimidade inquestionável.

Subjacente à compreensão de como se compreende um objeto, é a assimilação de que sejam quais forem os dispositivos metodológicos utilizados, seja qual for o nível de relacionamento do pesquisador com o seu meio, nenhuma das partes estará imune às interferências que uma pesquisa provoca. A concepção dialética de que tudo se transforma permanentemente, e dialógica, no sentido de que essas transformações provocadas por meio dessa interação não são lineares, instauram um segundo ato de rigor: a compreensão de que a modificabilidade é inevitável. Portanto, a pesquisa implicada deve levar em consideração essas transformações inevitáveis, como forma de assumir a pesquisa como um ato de responsabilidade com o contexto e sujeitos da pesquisa.

Parte deste ato de responsabilidade, que a pesquisa deve ter, é a necessidade que as compreensões produzidas se deem em relação com os sujeitos, na relação e para a relação, como forma de perceber, na interação e sob as interferências que essa interação produz, a complexidade de sentidos produzidos antes, durante e depois, como forma de assegurar que as significações tecidas e apreendidas encontrem-se, de fato, com o contexto pesquisado, conforme nos situa Macedo (2009), o que lhe reveste, ainda, de um caráter político:

[...] *compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar* e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente. É um modo de atenção construído no *entre-dois*, nas relações do *entre-nós* comunitário. Desse modo, um fenômeno complexo de denso sentido existencial e político (MACEDO, 2009, p. 87).

Mas como apreender essa dinâmica? Diferentemente da perspectiva da ciência clássica, para a qual o pesquisador deveria ser o mais impessoal e formal possível, a pesquisa implicada que compreenda o ato de pesquisar como ato ético, responsável e político (que é diferente de politicamente correto) deve envolver a criatividade atenta, como meio de acionar e conjugar dispositivos metodológicos, múltiplos, que permitam, sob os diversos ângulos, enxergar, construir um desenho do real. Essa criatividade atenta encontra ressonância na ideia de bricolagem, como forma de quebrar a monologicidade e unilateralidade da produção do conhecimento, como nos adverte Kincheloe (2007).

Também na educação e no processo de educar, a criatividade atenta permite ao professor, com base nos princípios de uma metodologia transdisciplinar do educar, compreender o ato educativo como ato criativo. Uma criatividade que considere as suas implicações consigo mesma, com o contexto, com os sujeitos, com o conhecimento. A postura filosófica defendida por Galeffi (2009), é a postura de quem contempla as realidades em busca de compreendê-la, e esse é o papel do professor, assim como do pesquisador das qualidades.

O pesquisador das “qualidades” precisa estar atento a essa complexidade e, mais, precisa romper com as “amarras” das formalidades da pesquisa para autorizar-se a exercer a sua criatividade em estratégias de compreensão da complexidade do meio estudado. Não a criatividade espontânea (do que “dá na telha”), mas uma criatividade atenta, atenta, cuidadosa, responsável, ética, política. Não apenas como forma de captar/capturar a realidade, mas incluí-la, evidenciá-la, valoriza-la.

A pesquisa qualitativa, como alternativa ao método quantitativo que interpreta números e não pessoas e relações entre pessoas, disponibiliza dispositivos que permitem essa inferência, sobretudo quando estão associados. Captando a realidade de diferentes formas, o pesquisador pode se aproximar do real, das reais significações que se estabelecem e configuram um determinado contexto.

Assegurar que a ciência, logo também a educação, uma vez abandonando a noção de neutralidade/objetividade e assumindo sua posição de implicação, tenha o conhecimento que produz como válido, exige que demarcações de rigor sejam feitas e praticadas. Não o rigor fechado em si. O rigor que se constitui como tal, porque se abre para a complexidade, porque inclui o sujeito como ser produtor de sentidos, significados e conhecimentos, porque admite e situa o papel ético e político do pesquisador, da pesquisa e do conhecimento que produz. Tudo isso só pode ser compreendido, ou mesmo existir, com implicação, na implicação, e da implicação que nós, pesquisadores/professores estabelecemos.

### 3.3 PREÂMBULO DE UMA PESQUISADORA IMPLICADA

Antes de iniciar o texto sobre a fala institucional é preciso evidenciar as implicações da pesquisadora subjacentes a esta pesquisa, com este tema e neste contexto específico. Nesse sentido, a primeira pessoa é imprescindível, por trata-se de um relato confessional que pretende envolver (ou revolver) de transparência as relações que se estabelecem entre sujeito e objeto para o reconhecimento social e validação da pesquisa.

A minha implicação com o tema surge antes do envolvimento profissional com a Faculdade Montessoriano de Salvador. Tentarei, no entanto, ser breve porque não se trata de construir, aqui, um memorial, mas apenas traçar a trajetória que me conduziu a esse lugar.

Iniciei minha incursão na docência em 1997 e embora estudante de Ciência Sociais, lecionei durante e após a conclusão do curso as disciplinas de Filosofia, História, Geografia, Língua Portuguesa e Sociologia, no Ensino Fundamental II e Médio. Desde então, vinha me questionando acerca dos limites e demarcações que a ciência impunha ao estabelecer áreas de conhecimento com conteúdos e abordagens tão definidas. Não conseguia compreender, por exemplo, como “ensinar” sobre a Amazônia, em Geografia, sem ir além da cartografia e dos seus aspectos físicos (hidrografia, relevo, vegetação...)... Como também, questionava-me, a partir da bagagem das Ciências Sociais, o quão próprio à Geografia eram os estudos políticos, humanos, sociais, urbanos a que se propunha. Desde então tinha uma inquietação de incompletude, e ao falar sobre a Amazônia recorria aos mapas de todos os tipos, mas também à biologia, à Sociologia, à Antropologia, à Economia (local, nacional e internacional), à História, à Ciência Política, à Linguística... E a aula, é verdade, não era nada linear... Quanto mais relações estabelecia, mais vasto parecia o conhecimento desse pedaço do planeta Terra. As inquietações e o sentimento de incompletude, expandiam-se.

No ano de 2000 a 2001, então professora de 5ª a 8ª série do Centro Educacional Santo Antônio (CESA), vinculado às Obras Sociais de Irmã Dulce, vivenciei uma capacitação desenvolvida para os professores por um grupo de consultoria chamado *Teia de Estudos e Formação Cidadã*, composto por docentes da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Foi nesse grupo que tive o primeiro contato com a obra de Edgar Morin. Desde então, pensar a complexidade do conhecimento é algo com que me defronto cotidianamente.

Nesta ocasião, intrigava-me, nas reflexões sobre o CESA, por que os alunos gostavam tanto da escola e das diversas oficinas de arte, artesanato e esporte, que oferecia, mas não gostavam da sala de aula. Numa escola que tinha uma gestão comprometida, um espaço físico extraordinário, recursos humanos, financeiros e didáticos; por que isso acontecia? E foi então que comecei a me interessar pelas histórias dos sujeitos... Como um *flaneur*, comecei a observar atentamente quem eram os alunos, os professores, como se comportavam, sobre o que conversavam. Comecei a perceber e investigar o (des)encontro de culturas que se dava naquele espaço. Como os professores viam os alunos, como os alunos viam os professores. E não foi difícil entender o prazer provocado pelas oficinas e o desprazer das aulas. Foi quando entendi a complexidade do ato de conhecer (e de ensinar!). Conclui que o conhecimento, para ser significativo, precisa ser útil. O que a ciência e a academia fizeram foi criar uma aura de purismo em relação ao conhecimento. O conhecer pelo conhecer! Sem aperceber-se que, com isso, entrava no jogo capitalista tornando o conhecimento um bem de consumo que não sacia a fome, ou que não é explorado em toda a sua potencialidade, provocando experiências fugazes e sem sentido, descartáveis. Como acontece, por exemplo, com as mercadorias. Para que o conhecimento seja útil, e portanto significativo, é preciso religar os saberes entre si e com os sujeitos.

Nesse mesmo período, iniciei a especialização em Psicopedagogia, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e embora já tivesse, à ocasião, cinco anos de terapia psicanalítica, só então comecei a estudar a Psicanálise. Os sentidos de percepção do real vão se ampliando... desdobrando-se em vários níveis de percepção. O mal-estar da humanidade parecia me invadir com seus desejos, recalques, sintomas e pulsões.

Os anos de 2000 a 2003 foram intensos. Fiz a especialização e disciplinas do mestrado como aluna especial. Passei na seleção para professor substituto na Faculdade de Educação (FACED). Fiz curso de extensão em teatro, pensando em, com isso, melhorar minha performance em sala de aula. Nas disciplinas do mestrado, Etnopesquisa Crítica e Currículo vi um olhar da Antropologia que quatro anos de graduação em Ciências Sociais não conseguiram me mostrar. Conheci a proposta de multirreferencialidade e as teorias do currículo. Na docência, como professora substituta das disciplinas Metodologia e Prática de Ensino em Ciências Sociais I e II trazia as novidades para os meus alunos... ousava uma teoria e uma prática outra, e por diversas vezes pulamos os muros da academia e da escola para ver realidades que os muros, existentes, mas invisíveis aos nossos olhos, impediam.

Quando surgiu a oportunidade de integrar o grupo que iria desenvolver os projetos para credenciamento e autorização da Faculdade Montessoriano de Salvador, em 2002, eu estava em ebulição. A oportunidade de construir um currículo significava a chance instituir o instituinte. A minha dedicação a esse projeto foi plena. Entretanto, a inexperiência como curricularista, somada à parcimônia necessária para atender aos requisitos formais do Ministério da Educação (MEC) e das Diretrizes Curriculares dos cursos, não evidenciavam, à primeira vista, os diferenciais curriculares da proposta pedagógica institucional. Exceto o estranhamento à repetição de termos como *complexidade* e *multirreferencialidade*, e a demarcação tão precisa de seu público-alvo, *segmentos sociais historicamente excluídos*, o desenho, em si, era comum.

A ideia da Direção da Faculdade, ao constituir um grupo de professores para elaborar os projetos e integrar o corpo gestor da instituição, era de dar uma identidade à proposta institucional. Mas foi na prática, no dia-a-dia, vivenciando as dificuldades que iam surgindo desde à captação de alunos ao planejamento dos semestres, que essa identidade foi sendo elaborada, laborada, burilada.

Embora eu tenha iniciado no grupo como assistente pedagógica, em pouco tempo fui promovida a coordenadora dos projetos. Quando finalmente implantamos a Faculdade, eu assumi a coordenação geral. Toda a concepção, planejamento e execução pedagógica estavam sob minha responsabilidade, e iam tomando a forma da educação que eu acreditava. Em escala hierárquica, superior a mim estava apenas a Direção, o que me dava total liberdade pois, como administrador, interessavam-lhe eminentemente os aspectos de controle da organização e planejamento administrativo e financeiro.

A proposta de interdisciplinaridade surge como articuladora da angústia acerca da complexidade e da multirreferencialidade do conhecimento, da vida, do mercado, e das relações de ensino aprendizagem. Foi sendo modelada desde o primeiro semestre de existência, assumindo formas diversas no curso de sua existência, muitas vezes desencontradas, equivocadas, mas, contrariamente aos equívocos, amadurecia, aprendia, ressignificava. Conflitos? Muitos! Com professores, com alunos. O projeto Interdisciplinar da Faculdade Montessoriano assumiu a condição de estrutura neural da proposta pedagógica institucional, provocando tensões, afetos e desafetos, resistências e rendições.

Desenvolver sobre a fala institucional é, certamente, o momento mais difícil desse texto inicial, em razão de uma relação de implicação, do envolvimento absoluto, quase simbiótico. Um desafio. E por isso a necessidade de evidenciar a natureza dessa implicação.

Entretanto, depois de quinze anos de psicanálise, habituei-me a questionar as minhas próprias razões e motivações. Sair do centro para a periferia de mim mesma e observar, dialogar, supor e corrigir rumos, é uma prática internalizada pela psicanálise e que, agora, pretende atuar à serviço dessa pesquisa, sob a forma de *epochè*.

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS VIAJANTES: SEGMENTOS SOCIAIS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS, POR QUÊ?

A definição do público-alvo da Faculdade Montessoriano de Salvador como segmentos sociais historicamente excluídos suscita esclarecimentos. Afinal, por que classifica-los nessa categoria? Tendo acesso ao Ensino Superior, não estariam fora da categoria de excluídos?

O termo exclusão social remete à ideia de marginalidade, não, estritamente, no sentido vinculado à criminalidade, como habitualmente se convencionou a associar, mas pressupõe um estado de ausência de acesso aos direitos socialmente concedidos, nas esferas civis, políticas e sociais, ou seja, de estar à margem da sociedade. Neste sentido, não se pode categorizar o público da Faculdade Montessoriano de Salvador como sendo de excluídos. Afinal, não se trata da pobreza absoluta, não é a indigência que se põe em questão.

Entretanto, as mudanças sociais, políticas e econômicas pelas quais a sociedade capitalista atravessou e atravessa, a partir das facetas que constitui como estratégias de renovação e que definem seu curso como processo em constante transformação, ampliaram esse conceito.

Nascimento (1994), menciona três tipos de concepções, partindo da Sociologia, para o termo exclusão social. A primeira,

(...) refere-se sempre a um processo social de não-reconhecimento do outro, ou de rejeição, ou, ainda, intolerância. Dito de outra forma, trata-se de uma representação que tem dificuldades de reconhecer no outro direitos que lhes são próprios. Compreendendo, ademais, a auto-representação do excluído que, desta forma, ao romper o vínculo societário, desenvolve vínculos comunitários particulares, como

forma de sobrevivência social. Sinais de uma coesão social fragmentada ou da multiplicidade de princípios de solidariedade em um mesmo espaço social.

Um processo que traz para si, segundo o autor, aproximações com a discriminação racial, sexual, religiosa, entre outros. A segunda concepção, define que

o não-reconhecimento se traduz numa clara exclusão de direitos. São grupos sociais que não têm uma integração no mundo do trabalho, não possuindo, em decorrência, condições mínimas de vida. Por vezes, esta não integração produz efeitos de não-inserção social. Paugam irá denominá-los de "desfavorecidos" (1992), enquanto Castels irá chamá-los de "desfiliaados" (1991).

A terceira concepção, que o autor denomina de “nova exclusão”, amplia o caráter de exclusão de direitos para um "não ter direito a ter direitos". Ou seja, o não-reconhecimento da condição de membro da sociedade, o conduz a uma condição de não-pertencimento que tende a “expulsá-los da órbita da humanidade”. Neste caso, o autor cita “os meninos de rua na Guatemala e Rio de Janeiro, ou determinadas populações da África, em que o Estado desaparece e os organismos internacionais são ineficientes”.

O público da Faculdade Montessoriano de Salvador, concebido como pertencente a segmentos sociais historicamente excluídos, assim o é classificados porque reúne certo número e qualidade de características que suscitam um distanciamento dos requisitos potenciais, na atual conjuntura econômica, política e social, para se posicionar em condições favoráveis de ascensão profissional e social, situando-se numa esfera de subalternidade historicamente construída.

Trata-se de uma população predominantemente negra/afro-descendente, de baixa renda, moradores da periferia, sem acesso à cultura acadêmica e erudita; inclusive, em muitos casos, sem antecedência familiar de inserção no mundo acadêmico. Em sua grande maioria, trabalhadores assalariados e do mercado informal, com faixa etária de 30 a 40 anos, oriundos da escola pública, mas que estiveram, ao ingressar na Faculdade, há pelo menos seis anos fora da escola. É possível associá-los a muitas formas de exclusão:

1. Numa sociedade marcada pelo passado escravagista e por uma falsa ideia de democracia racial, a identificação de negro/afro-brasileiro, sobretudo associada à baixa renda, constitui duplo elemento de exclusão social: econômico e racial.

2. A condição de morador da periferia o situa, geograficamente, em áreas marginais e socialmente marginalizadas, onde se instala o preconceito territorial que o estigmatiza e afasta de uma inserção social mais ampla.
3. A origem escolar vinculada à escola pública. Neste caso, sabe-se que, paralelamente ao discurso da universalização da Educação Básica, que possibilita o acesso amplo e irrestrito à educação pública, contribuindo para a democratização da sociedade, deparamo-nos com a precarização do ensino e sua frágil efetividade na construção de uma base educacional que permita aos alunos a construção da autonomia e de diálogo com as exigências que emergem do contexto global e local, vinculados não apenas ao mercado, mas, também, a um *estar-no-mundo* em condição de enfrentamento e superação das raízes históricas que criaram as condições de subalternidade à qual os segmentos populares estiveram e estão submetidos.
4. Um dos aspectos importantes que (re)constitui as raízes históricas que criaram as condições de subalternidade à qual os segmentos populares estiveram e estão submetidos é o “chamado”, desde muito cedo, para inserção no mundo do trabalho como forma de assegurar a reprodução da existência material individual e familiar, impossibilitando a formação continuada sequenciada e ininterrupta. A interrupção da formação para posterior ingresso na universidade, muitas vezes como exigência do próprio mercado de trabalho, cria um espaçamento que, para além do caráter temporal, impõe dificuldades na aprendizagem (não dificuldades “de” aprendizagem), em face do período de distanciamento da cultura escolar, e do fato de que “o trabalho na sua forma histórica tem sido mais visado como condição de financiamento da sobrevivência; nem sempre associado ao desenvolvimento humano” (POCHMANN, 2009, p.19)

A referência ao público da Faculdade Montessoriano como pertencente a segmentos sociais historicamente excluídos requer uma leitura e interpretação próprias, que perceba as categorias não como nomenclaturas de significados rígidos, mas sempre relativos, porque social e historicamente situados.



#### 4. CAPITULO 3 - A FALA INSTITUCIONAL: AVENTURAS E DESVENTURAS PELOS CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

A fala institucional está amparada na pesquisa documental desenvolvida na IES. Um recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa, pois “constitui-se num recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão ou mesmo aprofundando-a” (MACEDO, 2002, p. 170)

Amparar a fala institucional nos documentos oficiais, PDI, PPC, e do próprio regulamento do Interdisciplinar, fazendo com que as interpretações e considerações fossem tecidas á medida que essa fala institucional despontasse como própria e apropriada, fora uma forma de obter o distanciamento necessário da relação afetiva e profissional com a IES. .

Comentando sobre a pertinência e relevância das fontes documentais, Ludke e André (1986) argumentam que, quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, isto é, quando a linguagem dos sujeitos é importante para a investigação, pode-se incluir todas as formas de produção do sujeito em forma de escrita, co o redações, cartas, comunicações informais, programas, planos, etc. (...) Para Blimer (1969), o documento é, em realidade, um “*fixador de experiências*”, enquanto um registro objetivo do vivido, principalmente em se tratando de documentos pessoais. (MACEDO, 2000, p. 170-171)

Em um primeiro momento, cabe destacar o modo como essa IES se constituiu, o que é relatado nos dois Planos de Desenvolvimento Institucional existentes, que compreendem períodos de 2005 a 2010 e de 2011 a 2016, no tópico sobre o Breve Histórico da IES. Esse resgate, se faz importante porque não está dissociado da sua prática interdisciplinar. É nessa historicidade que a proposta se institui e desenvolve.

A Faculdade Montessoriano de Salvador se origina do Colégio Montessoriano, a partir de um desejo do seu Diretor Administrativo-Financeiro, de ampliar a atuação da escola para a Educação Superior. O Colégio Montessoriano é uma empresa familiar, que começa oferecendo à comunidade da Boca do Rio o serviço de creche, apoiada nos princípio da educação Montessori. O crescimento do colégio vai se dando paulatinamente. Em um dado momento, os ideais Montessori são substituídos por uma abordagem sócio-interacionista, mas

o nome da instituição permanece “Montessoriano” em razão de já ser conhecida na comunidade a partir dessa referência. O Colégio, possui, hoje, 31 anos de existência.

A elaboração dos projetos da Faculdade fora feita por uma comissão de professores selecionados para tal fim, sem vinculação com a escola. Uma das premissas que guiou a Direção para essa constituição de um grupo próprio, ao invés de uma consultoria, foi o desejo de dar a IES uma identidade própria, o que não se acreditava poder obter através de uma consultoria que, imaginariamente, replica sua fórmula de sucesso sem compromisso com o contexto, dada a sua existência temporária e pontual no processo.

Esse grupo, que começa com três pedagogos, uma socióloga, um administrador e uma secretária. Logo vai afunilando e se resumindo a um pedagogo, um administrador, uma socióloga e a secretária. É esse pequeno núcleo que leva à frente a construção da IES. O administrador: o Diretor; e os demais jovens professores atuantes na Educação básica e superior, mas inexperientes no que se refere à elaboração dos projetos institucionais. Se por um lado esse dado tornou o processo de implantação da IES mais longo, por outro, permitiu que a proposta fosse tomando contornos próprios em função das afinidades e das experiências do grupo com a educação.

A proposta inicial da Faculdade era de implementar quatro cursos: Bacharelado em Administração Geral, Bacharelado em Pedagogia com ênfase na Administração Educacional, e os cursos Normal Superior na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. A Faculdade iniciou suas primeiras atividades letivas em 29 de agosto de 2005, com os cursos de Administração e o Normal Superior. O curso de Pedagogia fora posto em diligência pela comissão de avaliação do MEC e precisava sofrer alguns ajustes, só sendo implementado no semestre seguinte. Em dezembro de 2005, foi publicado o Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005, propondo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia resultantes de longa tramitação no Conselho Nacional de Educação. O curso de Pedagogia, proposto nas Diretrizes, passava a ser, obrigatoriamente, um curso de Licenciatura e cumpriria a função dos cursos Normal Superior, que, gradativamente, entraria em extinção.

Os ajustes no curso de Pedagogia, em atendimento às solicitações da Comissão de Avaliação do MEC, foram feitos já contemplando as novas diretrizes, e os alunos do Normal Superior

foram migrados para Pedagogia. Em 2006.1, havia, portanto, apenas dois cursos: o Bacharelado em Administração Geral e a Licenciatura em Pedagogia.

Embora a exigência de uma prática interdisciplinar não estivesse presente, de forma explícita, na legislação que definia o modelo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), nem na própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares dos Cursos faziam menção a essa necessidade. No caso do Curso de Pedagogia, essa exigência aparece, de forma explícita, em apenas duas citações do termo, mas o conjunto da proposta aponta nessa direção, como se pode verificar no trecho destacado a seguir:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

(...)

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares;

sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Apesar de ter apenas duas referências nominais à interdisciplinaridade, o texto das DCNs, em seu conjunto, apontavam nessa direção. No entanto, é preciso pontuar que a inserção de uma proposta interdisciplinar, nos projetos que deram início à concepção da Faculdade Montessoriano de Salvador, não se deu de forma direta, imediata e inequívoca. Havia a compreensão, sem vinculação com a experiência, de que o currículo deveria apresentar certa flexibilidade e expressa no texto a partir da recorrente menção à necessidade de indissociabilidade entre teoria e prática. Ou seja, a ideia de flexibilizar constrói conexões com algo que não deve ser rígido, ao qual se confere certa maleabilidade para transpor as ideias abstratas e criar laços com o real, com a vida. Mas essa é “uma” leitura. E, nas palavras de Macedo (2012), “o trabalho de interpretação em si já é *alteração*”.

Concretamente, é possível identificar, no PDI original (2005 a 2010) duas únicas menções ao termo, de forma quase imperceptível, e cinco menções à multirreferencialidade de forma mais marcante. Essa maior incidência da multirreferencialidade estava fincada nos estudos de currículo e da etnopesquisa da atual coordenadora que, à época, compunha essa comissão de elaboração dos projetos. Razão pela qual a ideia de complexidade, *complexus* e complexo, aparecem de forma recorrente. Logo no início do texto de concepção da IES, aparecia: “a

principal missão da Faculdade Montessoriano de Salvador será a de desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, dentro de uma abordagem multirreferencial e multicultural, que compreenda a complexidade que envolve e interliga o local e o global”. A multirreferencialidade aparece também como um dos princípios metodológicos da organização pedagógica da IES e como princípio norteador da avaliação da aprendizagem.

Na revisão do PDI para atender ao período de 2011 a 2016 as referências à interdisciplinaridade, juntamente à multirreferencialidade e complexidade, tornam-se constantes e permeiam todo o texto. Entretanto, essa nova escrita, que aparece mais apropriada e fundamentada, encontra-se fundada na prática vivida, implicada com o real experienciado nos primeiros cinco anos de existência da IES.

Para caracterizar melhor essa experiência, cabe destacar, primeiramente, a missão, visão e valores institucionais, que definem, formalmente, a identidade institucional, e criam expectativas em relação às suas reais intenções.

**Missão:** “Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentro de uma abordagem multirreferencial, para educar, produzir e disseminar o saber universal, comprometendo-se e contribuindo para o desenvolvimento humano, a justiça social, a democracia e a consolidação da cidadania”

**Visão:** Ser reconhecida como uma instituição comprometida com a inclusão social e acadêmico-profissional, através de um ensino de excelência”.

**Valores:**

- Ética: Transparência, integridade e responsabilidade social.
- Pluralidade: inclusão social, respeito mútuo, liberdade de pensamento e de expressão, abertura para o novo e para o exercício pleno da criatividade.
- Cooperação: Compromisso com a coletividade e estabelecimento de diálogos com as pessoas, as comunidades e as instituições.

Como no PDI original, seu público-alvo é claramente definido. Já na introdução do PDI, ainda no Breve Histórico da IES, é resgatado o processo de definição do seu público, que considera, primeiramente, as necessidades do mercado, ponderando sobre o pleno atendimento das classes A e B no que se refere ao acesso ao Ensino Superior. Entretanto, recai, em seguida, sobre uma fala que considera as inclinações ideológicas da comissão encarregada da elaboração dos projetos de constituição da Faculdade: “pelos convicções ideológicas que uniam os integrantes dessa comissão, era nítida a aproximação das classes C e D. Tanto do ponto de vista da sua origem social, como do anseio de implementar uma proposta que materializasse um desejo de transformação social, ainda que em um micro-universo”.

Supõe-se que a tendência de mercado foi um elemento deflagrador da escolha, mas obteve o reforço da vinculação da comissão de elaboração dos projetos aos segmentos sociais das classes C e D, público que a própria IES define como tendo uma “demanda reprimida”<sup>1</sup>, que, se por um lado era detentora de uma frágil formação básica, obtida nas escolas públicas, que a coloca em condição de desigualdade no processo de seleção extremamente concorrido das universidades públicas, por outro lado, são segmentos que, movidos pela necessidade de conciliar educação e trabalho, “o ensino particular coloca-se como única forma de viabilizar a formação”.

Seus princípios metodológicos, no PDI e PPCs, estão definidos como sendo: criticidade, criatividade, interdisciplinaridade e multirreferencialidade, ética e afetividade. No PDI de 2005 a 2010, a interdisciplinaridade não figurava em um primeiro plano. Na revisão para atender ao período de 2010 a 2016, a expressão vem “acoplada” ao princípio já existente da multirreferencialidade.

O PDI de 2011 a 2016 faz menção a uma recente tendência observada nas Universidades Públicas, através dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs), com base na qual buscou apoiar seu currículo sobre uma forte base de formação geral. “Essa concepção (e opção) de currículo” parte do reconhecimento de uma mudança, em curso, do perfil de estudantes do Ensino Superior, antes restrito às classes dominantes, sobretudo em função da forma de acesso, o vestibular, que se constituía como um processo altamente seletivo, em relação ao qual questiona o real atributo de excelência das universidades públicas: “É fácil ser excelente, quando se tem um público preparado, igualmente excelente”. E questiona: “Onde se situa o papel da educação de desenvolver as pessoas para a excelência?”.

A Faculdade Montessoriano opta por desenvolver um Processo Seletivo Simplificado (PSS), “que define, como instrumento único de avaliação do candidato, a prova de redação”. E complementa, em ressalva: “ao propor o ingresso de estudantes a partir de um processo simplificado, não confundimos o simples com o fácil. Superados os critérios mínimos da redação, a excelência será desenvolvida no decorrer da vida acadêmica”.

Os currículos dos cursos dividem-se em três dimensões:

---

<sup>1</sup> Demanda reprimida poderia ser definida como a capacidade de consumo de algum bem ou serviço que não se concretiza por algum motivo, no caso mencionado, principalmente por falta de renda.  
<http://www.andifes.org.br/?p=15763>

- uma formação básica, comum a todos os cursos de graduação plena e que contempla: História, Lógica, Filosofia, Sociologia, Metodologia da Pesquisa, Matemática, estudo das Diversidades e Pluralidades Culturais, Expressão Corporal, a Comunicação “que se recusa a ser uma mera decodificadora de códigos”, a Psicologia, entre outros, que, nas próprias palavras da instituição “revelam uma preocupação para além da formação profissional. O que se coloca nesse interjogo é a formação do homem e da mulher do século XXI”.
- a formação profissional através do núcleo de disciplinas específicas, mas com uma visão “sintética” possibilitando uma “formação geral específica”.
- e um núcleo de disciplinas optativas, comuns ou não aos cursos, que têm o objetivo de conferir certa flexibilização ao currículo, dando aos estudantes autonomia para fazer suas “escolhas estratégicas no decorrer do curso”.

Essa tentativa de flexibilizar e possibilitar escolhas autônomas aparece também nos Estudos Interdisciplinares. Componente curricular obrigatório, através do qual os estudantes do segundo ao sexto semestre desenvolvem pesquisas semestrais, com tema de livre escolha, sob a orientação de um professor-orientador.

E eis que surge o objeto dessa pesquisa: a experiência interdisciplinar voltada para segmentos sociais historicamente excluídos.

O objetivo geral dos Estudos Interdisciplinares é “Desenvolver um ambiente de pesquisa que possibilite ao aluno mobilizar e articular o conhecimento teórico das diversas áreas que compõem o seu curso, para responder, de forma inovadora, às questões que se apresentam na vida prática”.

Seus objetivos específicos apontam os caminhos que os Estudos Interdisciplinares se propõem a construir:

- Aprender a estudar em grupo
- Realizar pesquisas bibliográficas
- Elaborar projeto de pesquisa
- Realizar uma pesquisa de campo
- Aprender a analisar e sistematizar dados empíricos

- Escrever relatórios técnico-científicos
- Realizar um seminário científico

Através desses objetivos, é possível fazer essa relação com os quatro pilares da Educação definidos pela UNESCO que constituem, no perfil do egresso que consta do PDI, as habilidades fundamentais que devem ser desenvolvidas durante a formação, como premissas para a constituição do perfil de profissional idealizado pela IES.

PDI e Regulamento do Interdisciplinar, repetem: “ os Estudos Interdisciplinares são um momento em que o aluno se torna um estudante-pesquisador, capaz de construir seu próprio conhecimento e não apenas de aplicar o conhecimento do outro. A pesquisa é concebida como instrumento fundamental para construir a capacidade de construir conhecimento”.

Nesse sentido, o PDI define os Estudos Interdisciplinares como uma proposta de iniciação científica, como política de pesquisa, a partir de uma compreensão particularizada da pesquisa: a pesquisa como “instrumento didático-metodológico que possibilita agregar o discente, desde os primeiros semestres da graduação, à prática da investigação, permitindo-lhe acessar e produzir conhecimentos durante todo o curso”.

“Trata-se de um projeto de pesquisa realizado individualmente ou em equipe com orientação de um professor orientador. Como proposta de iniciação científica, a pesquisa interdisciplinar impõe rigor científico, mas reforça, ao mesmo tempo, o caráter de flexibilização do currículo, ao permitir que os alunos definam seus objetos de pesquisa com base nos seus interesses e nas demandas acadêmicas e sociais sobre o tema.

Concomitantemente, trabalha as principais dificuldades do público-alvo da instituição, onde se destacam as dificuldades com a escrita e a autonomia para compreender a vida acadêmica como uma busca individual e incessante. Essa produção, semestre a semestre, desenvolve habilidades importantes para a sua permanência na academia, assim como para a sua inserção no mercado de trabalho em condições de competitividade”.

Ou seja, supõe-se que não se trata da pesquisa pela pesquisa. Não se trata de um mero cumprimento de prerrogativas formais distribuídas pelos órgãos de regulação<sup>2</sup>. Trata-se de uma estratégia<sup>3</sup> institucional ou de tudo isso e mais a estratégia institucional.

<sup>2</sup> Faz-se referência aqui ao MEC e INEP, órgãos responsáveis pela regulação das IES, ou seja, pelo acompanhamento e avaliação, segundo as prerrogativas definidas pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior).

<sup>3</sup> Transitando da “estratégia” como ciência militar, do grego, à literatura de administração estratégica, destaquei essa palavra para configurar um intermédio ponderativo através de Mintzberg, no livro *Safari de Estratégia*, onde ele diz: “Acontece que estratégia é uma dessas palavras que inevitavelmente definimos de uma forma, mas frequentemente usamos de outra. *Estratégia* é um *padrão*, isto é, consistência em comportamento ao longo do



O amadurecimento dessa estratégia impôs um processo contínuo de remodelagem e mudanças: de aventuras e desventuras! A estrutura, parcialmente apresentada até aqui, não é a estrutura “de sempre”. É uma estrutura atual, amadurecida com as intempéries do tempo.

Entretanto, foi difícil localizar, a priori, os primeiros registros desse trabalho, para a narrativa das aventuras e desventuras da IES pelos caminhos da interdisciplinaridade. De forma prática, esse conteúdo inicial não está nos documentos oficiais (projetos e planos) mais antigos. Trazer, simplesmente, a memória, imaterial, de uma coordenadora-pesquisadora ou pesquisadora-coordenadora, não seria, do ponto de vista do rigor científico, um recurso legítimo. Foi, então, que, como um bricoleur, que ousa criar seus caminhos a partir das ferramentas disponíveis (KINCHELOE, 2007, p.15), apostando na criatividade sem perda do rigor, com a devida autorização da IES, puderam ser acessadas as trocas de e-mails da Coordenação com os docentes e as atas de reuniões de Coordenação e docentes.

Sobre a análise documental, Macedo (2000), faz questão de pontuar: “É interessante frisar que são documentos quaisquer expressão escrita dos atores sociais, para não cairmos na rigidez normativa das pesquisas de inspiração positivista”. E complementa “Enquanto um *etnotexto fixador de experiências*, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados, o documento é uma fonte quase indispensável na compreensão/explicitação da instituição educativa”.

Assim, essas correspondências eletrônicas passaram a se constituir como parte da análise documental que permitiu reconstituir a trajetória dos Estudos Interdisciplinares na Faculdade Montessoriano de Salvador. Acima de tudo, seriam documentos que poderiam permitir essa reconstituição sem uma interferência direta da subjetividade de uma pesquisadora implicada, mas que reconhece a necessidade do rigor da ciência, ainda que acredite em um “rigor outro<sup>4</sup>”.

---

tempo”. Uma empresa que comercializa perpetuamente os produtos mais dispendiosos da sua indústria segue a chamada estratégia de extremidade superior, assim como uma pessoa que sempre aceita a função mais desafiadora pode ser descrita como seguindo uma estratégia de alto risco”. A partir dessa definição de Mintzberg, compreendo que o interdisciplinar, reificado e materializado na pesquisa, ao longo do tempo de existência da IES, constitui, no plano pedagógico, a sua estratégia, e infere acerca de uma consistência de comportamento ao longo do tempo.

<sup>4</sup> A autora faz menção, com esse destaque, ao livro dos professores Dante Galeffi, Roberto Sidnei e Álamo Pimentel, que se desenvolve acerca da problemática do rigor nas pesquisas qualitativas, outorgando um rigor “outro”.

A metodologia utilizada para acessar essas mensagens eletrônicas, fora feita através de uma ferramenta de busca disponibilizada pelo próprio e-mail. Ao lançar a palavra “Interdisciplinar”, foram identificadas 1.657 mensagens trocadas entre a coordenação e docentes de 2005.2 até 2009, quando houve uma troca de e-mail para um correio eletrônico institucional. Fazer um filtro mais apurado dessas mensagens foi um longo trabalho. No e-mail utilizado para essas correspondências de 2009 até o presente, foram identificados 1813 ocorrências.

O primeiro registro prático estava em uma pauta e ata de reunião com os docentes, realizada em 14-09-2005. Na pauta, o ponto 6 mencionava: Relações interdisciplinares. No resumo da ata, enviado aos docentes, havia um trecho que relatava: “Também se falou muito na definição de um ambiente de discussão das práticas entre os professores para viabilização das relações interdisciplinares e do planejamento e programação dos eventos”. (Ata da Reunião de Coordenação – 14-09-2005) (ANEXO A)

Um e-mail trocado por uma das professoras dos cursos do Normal Superior e a Coordenação (ANEXO B), trazia, no anexo, uma proposta de “Projeto Interdisciplinar” (ANEXO C), com cópia para os demais professores, para que fizessem as suas contribuições, propondo um “exercício pedagógico de observação”, com a seguinte justificativa:

Compreender os espaços de ação do profissional de educação é relevante para os alunos do curso de Normal Superior das Séries Iniciais e Educação Infantil, pois permite aperfeiçoar sua prática e refletir sua intervenção crítica e progressiva no ambiente de aprendizagem. Revela também a identidade escolar, as crenças, valores, intenções na formação do sujeito que dela faz parte. Os estudos desenvolvidos na disciplina Pesquisa e Prática subsidiarão os educandos na identificação e no entendimento de como a ação docente vem sendo formada na interação entre a ação e reflexão contínua.

Logo abaixo dessa justificativa, aparece o destaque, escrito em caixa alta: **IMPORTANTE QUE DEMAIS DISCIPLINAS TAMBÉM ACRESCENTEM SUA JUSTIFICATIVA.**

A proposta de Projeto Interdisciplinar estava ancorada na pluridisciplinaridade. Cada disciplina fazia a sua própria justificativa e orientações para o trabalho, que seria desenvolvido em um único contexto, a partir desses múltiplos “olhares”, levando em consideração os conteúdos que vinham sendo aplicados no semestre. Também, cada professor deveria definir que pontuação atribuiria para o trabalho, na sua disciplina.

A cada reunião, que de início era semanal, o interdisciplinar estava na pauta. Neste primeiro semestre, contando com apenas uma turma, o trabalho foi realizado conforme o roteiro enviado pela professora Marilene. Os alunos entregaram o trabalho no dia da apresentação e lá estavam, para assistir às apresentações, todos os professores da turma, cada qual observando a presença da sua disciplina no trabalho.

Em 2006.1 não foi tão diferente. Em e-mail de marcação de uma reunião para o dia 23-03-2006 (ANEXO D), trazia como primeiro ponto da pauta: Projeto Interdisciplinar. A ata da reunião, também enviada eletronicamente, (ANEXO E), apontava o resultado da discussão: “3. Sobre o Projeto Interdisciplinar, o que se vislumbrou foi uma proposta mais modesta. De criarmos pequenas articulações entre nós (Sociologia com Psicologia; por exemplo.). Enquanto isso, irmos amadurecendo a ideia, fazendo das nossas reuniões um grupo de estudos sobre interdisciplinaridade. No próximo encontro, dia 06/04/2006, cada um deve trazer algo fruto da pesquisa sobre interdisciplinaridade. Para,então, definirmos uma sequência de texto e apresentações no grupo”.

As discussões iam transcorrendo durante o semestre e os projetos também. Como uma construção coletiva que se desenvolvia no processo, os alunos não tinham, de início, muito tempo para desenvolvê-lo. Nesse primeiro semestre de 2006, o interdisciplinar se fez presente em todas, literalmente todas as reuniões. Entretanto, para que não fosse uma imposição, as propostas deveriam emergir do grupo, e por muitos motivos toda construção coletiva requer tempo.

Percebe-se uma disposição da instituição em promover encontros que possibilitem uma compreensão mais aprofundada sobre a interdisciplinaridade. A proposta de grupo de estudos não se realizou no primeiro semestre de 2006. Só teve um voluntário no segundo semestre desse mesmo ano, quando a professora Heike Schmitz, levou uma apresentação desenvolvida a partir do livro de Ivani Fazenda, *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*, na reunião do dia 27/07/2006 (ANEXO F).

Em 09/08/2006, um e-mail da coordenação para os docentes (ANEXO G) destaca: “Estaremos nos reunindo na próxima terça, 15/08, às 16:30. A presença de todos é muito importante para darmos continuidade à nossa proposta de construção de um projeto interdisciplinar. Por favor, confirmem a presença! Espero contar com todos”. E em

13/09/2006, um novo e-mail aos docentes (ANEXO H): “Passado quase um mês da nossa última reunião, não tive nenhum retorno concreto com relação à nossa proposta de trabalho interdisciplinar. Na verdade, como foi colocado na reunião, a ideia é pensar em pequenos agrupamentos, pequenos projetos, mas que possamos efetivamente iniciar... Então, a minha proposta é de termos uma reunião na próxima quinta, 21/09, às 16:30, apenas com o grupo de PEDAGOGIA, com objetivos bem práticos: vamos utilizar o encontro para formar os grupos de trabalho e começar a desenhar uma proposta. Cada professor poderá escolher com quem desenvolverá um trabalho conjunto e como irão conduzi-lo”.

Em 18/10/2006, um e-mail das professoras de Psicologia e Educação e Tecnologias da Informação (ANEXO I), trazia um roteiro de proposta interdisciplinar, em anexo. Na apresentação, continha:

“A inserção da tecnologia no contexto atual nos impõe a necessidade de pensar a formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação principalmente no espaço em que irão atuar. De igual forma é imprescindível a competência, nesse professor, da mediação dos sujeitos dessa aprendizagem, o que lhe é dado pelo campo do saber da psicologia do desenvolvimento Humano. Sendo assim, pensar na integração de duas disciplinas no ambiente acadêmico, enquanto possibilidade de resultados mais consistentes é um desafio e pode ser guiado pelo princípio da interdisciplinaridade. Essa proposta abarcará as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação para a turma de Pedagogia do 2º Semestre”.

Em 2006.2, houve duas propostas de interdisciplinaridade, cada uma congregando dois professores. Além de mais um, de uma única professora, mas com uma perspectiva “interdisciplinar”.

Em novembro de 2006, afastei-me do trabalho para licença maternidade. Em meu lugar ficou a Coordenadora Administrativo-Financeira para a finalização do semestre e eu não pude acompanhar a conclusão dos trabalhos.

A pauta proposta para os encontros pedagógicos que abririam o semestre de 2007.1 previa dois pontos dedicados ao Interdisciplinar: 1. Relatos de experiência, com a socialização das propostas desenvolvidas no semestre anterior, e 2. A interdisciplinaridade como uma necessidade: perspectivas e ações.

No segundo semestre de 2007, a proposta lançada nos encontros pedagógicos e aceita pelos docentes foi o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar baseada em um eixo

temático comum aos dois cursos. O tema definido coletivamente foi “Responsabilidade Social”. Verificou-se nas atas e e-mails que foram formados grupos de trabalho (GTs), cada um sob a coordenação de um professor, encarregado de fazer a articulação do seu grupo, marcar as reuniões, compilar matérias e enviar para a coordenação.

A proposta foi deflagrada no primeiro encontro de coordenação do semestre, que teve, desta vez, uma “sensibilização externa”: a participação da prof<sup>ª</sup>. Sara Sodré, da UNIJORGE, uma indicação da professora Lícia Beltrão (UFBA), com o objetivo de socializar a experiência e “palestrar” sobre o conceito de interdisciplinaridade. Ao definir, para a “consultora” por que a IES queria o Interdisciplinar, a Coordenação apresentou a seguinte sequência de motivos (ANEXO J):

1. Atender às "sugestões" do MEC, neste sentido.
2. Sabemos que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 70, expressivamente, definem um novo perfil de trabalhador. O que o mercado demanda não é mais o mero executor de tarefas, mas empregados capazes de pensar a instituição como um todo de forma estratégica, permitindo uma maior produtividade, mas com o foco na qualidade. Esta postura exige o desenvolvimento de novas habilidades e competências, muito fundamentada pela epistemologia da complexidade e pelos paradigmas da multirreferencialidade.
3. Sabemos também que o modelo educacional tradicional, onde as áreas de conhecimento são aglutinadas nas "caixinhas" compondo "espaços" isolados, não atende às exigências dos novos paradigmas de empregabilidade, acima descritas. Portanto, é preciso, desde a formação desses profissionais, confrontá-los com a nova realidade para que desenvolvam tais competências.
4. Outro aspecto fundamental é que, embora trabalhosa, a educação interdisciplinar, ao promover a comunicação das diversas áreas do conhecimento, permite uma maior consolidação da aprendizagem.

A proposta trazia uma estrutura já previamente organizada, para ser desenvolvida pelos docentes. Um dos trabalhos desenvolvidos, fruto dessa proposta, foi com o sub-tema de “Inclusão Educacional” (ANEXO K), agregando os professores de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil em Matemática, Educação Inclusiva, Fundamentos e Metodologia dos Anos Iniciais em História e Geografia, Arte-Educação e Alfabetização e Letramento. Esse sub-tema contemplou diversas abordagens da inclusão educacional: 1) Indivíduos em situação de risco social, arte-educação e inclusão social; 2) Educação Especial; e 3) Recorte temático de raça e gênero na perspectiva da inclusão educacional. Os professores reuniram em um mapa conceitual o conteúdo programático de cada professor e a relação com os conteúdos de outros professores, não participantes do Projeto. O produto desse trabalho seria um artigo desenvolvido a partir de uma vivência em uma instituição de ensino formal e ou não-formal, a ser apresentado sob a forma de seminário.

Apesar de mais organizado, o projeto ainda partia de uma perspectiva disciplinar. O grande tema é visto sob olhares de diversas áreas que não se comunicam entre si. É, ainda, uma expressão da pluridisciplinaridade.

Em 2008.1, também na abertura do semestre, com os encontros de coordenação que antecedem o início das aulas, a apresentação feita pela coordenação (ANEXO L), dizia:

O Projeto Interdisciplinar da FAMA para o semestre de 2008.1 é fruto da necessidade de instituir uma prática que viabilize o perfil profissional e acadêmico idealizado pela Instituição; e da reflexão em torno das experiências individuais e coletivas em torno dessa prática, desenvolvidas dentro e fora dos muros da Faculdade.

Nos projetos pedagógicos da FAMA, institucional e de cursos, é recorrente a busca pela indissociabilidade entre teoria e prática. Foi nas releituras desses trabalhos e durante a avaliação das atividades desenvolvidas em 2007.2 que esse aspecto se destacou como eixo norteador para a proposta de trabalho interdisciplinar deste semestre, em lugar de uma temática comum, como houvera sido feito anteriormente.

A proposta consistiu em promover essa relação teoria-prática, através, mais uma vez, dos conteúdos das disciplinas, verificados empiricamente em uma organização escolhida pelos estudantes. Os estudantes desenvolveriam um projeto de pesquisa que envolvesse obrigatoriamente as disciplinas do semestre e através do qual fosse possível verificar as questões desenvolvidas pelos professores para as suas disciplinas. Como suporte a esses alunos, haveria “plantões metodológicos”, com datas e horários definidos, para que os estudantes pudessem “consultar” os professores, tirar dúvidas, partilhar as experiências, etc.. A professora da disciplina Metodologia do Trabalho Científico ficou encarregada de elaborar os roteiros da pesquisa. Eram três etapas e foram construídos três roteiros, uma para cada etapa (ANEXO M).

Os professores enviavam as questões das suas disciplinas à Coordenação, que disponibilizava-as em “pacotes” contendo as questões de todas as disciplinas, para os alunos. A vivência de campo seria norteadora por essas questões relacionadas ao conteúdo de cada uma das disciplinas, agregando os estudantes por semestre, e o trabalho se desenvolvia perpassando as três unidades letivas, com pesos na nota de cada unidade. Para conferir esses pesos, cada unidade representava uma etapa do Interdisciplinar. O resultado de cada etapa (trabalhos parciais) era distribuído, pelos alunos, de forma impressa, para que todos os professores da turma pudessem avaliar.

De acordo com as questões dos professores, os estudantes definiam um objeto de pesquisa que deveria congrega esses diversos olhares, e, com base em um roteiro previamente divulgado, os estudantes elaboravam uma proposta. Essa proposta de pesquisa constituía a 1ª etapa. As demais etapas, tratavam do desenvolvimento do trabalho, que deveria articular a experiência empírica com as teorias vistas no semestre em curso. Ao final, eles entregavam o trabalho no dia da apresentação, em formato de relatório de pesquisa, todos os professores da turma se faziam presentes e avaliavam a apresentação. Todos os professores deveriam avaliar o desempenho dos estudantes em todas as disciplinas e se reuniam, num mesmo dia, para avaliar o trabalho escrito. Em um formulário, cada um ia fazendo as suas considerações, e dando a nota do estudante, que seria, ao final, a média das notas atribuídas por todos os professores.

Em 2008.2, a proposta interdisciplinar aparece com algumas pequenas modificações. As questões passam a configurar como questões norteadoras e permanece a orientação de estabelecer relações com as disciplinas do semestre, de cada turma. O tema da pesquisa é de livre escolha dos alunos. São abolidos os plantões pedagógicos e em seu lugar surge a figura do professor-orientador. Cada equipe indica três nomes de professores para orientá-los, por ordem de preferência. A coordenação faz a indicação dos orientadores tentando atender às escolhas dos alunos, mas salvaguardando-se o direito de indicar outro orientador, que não os escolhidos. Permanecem as três etapas. Cada etapa é avaliada separadamente, sendo que a etapa I e II são avaliadas exclusivamente pelo orientador e a etapa III por uma banca de professores (o orientador mais quatro professores, normalmente os professores das disciplinas do semestre). Entretanto, o Interdisciplinar possuía, desta vez, uma nota própria: a nota da 3ª unidade, para todas as disciplinas. Todos os seminários acontecem em um único dia, o último sábado do semestre, e as notas são divulgadas no mesmo dia.

A entrega do trabalho final era feita com uma semana de antecedência, mas alguns atrasos na entrega, somados à logística de triagem e distribuição desses trabalhos fazia com que muitos professores não lessem de fato. Como a nota era dada no mesmo dia, era comum que os professores que não leram tentassem se apoiar em quem leu ou dar uma nota “generosa” para compensar o fato de não ter lido e não ser injusto.

Um detalhe que não foi possível obter algum registro, mas que cabe comentar, são as inúmeras crises institucionais com os estudantes, por conta do Interdisciplinar. Alunos que

ameaçam pedir transferência da Faculdade, que criticam a desorganização... Houve muitos confrontos desse gênero. Por outro lado, por parte da Coordenação, havia, também, uma convicção de que aquele era o caminho. Talvez não o mais indicado, talvez não o modelo mais correto, mas era clara, também, a disposição da IES em investir no projeto e rever as falhas a cada semestre, muitas vezes durante o seu desenvolvimento. Também entre os docentes, não havia um consenso. As reuniões sobre o Interdisciplinar sempre foram reuniões efusivas, de muito debate. Por outro lado, havia uma integração, uma convergência de intenções que fazia com que cada observação fosse considerada, porque todos eram contemplados com a fala e a liberdade de se expressar contra ou a favor. Ademais, a proposta pedagógica da IES era/é o grande núcleo articulador dos docentes com a Instituição.

A sustentação desse projeto não se deu sem riscos. Para uma IES privada, sustentar uma proposta que, de início, não agrega os estudantes em opiniões e compreensões positivas e satisfatórias, abarca sempre o risco da perda de alunos. O que do ponto de vista da sustentabilidade financeira representa um perigo. Mesmo assim, o projeto foi sustentado e mantido.

Paralelamente às crises, há de se destacar, também, que o Interdisciplinar atingia o seu ponto máximo era nas apresentações e, nesse momento, conseguia reverter as indisposições em relação ao Projeto. Foi-se construindo um ritual que mobilizava docentes e discentes. Dos discentes, percebia-se toda uma “produção” para as apresentações. Havia equipes com roupas padronizadas, evocando o tema do trabalho em suas camisas ou cores. O nervosismo era a expressão mais recorrente nos rostos de quem espera o seu momento de apresentar, nos corredores. A busca pela superação da timidez, da tensão para demonstrar o conhecimento construído nesse processo. Do outro lado, a “banca de examinadores”, composta pelos professores da turma, cinco ao total, incorporando plenamente o seu papel de observadores e avaliadores. Cada qual pontuando os aspectos observados no trabalho escrito e na apresentação, destacando pontos desde a escrita, na qual era recorrente chamar a atenção para a necessidade de autoria quando identificavam que o texto não representava a linguagem dos estudantes, os equívocos conceituais, as omissões e inconsistências da pesquisa de campo e análise dos dados, até a expressão corporal, a apresentação pessoal, a presença de “espírito” e as gesticulações, o vocabulário e as apresentações em power point. Criticavam, quando havia, o excesso de textos e quando os estudantes ficavam “presos” à leitura dos slides.



Esse momento, era (e é), sem dúvida, o ápice da proposta interdisciplinar. É quando se compreende, de fato, a sua existência, recarregando as energias dissipadas pelas crises do processo para levar adiante, ao próximo semestre, a sua reedição. Reedição revista e atualizada.

Em 2008.2 realizamos, na semana que antecede as apresentações do “Inter”, I SIEPE, Seminário Interno de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse evento, trouxemos mestrados e doutorandos dos nossos contatos na UFBA, para apresentar seus projetos e pesquisas. Era uma forma de desenvolver, pelo exemplo, a postura de pesquisador que desejávamos dos nossos alunos. Também, colocá-los em contato com pesquisas recentes no campo da Educação e da Administração provocava uma renovação das teorias e o surgimento de outras indagações e questões sobre a área de formação. Ao menos essa era a intenção.

Em 2009, mais mudanças: a apresentação aos docentes e estudantes vai ficando mais elaborada e sustentada teoricamente. Uma organização mais sistematizada começa a despontar e o projeto vai tomando os contornos que o consolidariam, mais adiante, como uma marca institucional e um ritual acadêmico no âmbito desta Faculdade.

Todos os estudantes desenvolviam o Interdisciplinar, exceto, desta vez, os alunos do primeiro semestre, por uma sugestão da professora de Metodologia do Trabalho Científico, que fora acatada por todos. Estes faziam o “Inter” apenas no âmbito da disciplina de Metodologia, como uma espécie de “treino” para o semestre seguinte, quando executariam “para valer”. Nessa ocasião, 2009, as primeiras turmas, que ingressaram em 2005.2, já faziam o TCC, mas faziam, também, o Interdisciplinar. Havia um acúmulo de trabalhos, e, com isso, outras reclamações, mas o projeto foi mantido para todos.

Nesse semestre, aparece, na proposta, uma conceituação do Interdisciplinar: “Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-empírico com um olhar interdisciplinar, abrangendo aspectos das disciplinas que cada turma está cursando neste semestre”. A estrutura disciplinar permanece, mas as questões por disciplina são abolidas. Na justificativa, o “por que”, ressalta-se que “A pesquisa é um momento que aumenta a autonomia dos discentes no ato de aprender”. E complementa “Conforme Bernardo (2008, online), o conhecimento só é gerado e aplicado de fato quando há um trabalho de pesquisa”.

No quesito “para que?”, o objetivo geral vai sendo primariamente sistematizado: “O Projeto Interdisciplinar é um momento em que o aluno se torna um estudante-pesquisador autônomo, capaz de construir seu próprio conhecimento e não apenas de aplicar o conhecimento do outro. Objetiva-se, através da proposta do Projeto Interdisciplinar, vincular os arcabouços teóricos à vida prática e treinar a pesquisa em equipe”.

As etapas, o “como?”, são mais definidas, com definição clara também em relação aos critérios de avaliação. Permanecem os procedimentos anteriores (de 2008), para a escolha do professor-orientador e se inclui uma perspectiva de avaliação individual na equipe. Essa exigência da coordenação para com os professores-orientadores se deu em função de observações feitas por docentes e discentes, acerca da feitura real do trabalho ser desenvolvida por alguns membros das equipes, enquanto outros, levados, como se diz coloquialmente: “à reboque”, obtinham boas notas às custas dos que realmente trabalhavam. A solicitação de avaliação individual, no âmbito das equipes, para professor-orientador era, portanto, uma “medida cautelar”, como forma de tentar obter o envolvimento de todos e, conseqüentemente, uma melhor preparação também de todo o grupo.

Nas férias de meio de ano, antes da semana pedagógica, a Coordenação Geral envia um e-mail aos docentes e à Direção Geral: “Confesso que as férias, embora curtas, fizeram-me repensar toda a nossa estrutura. Este semestre teremos uma mudança significativa em vários aspectos da nossa organização pedagógica. Estava guardando esse comunicado para os encontros de coordenação, mas, pensando melhor, em face de muitos estarem já construindo seu planejamento, decidi antecipar”. Nesse e-mail, de 08/07/2009 (ANEXO N), a Coordenação anuncia mudanças na sistemática de avaliação: apenas dois pontos poderão ser destinados para avaliações em grupo, excluindo o Interdisciplinar. Os oito pontos restantes serão de avaliações individuais.

No e-mail, a Coordenadora anuncia a mudança, mas não explica. Essa explicação acontecerá na semana pedagógica: no semestre anterior assumira uma turma, no meio do semestre. Nessa turma, identificara claramente alguns alunos que tinham uma capacidade de entendimento e de escrita muito primárias. Estava certa de que eles não seriam aprovados na disciplina de Sociologia, que lecionava. Entretanto, contrariando sua expectativa, todos foram aprovados. O motivo: havia uma prevalência de atividades e avaliações em grupo, e esses estudantes foram beneficiados com notas que não correspondiam à sua realidade de fato, ao seu

desenvolvimento e desenvoltura acadêmica na disciplina. Essa constatação foi replicada para uma realidade mais ampla, justificando que alunos muito fracos chegassem ao 8º semestre sem preparo algum. Isso contrariava profundamente a missão institucional e a sua responsabilidade para com o público que se propunha a incluir no Ensino Superior.

Ninguém reclamou explicitamente da mudança. Mais tarde, um ou outro comentário surgiu, mas já amparado pela compreensão das razões de um ato, pela primeira vez, imposto “de cima para baixo”.

Esse mesmo e-mail se referia às reflexões sobre o Interdisciplinar, propondo mudanças imediatas. O título desse tópico, trazia: “Sobre o Interdisciplinar”:

- i. primeiro, compreender que este projeto é uma proposta de iniciação científica e que isso, aliado à proposta interdisciplinar, perde consistência quando obrigamos os estudantes a envolver todas as disciplinas do semestre;
- ii. sendo assim, o desprendimento disciplinar é uma exigência para que a proposta adquira efetividade;
- iii. é importante perceber que os ganhos obtidos com uma proposta desta natureza se refletem na postura do aluno e, portanto, na sua desenvoltura para o estudo acadêmico, sendo vantajoso para todas as disciplinas;
- iv. o Inter perde sua vinculação a todas as disciplinas do semestre, podendo, cada grupo, escolher livremente apenas três campos disciplinares para desenvolver sua pesquisa.
- v. 1º semestre não participa do Inter, de forma alguma.
- vi. 7º e 8º também não participam (como, aliás, já foi no semestre anterior)

E complementa que “Essas medidas foram tomadas a partir dos seguintes aspectos”:

1. da escuta pela coordenação dos professores nas reuniões de trabalho, onde, era unânime, a queixa sobre as dificuldades de escrita e de elaboração do pensamento pelos estudantes;
2. por compreender que o excesso de trabalhos em grupo gera um mascaramento da realidade exposta no item anterior, permitindo a aprovação sistemática de alunos que sequer têm a oportunidade de um *feedback* para superarem suas dificuldades;
3. porque precisamos assegurar para esses estudantes e para a FAMA a efetividade da sua formação, para que os egressos dos cursos possam apresentar, perante a sociedade, as competências esperadas de um graduado, seja em Pedagogia seja em Administração;
4. sobre o inter, passamos, semestre a semestre, por um processo de amadurecimento, que só acontece através da experiência. Hoje, é possível perceber claramente que a interdisciplinaridade forçada não funciona e o que desejamos é atingir um modelo que dê ao estudante a possibilidade de desenvolver a autonomia

acadêmica, para isso, é necessário certa dose de liberdade para que, paulatinamente, possamos incorporar o “espírito” da interdisciplinaridade;

5. essa postura interdisciplinar, precisa, primeiramente, ser assumida pelos professores, pois, em grande parte, estão ainda confinados nas suas “caixinhas”.

Em 2009.2, a abertura da Semana Pedagógica, com os professores, trouxe para a discussão o pretensioso tema “Em busca da efetividade do processo de ensino aprendizagem no Ensino Superior”. Na pauta dos encontros, 1) Aspectos Institucionais, onde se discutiu sobre o perfil da IES, o perfil do seu público e as expectativas para o perfil do egresso, buscando coordenar as ações pedagógicas em torno desses eixos, resgatando as colocações do e-mail enviado nas férias. 2) Workshop sobre avaliação textual, através do qual todos os docentes foram “convocados” a serem co-responsáveis pelos textos dos estudantes, devendo incluir na avaliação da disciplina essa avaliação da escrita, que já se evidenciava como o grande problema do público da Instituição. Esse trabalho fora conduzido pelo professor de Comunicação e Expressão, Ivo Ferreira, em uma tentativa de articular todos os docentes em torno do propósito de desenvolver a escrita desses estudantes para um padrão aceitável academicamente; 3) Projeto Interdisciplinar.

A proposta do Interdisciplinar para este semestre mantém a estrutura do semestre anterior, com algumas diferenças importantes: apenas os estudantes do 2º ao 6º semestre desenvolvem o “Inter”. Essa mudança contempla já a experiência do semestre anterior, quando os estudantes de 7º e 8º semestres se ocupavam de desenvolver dois trabalhos de pesquisa: o “Inter” e o TCC. A apresentação final também propõe uma mudança, que não sobrevive nos semestres seguintes: a forma de pôster. Essa proposta encarecia ainda mais o desenvolvimento do “Inter” para os estudantes que, como já se sabe, tinham baixo poder aquisitivo. As bancas deixam de ter cinco professores, para ter apenas três: o orientador e mais outros dois docentes, não necessariamente vinculados à turma por alguma disciplina. Outra mudança, significativa, era que não se fazia menção aos conteúdos das disciplinas. Além da liberdade de escolher um tema, os estudantes também se viam livres para fazer as articulações interdisciplinares que o objeto solicita e não como uma imposição da Instituição.

Outra mudança, significativa, era a seguinte: o 2º e 3º semestres fariam pesquisa bibliográfica. Do 4º ao 6º semestres, os estudantes deveriam incluir a pesquisa de campo. Essa limitação em relação à pesquisa de campo para o segundo e terceiro semestres, decorreu da constatação dos docentes em relação à falta de maturidade dos estudantes dos semestres iniciais para fazer

uma leitura da realidade observada empiricamente. Assim, como eram ainda muito “verdinhos”, cabia primeiro criar um aporte teórico que lhes permitisse construir teoricamente esse objeto a partir de autores de reconhecido trabalho sobre esses temas.

Também, o cronograma ficou mais estruturado: “Os trabalhos finais deverão ser entregues em três cópias impressas e uma gravação do trabalho em CD-Rom, vinte e um dias antes da data prevista para as apresentações”. Isso significava: 1) tempo suficiente para separar os trabalhos, distribuí-los e, o mais importante, os professores lerem, pois a avaliação dos trabalhos passou a ser exigida uma semana antes da apresentação, o que dava tempo para cobrar dos retardatários. 2) A entrega de uma cópia digital permitia que os trabalhos passassem por uma verificação de autenticidade, uma vez que pudemos identificar a presença de uma cultura de “copia e cola”, dada a disponibilidade infinita de conteúdos na Internet.

Com a saída do 1º, 7º e 8º semestres da participação do “Inter”, cria-se a necessidade de dois calendários semestrais para atender à diferentes quantidade de períodos avaliativos para cada grupo (“quem faz” e “quem não faz” Inter). O sistema vai ficando mais complexo...

“O Inter de 2009.2 foi muito especial. A organização, o sucesso absoluto da avaliação individual feita pelo orientador, o nível de preparação das equipes. Apenas pequenos ajustes feitos para 2010.1. O mais significativo deles é que agora o sexto semestre faz Inter individual. Essa proposta tem o objetivo de possibilitar aos alunos um tempo maior de dedicação ao seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)” (fragmento de carta aos estudantes na abertura do semestre de 2010.1, (ANEXO O). A pesquisa do 6º semestre, através do Interdisciplinar, seria uma pesquisa direcionada para o TCC. Assim, os estudantes chegariam ao 7º semestre com uma proposta, um arcabouço e já alguns direcionamentos para a escrita monográfica.

O ano de 2010 foi, também, um ano de reuniões intensas com os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) de ambos os cursos para a reformulação curricular. Também foi o ano de visitas do MEC para o reconhecimento dos cursos.

A semana pedagógica de 2010.2 buscou contemplar duas questões bem marcantes entre os docentes, através da presença de convidados para discutirem esses temas com o público: uma discussão sobre práticas pedagógicas através do tema "Docência no Ensino Superior: o lúdico

e o criativo na pedagogia crítico-construtivista", com a participação da Prof<sup>a</sup> Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu; e a Interdisciplinaridade através da abordagem dos "Desafios da formação interdisciplinar na perspectiva transdisciplinar", com a participação do Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Esse foi o primeiro momento a se trazer a perspectiva transdisciplinar para uma discussão com os docentes, ainda que com vinculação direta à Interdisciplinaridade.

Em e-mail enviado no dia 07/08/2010 (ANEXO P), a Coordenação coloca como pauta:

O que discutiremos:

- 1) proposta final do interdisciplinar
  - neste momento sinalizaremos também para as fragilidades que identificamos no inter de 2010.1 e falaremos sobre o modelo de avaliação e a planilha de lançamento de notas.
- 2) Aulas interdisciplinares
  - Seguindo a orientação das nossas discussões na semana pedagógica, neste momento buscaremos pontos de convergência entre as disciplinas para uma proposta de trabalho e avaliação comum. Para isso, por favor, é imprescindível que tragam o planejamento semestral de aulas para que já saíamos da reunião com a proposta, inclusive de datas, fechada!

A discussão na semana pedagógica, a partir da palestra do professor Dante Augusto Galeffi, girou em torno da exigência de que os estudantes desenvolvessem um trabalho interdisciplinar, quando os próprios docentes não conseguiam se articular para ter uma prática efetiva nesse sentido. Buscava-se, assim, criar possibilidades de uma maior abertura das disciplinas para sua própria desterritorialização. Entretanto, esse não é um trabalho fácil de fazer e não foi feito.

De 2010 a 2012.1 o Interdisciplinar assumiu uma estrutura mais sólida, que foi sendo replicada com pequenos ajustes a cada semestre. A grande mudança ocorrida foi uma mudança de status da Pesquisa Interdisciplinar. Até 2010.2, o Interdisciplinar era obrigatório, mas não constava na estrutura curricular, formalmente, como componente curricular. A reformulação curricular desenvolvida durante todo o ano de 2010 e implementada em 2011.1, formalizou o Inter na proposta pedagógica da IES. No currículo, o Inter passou a ser formalmente chamado de Estudos Interdisciplinares. Mas não se constituía como uma disciplina. O PPC aborda esses Estudos como componente curricular obrigatório, de caráter semi-presencial. Ou seja, os estudantes passam a ter um horário específico, mas voltado para estudos autônomos. Os encontros de orientação com o professor-orientador são encontros

combinados e que não necessariamente acontecem no dia e horário dos Estudos Interdisciplinares.

Uma outra mudança ocorreu em função de termos um semestre de maior demanda com as turmas do 6º semestre, tornando inviável o Inter individual em função da capacidade de cada professor atender satisfatoriamente seus orientandos. Assim, restringiu-se ao número máximo de três orientações por professor e se admitiu que o Inter do 6º semestre e o TCC pudessem ser feitos em dupla, mas com apresentações individuais, separadas. Ou seja, embora a construção do trabalho pudesse ocorrer em dupla e a parte escrita fosse comum a ambos os integrantes, cada um fazia (e faz) a sua apresentação separadamente. Essa medida visava dar a cada membro implicação necessária para a construção do trabalho e avaliar o desempenho de cada um conforme a desenvoltura e domínio individual sobre o trabalho.

Também a pesquisa de autenticidade dos trabalhos foi intensificada e generalizada: todas as pesquisas passaram a ser “inspeccionadas” através de um farejador de plágio. Com isso, pretendia-se inibir a prática do “cópia e cola”, penalizando aqueles que se situassem em percentuais de autenticidade inferior a 60% com a desconsideração total do trabalho e a perda do direito de apresentá-lo.

Durante o ano de 2011, a partir da experiência da professora de Psicologia, Marília Soares, na Faculdade Bahiana de Medicina, os Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos (NDE) tiveram acesso à proposta do PBL, *Problem-based Learning*, em português denominado de Aprendizagem Baseada em Problemas. A proposta pareceu interessante e os NDEs constituíram um grupo de estudos para conhecer a abordagem mais profundamente.

Por perceberem semelhanças com a abordagem proposta no Interdisciplinar, os NDEs dedicaram-se à leitura do livro *Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma nova abordagem educacional*, um livro organizado por Silvia Mamede e Julio Penaforte. A proposta do PBL “é a aprendizagem que resulta do processo de trabalho orientado para a compreensão ou resolução de um problema” (BARROWS & TAMBLYN APUD MAMEDE, p. 29). Nesse sentido,

A aprendizagem no PBL inicia-se quando defrontam-se com um “problema”, definido como “uma descrição neutra de fenômenos ou eventos da realidade, que devem ser explicados pelos estudantes, em termos de seus processos, princípios ou

mecanismos subjacentes” (SCHMIDT, 1983a, p. 15). O problema – componente fundamental do PBL – guia, conduz o processo de aprendizagem, que é organizado através de um ciclo estruturado de atividades (...). O ciclo inicia-se pela apresentação do problema aos estudantes, sem que eles tenham tido, anteriormente, acesso às informações necessárias para abordá-lo. Ou seja, o problema é o ponto de partida e o fio condutor da aprendizagem no PBL. (MAMEDE, 2001, p.29)

O PBL sofreu uma ressignificação pelo NDE, que o contextualizou com as necessidades da IES e passou a ser o fio condutor da primeira etapa do Interdisciplinar com os alunos do 2º semestre, que faziam os Estudos Interdisciplinares pela primeira vez.

Assim, na semana pedagógica, a partir de 2012, um dia da programação é dedicado à elaboração coletiva dos problemas que irão nortear os Estudos Interdisciplinares com esses estudantes.

A partir do problema, conforme consta no Regulamento dos Estudos Interdisciplinares, os estudantes passam o primeiro mês dos Estudos Interdisciplinares, tendo encontros semanais com o orientador, que faz a mediação das etapas seguintes, desenvolvidas com base nos sete passos do PBL:

1. Esclarecimento dos termos difíceis: identificação das palavras e termos técnicos que dificultem a compreensão do problema. Essa identificação é feita no encontro presencial com o orientador, podendo ser dado um prazo para pesquisa das palavras e termos que não fiquem claros o suficiente para o prosseguimento dos trabalhos.
2. Identificar os temas do problema: a partir do problema proposto pelo professor-orientador, os alunos deverão verificar os temas agregados que darão um direcionamento à pesquisa.
3. Discutir os conhecimentos prévios: os alunos devem levantar compreensões prévias sobre o problema e os temas a ele associados. Esses conhecimentos devem ser organizados e apresentados ao professor-orientador na forma combinada (presencial ou virtual).
4. Identificar os objetivos da pesquisa: para que fazer essa pesquisa?

A partir desse trabalho, a primeira etapa dos Estudos Interdisciplinares vai sendo delineada sob a forma de projeto. A diferença é que para o estudante que inicia os Estudos Interdisciplinares, a construção do problema, dos objetivos geral e específicos, e dos demais componentes do projeto, torna-se mais significativa se ele compreende vivencia um processo que se instaura mediante um problema.



Essa mudança foi aprimorada e a cada semestre a discussão sobre o PBL marca uma etapa importante nos preparativos para o Interdisciplinar do 2º semestre.

Em 2012.1, por sugestão dos professores, foram definidas linhas de pesquisa às quais os estudantes se associariam, de acordo com a temática escolhida para a pesquisa dos Estudos Interdisciplinares. Um outro grupo de professores, considerava essas linhas de pesquisa um contrassenso, do ponto de vista de uma proposta que se pretende denominar e ser interdisciplinar. Somado a essas divergências, percebemos uma maior burocratização do processo e as linhas de pesquisa foram abolidas, formalmente, a partir do semestre de 2013.1.

## 5. CAPÍTULO 4 - O SENTIDO DA AVENTURA E DA DESVENTURA PARA OS VIAJANTES;

A trajetória da proposta Interdisciplinar, da Faculdade Montessoriano de Salvador, apresenta-se como um *continuum* gerativo que atua através do movimento de reflexão – ação – reflexão auto-trans-formadora. Sua estrutura, que inicia monológica, amplia-se no contínuo aprendizado de *ser sendo*<sup>5</sup>, aprendendo com a sua própria experiência na relação com o outro, os muitos outros que co-habitam essa existência. Denominamos esses outros “os viajantes”. Pessoas que embarcam na estação com um destino comum: a formação acadêmica. Mas, como em toda viagem, deparam-se com as emergências, as contingências, as circunstâncias, as divergências e as intercorrências do caminho e dos cenários que vão se construindo em uma interação pulsante, dinâmica, e por que não dizer, muitas vezes randômica.

Para compreender os sentidos da proposta Interdisciplinar da Faculdade Montessoriano de Salvador para os Viajantes, estudantes e docentes, era preciso escutar esses sujeitos. Uma escuta aberta, desprovida de apego e de hipóteses estabelecidas a priori, como uma tentativa de compreender o sentido e o sentimento desses outros. Essa abertura que se coloca como aspecto central, se fazia movida e movente pela e na implicação política, tendo a “*implicação* como competência ontoepistemológica no fazer pesquisa imbricada às práticas sociais de possibilidades emancipatórias” (MACEDO, 2012, p. 41)

É na relação direta com os sujeitos implicados com a abordagem da pesquisa que os sentidos vão se revelando e dando pistas de novos caminhos, ajustando substancialmente o planejamento inicial.

Para esse contato direto, a pesquisa se realizou utilizando como dispositivos metodológicos grupos focais e questionários abertos, como formas de escuta que buscam apreender, na linguagem e narrativa, os sentidos e significados atribuídos pelos atores sociais, dentro de uma perspectiva hermenêutica e fenomenológica, em relação às quais tanto a etnopesquisa quanto a “abertura transdisciplinar” estão fortemente enraizadas.

---

<sup>5</sup> Termo utilizado com frequência pelo Prof. Dante Galeffi

A opção pelos grupos focais revela a intenção de apreender as “(...) *'realidades múltiplas'*, que ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e já construída para sempre, exercita a pluralidade dialógica já na coleta de informações” (MACEDO, 2000, p. 179). Permite que os sujeitos, em processo de interação, exponham suas compreensões acerca do tema utilizando-se do contraponto do outro como forma de promover reelaborações imediatas, que permitem traçar uma perspectiva da inter e transdisciplinaridade como construção social. Também a entrevista, nesse sentido, tem o caráter de promover a compreensão das práticas cotidianas, sobretudo quando pensada em uma estrutura aberta e flexível.

Fiquei com bastante dúvida se, ao nomear essas entrevistas grupais como grupo focal estaria obedecendo a um padrão estabelecido para tal, em termos de correspondência de quantidades de entrevistados e características próprias vinculadas ao dispositivo metodológico. Em Gaskell (2004), no capítulo intitulado “Entrevistas individuais e grupais”, sinaliza-se “Aqui, pesquisa qualitativa se refere a entrevistas do tipo semi-estruturado com um único respondente (a entrevista em profundidade) ou com um grupo de respondentes (o grupo focal)”. Minayo (2007) destaca que “as técnicas de grupo mais comuns para a atividade de pesquisa são as de *grupo focal* e as de *brainstorming* ou de *chuva de ideias*. Ambas são largamente utilizadas em pesquisa qualitativa, seja de forma combinada com entrevistas, seja como estratégias exclusivas”.

Minayo (2007) complementa, ainda:

O grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. Para serem bem sucedidos, precisam ser planejados, pois visam a obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências. A técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e de cada um.

Nas referências pesquisadas, observei que não há um consenso em relação à quantidade de pessoas para que a entrevista em grupo se constitua como um grupo focal, Macedo (2000), refere-se a grupos de 8 a 12 pessoas, enquanto Minayo (2007) refere-se a grupos de 6 a 12, e Gaskel (2004) refere-se a 6 a 8. Assim, inspirada no espírito *bricoleur*, apoiei-me no bom senso de tornar viável a minha pesquisa com as ferramentas que dispunha. Os grupos foram constituídos de 3 a 5 participantes, a partir da dinâmica possível dos estudantes no dia marcado para as entrevistas.

Outro aspecto importante na literatura consultada é de que o entrevistador deve conhecer as pessoas do grupo focal, ter uma aproximação com as suas histórias e vidas, com o objetivo de criar um elo de confiança que sedimente o diálogo no grupo. Nesse sentido, um distintivo da Faculdade Montessoriano de Salvador é que conhecemos, de perto, cada estudante. Eles são acompanhados, nas suas histórias, trajetória acadêmica e interesses. Identifico cada um pelo nome. O acesso à coordenação é livre de qualquer protocolo. Os alunos vão e vêm movidos por interesses diversos: para fazer queixa de um professor ou de uma deficiência ou falha da instituição, mas também para dar boa noite, para “trocar uma ideia”, para fazer um elogio ou para fazer críticas que quase sempre vêm acompanhadas de sugestões.

Alguns frequentam assiduamente a minha sala e já entram dizendo “você não aguenta mais me ver, não é Adriana?”. Não é verdade... Compreendo que o meu papel, ali, é de escutá-los e transformar essa escuta em uma captação constante de informações que subsidiam meu trabalho, o processo formativo a que nos propomos e a efetividade do nosso ensino. Conhecendo cada um, conheço também o que cada um desenvolve no Interdisciplinar. Identifico nomes e temas com tranquilidade, porque me interessa verdadeiramente por aquelas pessoas.

Esse reconhecimento, essa identificação personalizada e personalística, facilitaram enormemente o nosso contato. Não era a minha presença a representação de uma autoridade, que sou e que eles sabem que sou, mas, por essa escuta e essa proximidade, a empatia é um dado natural e recíproco na nossa relação. Esse acesso às histórias e aos interesses nos torna partícipes de uma história comum, convergente, e profundamente alicerçada em uma estética acadêmica, onde prevalece a liberdade de expressão e pensamento, com a certeza de que o respeito estará sempre presente.

#### 4.1 OS RELATOS DOS VIAJANTES – ESTUDANTES

Foi nesse “clima” que iniciamos as entrevistas. A cada sessão, eu explicava que naquele momento eles estavam não com a coordenadora, mas com uma pesquisadora. Falava do meu mestrado, do meu objeto e de como era importante compreender como eles entendiam e

significavam esse processo do Interdisciplinar. Pedi que ficassem à vontade, inclusive para não responder algo que não quisessem.

As entrevistas com os estudantes aconteceram em um sábado de apresentações do Inter, em junho de 2012. Após cada apresentação, os estudantes eram convidados para a entrevista. Foram quatro sessões. Cada qual contendo cinco questões, que se mantinham as mesmas, com pequenas variações resvalando no mesmo sentido. Em alguns momentos, redirecionadas e ou esclarecidas, quando a compreensão parecia não ser tão clara. Como cada sessão durava em torno de 30 minutos, não era possível estar com todos. Mas, de um universo de aproximadamente 32 estudantes, estive com 16 estudantes, o que significa uma amostra de 50% do total.

Eis as perguntas que serviram como guia:

1. O que compreendem por interdisciplinaridade? Como definem seu conceito?
2. Que conhecimentos articularam, em quais áreas do conhecimento vocês buscaram fontes para poder desenvolver esse trabalho?
3. No momento da orientação, os professores provocaram vocês, a fazer essas articulações?
4. E no curso como um todo, vocês já conseguem fazer essas articulações, conseguem fazer esse exercício de dialogar entre as áreas distintas que têm acesso através das disciplinas? Percebem que os professores fazem referências a outras áreas? Isso fica claro para vocês?
5. Para finalizar, a gente tem a proposta interdisciplinar, mas aí, além da interdisciplinaridade, existe também uma transdisciplinaridade, vocês têm ideia do que seja uma transdisciplinaridade?

Utilizava como gravador de voz um MP4, e pedi que cada um se identificasse pelo nome a cada vez que tomasse a palavra. Todas as entrevistas se deram de forma muito espontânea e todos falaram.

Os grupos formados foram segmentados por semestre (3º, 5º e 6º semestres), a exceção de um grupo, que tinha estudantes do 2º, 3º e 5º semestre juntos.

É importante ressaltar, no entanto, que uma das estratégias de sustentabilidade da Faculdade Montessoriano de Salvador são as fusões de turmas em disciplinas, como forma de obter turmas auto-sustentáveis. Essa prática de fusões, faz com que os estudantes, de um modo geral, convivam com colegas de semestres variados, portanto, todos acabam se reconhecendo em algum momento do curso e se acostumando a discursos variados, inclusive porque essas fusões também ocorrem entre os cursos, no caso das disciplinas básicas que são comuns.

Os grupos estavam assim distribuídos:

- Grupo 01 - estudantes do 6º semestre,
- Grupo 02 – estudantes do 3º semestre,
- Grupo 03 – estudantes do 2º, 3º e 5º semestres juntos.
- Grupo 04 – estudantes do 5º semestre,

**O GRUPO 01 – foi constituído de 4 mulheres. A predominância feminina é, ainda, uma marca no curso de Pedagogia. Os trabalhos do Inter foram desenvolvidos em dupla. Eu tinha, então, duas duplas: Aline e Magna, Elane e Lilian.**

“As meninas” pareciam à vontade, mas, no momento inicial, vez ou outra riam ou pediam ajuda às colegas. Ao fazer a primeira pergunta, obtive as seguintes respostas de cada grupo:

**Aline** – A princípio era bem complicado compreender essa interdisciplinaridade, o que era, (hummm...) deixa eu ver... (risos...) fala alguma coisa aí vai...(pede às colegas) mas, ainda não entendo, não compreenda muito bem, talvez a proposta do trabalho, sim, a princípio a gente não sabia fazer essa ligação com as matérias na hora de fazer o inter, que depois a gente começou a entender como fazia, que ligar, fazer a ligação de tudo que a gente está aprendendo com o interdisciplinar... (ai... ) fala alguma coisa aí, vai (pede as colegas)...

**Elane** – (risos...) bem assim como a colega falou, para mim eu tive um pouco, assim, de dificuldade de fazer a ligação entre uma matéria e outra, e assim como colocar os conteúdos, como colocar as teorias, como ir à prática. A prática a gente não fez logo no primeiro semestre, no segundo, mas a gente começou a ir à prática, como comparar as teorias pedagógicas com as práticas, então, teve um pouco de dificuldade, mas depois que a gente

começa a entrar mesmo nesse processo, a aprendizagem mesmo é bem gratificante. E espero agora que o TCC a gente consiga nossos objetivos.

**Lilian** – ... eu já vim de uma outra faculdade que não tinha isso, então, o inter para mim, apesar de eu já estar do sexto semestre, é coisa de apenas três semestres, para mim, aquela coisa, assim, da pesquisa, é algo que a gente toma pelo impacto: a pesquisa, logo agora? Interdisciplinar? e... para que serve? e... isso é o que? beneficia a gente em que? e... é um preparatório, né? para que a gente no tcc, a gente já se sinta um pouco mais à vontade, para estar apresentando, para tá defendendo mesmo a nossa tese, já que a gente vem trabalhando essa defesa, né? logo nos início do semestre, né? que é complicado, né, a gente associar o interdisciplinar com as outras matérias. Sempre, como a gente não é 100%, a gente sempre deixa faltando alguma coisa, né? E o interdisciplinar, tanto ele vem, por um lado, né, pra gente se desenvolver, como ele também, né, atrapalha a gente um pouco em outras matérias, né, que a gente fica naquela tensão, naquela preocupação, naquela pressão, né, que nós não estamos acostumados a estar trabalhando, né, mas o interdisciplinar é muito bom para o nosso preparatório para o nosso tcc.

**Magna** – eu entendo que o interdisciplinar é você pegar um tema, e desse tema fazer estudo de teóricos que você trabalhou em outras disciplinas curriculares durante o curso. É você aliar o conhecimento que você aprendeu para trabalhar aquele tema.

#### **GRUPO 02 – constituído por estudantes do 3º semestre, também todas mulheres.**

**Adriana** – Eu acho assim que esse segundo inter, me ajudou bastante pois é o tema que a gente está discutindo é o bullying nas escola, então, e ai eu pude observar que eu agora, a equipe da gente, a gente se aprofundou mais sobre o tema, porque é uma violência que tá afetando as crianças de diversos contexto.. é... cultural, social e na família, isso trazendo danos irreparável que precisamos trabalhar melhor, pra ter mais prevenção.

**Lindeuy** – E nós percebemos que essa interdisciplinaridade ajudou muito e já entendemos o motivo de fazer através das diversas disciplinas, com um tema nós utilizamos as diversas disciplinas para abordagem pra ajudar também até no conhecimento, até no próprio conhecimento pra discorrer, no decorrer da pesquisa as diversas disciplinas ajudaram bastante, eu acho que já, já deu pra... mesmo sendo a segunda pesquisa, já deu bastante pra poder

conciliar, entendeu essas disciplinas que no primeiro foi muito mais difícil conciliar as diversas disciplinas ni um só tema , ni um só conteúdo .

**Isabel** – Eu pude, podemos entender né, eu pessoalmente pude entender que através desse tema o bullying nós podemos trabalhar com a inter, inter... ( outra pessoa ajuda a falar interdisciplinaridade) isso! e que a gente pode é... podemos trabalhar em várias matérias, como a colega falou, a sociologia, a parte da saúde, enfermagem, como nossa orientadora, né, Andrija, ela pode bastante nos advertir, né, que o bullying hoje não é algo simplesmente que é, que pode ser visto somente nas escolas, mas afeta também outros setores, então hoje podemos vê esse assunto, esse tema, trabalhando em outros setores.

**Lúcia** – O que eu pude perceber, assim... eu entendi agora a diferença. pela minha idade, a diferença do bullying que era antigamente que era só uma coisa de apelido e hoje como a coisa assim tá se tornando séria e a respeito da interdi... ( as colegas ajudam a falar interdisciplinaridade) interdisciplinaridade, que pode vê que é varias matérias a gente pode trabalhar , pode trabalhar no bullying é... ah... só isso.

**GRUPO 03 – um grupo misto de semestres variados: Fernanda e Cariane, do 3º semestre, Romilda e Adriany, do 2º semestre e Patrícia do 5º semestre:**

**Cariane** – Considero como um projeto, que envolve não somente uma disciplina envolve outras, você pode ir além na pesquisa, no campo sociológico, histórico e abrange muito, até mesmo um texto que você mesmo produz.

**Patrícia** – O interdisciplinar, ele só vem a somar, para o estudante na academia , porque não é um projeto que é feito em todas as universidades, eu vim do Rio de Janeiro e... no Rio de Janeiro eu não vi nenhum projeto interdisciplinar, então aqui na Bahia ele veio totalmente a somar com o intuito do aluno pesquisador, ele poder ir mais a fundo nas suas pesquisas, ter um objetivo maior, iniciativa e dar um significado maior na sua área de atuação, e o que realmente ele veio fazer na academia, não só pegar um diploma mas ter um lugar significativo e fazer a contribuição com a sociedade.

**Adriany** – Para mim foi importante, como a colega já citou, realmente dá uma base maior pra gente, principalmente pra mim, que já tinha muito tempo que eu não estudava, hoje eu vim



ver que agente veio aprender com o inter, o lado bibliográfico, o campo bibliográfico né... Que a gente vê falar, como nosso tema mesmo é um assunto que a gente vê falar no geral, mas quando a gente se aprofundou a gente vê, a gente viu que não foi só aquilo, que tem o aprofundamento que vem junto com o conhecimento, passamos a conhecer mais, realmente a conhecer e como junta todas as disciplinas realmente, realmente ficou bem amplo a visão, pelo menos pra mim que tinhas muito tempo que não estudava, isso pra mim foi fantástico, apesar de dar aquela dorzinha na barriga, aquela preocupação, mas no final foi maravilhoso.

**Romilda** – É... Através do inter, eu me vi mais interagida com os professores, porque antes eu me sentia muito acanhada, muito afastada né... como também, mesmo que a colega, há muito tempo que eu não entro em uma sala de aula, então eu me vi assim faltando alguma coisa, então entrando na faculdade, entrando na faculdade e conhecer uma coisa nova que eu nunca imaginava.... em fazer uma apresentação, encarar outros professores, isso ai foi muito bom pra mim porque... Eu não falava em publico, e através do inter eu tô me soltando mais, tô recebendo outras informações e sabendo mais procurar em outros livros, eu não lia, pouco lia, nem um jornal, me passava um jornal eu lia assim de frente, e agora não, eu tô aprofundando mais o meu conhecimento isso ai para mim foi bem... bem... profundo!

**Fernanda** – Eu já estou na segunda graduação, na instituição que eu estudei anteriormente não tinha, né... o interdisciplinar, só tinha só o trabalho final de conclusão do curso, que é no oitavo semestre, então, quando eu cheguei aqui, eu entrei logo e peguei de cara né... o inter, e infelizmente, não tô falando assim sobre o inter, falando por eu ter pego assim de primeira, não ter tido experiência por mais que fosse uma coisa nova, pra mim, ainda mais vindo de outra faculdade, outra graduação que não tinha nada a ver com pedagogia e tudo, então, pra mim tudo foi novidade, então eu recebi aquele baque né... Risos... E assim, a experiência foi mais ou menos, não foi tão boa assim, infelizmente, mas é... Criou pra mim uma expectativa, pra que eu olhasse com outros olhos, tivesse outra visão do que é o interdisciplinar, que eu achava, assim, meu Deus! E agora? Eu me via assim meio perdida, ai meu Deus! As coisas não estão dando certo do jeito que você queria, então pra mim, foi, assim, uma experiência única, até para minha graduação eu vou levar isso até o final, até o oitavo semestre, então é uma forma que... De conhecimento pra mim, por ser uma coisa nova, como a colega tinha dito, a colega Patrícia, que ela veio de outro estado, então pra ela, ela também, acho que ela sentiu a mesma coisa, aquele baque, assim, ficou meio perdida, então... Foi a forma de eu conhecer, saber conhecer, me aprofundar mais, é... quebrei mesmo a cabeça, até uma forma de

experiência, aprendizado, aprofundamento no estudo como as outras colegas também já tinham dito, a forma de você pesquisar, leitura, então em todos os campos, abriu, deu essa clareza e pra mim... e é muito bom né... né... pros graduandos os alunos, enfim, a forma da experiência, aquela expectativa de você ficar, meu Deus.... Será?... Vamos fazer, então você correr atrás, você lutar, né... Por aquilo que é novo é inovador, é uma experiência única, a cada semestre você vê outras, outros conhecimentos, você vai buscando outros fatores de aprimoramento de aperfeiçoamento o que você pode melhorar, as experiências dos anteriores, do que mudou, do que você viu, do que você não viu antes, então enfim... É uma mistura de emoções, de estudo, de tudo, aprendizado, enfim... E é isso aí.

#### **GRUPO 04 – era formado de estudantes do 5º semestre: Paulo, Andrea, Ester e Ilze**

**Paulo** – Articular vários conhecimentos nas suas diversas áreas, dentro de um contexto geral, diversas informações, autores é, em pontos em comum, convergentes, divergentes, também a fim de dar um norte para uma visão mais ampliada, contribuindo para o aumento do saber.

**Andréa** – Na minha opinião interdisciplinar é uma construção de conhecimentos, onde agente pode confrontar teoria com a pratica, trazendo vários teóricos e pra mim na minha opinião é de grande aprendizagem.

**Ester** – Interdisciplinar para mim é uma forma assim de você está aprender não só aquilo que está sendo passado nas disciplinas, alem dos conteúdos dos professores que a gente vê em sala de aula, a gente traz isso para o inter e além de a gente ir a campo, vivenciar, isso tudo que tá ocorrendo na sociedade de uma forma bastante prazerosa.

**Ilze** – Pra mim, é uma forma da gente colocar em prática, tudo que agente aprendeu durante o longo do semestre, durante... ao longo do curso, de vários, de várias formas, sempre, assim, providenciando, sempre procurando desenvolver e ampliar esse conhecimento através de vários autores.

Para fazer essa análise, como já mencionado, utilizei-me da inspiração etnográfica e transdisciplinar.

Contraditoriamente ao que se esperava, as falas não trazem, em absoluto, um conceito delimitado e referenciado teoricamente. As diferentes expressões de significado da interdisciplinaridade, no entanto, apontam para maneiras próprias e apropriadas de conceber a interdisciplinaridade, nas quais muitas vezes foi possível perceber uma confusão com o próprio Interdisciplinar, enquanto trabalho acadêmico desenvolvido pelos estudantes.

Essa atitude e modo de pensar, no entanto, revela um conceito que se realiza e significa por meio da prática. O fazer e o conceito do que se faz aparecem intuitivamente imbricados e de difícil separação.

Eu poderia ter retomado a palavra e ordenado (de pôr em ordem) a questão apresentada. No entanto, ponderei que essa correção e chamada para um conceito poderia provocar inibições, por uma consciência, ou inconsciência, do saber. Fiquei muito tempo detida nesse ponto, pensando como analisar essas falas, de modo que pudesse extrair as significações conceituais que procurava. Sabia que elas estavam ali, mas como analisar?

*“O meio de conexão entre os níveis de percepção é a mente humana. Daí a necessidade de operar com uma lógica inclusiva, porque são as operações mentais de sujeitos históricos que estabelecem conexões entre níveis distintos de organizações, todos autopoéticos”* (GALEFFI, 2009, p.30). Nas formas próprias de auto-organização de pensamento dos estudantes, busquei identificar palavras e ou expressões-chave, ou seja, termos que sintetizassem a compreensão de cada sujeito. Assim, a interdisciplinaridade, associada ou confundida, ou não, com o Interdisciplinar, apareceu descrita de muitas formas, uma profusão de conceitos. A organização da fala dos sujeitos acerca de compreender ou não compreender muito bem, pode ou não revelar um saber e um não-saber, se a abordagem da análise se mantiver nesses dois polos. Operando com uma lógica inclusiva, a consciência ou revelação do não-saber ou da sua imprecisão, revelam também um saber sobre si e ou sobre o objeto em questão.

... os pressupostos fenomenológicos em pesquisa nos recomenda a *redução*. *Aqui se determina e se seleciona as partes da descrição que são consideradas “essenciais”, e aquelas que no momento não sejam avaliadas como significativas*. O propósito desse momento é *distinguir* – sem fragmentar e sem perder suas relações – o objeto da consciência, isoto é, os acontecimentos, as compreensões, ou outros aspectos que constituam, marquem e sejam marcados pela experiência visada em termos compreensíveis. (MACEDO, 2009, p. 98)

Assim, como conceitos, pude identificar nas narrativas referências tais como:

- Ligação entre disciplinas; Conciliar disciplinas; Aliar conhecimentos; Utilizar diversas disciplinas em uma abordagem; Um projeto que envolve várias disciplinas e que inclui o sujeito; Juntar todas as disciplinas;
- Comparação entre teoria e prática; Confronto entre teoria e prática;
- Tornar o aluno pesquisador; Ir à fundo nas pesquisas; Fazer leitura e pesquisa em todos os campos;
- Dar maior significado à área; Tornar significativo;
- Preparatório para o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso);
- Contribuir com a sociedade;
- O aprofundamento que vem junto com o conhecimento; Conhecer mais; Forma de conhecer; saber conhecer, aprofundar; Articular vários conhecimentos nas suas diversas áreas, dentro de um contexto geral, diversas informações, pontos comuns, convergentes e divergentes; Desenvolver e ampliar conhecimentos; Construção de conhecimento;
- Busca de outros fatores de aprimoramento, de aperfeiçoamento;
- Mistura de emoções;
- Visão ampla; Visão mais ampliada para o aumento do saber;
- Forma de aprender além dos conteúdos; Forma de colocar em prática tudo o que aprendeu.

Fui agrupando os conceitos enunciados por similitude e percebendo as compreensões implicadas com o fazer. A compreensão de quem não estuda há muito tempo, de quem é tomado pelo impacto da pesquisa, de quem vem de outra faculdade, de outro contexto... Parece que não tem conceito, mas tem. As ideias aparentemente desordenadas e descoordenadas, vão revelando sentidos e sentimentos: as dificuldades, as tensões, as preocupações, as perdições. Os adjetivos empregados: complicado, gratificante, fantástico, maravilhoso, profundo. As revelações sobre si: de que não sabia falar em público, de que era acanhada, de que não lia.

Todos os aspectos vão se co-ordenando e compondo um todo, dando sentido às palavras de Galeffi (2009):

O ser humano também precisa de imagens, afetos, juízos, metáforas e conceitos para formar uma compreensão articulada de sua existência concreta. A linguagem

ordinária, a partir da qual se comunicam e se expressam cotidianamente, também é um rico acervo de aspectos atinentes ao modo de constituição da existência como existência: um acontecimento em sentido enraizado em uma historicidade que pode ser narrada e apropriada memorialmente no fluxo contínuo da vida de relações materiais e simbólicas.

Os diferentes níveis de percepção que derivam das falas dos estudantes, demonstram formas próprias de conceber o conceito de interdisciplinaridade e ou do Interdisciplinar, utilizando, para isso, de retóricas aparentemente comuns, mas multirreferencializadas e heterogêneas.

Frente a essas reflexões, fiquei a indagar: e se as compreensões fossem proferidas em sinfonia rigorosamente sincronizada e equivalente, se esses conceitos teriam, de fato, um significado amparado na perspectiva da inter ou da transdisciplinaridade, da pluralidade cultural, portanto conceitual, que é, essencialmente, polifônica, polilógica. Ou eu deveria fazer uma síntese que integrasse esses conceitos, anulando a magnitude dessa profusão rica de compreensões?

Explicitando um caminho possível de construção para a compreensão pleiteada pelas pesquisas de inspiração epistemológica qualitativa, o argumento aqui edificado deságua na proposição de uma *hermenêutica intercrítica* nas investigações antropológicas e demais ciências humanas aplicadas e afins. Neste veio, o rigor da interpretação passa a ser um processo de *tensão*, de negociação entre o conjunto de interpretações do pesquisador, as inteligibilidades das realidades pesquisadas em expressão e as *intimidades* dos atores sociais, ou seja, suas *implicações* sociais, afetivas, culturais, eróticas. Dos facho de luz que esta “colisão” produz emerge uma compreensão intercriticizada, um *pattern* que se globaliza compreensivamente, enquanto *unitas multiplex* (MORIN), ou seja, uma unidade que se constitui na multiplicidade, uma compreensão que, em movimento se totaliza, como algo inacabado e contextualizado. Nesse momento, evitando *conclusões integrativas*, demonstra-se uma política de conhecimento opcional. É aqui que o fenômeno de *tensão generativa*, como um fenômeno eminentemente relacional se realiza, na sua possibilidade de, no encontro de diferentes maneiras de compreender o mundo, produzir identidades e identificações. (MACEDO, 2009, p. 96-97)

Nessa relação intercriticizada, o conceito, como um enunciado que aprisiona o sentido, não se realiza, mas realizam-se formas únicas e ao mesmo tempo plurais de compreender o movimento do fazer. Há uma lógica, nos discursos ou relatos apreendidos, que se articula com a perspectiva da teoria da complexidade, revelando uma dinâmica formativa que está dentro da disciplinaridade e ao mesmo tempo entre e além dela.

A segunda questão fazia a seguinte indagação: Que conhecimentos articularam, em quais áreas do conhecimento vocês buscaram fontes para poder desenvolver esse trabalho?

Referia-me, aí, ao trabalho que haviam acabado de apresentar. Incluiria algumas falas minhas, nas quais fiz referência ao tema dos trabalhos de cada um, como forma de identificar seus estudos, solicitando que sinalizassem as articulações feitas e ou não-feitas.

## GRUPO 01

**Eu** – certo, então, me digam agora, como é, assim, Elane e Lilian, fizeram um trabalho sobre *Políticas públicas: a biblioteca escolar no ensino público*, então, que conhecimentos vocês articularam aí, e, assim... de quais áreas do conhecimento vocês buscaram fontes para poder desenvolver esse trabalho?

**Lilian** – a gente procurou mais pesquisas mesmo pela internet, pelo site do próprio MEC, quais as normas, como é que estabelecia. O edital mesmo como uma política pública, né, tem o edital de lançamento, e a gente se baseou tanto nas normas do PNBE, que é o Programa Nacional de Biblioteca Escolar, quanto como é distribuído e aí o processo, literatura e a ..... titularização da biblioteca também.

**Elane** – e não foi muito fácil, porque o sistema, o estágio<sup>6</sup>, não tinha muita coisa, que era muito superficial, então não tinha muita coisa disponível, então foi uma busca mesmo de conhecimento. Começamos a entender melhor o programa, depois que a gente começou a ir às escolas, a pesquisar, e até o pessoal da escola não conhecia esse programa, e a gente começou mesmo... quem mais me deu suporte foi o MEC mesmo, que a gente começou a pesquisar, a ir fundo mesmo, como é que funciona esse programa, porque tem pessoas que acham que é fácil, mas não é fácil. É muito difícil e o mais difícil é colocar em prática.

**Eu** – Certo! Agora, vejam só, vocês conseguiram, por exemplo, articular essa proposta das políticas públicas com o nosso contexto social, não é?, Assim... é... quando a gente fala de políticas públicas, está muito ligado ao contexto social, à... sociologia, vamos dizer assim, de que forma esse aspecto da política pública interfere no trabalho pedagógico, que aí a gente já entra na organização escolar, ou vocês só se detiveram na análise da lei? Houve a articulação de que conteúdos, além da lei, além das políticas, vocês foram buscar outros referenciais, de

---

<sup>6</sup> A menção feita ao estágio acontece porque as alunas fizeram, neste semestre, o estágio curricular em Gestão e, em função do Inter, solicitaram na escola que desenvolvessem o estágio na biblioteca escolar.

livros mesmo e tudo? Buscando mesmo fazer essa ligação entre as áreas de conhecimento: a sociologia, a antropologia, a psicologia, a pedagogia... entenderam?

**Lilian** – Sim, nós, é..., nós formos sim, né, a gente tanto, como teve também a pesquisa de campo, né, a gente pôde ver também, né, que as nossas referências a gente usou também Memberg, Ferreira, Fragoso, Paiva, né, para desenvolver o nosso trabalho socializado também, porque passa distante o que o governo federal propõe a gente vê que na nossa realidade é totalmente diferente, e a gente pôde também acompanhar isso com outras referências também em outras realidades, em outros lugares, né, a gente também teve o estágio que ajudou a gente muito a tá abrangendo essas referências, esse conhecimento, da nossa pesquisa também. A gente pôde ver a realidade, mediante ao nosso estágio também.

**Elane** – e o PNBE, ele informa só sobre a distribuição dos livros, né, como é que acontece o processo dos acervos e como... como é que anda, né, essas entregas dos livros nas escolas. Já as outras referências citadas, ficou entre a proposta pedagógica, é... comparando o ensino-aprendizagem da biblioteca, com o ensino e a aprendizagem do aluno, através de leitura, da literatura, e aí deixou assim, que a nossa biblioteca está, assim, bem escondida, né, e quase morrendo. Então a gente tem essa curiosidade de saber como é que a biblioteca estão funcionando, como é que funcionam mais como antes. Então, foi por aí...

**EU** – E vocês, Magna e Aline, que pesquisaram sobre a leitura, trazendo até o tema da interdisciplinaridade, então... vocês conseguiram fazer essa articulação de várias áreas? Ou vocês se detiveram, por exemplo, só nas referências de leitura especificamente?

**Magna** – buscamos teóricos que trabalhamos em políticas públicas, fundamentos e metodologia do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, alfabetização e letramento e antropologia da educação. Essas foram, assim, as matérias que nós buscamos fontes para fazer nosso trabalho.

## **GRUPO 02**

**EU**- Digam para mim então como foi que vocês inseriram perspectiva interdisciplinar, no trabalho de vocês? Que áreas vocês articularam para falar sobre o bullying?

**Lindeuy** – Através dessa pesquisa, como mexe muito com a sociedade e uma coisa... com a mente da criança, as situações adversas, a gente usou a sociologia para entender a sociedade, a comunidade em que a criança esta rodeada; a enfermagem com os danos que foram cometidos na crianças através do bullying; a psicologia para entender o porquê, como essas crianças estão praticando o que leva a elas, o que que elas pensam e o que também acontece na mente das crianças; a história para saber conceito, origem, de que o bullying surgiu há muito tempo, mas só foi recentemente que ele foi inovado, estudado e pesquisado a fundo mesmo.

**Isabel** – Na área da saúde que a gente não chegamos aprofundar, mas foi trazido pra gente que hoje o bullying é um fenômeno, uma violência que tá se tratando bastante na área da saúde.

### **GRUPO 03**

**EU** – Então, vamos ver, no caso de Fernanda, Kariane e Patricia que fizeram pesquisa sobre A pratica pedagógica da Companhia de Jesus, que é uma pesquisa mais histórica, vamos dizer assim, mas você conseguiram nessa pesquisa articular com outras áreas? vocês, só utilizaram a história? Ou vocês utilizaram outras áreas de conhecimento, para poder desenvolver esse estudo?

**Cariane** – O nosso trabalho foi mais da parte histórica, porque, nós, eu por exemplo sou apaixonada por história, então eu procurei envolver história e a área que eu estou fazendo, infelizmente houve criticas em nosso trabalho, porque a gente não foi por outras áreas, não foi? (volta-se para as colegas), nós ficamos no processo histórico, mas felizmente o trabalho ficou muito bom.

**Patrícia** – é, o trabalho foi realmente visando o lado histórico, mas também podemos trabalhar num... Observar o trabalho, na sua construção, por um lado pedagógico, utilizamos tambem o olhar da pedagogia, efetuamos também o seminário de Belém em Cachoeira aqui na Bahia, então o olhar da pedagogia aplicado pelos jesuítas, aqui na Bahia, pra quem essa pedagogia? pra quem esse processo? Esses colégios, esses seminários, eram para todos? Não! Eram pra quem? Eram para os meninos nobres. E os negros que existiam aqui na Bahia, os indígenas, os meninos dos sertões, eles estavam aonde nessa educação? Alguém olhava para esses meninos? Os rejeitados? então vai ser realmente um trabalho que vamos aprofundar no



próximo semestre, mas demos o pontapé inicial que vai contribuir pra faculdade, até para os colegas saber o início dessa constituição dos jesuítas, basicamente aqui na capitania da Bahia.

**EU** – Então, no caso de Romilda e Adriany, que trabalharam a história da infância, nesse estudo de vocês, vocês fizeram relações com outras áreas ? Vocês pesquisaram aonde, só na história ou buscaram também outras referências?

**Adriany** – Eu acho que abrangeu várias disciplinas: psicologia, história, principalmente história. Mas, assim, eu acho que, de cada, um pouquinho de uma nós tiramos, e foi isso que nos deixou mais motivadas a... Nesse lado, porque realmente ele abrangiu todas as disciplinas, que complementa a parte histórica. A psicologia mesmo foi dinâmica, assim, a parte, então pra gente foi quase todas as matérias.

#### **GRUPO 04**

**EU** - É... como vocês, no trabalho que vocês estão desenvolvendo, as meninas sobre psicomotricidade, Paulo sobre alienação parental, como é que vocês desenvolveram a interdisciplinaridade? Que áreas vocês conseguiram articular ou vocês não conseguiram?

**Paulo** – Na questão da sociologia, a questão dos direito, o princípio que gerou o interesse pelo interdisciplinar, em relação à alienação parental, foi a disciplina seminário do estatuto da criança e do adolescente, onde se discutiu a questão até mesmo da possibilidade de se abusar de crianças, da autoridade e até mesmo fazer falsas acusações, por isso que naquela problemática, e depois que a faculdade proporcionou um congresso no centro de convenções, eu tive acesso exatamente a uma informação em uma revista que falava sobre isso, poxa! vou articular esse ponto no meu interdisciplinar! Então, vários pormenores são destacados. E, no caso da alienação parental, a questão da relação família-escola, também, isso é muito importante porque, no meu inter eu articulei bem isso, umas das possibilidades, como a escola desenvolver instrumentos pra detectar a possível alienação parental, o aspecto jurídico e vários outros e... ainda está por terminar, eu ainda tenho que articular outros temas para fechar, porque eu pretendo levar para a monografia.

**Andrea** – No tema psicomotricidade, nós podemos, nós pudemos, articular várias disciplinas, entre elas foi a história da educação onde a gente pode trazer a história social da criança

antigamente, como era visto esta criança, na prática... é... fundamentos e práticas dos anos iniciais, com a professora Marta, foi muito interessante trazer essa matéria pra o nosso inter, na é... fundamentos de linguagem, então são varias matérias que articulamos e pudemos trazer, subsídios pra o nosso inter, que o tema é psicomotricidade, e nós pudemos trabalhar de forma onde nós pudemos incluir não só a psicomotricidade, mas a brincadeira, trazida por essas matérias, trazida das práticas pedagógicas, para agregar nosso inter.

**Ester** – Assim... o nosso inter, como é psicomotricidade, ele fala justamente sobre o corpo da criança, então assim trabalhar com o corpo da criança é trabalhar com todas as disciplinas, então assim todos os semestres, todas as disciplinas, colaboram muito bem com o nosso inter, então a gente tá sempre articulando todas as disciplinas que a gente tem em cada semestre com o nosso inter.

**Ilze** – Como somos uma equipe, fazemos parte do mesmo tema, trabalhamos com o mesmo tema, então é tudo isso que as meninas relatou e mais um pouquinho, porque a psicomotricidade, ela tá no nosso dia a dia, então é interessante porque não tem separação de disciplina, todas as disciplinas nós trabalhamos a psicomotricidade, sem fazer diferenciação, tá na matemática, na ciências, em praticas, em todas as matérias.

**Paulo** – Eu ainda acrescento que... a alienação parental foi um tema proposto por Richard Gardner, em 1985, então está envolvido também, a área dele, a psicologia... e a psicologia, é... tem como consequência da alienação parental a dificuldade de aprendizagem, foi esse o foco central que eu articulei à pedagogia, para poder ver como, entender como esse... a alienação parental, e a síndrome causada por ela, a síndrome da alienação parental, pode causar dificuldade no desenvolvimento da criança, em relação ao aprendizado, então mais essa outra área também, a psicologia.

É possível destacar, nas falas, três níveis de percepção que marcam uma presença constante:

1. Percebe-se que a relação com as disciplinas cursadas, ou em curso, mantém uma presença marcante nas falas.
2. Percebe-se que o trabalho possibilitou um confronto com a realidade.
3. Percebe-se que nas constatações das pesquisas desenvolvidas, os questionamentos deflagrados, revelam o imbricamento de conhecimentos outros, que não os citados.

A partir desses três níveis de percepção, é possível pensar:

1. A percepção da Interdisciplinaridade apresentada nas falas tem uma natureza recursiva: A emergência da interdisciplinaridade, como da transdisciplinaridade, dá-se a partir da disciplinaridade e das hiperespecializações, mas, também, retorna a elas ao admitir a própria incompletude. Sob a lógica de que as partes estão no todo, assim como o todo está nas partes. Não se trata de buscar identificações homogeizantes. Mas de instaurar a abertura para a dialogicidade, para o diálogo entre lógicas diferentes, que, de forma recursiva, permite ao sujeito se autoproduzir.
2. A realidade é, por si só, polilógica. Quem ou o que faz com que a ciência tenha, por séculos, mutilado a realidade não foi a própria realidade, que é, desde sempre, complexa. Mas o olhar que se lançou sobre ela buscando simplificá-la, transformando essa simplificação em uma cultura, cultura concebida como *modus vivendi*, que deflagra ou cria enquadres. O condicionamento do olhar para a realidade en-quadrada, em um quadrado, e não na sua multidimensionalidade, que se constitui como *todovivente*<sup>7</sup>.
3. A linguagem dos sujeitos apresenta sentidos explícitos e implícitos. Algo que aparece, porque é aparente, o visível, a aparência, o que “é”, concebendo esse *ser* não como totalidade, mas como anunciado; mas, também algo de latente, que se insinua, que se aproxima, mas não aparece como visível, seja porque não sabe que “é”, seja porque não tem a consciência do *ser*, sendo portanto potência a ser explorada.

Começando do fim, a fala de Patrícia, por exemplo, complementando a fala da parceira de pesquisa (Cariane) sobre “A prática pedagógica da Companhia de Jesus”, de que o trabalho delas “ficou” no processo histórico, é elucidadora, quando ela questiona: “*pra quem essa pedagogia? pra quem esse processo? Esses colégios, esses seminários, eram para todos? Não! Eram pra quem? Eram para os meninos nobres? E os negros que existiam aqui na Bahia, os indígenas, os meninos dos sertões, eles estavam aonde nessa educação? Alguém olhava para esses meninos? Os rejeitados?*”. Esses questionamentos remetem apenas à história? Não! As Ciências Sociais, por exemplo, na sua tríade (Sociologia/Antropologia/Ciência Política) estão impregnadas de estudos acerca desses questionamentos, das relações de poder, das determinações culturais, da afirmação de uma história contada pelos que perderam. Os questionamentos de Patrícia, no entanto, *insinuam*

<sup>7</sup> Termo utilizado recursivamente pelo Prof. Dante Galeffi

perspectivas potenciais, mas que podem ou não levá-la a um aprofundamento nessas áreas. Assim como esses questionamentos podem não ter sido levantados pelas parceiras no trabalho (Cariane e Fernanda), porque as compreensões, ou seja, as apropriações do objeto não são “dadas” de forma única para cada sujeito. A linguagem explícita de Patrícia traz, consigo, um implícito, que consiste em uma potência gerativa.

Para Morin (2003), “o desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito de elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo. O diálogo com o universo é a própria racionalidade”. E como nasce esse diálogo e essa racionalidade?

Nos segundos pontos, os quais remetem à percepção de confronto com a realidade, é possível fazer uma analogia com o espanto que provoca ressignificações que relacionam e reelaboram compreensões. Como se pode perceber na fala de Elane: “*e o PNBE, ele informa só sobre a distribuição dos livros, né, como é que acontece o processo dos acervos e como... como é que anda, né, essas entregas dos livros nas escolas. Já as outras referências citadas, ficou entre a proposta pedagógica, é... comparando o ensino-aprendizagem da biblioteca, com o ensino e a aprendizagem do aluno, através de leitura, da literatura, e aí deixou assim, que a nossa biblioteca está, assim, bem escondida, né, e quase morrendo. Então a gente tem essa curiosidade de saber como é que a biblioteca estão funcionando, como é que não funcionam mais como antes. Então, foi por aí...*”. Esse espanto com a realidade: “*a nossa biblioteca está, assim, bem escondida, né, e quase morrendo*”. Qual a função de uma biblioteca na escola? Como ela funciona e que possibilidades ela tem de contribuir com o processo de formação do aluno? Essas são questões que todo educador deveria se fazer. Desse espanto, que é o estranhamento da realidade, necessário para que se possa desenvolver um senso crítico, surge o diálogo. O que nos parece estranho, é o que nos move ao conhecimento. Por outro lado, para que algo nos pareça estranho, quando o olhar para a realidade está condicionado a ver em quadros, é preciso que esse olhar sofra uma abertura, uma fissura, que o incite a ver além da *caverna*<sup>8</sup> e des-cobrir a realidade, encoberta com um manto de simplicidade, para viver a aventura de conhecer, como um *explorador*, um “viajante que explora regiões desconhecidas que merecem estudo”. E voltamos à metáfora da formação como viagem, e das aventuras e desventuras dos nossos viajantes.

---

<sup>8</sup> Referência ao Mito da Caverna, de Platão.

Ensinaram-nos a compreender o mundo separando coisas inseparáveis, e não é uma questão epistemológica apenas, trata-se de uma cosmovisão, é toda uma civilização ocidental que aprendeu a pensar e agir assim, acabando por complicar a compreensão dos problemas do mundo e as suas soluções, ao prejudicar a visão relacional que ao mesmo tempo em que aprofunda, distingue e objetiva, também *relaciona, contextualiza, historiciza*, para o aperfeiçoamento *da inteligência relacional, da inteligência crítica, das inteligências coletivas* envolvidas nas demandas e problemáticas da formação. (MACEDO, 2010, p.44)

O espanto com a realidade vai se perdendo na trajetória de vida das pessoas em função de muitas razões, mas também porque a formação, de um modo geral, estrutura-se sob uma perspectiva que privilegia a teoria ou a prática, fragmentando o que essencialmente deve ser unido para responder aos problemas da vida.

Trazendo uma fala em resposta à primeira pergunta (porque não é o caso de fragmentarmos também as entrevistas que não se possa percebê-las como *continuum* que é), Adriany, que estudou com Romilda sobre a história da infância, diz: “...*como nosso tema mesmo é um assunto que a gente vê falar no geral, mas quando a gente se aprofundou a gente vê, a gente viu que não foi só aquilo* (grifo nosso), *que tem o aprofundamento que vem junto com o conhecimento, passamos a conhecer mais, realmente a conhecer e como junta todas as disciplinas realmente, realmente ficou bem amplo a visão, pelo menos pra mim que tinha muito tempo que não estudava, isso pra mim foi fantástico, apesar de dar aquela dorzinha na barriga, aquela preocupação, mas no final foi maravilhoso*”.... Desvelar a aparência das coisas, a *exploração* aprofundada de territórios que parecem tão familiares, mas que se recompõem a partir dos vestígios práticos, só percebidos porque associados à teoria, vão dando novo sentido à compreensão da infância nas suas historicidades... Tudo isso associado à presença do medo e do gozo dessa exploração e dessa aventura de autoria, de implicação e de desejo. O desenvolvimento da capacidade interpretativa e compreensiva da realidade é empoderador, no sentido da autonomia e da autoria. Quando a prática formativa se restringe à transmissão de saberes, a ideia que se interpõe nesse jogo é de que o conhecimento e de um outro, de que ele existe antes, durante e que provavelmente irá resistir depois, sem mudanças substanciais.

Ao ousar a interpretação de realidades e contextos próximos, à luz de teorias que não são transmitidas, mas acessadas livremente com a devida liberdade do sujeito em fazer suas próprias escolhas e ressignificá-las, cada um se torna também um autor dessas histórias e

dessas confabulações teóricas, já que toda interpretação provoca uma recriação, portanto, uma autoria.

É assim que a reflexão sobre a reflexão vai resultar na ideia epistemológica e pedagogicamente fecunda de *auto-organização*, como consideram os teóricos da complexidade. Nesse sentido, o querer auto-organizador é exercido sobre o ruído do pensamento, sobre o que muda; coloca em questão as formas de verdade, mas também as formas estéticas, as formas que regulam as condutas, as formas morais; é por esse caminho que nossa concepção de formação vai caminhando. É aqui também que a energia produzida nesse processo se torna produtora de sentido e projetos. (MACEDO, 2010, p. 59)

Se o Interdisciplinar se referencia para os estudantes através das *ligações entre disciplinas*, também é verdade que essa sustentação não é sinônimo de conformação. É possível perceber claramente um caráter transgressor, que ultrapassa as fronteiras das disciplinas para dialogar, interagir, *inteirar* (tornar inteiro). Paulo, que desenvolveu o Inter sozinho sob o tema de Alienação Parental, descreve o percurso das suas relações: *“Na questão da sociologia, a questão dos direito, o princípio que gerou o interesse pelo interdisciplinar, em relação à alienação parental, foi a disciplina seminário do estatuto da criança e do adolescente* (grifo nosso), *onde se discutiu a questão até mesmo da possibilidade de se abusar de crianças, da autoridade e até mesmo fazer falsas acusações, por isso que naquela problemática, e depois que a faculdade proporcionou um congresso no centro de convenções* (grifo nosso), *eu tive acesso exatamente a uma informação em uma revista que falava sobre isso* (grifo nosso), *poxa! vou articular esse ponto no meu interdisciplinar! Então, vários pormenores são destacados. E, no caso da alienação parental, a questão da relação família-escola* (grifo nosso), *também, isso é muito importante porque, no meu inter eu articulei bem isso, umas das possibilidades, como a escola desenvolver instrumentos pra detectar a possível alienação parental* (grifo nosso), *, o aspecto jurídico e vários outros e... ainda está por terminar, eu ainda tenho que articular outros temas para fechar, porque eu pretendo levar para a monografia. Eu ainda acrescento que... a alienação parental foi um tema proposto por Richard Gardner, em 1985, então está envolvido também, a área dele, a psicologia... e a psicologia, é... tem como consequência da alienação parental a dificuldade de aprendizagem, foi esse o foco central que eu articulei à pedagogia, para poder ver como, entender como esse... a alienação parental, e a síndrome causada por ela, a síndrome da alienação parental, pode causar dificuldade no desenvolvimento da criança, em relação ao aprendizado* (grifo nosso), *então mais essa outra área também, a psicologia”*. Todos os grifos, “nossos”, nessa narrativa, apontam para a capacidade de relacionar situações,

circunstâncias vividas, na relação de implicação com o objeto da pesquisa, situados para além da prática estanque de transmissão de conteúdos em sala de aula. É importante trazer que Paulo utilizou, em uma das edições do Interdisciplinar (a alienação parental é um tema que ele vem aprofundando a cada semestre, porque o estudante pode fazer essa escolha ou desenvolver sempre um novo tema), na sua pesquisa de campo realizada na escola, a técnica projetiva, através do desenho das crianças. Para se preparar, ele foi o primeiro aluno a se matricular no curso de extensão, oferecido pela Faculdade, *Tecendo significados sobre o desenho da criança*. O que demonstra, uma autonomia ética para com a pesquisa, visto que não se tratava de uma exigência, uma condição imposta pela orientação institucional do trabalho Interdisciplinar.

Nesse sentido, se os Estudos Interdisciplinares, por serem um componente curricular obrigatório, são uma imposição do currículo, por outro lado, promovem o reconhecimento do “ator social como produtor de seu próprio saber” (MACEDO, 2010, p.45). Esse reconhecimento está relacionado à possibilidade concreta do estudante mover-se em direção ao seu desejo, durante os cinco semestres que desenvolve esses estudos.

E por falar em desejo, incorporo à essa análise a ideia de *erosformação*, trazida de Gaston Pineau, por Macedo (2010): o desejo constitui a erótica implicada à constituição do sujeito em formação (...), o desejo é transversal à constituição humana e, portanto, à formação do sujeito. Nesse sentido, a questão do desejo encontra acolhimento e estímulo nessa proposta, como elemento sem o qual o sujeito não se implica com a formação.

A remissão constante das narrativas às disciplinas, direta ou indiretamente, tanto na conceituação da Interdisciplinaridade e ou do Interdisciplinar<sup>9</sup>: “fazer a ligação entre uma matéria e outra, e assim como colocar os conteúdos, como colocar as teorias”, “utilizamos as diversas disciplinas para abordagem” ou na constatação de que “envolve não somente uma disciplina envolve outras”... , como na tentativa de demonstrar como fora desenvolvida essa articulação, como na fala de Adriany: “Eu acho que abrangeu várias disciplinas: psicologia, história, principalmente história Mas, assim, eu acho que, de cada, um pouquinho

---

<sup>9</sup> Esclarecendo melhor essa distinção: ao fazer referência à Interdisciplinaridade, remete-se ao modo de organização do conhecimento próprio dessa dialógica entre as áreas. O “Interdisciplinar” é a forma como os Estudos Interdisciplinares acabaram criando referência na comunidade acadêmica: o trabalho “Interdisciplinar” refere-se ao trabalho em si, desenvolvido pelos estudantes como componente curricular.

*de uma nós tiramos, e foi isso que nos deixou mais motivadas a... Nesse lado, porque realmente ele abrangiu todas as disciplinas, que complementa a parte histórica. A psicologia mesmo foi dinâmica, assim, a parte, então pra gente foi quase todas as matérias”*; se por um lado pode revelar uma prática ainda fortemente arraigada na estrutura disciplinar, por outro lado é importante assumir que essa relação está subjacente não só à própria estruturação da pergunta, mas à própria ideia de inter, trans e ou multirreferencialidade. No caso, de Magna, aluna do sexto semestre, as referências citadas: *“buscamos teóricos que trabalhamos em políticas públicas, fundamentos e metodologia do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, alfabetização e letramento e antropologia da educação. Essas foram, assim, as matérias que nós buscamos fontes para fazer nosso trabalho”*, são todas disciplinas que aproximam-se com coerência do seu objeto: a literatura, não comportando a crítica de conhecimentos justapostos e desconexos.

A terceira pergunta, referiu-se à presença de provocações do orientador, no sentido de incitar articulações, diálogo e interações entre as áreas, com o objetivo de perceber o quanto os professores estimulam os estudantes a esse pensar relacional

## **GRUPO 01**

**Aline** – no semestre passado, não foi, no quinto semestre, nenhum professor realmente instigou a gente em relação a isso, a interdisciplinar, a o que era para a gente o interdisciplinar, e a gente até então não tinha tido essa preocupação, né, esse conselho de estar ali fazendo essa ligação, no semestre passado, e nesse semestre também, que Janice conversou com a gente e pediu que a gente fizesse essa ligação, interdisciplinar com as outras Matérias.

**Lilian** – no nosso caso, meu e de Elane, né, a gente ..... na interdisciplinaridade, né, a professora orientou e a gente queria até seguir por uma linha mais baseada, mais focada só em leitura, e aí ela deu como sugestão da gente também trabalhar sobre a biblioteca, falar um pouco da biblioteca, dos acervos e como é que se dá a leitura, ou seja, como se origina a leitura, né, se a gente não tem, é... um “calço” né, um suporte. É só leitura, é só focar na leitura, e a gente aí, ela falou, porque vocês não vão no suporte que trabalha com a leitura também para que depois vocês venham desenvolver a leitura, né, e aí a gente partiu para essa linha pro nosso trabalho interdisciplinar.



## GRUPO 02

**Lindeuy** – A nossa orientadora, Andrija Almeida, ela já tratava, né, sobre violência ela já estuda muito a fundo da... sobre as violências, né, diferentes, não são respeitadamente o bullying, mas diferenças no convívio da comunidade, então essa experiência dela ajudou bastante porque ela não falava diretamente ao bullying, entendeu, ela já falava, meninas... tem diversas violências que afetam a psicologia... ai ela ia falando sobre é... vida social, a violência nas famílias, então foi por isso que ela falava, quando ela falava assim, que a violência... que a violência contra a mulher, então, depois que a mulher, ai no caso vai pra sociedade porque vai pra delegacia e tudo, depois se tiver algum dano, ai olha outra disciplina que já entra, ai já entra saúde, ai depois porque ela já vai... daqui a pouco vai para a previdência social, então ela automaticamente através das, das, das referências que ela já tinha, porque ela já estudou, então ela já falava muito, então, olha, cada caso leva uma coisa você vê... que ela já fazia uma linha cronológica, cada.... cada... é uma violência, mas ó, violência, primeiro tem que saber porque como é que ocorreu, e esses danos vão levando a onde, então, ela já entra na gente falando também sempre dos conceitos dela então já ia automaticamente buscando a outras áreas.

**Isabel** – A nossa orientadora, Andrija, né, ela nos ofereceu bastante materiais pra que agente pudesse concluir, ou dar caminhada a esse trabalho, né, mostrando que o bullying, ele está em diversos setores, na saúde, através da história, agente teve que pesquisar como que começou o bullying pra que agente pudesse aprofundar mais, então foi assim... foi bastante interessante e agente pretende, sim, continuar com esse tema porque agente vai aprofundar mais ainda.

## GRUPO 03

**Fernanda** – Respondendo à pergunta, assim, o nosso orientador ele fez com que agente se aprofundasse no lado histórico, a nossa pesquisa como a colega Cariane falou, assim, agente visou, o lado histórico da pedagogia de como surgiu, quem foram os jesuítas, que... deram o pontapé, né... Catequizaram os índios e tal, enfim... Então assim a nossa pesquisa foi voltada na parte histórica mesmo, né, em relação ao orientador ele deu né, a contribuição dele para que a partir daí a gente lançasse mão, do, do nosso trabalho, que a nossa pesquisa foi feita.

**Romilda** – A nossa orientadora, ela queria que a gente se aprofundasse mais na história, nossa área foi a história da educação infantil, mas a gente acabou mais pesquisando mais a atualidade, um pouquinho de cada, da história e um pouquinho da atualidade, é porque é a área que a gente ta atuando, então foi ótimo a gente conhecer mais sobre a pedagogia, sobre a educação e de que forma as crianças foram introduzidas, aprender como foi iniciada a infância, então para nós, na área de pedagogia, foi muito bom, ela nos orientou bastante nisso e mandou a gente fazer bastante pesquisas mas foi mais através de livros, uma área assim que a gente pudesse pesquisar em escolas e vê diretamente seria bem melhor, mas foi ótimo a nossa pesquisa, gostamos muito.

#### **GRUPO 04**

**Paulo** – No caso do meu orientador Diego até me podou, em relação ao foco jurídico, isso foi muito bom, porque o curso não é bem o direito, e o jurídico nem sempre vai dar solução para o ponto, então é sempre ver sob outros olhares, em outros aspectos, pontos de vista, ângulos, a questão para ver como ela pode ser geral e abrangente, não somente recortada em um aspecto em si, mas principalmente dentro da escola, como ela pode ser melhor entendida e na sua possibilidade de aplicação, para que não fique algo teórico e nem tanto só jurídico, mas ver a questão mais pratica para que o trabalho possa realmente valer a pena.

**Andrea** – Os nossos orientadores eles sempre busca, é... orientar a gente para que a gente vá, é... procurar outros temas, por exemplo o RCNEI, a gente tem que ir no RCNEI pra ver como é trabalhada a brincadeira, como é trabalhada, é... Como é trabalhada a psicomotricidade dentro da, da... da... da sala de aula, entendeu; então é uma junção, é uma junção entre o tema, a psicomotricidade, trazendo as leis, como a LDB, como o RCNEI, também ele também, como havia falo antes, nos buscamos, a história social da criança de Philippe Aries, então a gente vai procurando abranger vários autores que falem sobre a criança, e não só sobre a psicomotricidade, mas sobre a criança em geral, a gente precisa saber como é esse desenvolvimento, como se a criança se desenvolve, quais são as etapas, então agente faz uma reflexão em torno da criança.

**Ester** – Como minha amiga Andrea falou, é justamente isso... a gente não busca só aqueles autores que trabalham com a psicomotricidade, a gente sempre procura saber sobre todos os

autores que tratam sobre a criança, nosso intuito é saber como é desenvolvido essas habilidades na criança, essas etapas na criança e não só focado na psicomotricidade porque para agente trabalhar a psicomotricidade, tem que saber como é o desenvolvimento de cada criança.

**Ilze** – É como já foi dito, né, pelas meninas, a gente sempre continua esse... esse tema a gente já está trabalhando com ele há quatro semestres, então, a cada semestre a gente tenta desenvolver ele de uma forma melhor, sempre colocando, é... anexando nele mais conhecimentos, mais assuntos que a gente busca, dentre eles, dentre as leis, é... propostas de autores e tal, então sempre a gente está buscando uma renovação pro tema, sempre renovando o tema, mas... é... uma preocupação de como isso é trabalhado no dia a dia, porque a psicomotricidade embora muita gente não conheça ela é, é... um dos elementos-chave para o desenvolvimento da criança.

Dessas narrativas, organizei as respostas da seguinte forma:

1. Apenas um grupo apontou para uma não-diretividade dos orientadores que teve, até o quinto semestre (ou seja, durante quatro semestres de Estudos Interdisciplinares), em relação ao questionamento voltado para a compreensão da interdisciplinaridade no Interdisciplinar. Mas afirmou que neste semestre (fazendo, portanto, o último período de Estudos Interdisciplinares), o professor-orientador colocou a questão solicitando que fizessem relações com as “matérias”.
2. Dois grupos, de Romilda e Fernanda, assumiram que o professor-orientador manteve o foco histórico das pesquisas (no caso, sobre a História da Infância e sobre as Práticas pedagógicas dos Jesuítas).
3. O grupo de Lilian revelou que gostaria de focar no tema, que era Leitura, mas a orientadora *“deu como sugestão da gente também trabalhar sobre a biblioteca, falar um pouco da biblioteca, dos acervos e como é que se dá a leitura, ou seja, como se origina a leitura, né, se a gente não tem, é... um “calço” né? Um suporte. É só leitura? é só focar na leitura? E a gente aí, ela falou, porque vocês não vão no suporte que trabalha com a leitura também para que depois vocês venham*

*desenvolver a leitura, né, e aí a gente partiu para essa linha pro nosso trabalho interdisciplinar”*. Ou seja, propôs partir de um universo mais amplo.

4. O aluno, Paulo, que fez o Interdisciplinar individual sobre Alienação Parental, confessou que o professor-orientador podou o seu interesse em dar um foco ao campo jurídico, o que, segundo o aluno, *“foi muito bom, porque o curso não é bem o direito, e o jurídico nem sempre vai dar solução para o ponto, então é sempre ver sob outros olhares, em outros aspectos, pontos de vista, ângulos, a questão para ver como ela pode ser geral e abrangente, não somente recortada em um aspecto em si, mas principalmente dentro da escola, como ela pode ser melhor entendida e na sua possibilidade de aplicação, para que não fique algo teórico e nem tanto só jurídico, mas ver a questão mais prática para que o trabalho possa realmente valer a pena”*.
5. Um grupo, de Lindeuy e Isabel, que pesquisou sobre o *bullyng*, afirmou que a orientadora *“não falava diretamente ao bullyng”*, mas ia demonstrando a existência de diversos tipos de violência e como cada caso suscitava o apoio de áreas específicas, contextualizadas.
6. Um outro grupo, de Andrea, Ester e Ilze, que estudou sobre Psicomotricidade, sequer citou a relação com o orientador. Pareciam auto-dirigidas, apresentando um pensamento coerente e organizado em torno das próprias preocupações e descobertas acerca do objeto na relação com a interdisciplinaridade.

Pensando os Estudos Interdisciplinares como “atos de currículo”, como proposto por Macedo (2013), busco analisar esses atos\atividades

(...) que nos possibilitam compreender como os currículos e os atores curriculares mudam, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas, como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as suas questões, como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas”.

A vivência da formação é uma vivência complexa e que, por isso, comporta as errâncias e itinerâncias mútuas, que se encontram e se desencontram na viagem da formação, em busca da construção de caminhos próprios, mas necessariamente intercruzados.

Ao organizar as respostas dos estudantes acerca da diretividade ou não-diretividade do professor-orientador em relação às questões que motivaram a existência e re-existência dos Estudos Interdisciplinares no currículo da Faculdade Montessoriano de Salvador, busquei

criar um desenho matemático que me permitisse “contabilizar” a presença e a qualidade da interdisciplinaridade nos discursos dos professores-orientadores.

A questão seguinte, do guia das entrevistas, implica-se diretamente com esta, porque remete à prática cotidiana do professor e às possibilidades postas, no dia-a-dia para que esse diálogo seja tecido. Penso que as orientações não podem ser concebidas de forma particular, como um momento isolado e à parte do contexto geral da formação, motivo pelo qual guardarei uma “leitura” mais aprofundada a partir dessa relação entre o momento pontual das orientações ao Interdisciplinar com as práticas cotidianas dos professores como entre-tecimento para uma compreensão mais global da necessidade desse diálogo.

A pergunta seguinte refere-se, então, ao curso como um todo, se os estudantes conseguem fazer essas articulações, conseguem fazer esse exercício de dialogar entre as áreas distintas que têm acesso através das disciplinas; se percebem que os professores fazem referências a outras áreas e se isso fica claro para eles.

Obtive as seguintes respostas:

### **GRUPO 01**

**EU** – bem... é... assim... e no curso como um todo, vocês já conseguem fazer essas articulações, por exemplo, quando vocês assistem uma aula de psicologia, por exemplo, ou vocês que fizeram antropologia agora recentemente, todas, né? Pronto!... quando vocês tiveram as aulas de antropologia, vocês conseguiram, por exemplo, perceber as articulações, por exemplo, da psicologia, ou da antropologia com a psicologia, da antropologia com a didática, enfim... eu estou citando assim só para dar exemplos, né, mas vocês conseguiam perceber que a antropologia ela não está sozinha, ela auxilia vocês a pensar em um contexto mais amplo da educação, enfim, vocês conseguem fazer esse exercício?

**Aline** – sim, conseguimos, sim, principalmente nesse semestre agora, a antropologia realmente tem ligação com a psicologia, a gente vê a ligação também como a pesquisa e prática em estágio, né, então foi muito importante, né, a antropologia que foi muito complicada até para a turma em geral entender a antropologia, o que queria dizer, a antropologia, e... vimos, sim, que todas as áreas estão ligadas à antropologia... né, muito

importante a gente conhecer, né, é... conseguir realmente ter o conhecimento dessa matéria e na hora que a gente foi fazer a nossa... e até na hora de fazer nosso projeto interdisciplinar a gente usou, né, a antropologia, conseguiu a pesquisa, para poder como saber fazer a pesquisa? né, o que observar durante a pesquisa? Nosso trabalho também de estágio, a gente percebeu, né, a ligação de uma matéria com a outra.

**EU** – Aline, dê um exemplo, para mim, de articulação, por exemplo, que você fez da antropologia com alguma outra área. Com a psicologia, por exemplo, como é que você acha que elas duas estão ligadas?

**Aline** – estão ligadas, porque a antropologia tem a ver com o meio social, né, de como a forma do outro pensar, e como a gente também pode ver o outro, né, então... quando, é... na de... de... psicologia e antropologia, né, vi mais até, mais até o estilo da prática, né, dentro da sala de aula de pesquisa, de como a gente não tem que se por, é... como fosse assim... usar aquilo que eu penso, nem sempre é verdade, né, é preciso também quando for fazer uma pesquisa olhar o outro e não colocar os meus valores e princípios naquela, na pessoa, então a pessoa tem a forma dela de pensar e eu tenho outra. Se eu estou ali fazendo... se eu vou, por exemplo, fazer uma pesquisa em uma tribo indígena, né, o que eu considero certo, pode não ser o que para ele é certo. Então eu não tenho que olhar esse lugar com a minha visão, né, mais ou menos assim.

**Elane** – eu acho que as matérias, as matérias que estudamos a cada semestre, enfim, tem uma interdisciplinaridade, porque uma vai puxando para a outra. Aí você vai para... fomos agora para antropologia, aí vai, práticas, também, a gente foi puxou um pouquinho de antropologia.... foi para educação de jovens e adultos, também, falou um pouquinho da antropologia, então uma vai ligando a outra, são matérias, assim... bem ligadas no outro, de fato até a compreensão às vezes, vai dependendo sempre de um conteúdo e outro.

**Magna** – é... a interdisciplinaridade que eu usei bastante foi no estágio supervisionado dos anos iniciais, que eu utilizei o que eu aprendi com... quase todas as matérias, como didática, metodologia dos anos iniciais em língua portuguesa, alfabetização e letramento, tive que buscar mesmo tudo o que eu aprendi com as outras matérias para pôr em prática um bom estágio.

**EU** – agora, vocês percebem os professores fazerem essas articulações? o professor chama a atenção, assim... é... para as outras áreas, ele demonstra, provoca vocês a articular o conteúdo da disciplina, né...: bom, vocês estão vendo isso aqui agora, mas percebam a relação que isso tem com aquela outra área, com a outra, enfim...

**Aline** – a que eu já vi que falasse mais é Marta, né, que sempre ela chama a atenção com relação a isso, que uma matéria tem a ligação com a outra. E até muitas vezes a pessoa não quer fazer aquela matéria nesse semestre, quer fazer no outro semestre, mas ela já mostra para a gente, olha, não tem como fazer nesse porque uma matéria precisa da outra, né, então até mesmo na sala ela vai ali mostrando para a gente que, a importância, né, e ela faz a ligação, quando a gente tava trabalhando em pesquisa ela faz a ligação de o que você aprendeu em letramento, e tal e tal... ela faz essa ligação realmente. Mas ou outros eu ainda... só, né?

**Elane** – os outros eu acho assim muito individual, com sua matéria ali individual, é só sua matéria e acabou. O aluno diz que tem a sua curiosidade: pô a gente já viu isso na outra matéria, essa matéria tem a ver com a outra, e vai... mas só mesmo essa exceção a Marta que ela faz mesmo essa ligação, mas os outros não, são muito individuais em relação às suas matérias.

**Lilian** – eu acho também da forma como as meninas mesmo falaram, né, que Marta ela faz com que a gente possa estar abrangendo e ver outras situações, ela provoca a gente a resgatar o que a gente aprendeu para que a gente possa utilizar, como a matéria dela mesmo que é estágio, né, para que a gente possa estar utilizando no estágio mesmo e a gente não ter só aquela visão teórica, né... do que a gente aprendeu superficial, mas que a gente possa aprender mesmo, como a antropologia, né, que lida muito com a cultura, sobre aquela visão da gente ter consciência de que a gente olhar o outro com outro olhar aí as coisas vão fluir muito bem e ela chama muito a atenção a isso. Quando a gente chega nos estágio mesmo, né, na matéria dela, no caso de Marta.

## **GRUPO 02**

**EU** – Pronto... então, agora em relação as outras disciplinas, como é que vocês percebem os professores, eles fazem explicitamente essas conexões essas relações, né, eles dizem: olha... a gente está estudando esse assunto, mas percebam como esse assunto, é... ele não pode ser

estudado isoladamente, ele tem uma relação com essa área com aquela área, com a sociologia, com a psicologia, com a antropologia, enfim... Eles fazem essas relações ou eles simplesmente dão seu conteúdo, sem fazer referência as relações que se estabelecem com outras áreas?

**Lindeuy** – Nós... como já é a segunda vez que a gente continua com o bullying, nós percebemos muita dificuldade, pois a gente chegava, né, porque no primeiro semestre agente teve... na nossa banca falou muito que agente tinha que envolver mais essa interdisciplinaridade, então, a gente procurou muitos professores e eles falavam que não tinha a ver, então isso não ajudou muito com a gente... foram poucos professores que falavam... deram a sua aula e quando a gente perguntou se tinha alguma relação com a violência, falavam, né, sobre desenvolvimento da criança, como Camile mesmo, ela falou algumas coisas que... alguns autores também que a gente podia pesquisar relacionar ao bullying, mas... outros professores disseram que simplesmente não conheciam afunda mente o bullying, que não tinha... o bullying não era conhecido e que não tinha nada a ver com a matéria.

**Adriana** – Foram poucos, é... o material, material bibliográfico pra gente aqui, a gente teve um pouco de dificuldade, na escola, principalmente na escola pra... livros, artigos... aí a gente ia procurar o professor, aí alguns professor falavam: gente, isso é um caso, bullying é recente a gente ainda não tá trabalhando... então tinham pouquíssimos livros para ajudar com a nossa pesquisa.

**EU** – Mas vejam só, é... independente do inter de vocês, da pesquisa de vocês, nas aulas que vocês têm todos os dias, né, com os professores, eles estabelecem relação do conteúdo deles com outras áreas ou não?

**Isabel** – Não, não contribuem, não fazem essa relação, nenhuma das matérias que pelo menos a gente teve nesse semestre, nenhum fizeram essa relação da matéria deles com outra matéria.

**Lindeuy** – Eles só fazem as relações com o inter quando ele tem uma orientanda na sala de aula, quando a orientanda deles, eles têm aula com a orientanda, né, então aí eles fazem aquela relação relativo ao tema, no caso eu sou orientadora de Isabel então eu vou dar a minha aula e comento alguma coisa sobre o inter de Isabel, mas as outras pessoas que eu não oriento, não comento, nem ajudo.



**EU** – Então assim diz uma disciplina que vocês pegaram esse semestre.

**ELAS** – História , Formação da Sociedade...

**EU** – Pronto! Formação da Sociedade Brasileira, Pablo, em algum momento, ele fez alguma articulação: olha, a gente está estudando a formação da sociedade brasileira mas é importante vocês perceberem que lá em sociologia, o que vocês viram sobre Marx, tem a ver com a história, ela acontece em um determinado período e portanto ela traz consigo uma série de aspectos referentes a àquela época, a organização social daquela época, e que isso vai interferir também na forma com que as pessoas se relacionam, porque existe também uma... é... o que as pessoas pensam tem a ver com a sua subjetividade, por exemplo, aí entra a psicologia... enfim, na aula deles eles fazem essa ligação com outras áreas?

**Adriana** – Sim... é... Pablo, na história eu acho que eles falam sobre a sociedade, tá entendendo? Com a forma, eu vejo assim, a forma porque existia uma forma da sociedade se desenvolver, na... tipo para comparar com o nosso tema? Há ele explicou vários teóricos e traz bastantes textos interessantes, mas Marx... é... eu... eu... volto atrás, Marx não.

**EU** – Vocês, mesmo o professor não fazendo essas articulações, quando vocês assistem às aulas, vocês conseguem perceber: bem, a formação da sociedade brasileira, eu vi alguma coisa lá em Pablo que tem a ver com... a didática, por exemplo, né... vocês conseguem fazer essas relações? Vocês já deram didática? (o grupo responde que já...). Quando se falava sobre as tendências pedagógicas, não é, então... a tendência construtivista por exemplo ela está historicamente situada, né, e aí eu consigo perceber o que Pablo falou da formação da sociedade brasileira, eu consigo perceber que houve uma mudança no comportamento da sociedade, de que provocou uma mudança também das tendências pedagógicas, enfim... Vocês conseguem pensar, assim, articular as disciplinas? Não é em relação à pesquisa! No dia-a-dia, vocês articulam os conteúdos das disciplinas? Ou... vocês estudam história, psicologia, sociologia e vêm de forma separada?

**Lindeuy** – Quando a gente ouve os conhecimentos do professor, a gente ainda comenta, né, sobre as outras disciplinas... quando a gente teve aula mesmo de Camile, e aí a gente... com o PBL... a gente consegue articular com as outras disciplinas, mas aí normalmente o professor

volta a puxar para sua disciplina, né... então, aí quando a gente escreve mesmo em resenhas ou textos que nós propriamente fazemos, acontecem as articulações, mas tem aulas mesmo que é um pouco mais difícil... que eles não comenta.

**Isabel** – Dá para agente fazer essa articulação, porque na matéria de Camile mermo, que trabalha com linguagem, né, aprendizagem e tal... a gente já trabalhou, ela já trabalhou, lembro de um dos conteúdos foi sobre o RCNEI, e já trabalhamos sobre o RCNEI na matéria de didática, então, dá pra fazer essa relação, entendeu? E outras matérias, tem como fazer sim, mesmo na sala de aula o professor não citando, pelo fato de você já ter estudado, tem como você fazer essa relação.

**Lúcia** – Psicologia mesmo, quando a gente trabalhou com Marília, e agora nós trabalhamos com Camile, a gente viu as etapas do desenvolvimento, então, a gente aí recordou das etapas... a gente já trabalhou e da pra vê essa relação, sim, dá pra ver, sim... mesmo que não fale, mas fica no ar aquilo, que a gente se lembra de já ter visto e aí vai fazendo a relação.

**Adriana** – Então da pra fazer a relação, como Lucia citou agora, é... psicologia com a matéria de Camile, que ela usou muito Piaget, que agente usou em psicologia, aí Vigotsky... quando ela citou o texto eu lembrei, eu até já tenho em casa do semestre passado, então voltei a estudar o mesmo texto. (a colega Lúcia interfere e diz: é como se uma matéria fosse a continuação da outra... eu fico pensando assim... se a gente já viu isso aqui, então, continua aquele trabalho, né, de outro jeito, de outra forma, mas continua a gente vendo o trabalho... é... assim... não é separado, é uma continuação mesmo, do trabalho, que outros professores já trouxeram... então, eu acho assim... sempre eu vejo as outras matérias naquela matéria... todas as matérias têm relação, tem relação uma com a outra, sem dúvida! No fundo todas têm... tem alguma coisa ali que dá pra relacionar...) (as meninas riem e comentam sobre a colega: essa Lúcia...).

### **GRUPO 03**

**EU** – Ok! então, agora, no dia-a-dia, no di-a-dia da faculdade, nas disciplinas, né, independente do inter, vamos esquecer agora a pesquisa interdisciplinar que vocês fizeram, os professores eles fazem essas articulações entre as áreas? Eles relacionam o conteúdo deles com de outras disciplinas? Ou eles vão lá... vai dar aula de matemática, é só matemática? Vai

dar aula de... é... de didática, é só de didática? Aula de psicologia, é só psicologia? ou eles param... na aula de psicologia se fala de sociologia, se fala da antropologia, se fala, é... da história, enfim existem essas relações, os professores fazem as relações na sua disciplina, ou eles só vão e dão seu conteúdo e fim de papo?

**Fernanda** – É... as disciplinas que eu peguei, né, é assim... uma interage a outra, uma tem o complemento da outra. É... esse semestre eu tive a oportunidade de pegar matérias mais... matérias mais voltadas à... educação infantil, linguagem na educação infantil, então, eu tive, é... três matérias assim, que uma puxava a outra, é como se tivesse dando a continuação, e outro, é... cada matéria, fazia com que, assim... a disciplina, né, abrisse outros campos, assim pelo menos você lembrava assim: ah... a professora tal, falou disso na aula passada, que a outra professora... entendeu? Teve essa interação de uma matéria com a outra.

**EU** – Mas isso foi provocada pelo professor, ou você fez essa relação? Ou o professor fazia referencia?

**Fernanda** – Olha só, assim... cada professor, dava sua disciplina a sua matéria e cada matéria puxava aquele assunto, como se fosse a complementação daquele outro professor, entendeu? É... cada disciplina teve sua matéria voltada, mas que, em torno dessas matérias, sempre tinha a interação, sempre puxava um assunto que a gente lembrava... que a professora tal, falou sobre isso... que a educação infantil, a gente... entendeu? Aí, pelo menos para mim, teve essa interação das disciplinas.

**Adriany** – É... eu até citei com os professores... com os professores, sobre isso sobre essa costura que tem de uma disciplina pra outra. E... e eu tava até falando ao professor, sou meio suspeita porque... eu acho que pedagogia sempre foi minha área e que sou apaixonada, então fale o que falar, para mim, pedagogia é pedagogia, e... nisso ai eu sempre comentava com o professor: professor, não sei se é proposital, a parte acadêmica fazer isso, ou se é... já vem assim, naturalmente, porque comunicação puxou sociologia; sociologia que a gente tanto tentou entender e em uma aula de comunicação a gente entendeu sociologia que a gente passou o semestre... É... história veio também falando também coisas que agente deu em comunicação, e... se a gente pesquisasse isso antes da prova, eu acho que a gente não ia nem precisar pesquisar, porque na aula de historia a disciplina de comunicação foi também fluida, assim, dinamicamente, então, eu sempre perguntei aos professores se é proposital, por ser

acadêmico, ou porque já flui realmente naturalmente? Filosofia que ninguém dava valor, em termos de achar que filosofar é só filosofar, nossa! A postura foi, assim... para todas as matérias, inclusive matemática que é uma matéria assim... só de exatas, entendeu? E filosofia teve a ver também com a matemática e fluiu também. Gostei muito!

**Cariane** – É... como a colega estava abordando, até porque a filosofia... é da filosofia que nasce, né, as duas ciências, como eu posso dizer? Tem professores aqui, a maioria pelo menos, eles realmente provocam mesmo, procura que a gente pesquise, né, em outras áreas que não fique só, né, na área deles mesmo. Até porque, uma matéria, uma disciplina, com certeza, uma ciência, vem da outra, gente, não existe... nem a matemática, propriamente, que ela é exata, nem ela mesmo... tem outra: para matemática, tem que filosofar... então...

**Patrícia** – Os professores provocam, sim! É... as outras... as outras disciplinas, como na matéria que nós tivemos nesse semestre, sobre... fundamentos da língua portuguesa, alguns textos apresentados em sala de aula, o texto era provocativo na área da sociologia e da mitologia, só que tivemos a possibilidade de repensar algumas práticas, então, nos leva a fazer realmente novas pesquisas, e o professor ele provoca para que o educando, o estudante, ele tenha uma visão ampla de tudo, não fique tão limitado à sua própria disciplina, mas que tenha também toda aquela interação que contribua, que vai contribuir com a sua formação.

#### **GRUPO 04**

**EU** – Então... agora, no dia a dia, aqui na faculdade, nas aulas das disciplinas, os professores, vocês percebem... é... como eu diria? Vocês percebem uma articulação, que eles fazem articulação com outras áreas? Então, por exemplo, a professora de linguagem, ou o professor de... expressão corporal, de história, eles fazem relações com outras áreas ou eles focam apenas no seu conteúdo como se fosse mesmo uma coisa fechada, né, que existisse por se mesmo? Eles estimulam vocês, assim, a pensar essa interdisciplinaridade, essa relação entre as áreas, ou focam somente na sua?

**Paulo** – Eu percebo que... faz-se, sim, a articulação. Houve até um momento que um dos alunos falou assim: Mas essa disciplina é bem parecida com a disciplina tal... E, na verdade, é porque elas dialogam entre si e não só aquelas duas disciplinas, mas... muitas vezes nós

percebemos que algum assunto é tocado em várias disciplinas, e isso faz com que a interdisciplinaridade aconteça, e nós venhamos a perceber que... não existe as partes sem o todo. Então, tudo faz parte de um todo, o conhecimento, embora dividido em áreas, mas ele realmente envolve... Os oceanos, eles são chamados de modo diferente mas, na verdade, é um oceano só, então o conhecimento ele se funde, em algum momento ele tem uma comunicação, e os professores durante as aulas, nós percebemos que se cita coisas que já estudamos em disciplinas anteriores, e isso vai fazendo com que o conhecimento se agregue e se enriqueça mais e mais, isso acontece, sim, em várias disciplinas aqui na faculdade.

**Andrea** – Eu também percebo isso, é... que nós vemos o que, que muitas vezes coisas que nós vemos no primeiro semestre, termina voltando, e aí... as matérias, as disciplinas, elas terminam se dialogando entre si, é como se fosse a junção, termina uma completando a outra.

**Ester** – Os professores, eles fazem mesmo essa articulação, essa junção, porque assim, acho que o conhecimento, ele é por partes, ele é integral, então, assim, as disciplinas, elas sempre estão dialogando uma com a outra, porque a gente precisa ter esse conhecimento do todo, porque a gente não aprende por partes, a gente aprende ao todo, então eles precisam estar fazendo sempre essas articulações, os professores daqui fazem justamente isso.

**Ilze** – É... percebemos que o inter, né, a gente costuma dizer que o inter tem um dia, o dia de apresentar o inter e... quando a gente para, pra observar a gente vê que o inter é todos os dias na faculdade, porque há uma inter-relação entre todas as disciplinas, sejam elas desde o primeiro semestre até o semestre que a gente tá, elas são interligadas, então, o inter... ele acontece todos os dias e a gente não percebe, eu vejo desta forma.

Gostaria de iniciar essa análise, trazendo Jerome Bruner, que em seu livro *Atos de Significação* (1997), toma como ponto de partida a Revolução Cognitiva. “Essa revolução visou trazer a “mente” de volta às ciências humanas, após um longo e frio inverno de objetivismo (...), uma abordagem mais interpretativa da cognição, interessada na ‘produção do significado’”. Bruner vai estabelecendo relações que permitam compreender como a cultura, na qual os sujeitos estão imersos, representa um fundante nas relações de significação que estabelecem em relação à vida, ao mundo e a si mesmos; mediadas por meios simbólicos, que mudam constantemente tendo em vista que as culturas não são estanques, nem estagnadas,

mas dinâmicas, porque pressupõe trocas compartilhadas: “em grande parte da interação humana as “realidades” resultam de processos prolongados e intrincados de construção e negociação, profundamente imbricados na cultura” (BRUNER, 1997, p.31).

Bruner busca desenvolver/apresentar um arcabouço teórico que sedimente a concepção de uma “psicologia popular”, e uma das premissas dessa abordagem é que

(...) as pessoas têm crenças e desejos: nós acreditamos que o mundo é organizado de uma certa forma, nós desejamos determinadas coisas, algumas coisas importam mais do que outras e assim por diante. Nós acreditamos (ou “sabemos”) que as pessoas mantêm crenças não apenas sobre o presente, mas sobre o passado e o futuro, crenças que nos relacionam com o tempo percebido de uma forma particular, o nosso modo, não o modo dos telensis de Fortes ou dos samoanos de Mead<sup>10</sup>. Nós acreditamos, além disso, que as nossas crenças deveriam ser de algum modo coerentes, que as pessoas não deveriam acreditar (ou desejar) coisas aparentemente irreconciliáveis, embora o princípio da coerência seja ligeiramente confuso. (BRUNER, 1997, p.43)

As coisas não são “como elas deveriam ser”. Nesse sentido, as apreensões diversas que vemos nas narrativas, conduzem não à negação do Interdisciplinar ou da Interdisciplinaridade desenvolvida pela Faculdade Montessoriano de Salvador, muito menos às ratificam como verdades instituídas nesse *locus* acadêmico. Mas registram percepções, compreensões, crenças e desejos, que são idiossincráticos. Nem são dados externamente aos sujeitos, nem laborados exclusivamente no seu interior, mas se constituem na relação que estabelecem entre o eu e o outro, entre os contextos diversos, entre temporalidades mutantes e muitas vezes anacrônicas.

Para uma re-invenção da educação, como Macedo propõe em algum lugar que não consegui localizar, é preciso considerar a coexistência dessas diversidades e de um não-consenso, como pressupostos para o que Bruner (1997) chama de “mentalidade aberta”: “Eu considero a mentalidade aberta como uma disposição para construir conhecimento e valores a partir de perspectivas múltiplas, sem perda de comprometimento com os nossos próprios valores. Mentalidade aberta é a pedra fundamental do que nós chamamos de cultura democrática”.

O primeiro grupo mantém um *continuum* em relação à sua compreensão da Interdisciplinaridade. Ficam presos aos exemplos que dou, mas reconhecem em uma professora, Marta, a presença de relações vinculantes e mobilizadoras de outras áreas. Enquanto o segundo grupo, há uma certa dificuldade de compreender essas relações

---

<sup>10</sup> Refere-se aos estudos de Meyer Fortes, sobre os talensis, e aos estudos de Margareth Mead sobre os samoanos, na ilha de Tau.

vinculantes e mobilizadores fora do trabalho que desenvolvem no Interdisciplinar; mas fazem referências a uma ou outra articulação independente da diretividade dos professores. A fala de Lúcia (uma senhora, a mais velha do grupo) parece que as ajuda a compreender melhor a pergunta: *“Psicologia mesmo, quando a gente trabalhou com Marília, e agora nós trabalhamos com Camile, a gente viu as etapas do desenvolvimento, então, a gente aí recordou das etapas... a gente já trabalhou e dá pra vê essa relação, sim, dá pra ver, sim... mesmo que não fale, mas fica no ar aquilo, que a gente se lembra de já ter visto e aí vai fazendo a relação”*. Quando Adriana toma a palavra, ela faz referência à fala de Lúcia: *“Então dá pra fazer a relação, como Lucia citou agora, é... psicologia com a matéria de Camile, que ela usou muito Piaget, que agente usou em psicologia, aí Vigotsky... quando ela citou o texto eu lembrei, eu até já tenho em casa do semestre passado, então voltei a estudar o mesmo texto”*. Quando Lúcia interrompe a fala de Adriana, e “desatina” a falar, todos ficam surpresos, porque Lúcia é geralmente muito calada, e a sua atitude-narrativa de demonstrar as articulações que percebe, visivelmente impacta as colegas, embora esse seja um registro de “quem estava lá<sup>11</sup>” e que não pode ser trazido, na íntegra, para esse texto. Do lugar da sua timidez ou acanhamento, Lúcia expõe a sua observação silenciosa: *“é como se uma matéria fosse a continuação da outra... eu fico pensando assim... se a gente já viu isso aqui, então, continua aquele trabalho, né, de outro jeito, de outra forma, mas continua a gente vendo o trabalho... é... assim... não é separado, é uma continuação mesmo, do trabalho, que outros professores já trouxeram... então, eu acho assim... sempre eu vejo as outras matérias naquela matéria... todas as matérias têm relação, tem relação uma com a outra, sem dúvida! No fundo todas têm... tem alguma coisa ali que dá pra relacionar...”*.

Qualquer tentativa de interpretar essas falas, para negar ou afirmar a pertinência e a efetividade da proposta Interdisciplinar da Faculdade Montessoriano de Salvador, será uma tentativa vã. Porque não há uma negação nem uma afirmação exclusiva que legitime ou que invalide esse *ato de currículo* como *ato instituinte*. A adesão ou a falta de adesão dos docentes são marcadas por percepções que se estabelecem em níveis diferentes e coexistentes. Inclusive em relação aos próprios docentes, que, com base nas próprias experiências,

<sup>11</sup> Referência ao texto “Estar lá” de Clifford Geertz, (GEERTZ, Clifford. *Obras e Vidas: o antropólogo como autor*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005), onde ele defende que o que o etnógrafo deve fazer “é ir a lugares, voltar de lá com informações sobre como as pessoas vivem e tornar essas informações disponíveis à comunidade especializada, de uma forma prática, em vez de ficar vadiando por bibliotecas, refletindo sobre questões literárias”. Como compatibilizar o mundo do campo com o mundo acadêmico, para que esse “estar aqui”, no mundo acadêmico, através dessa escrita acadêmica, desse texto acadêmico, que pretende convencê-los (aos leitores), do “estar lá” e das vicissitudes que esse encontro com o outro produz a partir dos seus próprios sentidos, e não como uma tentativa interpretativa que pretende “elucidar” à luz das nossas referências acadêmicas os *modus* de viver e de con-viver próprios de quem vive “lá”.

concebem esse lugar de formas diferentes e próprias, podendo ou não transcender as fronteiras do “seu” saber.

*Atos de currículo* nos possibilitam compreender como os currículos e os atores curriculantes mudam, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas, como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as suas questões, como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas. A resultante disso tudo, seja ela qual for, está marcada pelas ações que criam suas possibilidades, seu aspecto heurístico. *Ato de currículo* como *conceito-acontecimento*, como *conceito-dispositivo*, radicaliza o entendimento e apresenta dispositivos conceituais para aprofundarmos nossos convencimentos da emergência do currículo como uma construção social incessante e interessada. Orienta nossas práticas para percebê-las como instituintes, passíveis de críticas, compreensão cultural e histórica. É aqui que se instaura a ideia de *ato de currículo* a partir de uma perspectiva *socioconstrucionista*. Tem a ver com o argumento de que os atores sociais envolvidos em questões curriculares não são “idiotas culturais”, tese central da etnometodológica. Para todos os fins práticos, em alguma instância, produzem *etnométodos curriculantes*. Como cidadãos e cidadãs de direitos e deveres educacionais não podem ser vistos por autoridades educacionais instituídas como epifenômenos, mas como atores e autores das pautas curriculares, capazes de dizer e contribuir com as decisões inerentes a essa invenção sociopedagógica fundamental para a qualificação formativa das pessoas e seus segmentos sociais. Há saberes curriculares nesse âmbito, que acolhidos numa intercrítica em relação aos saberes livrescos, científicos e/ou acadêmicos, podem e devem acrescentar às práticas curriculares. (MACEDO, 2013, p.33-34)

Nas narrativas do terceiro grupo, há uma defesa unânime da percepção do diálogo entre as áreas de conhecimento no dia-a-dia das aulas, mencionando ou não a diretividade dos professores nesse sentido, aspecto que assume um caráter secundário ou não-central nos discursos, como na fala de Adriany: “É... eu até citei com os professores... com os professores, sobre isso sobre essa costura que tem de uma disciplina pra outra. E... e eu tava até falando ao professor, sou meio suspeita porque... eu acho que pedagogia sempre foi minha área e que sou apaixonada, então fale o que falar, para mim, pedagogia é pedagogia, e... nisso aí eu sempre comentava com o professor: professor, não sei se é proposital, a parte acadêmica fazer isso, ou se é... já vem assim, naturalmente, porque comunicação puxou sociologia; sociologia que a gente tanto tentou entender e em uma aula de comunicação a gente entendeu sociologia que a gente passou o semestre... É... história veio também falando também coisas que agente deu em comunicação, e... se a gente pesquisasse isso antes da prova, eu acho que a gente não ia nem precisar pesquisar, porque na aula de historia a disciplina de comunicação foi também fluida, assim, dinamicamente, então, eu sempre perguntei aos professores se é proposital, por ser acadêmico, ou porque já flui realmente naturalmente? Filosofia que ninguém dava valor, em termos de achar que filosofar é só filosofar, nossa! A postura foi, assim... para todas as matérias, inclusive matemática que é



*uma matéria assim... só de exatas, entendeu? E filosofia teve a ver também com a matemática e fluiu também. Gostei muito!*". A ideia de fluência *natural* das relações vinculantes entre as disciplinas e as indagações sobre ser ou não algo proposital, podem ser pensadas/interpretadas como inquietações que se deflagram no processo de constituição desse *ser* acadêmico, que é também um *ser* prático. Proposital ou não, o que se coloca como *instituinte* é essa possibilidade de deflagrar questionamentos e diálogos, de promover o espanto, a curiosidade, o estranhamento do familiar e a familiarização do estranho, como nas palavras de Cariane, tomadas da "filosofia" como um "algo mais" que simples "filosofar" mencionado anteriormente por Adriany: *"É... como a colega estava abordando, até porque a filosofia... é da filosofia que nasce, né, as duas ciências, como eu posso dizer? Tem professores aqui, a maioria pelo menos, eles realmente provocam mesmo, procura que a gente pesquise, né, em outras áreas que não fique só, né, na área deles mesmo. Até porque, uma matéria, uma disciplina, com certeza, uma ciência, vem da outra, gente, não existe... nem a matemática, propriamente, que ela é exata, nem ela mesmo... tem outra: para matemática, tem que filosofar... então..."*.

Não cabe aqui buscar o certo ou o errado das práticas curriculares, muito menos das narrativas próprias dos sujeitos, que por ser próprias não carecem de julgamentos. Mas evidenciar que há um *movimento curricular*, que tenta, obtendo ou não sucesso, criar um terreno fecundo para o florescimento de mentalidades abertas. E, claro, essa crença, é uma crença de quem está implicada com esse processo. É, portanto, um ponto de vista, que ousou trazer para a discussão acadêmica, de forma inacabada e incompleta. Porque nesse percurso, no percurso dessa viagem, vi-me, muitas vezes, ir e vir, angustiada com incertezas e não-saberes, temerosa de ter uma atitude "pouco científica", frente às minhas motivações pessoais e profissionais implicadas nessa pesquisa, uma vez que "o limite de estar implicado e *sobreimplicado* é tênue e muitas vezes difícil de ser percebido". (MACEDO, 2012, p.49)

É inevitável ser tomada de certo regozijo, quando das narrativas do quarto grupo, "escuto" as palavras de Paulo: *"Eu percebo que... faz-se, sim, a articulação. Houve até um momento que um dos alunos falou assim: Mas essa disciplina é bem parecida com a disciplina tal... E, na verdade, é porque elas dialogam entre si e não só aquelas duas disciplinas, mas... muitas vezes nós percebemos que algum assunto é tocado em várias disciplinas, e isso faz com que a interdisciplinaridade aconteça, e nós venhamos a perceber que... não existe as partes sem o todo. Então, tudo faz parte de um todo, o conhecimento, embora dividido em áreas, mas ele*

*realmente envolve... Os oceanos, eles são chamados de modo diferente mas, na verdade, é um oceano só, então o conhecimento ele se funde, em algum momento ele tem uma comunicação, e os professores durante as aulas, nós percebemos que se cita coisas que já estudamos em disciplinas anteriores, e isso vai fazendo com que o conhecimento se agregue e se enriqueça mais e mais, isso acontece, sim, em várias disciplinas aqui na faculdade”.* Com a metáfora dos oceanos, cria um cenário poético, onde declama o princípio hologramático<sup>12</sup> de Morin (2003), mesmo sem saber o que é, conceitualmente, ou que nunca tenha ouvido falar nesse princípio. O que reforça a compreensão de Paulo Freire (1997), quando ele diz que *conhecimento não se transmite, se constrói*. A construção de compreensões e conceitos não está condicionada à simples transmissão de conteúdos, ao contrário, para que se torne significativa, a aprendizagem acontece mediante a capacidade auto-organizativa dos sujeitos ou atores sociais, e essa auto-organização se dá de formas tão diversas como são esses próprios atores, o que não implica dizer que uns têm e outros não têm essa capacidade. São expressões distintas, mediadas pelas experiências e pelo desejo que move a cada um em direção ao que lhe “parece” relevante, significativo, ao que lhe “toca” e que o espanta.

Sem pretender adentrar nas veredas do determinismo econômico, ou de um debate sobre a teoria Marxiana, mas ao mesmo tempo “advogando” a relevância e atualidade de Marx para um pensamento crítico acerca da nossa sociedade, compreendo sob uma perspectiva materialista dialética (reinventada, talvez), de que são esses atores, no labor da reprodução da sua existência, nas relações materiais (que eu faço questão de acrescentar: culturais e simbólicas), que estabelecem no âmbito dessa reprodução, que dão sentido às coisas. Ou seja, não há um sentido, um espírito, concebido aprioristicamente e independente dessas relações. E esse é o ponto que trago para apresentar as narrativas provindas da última questão do meu guia de entrevistas. Sobre o que os estudantes entrevistados compreendem por transdisciplinaridade. E as narrativas foram substancialmente simbólicas e gestuais: entre-olhares, risos, sombrancelhas levantadas, olhares pensativos e instigados, nem por isso pouco instigantes...

---

<sup>12</sup> Morin diz: “No campo da complexidade, existe uma coisa ainda mais surpreendente. É o princípio que poderíamos chamar de hologramático. Holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda informação do conjunto que ele representa. Bom, nós temos esse tipo de organização nos nossos organismos biológicos; cada uma de nossas células, até mesmo a mais modesta célula da epiderme, contém a informação genética do ser global. (É evidente que só há uma pequena parte da informação expressa nessa célula, ficando o resto inibido.) Nesse sentido, podemos dizer que não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte”.

**GRUPO 01**

A resposta foi...: Risada geral... Ninguém tem ideia!

**GRUPO 02**

Acontece um burburinho na sala... várias falas simultâneas e ruídos de quem pensa (“hummmm...”); enfim, duas estudantes se pronunciam enquanto permanece, ao fundo, sons de surpresa, de interrogações e de risos:

**Adriana** – Eu não sei, mas acredito que seja uma coisa mais profundo que o inter.

**Isabel** – eu já vi, sim, o significado dessa palavra, estudando inter, mas... Eu não me lembro.

**GRUPO 03**

**Fernanda** – Trans...disciplinaridade eu não tenho, assim, muita ideia! Porque inter, é... como já tá dizendo a introdução, inter é você interagir, pelo menos pra mim... (fala e ri...). Interdisciplinar é você interagir com as outras disciplinas, agora... trans...disciplinar... pra mim, já fica meio que vago, assim... o que seja realmente.

**Romilda** – Também fico igual a colega, né, o inter já dá para entender, porque a gente já tá dentro, né, mas o trans... ficou uma interrogação bem grande... (fala e ri...).

**Adriany** – Eu também, trans... (fala e ri...), eu também não... mas o Inter, sim.

**Cariane** – Eu vou dar um palpite: eu acredito que seja desvio, né, desse movimento de interação com as disciplinas.

**Patrícia** – Eu também não sei (fala e ri...).  
(Todo mundo ri e fala ao mesmo tempo).

**GRUPO 04**

**Paulo** – Não estou muito velho, mas a memória... (fala e ri alto...). Realmente... mas o... a trans... a transdisciplinaridade, eu acredito que é algo que perpassa todas as disciplinas, no caso... é... não simples... é... são os elementos... Faltam-me as palavras, por causa da memória mesmo (justifica...), é... não, não é da idade não... é... eu acordei de madrugada hoje... vou passar, depois vou pensando melhor, aqui pra vocês...

**Andrea** – Eu não sei, não sei... Acredito eu que trans... transdisciplinaridade (gagueja ao falar a palavra...), que seja envolvendo todas as matérias, não sei te dizer...

**Ester** – Trans... Trans...disciplinaridade, eu também não sei, mas eu acredito que seja, assim... aquele conhecimento que não é só para aquela disciplina, mas que ela pode também estar em outras disciplinas como administração, que a gente pode estar aplicando em direito... então acho que é essa trans...disciplinaridade (fala e ri...).

**Ilze** – Eu acho que... trans o quê? (pergunta... e Ester responde, rindo: transdisciplinaridade). Meu Deus do céu! Transdisciplinaridade... eu acredito que seja assim: é... essa transição entre conteúdos e cursos, entendeu? Conteúdos e cursos é... diariamente, é... não sei direito explicar... mas acho que é assim: conteúdos de uma disciplina trabalhada em um outro curso, em pedagogia, administração... Parece mais ou menos ser isso, eu não sei... Eu não sei não.. Mas parece, né? Ahhh... Adriana (fala comigo), agora você vai dizer o que é... (Todos riem bastante... eu interrompo a gravação, mas continuamos conversando sobre o que seja transdisciplinaridade).

Essa conversa, informal, sem gravação, aconteceu com todos os grupos, que, curiosos, perguntavam-me o que era a “tal” da transdisciplinaridade.

## 4.2 OS RELATOS DOS VIAJANTES – OS PROFESSORES

As interpretações são sempre interpretações pontuais, temporais e transitórias. Por isso, a cada vez que relemos um livro percebemos nele algo de novo... que escapou à compreensão daquele momento (tempo) pontual. Essa transitoriedade, essa fugacidade, que é ao mesmo

tempo a fuga que fazemos, consciente ou inconscientemente, do que não queremos ou não podemos enxergar, produz um labirinto imanente, no qual o conhecimento, como caminho, conduz a todos os lugares e a lugar nenhum.

A pesquisa previa um aprofundamento nas significações tecidas e compartilhadas pelos seus viajantes, partindo das seguintes questões:

1. Como os conceitos da inter e transdisciplinaridade se situam na *práxis* pedagógica Universitária?
2. E como eles operam para uma mudança de mentalidade acerca da Ciência e dos seus processos de construção de conhecimento?
3. Que significados produzem para docentes e discentes, no contexto de uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos?
4. Como desenvolver uma compreensão ampliada da educação que permita a construção de uma prática metodológica interdisciplinar do educar, tendo a interdisciplinaridade como caminho que aponta para uma perspectiva transdisciplinar?
5. Quais seriam as bases teórico-metodológicas que norteariam essa prática?

Durante o percurso da viagem, percebeu-se que o tempo era um grande limitador, o que tornou necessário criar prioridades e ênfases, selecionando os aspectos possíveis de se dar conta no tempo previsto.

Nos relatos dos viajantes, compreender a compreensão dos estudantes, que são a razão da Educação existir, despontou como o aspecto sobre o qual eu iria fazer o aprofundamento. A compreensão das narrativas dos docentes que são, a um só tempo, viajantes e condutores da viagem, tornou-se mais difícil, embora não menos importante.

Para abordar as questões com os docentes, a minha posição não era muito favorável. Temi que a utilização de um dispositivo metodológico mais direto desencadeasse um sentimento de desconforto, que suscitasse uma confusão entre a pesquisadora e a coordenadora. Por esse motivo, optei pelo uso de questionário aberto, sem identificação. Deixando-os mais livres para responder às questões.

Sobre o uso desse instrumento em etnopesquisa, Macedo (2000) afirma que:

Historicamente, o questionário é um recurso de pesquisa vinculado às pesquisas quantitativas, vinculados a interesse nomotético, isto é, a partir de um tratamento

estatístico das respostas obtidas numa amostra, generalizar conclusões. Por outro lado, na medida em que elaboram-se questões abertas no questionário e tem-se o cuidado para que essas questões surjam indexalizadas ao contexto de estudo, o questionário pode ser útil às etnopsiquis, porquanto em alguns momentos a entrevista em profundidade torna-se um instrumento de difícil realização por vários motivos, *verbi gratia*, uma indisponibilidade do informante que, por vários motivos, não pode ou se recusa a ser entrevistado.

Minayo (2007) resume, em um único parágrafo, o uso do questionário na pesquisa qualitativa. Para a autora, esse tipo de técnica, os questionários,

(...) têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo. Pois nas abordagens qualitativas, o foco é posto na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas, ao passo que os estudos quantitativos se dedicam a conhecer e explicar a magnitude dos fenômenos.

Embora o questionário, ainda que aberto, suscite referências à pesquisa quantitativa, sendo evitado na pesquisa qualitativa, mas devidamente justificado pelas razões que ampararam a escolha, partimos para a sua aplicação, seguindo as recomendações expressas em Macedo (2000): “Recomenda-se que as perguntas dos questionários abertos sejam em pequeno número, até porque os respondentes terão que argumentar suas respostas, muitas vezes justificá-las, contextualizá-las e explicitá-las”. O questionário continha as seguintes questões:

1. O que você compreende por:
  - A. Multidisciplinaridade
  - B. Pluridisciplinaridade
  - C. Interdisciplinaridade
  - D. Transdisciplinaridade
  
2. Como você insere a perspectiva interdisciplinar à sua prática docente?
  
3. Você estimula os seus alunos a pensar de forma interdisciplinar? Como?
  
4. Nas orientações do Inter, você conduz o seu(sua) Orientando(a) a pensar a abordagem da sua pesquisa de forma Interdisciplinar? Como?

O questionário foi aplicado durante a semana pedagógica de 2012.2, no dia 26/07. Em um encontro destinado a abordar a interdisciplinaridade, com vistas à discussão acerca do processo institucional e da necessidade de práticas interdisciplinares entre os docentes

(sempre nas pautas e nunca realizadas). Para que todos fossem contemplados, os questionários foram impressos em cores diferentes, assim distribuídas:

- Azul: para professores que atuam exclusivamente no curso de Pedagogia
- Amarelo: Para professores que atuam nos dois cursos
- Rosa: Para professores que atuam exclusivamente no curso de Administração

Foram considerados para efeito de análise apenas os dois primeiros grupos. Como os questionários foram aplicados logo no início da reunião, dos 15 professores que atuam exclusivamente no curso de Pedagogia e que atuam nos dois cursos, apenas 10 professores estavam presentes e responderam, representando, aproximadamente, 67% do universo total.

Com base na dupla articulação de uma abordagem de inspiração etnográfica e na abertura transdisciplinar, mantive as orientações de metodologia de análise dos relatos utilizados na pesquisa com os estudantes.

A primeira questão utilizada na abordagem com os professores não é uma questão meramente conceitual, como parece “à primeira vista”. Entretanto, confesso que antes, durante, e mesmo depois da aplicação dos questionários, ainda me questionava sobre a sua real pertinência. Foi na leitura detida e aprofundada, no exercício interpretativo da hermenêutica crítica, que pude validá-la como uma das questões de maior relevância da pesquisa. Para apresentá-la, compus um quadro conceitual que permite expor, visualmente, as compreensões e as incompreensões, expressas ou não pelos vazios dos quadros, que nada mais são que molduras, adornos que expõem os pensamentos docentes acerca desses conceitos, como retratos.

Figura 1 – Quadro Conceitual - Docentes

Professor(a)	Quadro Conceitual			
	multidisciplinaridade	pluridisciplinaridade	interdisciplinaridade	transdisciplinaridade
1	São as diversas áreas do conhecimento.		É o "trânsito de um tema em diversas áreas do conhecimento.	
2	É uma perspectiva educacional que permite ao sistema político-pedagógico a participação de várias disciplinas distribuídas sem compromisso de diálogos.	Compreendo a perspectiva educacional que permite o diálogo entre duas disciplinas, muitas vezes das áreas afins, por exemplo, no Ensino Básico, a Física dialoga com a matemática - área de exatas, a Geografia dialoga com a História.	É a possibilidade das áreas de conhecimento dialogarem entre si tendo um elo, que pode ser um projeto que permita as aproximações, por exemplo, na educação básica, as disciplinas de Linguagem e seus códigos podem dialogar com disciplinas de ciências humanas e com as de exatas. Enfim, a interdisciplinaridade é a possibilidade das práticas pedagógicas obterem respostas diversificadas com contribuições de conhecimentos de várias disciplinas abordando uma temática ou um problema.	A transdisciplinaridade é a perspectiva educacional que permite diálogos entre saberes e linguagens, nesta situação o conhecimento representa-se pelas referências dos objetos e ou sujeitos do que se estuda. Na transdisciplinaridade estão acolhidos os conhecimentos de povos das comunidades tradicionais, mesmo que estes sejam considerados "senso-comum" ou visse apenas como uma experiência vivida ou vivências cotidianas.
3	Na multidisciplinaridade há distinção entre os campos de conhecimento, não necessariamente implica interação entre os saberes.		Constitui-se na perspectiva de reflexão a partir da qual estão presentes especificidades das disciplinas, o olhar sobre o objeto parte destes olhares múltiplos.	Configura-se uma perspectiva na qual as fronteiras dos campos disciplinares são flexibilizadas, pressupondo uma reflexão entre os saberes e objetos de análise e não entre disciplinas.
4			É algo que se distancia do currículo disciplinar. Nessa perspectiva, partimos de problemas do dia-a-dia e tentamos mobilizar as diversas áreas do saber na busca de soluções. Há uma interação entre as disciplinas.	
5	Muitas e variadas disciplinas.	Disciplinas diferentes.	O encontro de disciplinas.	Atravessar variadas disciplinas
6	Analisar um viés ou fato sob o viés de diversas disciplinas acadêmicas.		Estabelecer um diálogo contínuo entre duas ou mais disciplinas.	Estabelecer um sistema de ensino-aprendizagem e pesquisa que transcenda os limites de cada disciplina, possibilitando o conhecimento sinérgico.
7	Trabalho com várias disciplinas		Trabalho com várias disciplinas, de forma que busque-se relacioná-las	Trabalho com várias disciplinas para enfocar o assunto, tema, de forma que se busque dissolver as fronteiras entre as disciplinas, para que se veja o todo, em seus múltiplos aspectos.
8	Compreendo que, enquanto conceitos, esses temas se confundem algumas vezes, especialmente no que se refere ao multi e ao pluridisciplinar, visto que sinalizam para a aproximação entre disciplinas distintas e variadas. Nessa perspectiva, penso que a interdisciplinaridade ou mesmo a transdisciplinaridade, ocorrem em contextos pluri e ou multidisciplinar. Interdisciplinaridade, desse modo, se refere ao estabelecimento de relações entre disciplinas curriculares, sem no entanto, ir além das fronteiras que cada disciplina define para o seu conteúdo. O Transdisciplinar, por outro lado, vai além dessas fronteiras. Um ou mais conteúdos é observado, trabalhado, abordado numa perspectiva mais ampla, por exemplo, focalizando questões sociais que não se resumem às disciplinas curriculares, ou que às vezes, não estão sequer contidas no currículo, como por exemplo, a violência ou a fome no mundo. A multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade se referem à possibilidade de abordar um objeto com base em várias disciplinas, por exemplo, estudar a "dificuldade de aprendizagem em matemática identificadas em estudos brasileiros" buscando a perspectiva histórica do ensino da matemática; os fatores psicológicos, semióticos, do desenvolvimento infantil, mobilizando olhares de campos diferentes em torno do mesmo tema.			
9	Pensar conceitualmente em cada uma dessas abordagens é, ainda, para mim meio confuso pois nunca me preocupei, realmente por entendê-las individualmente e profundamente. No fundo o que importa é que em todos esses conceitos - multi, pluri, inter e trans - é percebermos as interconexões do que aprendemos nas mais diversas disciplinas. Não como caixinhas estanques e sim como uma teia onde tudo precisa estar interconectado.			
10	Substancialmente considero as várias opções, devido ao fato de que, nomenclatura a parte o percurso do conhecimento é exatamente o oposto do "seccionamento" que estamos acostumados. Consequentemente as opções trans, inter, etc. etc. São graus de compreensão numa visão na contramão das práticas científicas mais recorrentes. Em suma, quanto mais de "A" para "D" (de "A" tendemos para "D") mais teremos uma compreensão da realidade como um todo e não fragmentada.			



A relevância dessa questão não está na exposição formal de conceitos. Mas na capacidade de demonstrá-los em articulação com uma compreensão mais ampla de modos de construção do pensamento, do conhecimento e da ciência. É claro que em referência aos docentes, as exigências de organização dessa compreensão se tornam mais rígidas, tomadas por uma maior expectativa, mas nem por isso menos singulares, no sentido de uma expectativa não-padronizada. Busca-se uma autoria, uma forma própria e apropriada, mas reveladora de sentidos e significados que seriam o condutor da orientação Interdisciplinar, na Faculdade Montessoriano de Salvador.

Macedo (2012), citando Boaventura de Souza Santos, diz:

Temos que a reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo que, falando uma linguagem própria, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente percebido numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do que em uma relação eu-coisa (a relação fechado no epistemológico) e que, nessa medida, transforma-se num parceiro de contemplação e da transformação do mundo.

Se todos são viajantes, nessa aventura pela interdisciplinaridade, é preciso destacar que os docentes são ao mesmo tempo viajantes e condutores, exercem um duplo papel que traz consigo uma co-responsabilidade com as escolhas que definirão os caminhos e os sentidos desse fazer que pretende provocar ressonâncias no *ser*.

É possível perceber “retratos” de aproximações conceituais pertinentes e pertencentes, assim como compreensões difusas e confusas. Entretanto, é preciso pontuar que,

Nesse sentido, o objetivo não é “tudo ver”, e se desfazer das implicações. Tampouco não é pontuar o “essencial”, nem em si mesmo nem na situação estudada, como se houvesse uma “essência” fundadora única, um núcleo duro e único que poderia explicar tudo. O objetivo é elucidar múltiplos componentes que se combinam para produzir os fatos como construções nossas. Nessas, se entrecem fios singulares para uma constituição teórica elucidativa em todos os sentidos necessários à construção de um rigor epistemológico no ato de pesquisar. (MACEDO, 2012, p. 44)

Assim, ao conceituar, por exemplo, a multidisciplinaridade como “*São as diversas áreas do conhecimento*”, “*Muitas e variadas disciplinas*”, ou “*Trabalho com várias disciplinas*”, não se pode atribuir uma compreensão errônea. Mas do ponto de vista de uma pesquisa *implicada*, há uma dimensão político-existencial que busca revelações de adesão a essas dimensões em

relação ao objeto da pesquisa, expressas nas linhas ou nas entre-linhas. Do mesmo modo, pensar que a multidisciplinaridade como *“É uma perspectiva educacional que permite ao sistema político-pedagógico a participação de várias disciplinas distribuídas sem compromisso de diálogos”* ou *“Na multidisciplinaridade há distinção entre os campos de conhecimento, não necessariamente implica interação entre os saberes”* não é uma inverdade... mas parece que a multidisciplinaridade está circunscrita a uma perspectiva educacional, de combinação ou não-combinação de disciplinas. É algo incompleto, exatamente por sua imprecisão de transcender o enunciado aparente para compreender que essa fragmentação expande-se em diversos níveis, entre eles no próprio nível do ser, do sujeito, do conhecimento e do objeto conhecido. (WEIL, 1993, p.16-20).

Da “Multi” para a “Trans”, a reflexão acerca das historicidades dos conceitos remete a uma compreensão ampliada, que se configura para além das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem ou de organização do currículo, pois que direciona à política de sentido e ao sentido da política, subjacentes aos conceitos. Desse modo, a apresentação de conceitos que se “vestem” de muita ou certa *neutralidade*, toma como questão:

1. Até que ponto a participação no embate conceitual em torno da disciplinaridade e das suas associações aos diversos prefixos que agrega para transformação de sentidos, e sua exploração crítica, revelam modos próprios de estruturação da relação com o mundo como mediador igualmente crítico no seu fazer docente?
2. Até que ponto a participação no embate conceitual em torno da disciplinaridade define ou indefine intencionalidades do educar inter e transdisciplinar?

As sutis, mas importantes, diferenças semânticas da Multi à Pluri, criam muitas confusões. A conceituação da Pluri aparece em apenas um professor(a): *“Compreendo a perspectiva educativa que permite o diálogo entre duas disciplinas, muitas vezes das áreas afins, por exemplo, no Ensino Básico, a Física dialoga com a matemática - área de exatas, a Geografia dialoga com a História”*. Também vinculada à prática pedagógica. Ainda na Multi e pluridisciplinaridade, percebe-se, em uma definição da multi, aproximações com a pluri: *“Analisar um viés ou fato sob o viés de diversas disciplinas acadêmicas”*.

Nesse mesmo caminhar, o conceito de interdisciplinaridade como *“possibilidade das áreas de conhecimento dialogarem entre si tendo um elo, que pode ser um projeto que permita as aproximações, por exemplo, na educação básica, as disciplina de Linguagem e seus códigos*

*podem dialogar com disciplinas de ciências humanas e com as de exatas. Enfim, a interdisciplinaridade é a possibilidade das práticas pedagógicas obterem respostas diversificadas com contribuições de conhecimentos de várias disciplinas abordando uma temática ou um problema”* (grifo nosso); “*É o "trânsito" de um tema em diversas áreas do conhecimento.*” aponta questionamentos equivalentes que perguntam sobre o por quê da emergência desse diálogo e sobre quais comprometimentos determinam a emergência desse diálogo.

Respostas do tipo: “*Constitui-se na perspectiva de reflexão a partir da qual estão presentes especificidades das disciplinas, o olhar sobre o objeto parte destes olhares múltiplos*”; “*É algo que se distancia do currículo disciplinar. Nessa perspectiva, partimos de problemas do dia-a-dia e tentamos mobilizar as diversas áreas do saber na busca de soluções. Há uma interação entre as disciplinas*”; “*O encontro de disciplinas*”; “*Estabelecer um diálogo contínuo entre duas ou mais disciplinas*”; ou ainda “*Trabalho com várias disciplinas, de forma que busque-se relacioná-las*” deflagram as perguntas: por que? E, para que? Qual(is) a(s) intencionalidade(s) desse diálogo?

As ausências e os não-ditos não representam, sobremaneira, concepções equivocadas, mas instauram a necessidade de uma escuta ampliada que possibilite compreender essas compreensões. Pois, se por um lado, a partir do uso de questionários abertos “podem emergir nesse processo de tratamento e análise pontos comuns, conflitos, vazios, que vão dar ao pesquisador significativas informações sobre a situação analisada” (MACEDO, 2000, p.170), por outro lado, embora tardiamente, pude compreender que a ponderação do próprio Macedo (2000), de que “respostas a um questionário aberto podem levar à necessidade de entrevistas semi-estruturadas, observações mais minuciosas, filmagens, etc.”, resguarda a pertinência de uma pesquisa que se move em direção à compreensão do *outro*, como forma de ter uma maior aproximação desse pensar, que bem pode não ter conseguido expressar na escrita a sua real intenção e intensidade.

Também na conceituação da transdisciplinaridade, há uma certa clareza e uma certa obscuridade, que não são, sobremaneira, antagônicas, mas se complementam: o ser e não-ser, o saber e o não-saber, incertezas fundantes do devir na incompletude, que são latentes na concepção transdisciplinar: “*A transdisciplinaridade é a perspectiva educacional que permite diálogos entre saberes e linguagens, nesta situação o conhecimento representa-se pelas*

*referências dos objetos e ou sujeitos do que se estuda. Na transdisciplinaridade estão acolhidos os conhecimentos de povos das comunidades tradicionais, mesmo que estes sejam considerados "senso-comum" ou visse apenas como uma experiência vivida ou vivências cotidianas*” (grifos nossos). Há nesse conceito uma ideia de inclusão: diálogos que incluem as linguagens, as referências dos objetos e dos sujeitos, a cultura... *“Trabalho com várias disciplinas para enfocar o assunto, tema, de forma que se busque dissolver as fronteiras entre as disciplinas, para que se veja o todo, em seus múltiplos aspectos”*. A percepção da multiplicidade, da multidimensionalidade que transborda as fronteiras apagando as linhas demarcatórias, embora não apagando as disciplinas, implica um descentramento da disciplina concebida como individualidade; ou *“Configura-se uma perspectiva na qual as fronteiras dos campos disciplinares são flexibilizadas, **pressupondo uma reflexão entre os saberes e objetos de análise e não entre disciplinas**”* (grifo nosso); *“Atravessar variadas disciplinas”*; *“Estabelecer um sistema de ensino-aprendizagem e pesquisa que transcenda os limites de cada disciplina, possibilitando o conhecimento sinérgico”*. A ideia de atravessar, de ir através das disciplinas compondo um conhecimento cooperativo, parece uma via de interpretação válida para a transdisciplinaridade.

As respostas mais “amplas”, criam aproximações de uma percepção mais global dos conceitos, como a narrativa que reconhece o não-saber, explicita seus motivos, mas apresenta uma compreensão que conduz em direção ao pensamento complexo: *“Pensar conceitualmente em cada uma dessas abordagens é, ainda, para mim meio confuso pois nunca me preocupei, realmente por entendê-las individualmente e profundamente. No fundo o que importa é que em todos esses conceitos - multi, pluri, inter e trans - é percebermos as interconexões do que aprendemos nas mais diversas disciplinas. Não como caixinhas estanques e sim como uma teia onde tudo precisa estar interconectado”*. Assim como a narrativa que representada no discurso a seguir: *“Substancialmente considero as várias opções, devido ao fato de que, nomenclatura a parte o percurso do conhecimento é exatamente o oposto do "secionamento" que estamos acostumados. Conseqüentemente as opções trans, inter, etc. etc. São graus de compreensão numa visão na contramão das práticas científicas mais recorrentes. Em suma, quanto mais de "A" para "D" (de "A" tendemos para "D") mais teremos uma compreensão da realidade como um todo e não fragmentada”*.

Essa relativização acerca da interpretação dos aspectos trazidos em um instrumento mais impessoal, e das (im)possibilidades concretas de aprofundamento que aponta, é uma atitude de rigor interpretativo, própria das abordagens transdisciplinar e etnográfica, que busca manter sempre a dúvida e a incerteza como fundantes de uma postura que não pretende extrair verdades conclusivas, sem, no entanto, privar-se de expor “percepções” e de fazer questionamentos.

E apenas como percepção, poder-se-ia pontuar a presença dos seguintes aspectos (ou hipóteses) que devem se transformar em questionamentos, senão para essa pesquisa que não tem mais tempo de fazê-los, mas para o fazer da Faculdade Montessoriano de Salvador na busca de significações para o seu próprio “projeto”:

1. Os conceitos descritos pelos docentes são apresentados de forma neutra e *desimplicada*.
2. A recorrente associação da disciplinaridade (multi, pluri, inter e trans) como abordagens pedagógicas restringem seus conceitos a uma dimensão de realização das práticas de ensino-aprendizagem, sem uma crítica aprofundada às formas próprias de organização do conhecimento e da ciência, historicamente situados, intencionalmente legitimados ou não-legitimados e politicamente comprometidos.

Nas questões seguintes, iniciei a leitura como fizera em relação aos conceitos: esgotando cada questão, em todos os respondentes, para só depois passar para a questão seguinte. Essa abordagem foi abandonada quando me dei conta de que havia um sentido de continuidade ou de descontinuidade, de coerência ou de incoerência, para cada docente, na “escuta” sequenciada das questões, que se fragmentava e perdia a noção do todo, do seu pensamento “completo”.

Mantive as questões, para uma melhor visualização, adornadas com uma moldura, mas irei me referir a cada docente pelo seu número, uma vez que não pedi identificação nos questionários.

Figura 2 – Questionário de Docentes (1 a 5)

Professor	Questões		
	Como você insere a perspectiva interdisciplinar à sua prática docente?	Você estimula os seus alunos a pensar de forma interdisciplinar? Como?	Nas orientações do Inter, você conduz o seu(sua) Orientando(a) a pensar a abordagem da sua
1	Ligando fatos históricos e do cotidiano aos conceitos científicos e as diversas áreas envolvidas	Através de artifícios e procurando dentro da disciplina fazer perceber que o conhecimento é adquirido agregando as diversas competências.	Sim, fazendo perceber que para a construção do seu trabalho é necessária a busca de diversas visões sobre o tema produzido e como e onde elas se unem.
2	Na Educação Básica geralmente planejo com alguns colegas de outras disciplinas. Na educação superior com diálogos entre alunos, estes mostram quais conhecimentos abordados na aula que realizo estão sendo abordados por outros professores.	Sempre. Ao trazer um tema, um contexto, solicito a lembrança de outras disciplinas, nas quais possam ou façam comentários/abordagens nesse tema.	Geralmente questiono a metodologia do aluno/aluna para saber como ele/ela chegou ao ponto que apresenta-me. Geralmente pergunto quais disciplinas foram solicitadas, indico algumas e autores que podem fazer parte da construção do projeto. Falta, ainda, o diálogo com outros colegas.
3	A perspectiva interdisciplinar é inserida na minha prática docente a partir da tentativa deo exercício de abordagem de temas relativos ao campo à luz de múltiplos olhares/referências de outras disciplinas, inserção de textos de outros campos.	Há uma tentativa. Contudo, a própria formação docente figura como obstáculo à prática interdisciplinar na medida em que privilegia a disciplinaridade. É um desafio a ser transposto no processo de ensino-aprendizagem.	há uma tentativa de se estimular a se pensar interdisciplinarmente, contudo, em pesquisa o desafio é muito mais complexo do ponto de vista epistemológico.
4	Procuro mobilizar conceitos de outras áreas do conhecimento nas minhas aulas. Em outros momentos, pensar em situações problema d nosso cotidiano e como elas podem ser resolvidas na perspectiva da minha disciplina. Ao pensar a modelagem matemática estamos pensando de forma interdisciplinar. Nua perspectiva, tenta-se encontrar soluções para problemas do dia a dia, utilizando "modelos matemáticos".	Sim. Fazendo conexões entre as diversas áreas do conhecimento e provocando-os a pensar sobre as coisas como um todo.	(Não respondida porque o professor nunca havia orientado o Interdisciplinar)
5	A filosofia por natureza se intromete nas disciplinas.	O pensar filosófico é transdisciplinar.	A pesquisa filosófica por ser trans, já consegue uma certa interdisciplinaridade.

Figura 3 – Questionário de Docentes (6 a 10)

	Questões		
Professor	Como você insere a perspectiva interdisciplinar à sua prática docente?	Você estimula os seus alunos a pensar de forma interdisciplinar? Como?	Nas orientações do Inter, você conduz o seu(sua) Orientando(a) a pensar a abordagem da sua
6	Obrigando o sujeito a ler textos de diversas áreas do conhecimento humano.	Sim. Resposta ao lado.	Sim. Indicando um co-orientador de outra área.
7	Buscando trazer textos e fomentar discussões que relacionem os diversos aspectos que estudamos.	Buscando trazer textos e fomentar discussões que relacionem os diversos aspectos que estudamos.	Buscando trazer textos e fomentar discussões que relacionem os diversos aspectos que estudamos. Além de relacionar com a prática, vídeos...
8	Para isso ser feito, é necessário conversa com colegas de outras áreas. Por isso uma perspectiva interdisciplinar só pode ser alcançada quando há diálogo entre os responsáveis pelas disciplinas. Nesse sentido, penso que minha prática se embasa muito mais na transdisciplinaridade, porque, infelizmente, nem sempre a aproximação direta com especialistas das outras disciplinas é possível. Então, busco contemplar discussões e reflexões sobre temas sociais e sobre questões que vão além do aspecto instrumental e conteudista.	Sim e não. Como disse antes, creio que eu incentive os estudantes a pensar <u>além</u> daquilo que está vendo ou fazendo. Não saberia dizer se isso é incentivar a pensar interdisciplinarmente porque acredito que é necessário pensar além das disciplinas, considero que o saber sistematizado historicamente é o ponto de partida.	Não se aplica porque ainda não pude orientar o Inter.
9	Buscando deixar claro para os educandos a visão sistêmica da gestão/administração c/ o dia a dia nas organizações.	Sim. Estimulando-os a estabelecer conexões com os conteúdos das disciplinas do Semestre e/ou com outras dos Semestre passado na perspectiva da prática profissional.	<u>Tento</u> . Todavia ainda penso que os educandos não leval o Inter a Sério como deveriam. Na maioria dos casos querem apenas cumprir as etapas do trabalho para receber a nota...
10	De uma forma espontânea, simples e discursiva. Isso é possível só se desde o planejamento a "disciplina" for "des-disciplinarizada" partindo de uma perspectiva holística do(s) problema(s).	Favor reler a resposta acima.	Não. Esse "modo operandi" deve ser uma tendência espontânea do aluno, caso ele não esteja preparado para isso, seria uma inútil forçatura tentar que ele pense e elabore o projeto de uma forma superficialmente "inter" quando na realidade ele permanece num estado de dicotomia(s) disciplinares.

Gradativamente, entretanto, ia me dando conta de que havia, já nas próprias perguntas, uma certa repetição. Assim, se questiono como o docente insere a perspectiva interdisciplinar à sua prática e, depois, se ele estimula os seus alunos a pensar de forma interdisciplinar e como o faz; identifico três erros:

1. Ao questionar como ele insere a perspectiva interdisciplinar à sua prática, parece que presumo, afirmativamente, que ele insere e já parto para o “como?”.
2. A segunda pergunta já está contemplada integralmente na primeira:
  - a. se presumo, afirmativamente, que ele insere a perspectiva interdisciplinar à sua prática, eu mesma já respondi que ele estimula seus estudantes a pensar de forma interdisciplinar.
  - b. E o “como ele estimula”, é, ou deveria ser, exatamente através de como insere a perspectiva interdisciplinar à sua prática.

Essa percepção tardia, fruto talvez de um certo despreparo com a elaboração de instrumentos, fez-me questionar acerca da real validade dessas perguntas e, conseqüentemente, das respostas, fazendo-me abandonar essa análise, assumindo o erro para não incorrer em análises igualmente errôneas.

Restou-me, apenas, a terceira questão – Nas orientações do Inter, você conduz o seu(sua) Orientando(a) a pensar a abordagem da sua pesquisa de forma Interdisciplinar? Como? – Assim, nem tudo estava perdido, pensei. E, afinal, o objeto da pesquisa estava ali: os estudos interdisciplinares. Mas assumir o erro na pesquisa, significa assumir, neste momento, um limite para qualquer interpretação, porquanto as questões não se apresentem de formas isoladas, fragmentadas.

A análise a seguir é, portanto, uma análise cautelosa, cuidadosa, em respeito aos atores sociais envolvidos e aos princípios de rigor que norteiam essa pesquisa. De toda forma, vale ilustrar que não há uma afirmação predominantemente diretiva na condução da orientação dos estudantes a pensar a abordagem da sua pesquisa de forma Interdisciplinar. O que torna interessante observar cada caso. Para essa questão, três professores foram excluídos porque ainda não haviam orientado os estudos interdisciplinares, restando sete professores. A numeração de cada professor foi mantida, como forma de possibilitar identificações com as demais perguntas, inclusive as perguntas conceituais do primeiro bloco (questão 1).



Não há uma unidade nesses relatos de orientação: Os professores 1 e 7 indicam a diretividade nas orientações. O primeiro (1), entretanto, aponta para a necessidade da *“busca de diversas visões sobre o tema produzido e como e onde elas se unem”*. O segundo professor (7), parece trazer o tema dos estudantes para a sua própria disciplina, quando diz *“Buscando trazer textos e fomentar discussões que relacionem os diversos aspectos que estudamos”*. Enquanto o professor 6, abstém-se de provocar ele mesmo essas relações, indicando que outros professores sejam acessados pelos estudantes.

O professor 2 parece tentar fazer com que os próprios estudantes façam relações a partir da verbalização de como chegaram ao tema escolhido e de quais áreas *“são solicitadas”* para essa abordagem, apoiando-os na indicação de referências, mas ressalta a ausência do diálogo com os outros professores. O professor 3 coloca o desafio epistemológico que torna a pesquisa um fazer complexo. Enquanto que o professor 9 chama a atenção para o descomprometimento dos estudantes com a pesquisa em si e uma possível vinculação apenas em função da nota.

O professor 10 define que não conduz o estudante a uma abordagem interdisciplinar, pois essa deve ser uma tendência espontânea do aluno.

Ou seja, parece não haver um padrão de comportamento a conduzir as orientações. O que dialoga, de certa forma, com os relatos dos estudantes.

## CAPÍTULO 5 - A VIAGEM DA VIAGEM – FAZENDO O CAMINHO DE VOLTA

A partir de uma conotação de “*viagem*” informalmente utilizada para designar um estado alucinatório a respeito da viagem utilizada como metáfora da pesquisa e da formação, as impressões que os encontros e as paisagens, as aventuras e desventuras, às quais fui me conduzindo e sendo conduzida, despertaram uma sensação de inacabamento, e de inconclusão. O alucinatório é pensar que mesmo se pondo no lugar da crítica do conhecimento que mutila, separa, define e generaliza, as inconclusões parecem não apontar a lugar algum.

A volta da viagem é o momento de reviver as aventuras e as desventuras de trás para frente. Percorrer o caminho ao in-verso, como uma visada através do retrovisor, que vai deixando para trás, cada vez mais distante, o objeto. Uma distância que diminui o envolvimento. Quando se pensa sobre ele, reflete, inflexiona-se.

Não basta abrir a janela  
Para ver os campos e o rio.  
Não é bastante não ser cego  
Para ver as árvores e as flores.  
É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.  
Há só cada um de nós, como uma cave.  
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;  
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,  
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela. (PESSOA, 1980, p. 169)

O que dizer dessa viagem?

Macedo (2009) diz que

A prática em pesquisa qualitativa nos mostra que, em realidade, a interpretação se dá em todo o processo de pesquisa. Há, é claro, um dado instantâneo de ênfase na construção e sistematização analítica e interpretativa que, irremediavelmente, se transformará num *produto final aberto*, até porque, discordamos da noção de que pesquisa é *só processo e/ou estratégia acadêmica*.

Diz, ainda, que, há um certo (embora relativo) momento, que o pesquisador deve “indagar-se sobre a relevância dos seus dados, tomando mais uma vez, como orientação suas questões norteadoras e outras compreensões saídas do contato direto com o objeto pesquisado” (MACEDO, 2009, p.98).

Assim, compreender a efetividade das práticas que os sujeitos implicados nos atos educativos, professor e aluno, desenvolvem a partir da experiência com a interdisciplinar da Faculdade Montessoriano de Salvador, implica pensar:

- a) Como os conceitos da inter e transdisciplinaridade se situam na *práxis* pedagógica Universitária, no contexto da Faculdade Montessoriano de Salvador?
- b) E como eles operam para uma mudança de mentalidade?
- c) Que significados produzem para docentes e discentes, no contexto de uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos?
- d) Como desenvolver os princípios para uma prática metodológica interdisciplinar do educar?
- e) Quais princípios norteariam essa prática?

O que faz dessa experiência um experiência única, é a sua trajetória, vivida e vivificada. Nova e renovada, no seu próprio fazer, na reprodução da sua existência, através de uma concepção de *práxis*, gerativa e transformadora. Se há ou não há uma consciência dos conceitos, ou uma consciência da sua inconsciência, não revela, em essência, o que ela é. E o que ela é só se pode atingir pela intuição.

Nesse ponto, pretendo evocar Bergson, que nas palavras de Rita Célia Torreão (2012) “viu que considerados em si mesmos, os estados profundos da consciência não têm relação alguma com a quantidade, são qualidades puras que se entrelaçam e, como são muitos, não se pode examiná-los sem alterar suas naturezas”. Desse modo, para Bergson, “as profundezas dos estados da consciência são inteiramente qualitativos [...]” (TORREÃO, 2012, p.211).

A intuição, para Bergson, seria, portanto, a capacidade de captar o inexprimível. Aquilo que o torna único.

A duração em que agimos, é duração na qual nossos estados se fundem uns nos outros, e é lá que devemos fazer um esforço para nos colocarmos pelo pensamento, para poder entender a natureza da ação do educar na sua intimidade, que é a própria liberdade. Educação que considera a duração é uma continuidade do que não é mais do que é. É um prolongamento das aprendizagens anteriores para o depois imediato intercalado por um processo de esquecimentos sempre renovado menos no momento imediatamente anterior; por exemplo, não preciso lembrar-me de como aprendi a ler ou de todas as leituras anteriores quando estou lendo, mas sim daquilo que acabo de ler. Assim, é impossível distinguir uma duração de uma memória que liga os

instantes como se fosse uma costura sempre renovada, onde cada ponto se separa do outro, mas juntos formam uma única ligação, ou seja, o vivido; a vivência do tempo real, e nesse sentido duração é consciência”. (TORREÃO, 2012, p.211)

Como os conceitos da inter e transdisciplinaridade se situam na *práxis* pedagógica Universitária, no contexto da Faculdade Montessoriano de Salvador, apenas é passível de entendimento enquanto intuição, pois a sua consciência, por professores e alunos, não é um dado quantificável, mas uma qualidade inexprimível da vivência, que repercute no *ser* sob a forma da duração bergsoniana.

Toda ciência é uma produção de subjetivações concatenadas. Ela só faz sentido quando sujeitos históricos se tornam os qualificadores qualificados dos processos infinitos de compreensão e equilíbrio do ethos humano. Há, enfim, valores que só podem ser aprendidos pela experiência própria e apropriadora. Uma experiência que tem com o pano de fundo um abismo infinitamente abissal e desconhecido. Mas uma experiência que também pode se constituir como modo poético, salutar e solidário de habitar o mundo. (GALEFFI, 2009. P.64)

E como eles operam para uma mudança de mentalidade, é exatamente na ideia de duração em Bergson, e a fala de Romilda é a tradução: *“É... Através do inter, eu me vi mais interagida com os professores, porque antes eu me sentia muito acanhada, muito afastada né... como também, mesmo que a colega, há muito tempo que eu não entro em uma sala de aula, então eu me vi assim faltando alguma coisa, então entrando na faculdade, entrando na faculdade e conhecer uma coisa nova que eu nunca imaginava.... em fazer uma apresentação, encarar outros professores, isso ai foi muito bom pra mim porque... Eu não falava em publico, e através do inter eu to me soltando mais, tô recebendo outras informações e sabendo mais procurar em outros livros, eu não lia, pouco lia, nem um jornal, me passava um jornal eu lia assim de frente, e agora não, eu tô aprofundando mais o meu conhecimento isso ai para mim foi bem... bem... profundo!”*.

Possivelmente Romilda, uma mulher negra, 48 anos, que apenas concluiu o Ensino Médio aos 34 anos, e só entrou na faculdade 11 anos depois, não irá lembrar a cada momento que precise dos conhecimentos e atitudes construídos nos seus estudos interdisciplinares, para que esses conhecimentos e atitudes sejam reeditados e revividos. Esse re-vivência se dá porque a educação promove o prolongamento do aprendido.

A educação por ser no tempo fundamental é por natureza contínuam, é sempre um fluxo que dura.

Os cursos, seus semestres, anos e conclusões são hábitos de converter tempo em espaço, são antes de tudo marcos, posições espaciais, simples interrupções virtuais, mas a educação é movente e não tem repouso, ela dura com a duração de cada um de

nós. O aluno acaba o curso e seu trajeto passa, mas não a sua trajetória educativa; essa continua na duração da sua vida. (TORREÃO, 2012, p.213)

Os significados que a concepção de interdisciplinaridade produz para docentes e discentes, no contexto de uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos, expressam-se nesse fluxo que dura, pois o “movimento em educação é mudança qualitativa, é evolução criativa, o movimento é movente” (TORREÃO, 2012, p.100). Entretanto, se essa relação se dá para todos, indiscriminadamente, como nos adverte Rita Célia Torreão (2012), dando-se para tais segmentos possibilita, nessa duração, uma mudança qualitativa do *ser*.

Talvez seja um equívoco atribuir as mudanças do *ser* dos estudantes ao Interdisciplinar em si. O Interdisciplinar (os Estudos Interdisciplinares) da Faculdade Montessoriano de Salvador são um *ato de currículo*, não o currículo todo. É possível que o equívoco esteja nessa transferência pontual, como se fosse inequívoca. Sobretudo porque, um dos aspectos que de certa forma me pressionou nessas escutas da pesquisa, a admitir uma posição indesejada, é a impressão de uma ausência de conhecimento mais amplo acerca das historicidades dos conceitos de inter e da transdisciplinaridade. Uma frustração que ainda elaboro, mas que me toma em forma de luto, talvez por isso só aqui, nesse momento de *interface* entre o racional e o alucinatório, consigo verbalizar.

Esse conhecimento mais amplo das historicidades dos conceitos seria, se fosse, o ponto nerval que conduz ao salto crítico do educar e do aprender. Mas será de fato uma condição do salto? Será de fato imprescindível compreender a lógica do pensamento da Ciência Moderna, para compreender a emergência da religação dos saberes e fazer sua transposição? Ou, ainda, é possível desenvolver uma prática interdisciplinar sem essa apropriação de uma crítica aos modos de construção do conhecimento? E a prática dita interdisciplinar, da Faculdade Montessoriano de Salvador é mesmo interdisciplinar?

Macedo (2013) pontua a necessidade de compreender que uma teoria crítica não se faz crítica apenas através da crítica ideológica que se lança ao campo da educação ou de uma intervenção na formação,

Ela deve ter a capacidade de influenciar os seus diversos domínios, introduzindo novas orientações para as diversas práticas. É nesse sentido que Marx nos recomendava que a crítica não deveria ser uma ideia, *a crítica deveria ser colocada como ato*, inspiração de inúmeras ações afirmativas contemporâneas nos campos do

currículo e da formação.

É assim que os *atos de currículo* e formação não podem prescindir da crítica. Para os adeptos das teorias críticas, sem ela não há formação, não há auto-formação, até porque a autocrítica é condição para a ética do pensamento e da reflexão em formação. (MACEDO, 2013, p.88-89)

Ao questionar a real interdisciplinaridade dos Estudos Interdisciplinares, assim como se a crítica à fragmentação do conhecimento deveria ser um fundante dessa prática, complemento os questionamentos acrescentando: Como desenvolver uma prática metodológica interdisciplinar do educar? Que princípios norteariam essa prática?

Fazenda (2002) diz que “cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego”.

Alguns atributos são próprios de tais princípios, os determinam ou identificam. São eles a afetividade e a ousadia que impelem às trocas intersubjetivas, às parcerias.

A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza.

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um *locus* bem delimitado; portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige que se recupere a memória em suas

diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende. (FAZENDA, 2002, p.12)

Galeffi (2012) diz que:

Princípios são meios de sustentação de uma articulação constitutiva de uma relação criadora com o sentido humano habitado ética e poeticamente. Metodologia é o movimento de construção da morada poética e ética do humano [...]. os princípios metodológicos são: a coexistência de diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro excluído e a epistemologia da complexidade. A metodologia é o caminho de realização de um educar transdisciplinar, no sentido de uma modelagem da ação livre e criadora, sem limites impostos por organizações hierarquizadas e por relações baseadas na autoridade externa. Assim, tudo o que aqui se expõe é o movimento de modelagem metodológica do educar transdisciplinar, não sendo em momento algum o meio expressivo de uma modelagem que pode ser aplicada como um programa fechado. Nada há de fechado e concluído nas modelagens apresentadas ao longo desta seção do livro. Tudo o que aqui aparece mostra o movimento de elaboração de elementos e combinações entre elementos visando a ação compreensiva dos campos metodológicos na práxis pedagógica transdisciplinar. Uma invenção, sem dúvida. Mas uma invenção que se encontra a serviço de uma revolução espiritual de longa duração.

Se defendo uma interdisciplinaridade de inspiração transdisciplinar, as palavras de Galeffi, particularmente, conduzem-me a pensar nos princípios do educar não como princípios, mas como portas que se abrem aos caminhos; passagens secretas que conduzem ao inesperado e misterioso enigma da vida; pontes que ligam margens; e janelas que permitem a

contemplação poética do objeto.

Assim, essas portas, passagens e pontes foram assim organizadas:

1. A porta, porque sem abri-la não se vai a lugar algum, é a liberdade. É a possibilidade de pensar livremente que define ou não a abertura para as incertezas e a as angústias da existência e da vida.
2. As passagens são os exercícios da consciência da inconsciência, que é de tornar a inconsciência consciente, que em certa medida é mediada pelo autoconhecimento e pelo senso-crítico.
3. As pontes são a curiosidade e o desejo, retomando a concepção de *erosformação*, apresentada por Macedo.
4. As janelas seriam a dimensão estético-contemplativa, a percepção do belo.

São, também, invenções, como descreveu Galeffi sobre os princípios do Educar Transdisciplinar. Invenções racionais e ou alucinatórias, que essa viagem de volta provoca.

Nesse sentido, os Estudos Interdisciplinares da Faculdade Montessoriano de Salvador também podem ser uma invenção, fruto de uma inventividade de um coletivo de professores interessados em uma causa que os mova, e a causa é o seu público e a ideia de inclusão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE NÃO-FINALIZADAS

A experiência interdisciplinar da Faculdade Montessoriana de Salvador exprime a compreensão de que “a realidade social é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente” (COULON, 1995, p.31). Não cabe, portanto, definir se é ou não legítima. Não é na constância dessa prática que se define a sua legitimidade, mas no seu processo.

Os viajantes não são apenas os “outros”, mas eu mesma, com as minhas implicações, motivações, sedes, desejos... É difícil constatar que a complexidade é muito complexa e que toda escrita será sempre inacabada. Mas não estando descolada do meu tempo e da cultura desse tempo, vi-me de certa forma frustrada, a pensar: a que lugar cheguei? E fui levada a flexionar: a que lugar chegamos? A que lugar chegastes? Tentando pensar no “nós” e no “tu”.

Em verdade, já sabia que não seria uma pesquisa de verificação de fenômenos e ou práticas, mas de compreensão dos significados dos sujeitos, os viajantes, incluindo a mim mesma. E compreender esses significados significa ter que conhecer essas pessoas.

A rigor, considero que para ser ciência, uma ciência humana tem que ser filosófica. Quer dizer, uma produção discursiva de caráter epistemológico não pode deixar de lado o permanente estado de suspensão em relação aos dados estabelecidos no passado da construção epistemológica de cientistas e filósofos, escolas e tendências, caso queira também produzir foras de pensamento autônomas e inventivas. É justamente este o traço fundamental do pensamento crítico que deve constituir a base criteriológica de todo rigor qualificado: nunca acreditar em verdades dadas, nunca aceitar como concluídas as arqueologias e as genealogias da razão pura e da razão prática. Deixar ser sempre aquilo que é no desdobrar redobrande de sua saga implicada: um sentido que só faz sentido para quem se encontra em sentido-sendo. (GALEFFI, 2009, 64-65)

Ao iniciar o mestrado, parece que os dois anos que se abrem à nossa frente são um descampado em relação ao qual a viagem da pesquisa se mostra como uma aventura desbravadora. “Mas, na linha do existir fatídico, a vida em si mesma é um nascer e morrer incessante”. (GALEFFI, 2009, p. 43)

Se é verdade que a transdisciplinaridade ainda é um enigma acadêmico e prático, a despeito, inclusive, de todo o esforço do professor Dante Geleffi de criar bases para a compreensão de um “educar transdisciplinar”, por outro lado, ousar dizer que é mentira que o discurso da



interdisciplinaridade está ultrapassado, como tentaram me fazer acreditar. Parece-me que a Educação é um campo demasiadamente vulnerável aos modismos, que vão, como na sociedade de consumo, criando novos produtos para serem “consumidos” como novidade, sem que os anteriores tenham sido “explorados” e conhecidos o bastante.

Após sua primeira participação nas apresentações finais do Interdisciplinar da Faculdade Montessoriano de Salvador, em 15 de dezembro de 2012, um professor escreve à coordenação com cópia para todos os outros professores:

*“O inter da Montessoriano, uma alegria.*

*Pequena reformulação da minha experiência no Inter.*

*Ginaldo Gonçalves Farias, professor de Filosofia da Faculdade Montessoriano.*

*Quando a proposta de interdisciplinaridade da Faculdade Montessoriano foi-me apresentada, ela pareceu-me extremamente complicada, fundamentada em uma complexa ideia filosófica de inteireza holística e se opondo á disciplinaridade positivista com uma dura crítica a Descartes. Compreendendo a fragmentação e especialização como uma visão parcial, mas de aguda profundidade, parecia-me na contra mão do fluxo científico uma integralidade do conhecimento.*

*No dia 15 de dezembro participei das bancas que examinaram os trabalhos dos alunos, fruto da proposta interdisciplinar da faculdade. Grande surpresa me aguardava. Os professores das bancas cobravam dos alunos uma profundidade e clareza, um rigor e coerência com sua investigação e disciplina. A Administração em Administração, a Pedagogia em Educação e o fato de os professores serem de áreas diversas, seus enfoques e intervenção guardavam seus sotaques característicos apenas isso e a nota era interdisciplinar.*

*Entendi que o inter é uma atividade científica e cumpria os rituais da academia, ensinando pelo exemplo as etiquetas e exigências da vida em uma Universidade em ambiente científico.*

*Uma tensão antecedia a apresentação e defesa dos trabalhos, as bancas rigorosas realizavam um batismo dos alunos da graduação, às vezes nos semestres iniciais, que ensaiavam o futuro de quem vai viver na vida acadêmica.*

*O movimento dos alunos e professores, as diversas opiniões e os choros e alegrias, criaram um clima de festa da inteligência, um culto ao saber, uma alegria de poder realizar.*

*Usarei o pensamento de Espinosa para formular filosoficamente o que vivenciei.*

*A filosofia de Espinosa é uma ética da liberdade e da alegria. Por isso mesmo, o ponto de partida dessa filosofia é uma interrogação sobre as causas da servidão e da infelicidade humanas. Essa interrogação possui uma peculiaridade sublinhada muitas vezes pelo próprio Espinosa: não nos cabe condenar, vituperar, lamentar ou desprezar os homens por sua condição servil e infeliz, pois não nos cabe dizer que eles nela se encontram por culpa própria ou por um vício inerente à natureza humana. Ao contrário, cabe à filosofia indagar sobre as causas naturais e necessárias dessa condição e procurar o caminho pelo qual os homens, por si mesmos, exercerão sua liberdade e alegrias.*

*O conatus é o nome que Espinosa dá à potencia do agir, segundo ele nada nos entristece mais que contemplar nossa impotência. E a tristeza diminui nosso conatus. Mas a alegria pelo contrario o aumenta. Assim torcendo essas ideias para a Educação, entendo que apenas a alegria significa educar no sentido de aumentar a potencia de agir.*

*A festa da Educação realizada no final do semestre pela Faculdade Montessoriano apresenta uma oportunidade de alegria no educar, em vez de saberes tristes, de flagelos e lamentações, uma festa onde o banquete é a atividade intelectual. Os alunos aprendem a saborear o saber, o pensar, o descobrir. A alegria em sobreviver às bancas exigentes independente da nota, ascendia uma alegria nos olhos vencedores dos heróis do conhecimento. Esses alunos são pessoas na sua maioria afastadas desses ambientes, com imensas dificuldades culturais e econômicas, o fato de escreverem e se apresentarem, tornando seu esforço publico, é uma ato heroico e um motivo de festa.*

*Com forte efeito educacional o Inter realiza o esforço do semestre e o sentido rigoroso de ensinar e aprender. Bastante significativo para os alunos, os professores, funcionários e para a instituição o evento é uma grande criação pedagógica”.*

Nessa mesma ocasião, recebi um outro e-mail, de uma professora competentíssima e já há bastante tempo na IES. No e-mail, ela dizia:

*“Olá Adriana.*

*Olá Marta.*

*O inter sempre traz inquietações. Se de um lado nos deparamos com alunos cheios de equívocos com os procedimentos da pesquisa, por outro lado encontramos os equívocos dos nossos colegas sobre os procedimentos da pesquisa em educação.*

*Durante este ano dediquei-me a participar dos eventos de pesquisa em educação para melhor colocar-me diante deste complexo campo de estudo que é a educação.*

*Não citarei nomes, pois não interessa, estas cenas se repetem sempre:*

*- Estrutura, não é tão rígida, mas precisa do rigor.*

*Por exemplo: a metodologia, quem disse que o pesquisador não pode descrever os obstáculos a ultrapassar para realizar os estudos?*

*Este é o melhor lugar quando a pesquisa é qualitativa, faz parte da descrição metodológica: etnografia, estudo de caso, estudos de memória, estudos de história de vida.*

*Quem disse que o aluno não pode dizer, no início de sua apresentação, apontar os obstáculos surgidos para chegar as suas conclusões?*

*Fico preocupada com as "camisas de força" sem conhecimento de causa e instaurando "certezas" absolutas aos procedimentos metodológicos da pesquisa.*

*Precisamos discutir mais sobre a pesquisa em educação. Estou encaminhando dois artigos ao Diego, são as duas melhores autoras indicadas pela ANPED e ENDIPE, celebradas pelo CNPQ e CAPES,*

*Tive a oportunidade de conversar com as duas autoras (Bernadete Gatti e Marli André) e confortei-me em relação as minhas posturas de crítica às certezas absolutas do racionalismo científico na pesquisa em educação.*

*Os métodos da pesquisas das ciências físico-naturais, como fala Boaventura Santos (2005) e Michel Maffesoli (2001 e 2008) não se adequam às pesquisas das ciências humanas e sociais.*

*Por escolha, por ser o melhor lugar de acolhimento das questões que corporificam o campo da educação, a abordagem nas ciências sociais tem balizado vários estudos da educação*

*Desta forma, a relação entre o pesquisador, pesquisado e o lugar onde ambos se inserem modificam o olhar e a forma de descrever pesquisou - qualitativa e quantitativa.*

*Outra questão é o tema, por exemplo o tema, o tema segue o caminho escolhido pelo pesquisador, se a abordagem teórico-metodológica e história, a pesquisa vai aprofundar-se em dados históricos, podem ser antropológicos e sociológico. As alunas e alunos têm razão em realizar críticas severas sobre a condução metodológica rígida.*

*Precisamos ter muito cuidado com as certezas absolutas, como diz Maffesoli, o melhor caminho é a instauração da dúvida para abstrair num tempo em que as certezas absolutas serão demolidas.*

*Por fim, peço-lhe que não permita uso de um estudo do inter em dupla à aluna Iranita, ela não detém o conhecimento sobre os procedimentos do estudo da ciência, não tem consciência dos seus não-saberes em relação à língua portuguesa, estrutura textual, ética - atribui ao colega suas dificuldades. Proponho que ela fique sozinha para poder se debruçar sobre suas necessidades, desta forma ela poderá fazer um TCC menos sofrido.*

*Marta, você mesma viu uma posição do colega para as alunas num tom de certeza absoluta " a escola não tem este poder todo para estarmos atribuindo a esta a responsabilidade do racismo."*

*Isto já foi comprovado. Livros, materiais didáticos, conhecimentos distorcidos sobre a escravização e a África propagaram o racismo, a escola foi o lugar de formação do pensamento etnocêntrico..*

*Penso que não é possível falar algo sem primeiro ter um amplo domínio sobre o que diz. Fiquei muito preocupada após as apresentações do Interdisciplinar”.*

### **O meu retorno:**

*“Compreendo integralmente suas posições e a apoio. Reconhecemos que nem todos os nossos professores têm um aprofundamento na pesquisa para orientar ou avaliar, entretanto, logisticamente falando, não temos como abrir mão da participação de todos para que a proposta do Inter se torne viável. Você tem razão de que precisamos abrir uma discussão mais ampla e profunda sobre o que é pesquisa, sobre seus caminhos e descaminhos, sobre as diferentes abordagens que instauraram olhares diferentes e divergentes, assim como aqueles que criaram horizontes homogeneizantes para a ciência. Irei incluir essa discussão em nosso planejamento de encontros, tenha certeza disso, e agradeço imensamente as suas ponderações/críticas/sugestões!*

*Como você, eu também trilho um caminho acadêmico (e pessoal) de crítica ao cientificismo moderno. Refuto, portanto, as verdades absolutas e a rigidez formal da ciência com base nos modelos das ciências naturais e da física clássica. Por outro lado, compreendo que essa*

*posição não pode criar, do seu lado, verdades também totalizantes. Por mais contraditório que possa parecer, acho que as divergências epistemológicas convergem para a finalidade de uma abertura da ciência e que o contato com diferentes modos de pensar é saudável, academicamente falando, para o nosso aluno. Penso isso, porque dessa forma damos a possibilidade dele confrontar posições e "extrair" desse confronto, uma compreensão própria e apropriada.*

*A minha base conceitual, por exemplo, está fundada em Edgard Morin... Em uma ocasião você me falou que não simpatiza com ele... Eu respeitei (mesmo que intimamente me perguntasse: como não??), porque o grande ganho da ciência, nessas abordagens mais "abertas", é admitir que todo estudo é uma interpretação que está inexoravelmente vinculada às experiências do sujeito. Isso é o fim da neutralidade. O que eu quero dizer é que, com isso, eu não posso dizer que o meu colega está totalmente equivocado. Embora discorde dele. Até porque, a teoria da complexidade rompe com a ideia de completude ao admitir a incompletude. Somos complexos porque somos incompletos. O que chamam de "verdade", nada mais é do que uma leitura de um lugar, pois a totalidade é inatingível. Tenho receio apenas de que quando você diz "Penso que não é possível falar algo sem primeiro ter um amplo domínio sobre o que diz", esteja totalizando essa relação com o conhecimento...*

*O aprofundamento dessa discussão é uma maneira de abrir possibilidades, mas não vamos pensar que devemos "converter" a todos à nossa lógica de pensamento.*

*Acho complicado responder por e-mail essas questões, mas espero muito que não me compreenda de forma equivocada. Você é uma referência, para mim, que eu respeito e admiro. Cito você em muitos momentos. Por isso desejo que me compreenda...".*

São duas ou três percepções. Mas não são únicas. Certamente existem mais... Quem terá razão? Existe "uma" razão? Nesse sentido, os Estudos Interdisciplinares se apresentam não apenas como um espaço de práticas e ato de currículo, mas a sua reinvenção a partir de uma arena de debates que bem se poderia assemelhar à ágora. O Interdisciplinar está definitivamente impregnado na cultura acadêmica da IES, mas comporta múltiplos significados e significantes, comporta a contradição e os antagonismos, as razões ponderadas e as alucinações, visto que são todos complementares. "[...] todas as formas simbólicas, como os enunciados, os gestos, as regras, as ações, comportam uma "margem de incompletude! Que

só desaparece quando elas se produzem, embora as próprias compleções anunciem um ‘horizonte de incompletude’” (COULON, 1995, p.34).

VERDADE, MENTIRA, certeza, incerteza...  
Aquele cego ali na estrada também conhece estas palavras.  
Estou sentada num degrau alto e tenho as mãos apertadas  
Sobre o mais alto dos joelhos cruzados.  
Bem: verdade, mentira, certeza, incerteza o que são?  
O cego para na estrada,  
Desliguei as mãos de cima do joelho  
Verdade, mentira, certeza, incerteza são as mesmas?  
Qualquer coisa mudou numa parte da realidade – os meus joelhos e as minhas  
mãos.  
Qual é a ciência que tem conhecimento para isto?  
O cego continua o seu caminho e eu não faço mais gestos.  
Já não é a mesma hora, nem a mesma gente, nem nada igual.  
Ser real é isto. (PESSOA, 1980, p.170)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. S. Carlos, SP : Ed da UFSCAR, 1998. P. 24-41.
- BAUER, Martin W., GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**, resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)  
Acesso em: abr. de 2013.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- COULON, Alain. As origens. In: **A Escola de Chicago**. Tradução por Tomás R. Bueno. São Paulo : Papyrus, s.d.. P. 11-27.
- \_\_\_\_\_. **Etnometodologia**. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- DURAND, Gilbert. Multidisciplinaridade e heurística. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1998. p. 85-97.
- DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Maria Isaura Queiroz. 7ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- FACULDADE MONTESSORIANO DE SALVADOR, **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2005-2010**. Salvador, 2005.
- \_\_\_\_\_, **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Salvador, 2010.
- \_\_\_\_\_, **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2011-2016**. Salvador, 2011.

\_\_\_\_\_, **Regulamento dos estudos interdisciplinares**: 2013. Salvador, 2013.

\_\_\_\_\_, **Regulamento dos estudos interdisciplinares – 2º semestre (PBL)**: 2013. Salvador, 2013.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Dicionário em construção**. 2ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Beata Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEFFI, Dante A. **Recriação do educar**: epistemologia do educar transdisciplinar. Não publicado.

GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro : Record, 1997. P. 71-107.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 10 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

LAPASSADE, Georges. Da Multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. S. Carlos, SP : Ed da UFSCAR, 1998. P. 126-147.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o construcionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



- MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MAMEDE, Sílvia, PENAFORTE, Júlio (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas:** anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001.
- MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e Educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** S. Carlos, SP : Ed da UFSCAR, 1998. P. 21-34.
- MINAYO, M. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MINTZBERG, Henry. **Safári de estratégia:** um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. Porto Alegre : Bookman, 2000.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Tradução por Maria D. Alexandre e Maria Alice Dória. 7ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Tradução por Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologia da complexidade.** In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. P.274-286.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **Hipóteses sobre a nova exclusão social:** dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. Cad. CRH., Salvador, n.21. p.29-47, jul./dez.1994.
- NASCIMENTO, Milton. Encontros e despedidas. Intérprete: Milton Nascimento. In: **Maria Maria e o Último Trem.** [S.I.]: EMI Latin, p.2005. 2 CD. Faixa 5.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução por Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.
- PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus** (seleção poética). 15ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- POCHMANN, Márcio. **Qual desenvolvimento?** Oportunidades e dificuldades do Brasil contemporâneo. São Paulo: Publisher, 2009.
- RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental:** a aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rabello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

TORREÃO, Rita Célia M. **Nas asas da borboleta**: filosofia de Bergson e educação. Salvador, EDUFBA, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WEIL, Pierre; D'AMBRÓSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.