

VIVÊNCIA E ENTENDIMENTO SOBRE A TRANSDISCIPLINARIDADE: VISÃO DE ESTUDANTES DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Maria Cecília Luiz

Universidade Federal de São Carlos
cecilia Luiz@ufscar.br

Ridamar Aparecida de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos
ridamar@estudante.ufscar.br

Resumo

Este artigo aborda o conceito de transdisciplinaridade com o objetivo de refletir sobre o entendimento de estudantes do ensino superior – de diferentes graduações – a respeito das possibilidades de desenvolver trabalhos na perspectiva transdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, com realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes na perspectiva de conhecer os desafios da transdisciplinaridade, em suas visões. A análise dos resultados permitiu identificar várias aprendizagens que propiciaram transformação e aprofundamento de referenciais teóricos e de práticas na escola. Também, tiveram relatos sobre as dificuldades na prática cotidiana, relacionadas à hierarquização e obstáculos entre relacionamentos interpessoais, ausência de organização interna e desconforto com a mudança de paradigma. Destaca-se que o trabalho transdisciplinar do grupo foi caracterizado como um lugar excepcional para o compartilhamento de saberes, produção de conhecimentos e práticas de aprendizagens, algo pouco explorado em espaços universitários.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Grupo Transdisciplinar; Estudantes do Ensino Superior.

EXPERIENCE AND UNDERSTANDING ABOUT TRANSDISCIPLINARITY: VISION OF STUDENTS OF THE HUMAN SCIENCES

Abstract

This article discusses the concept of transdisciplinarity and aims to reflect on the understanding of higher education students – from different degrees – about the possibilities of developing work in the transdisciplinary perspective. This is qualitative research, of descriptive character, with semi-structured interviews with students, in the perspective of knowing the challenges of transdisciplinarity, in their visions. The analysis of the results allowed identifying several learnings that provided transformation and deepening of theoretical references and practices in the school. Also, they had reports about the difficulties in daily practice, related to hierarchy and obstacles between interpersonal relationships; absence of internal organization; and discomfort with the paradigm shift. It is noteworthy that the transdisciplinary work of the group was characterized as an exceptional place for the sharing of knowledge, knowledge production and learning practices, something little explored in university spaces.

Keywords: Transdisciplinary; Transdisciplinary Group; Higher Education Students.

EXPERIENCIA Y COMPRESIÓN SOBRE LA TRANSDISCIPLINARIDAD: VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CIENCIAS HUMANA

Resumen

Este artículo analiza el concepto de transdisciplinaridad y tiene como objetivo reflexionar sobre la comprensión de los estudiantes de educación superior – desde diferentes grados – sobre las posibilidades de desarrollar el trabajo en la perspectiva transdisciplinar. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo, con entrevistas semiestructuradas con los alumnos, desde la perspectiva de conocer los retos de la transdisciplinaridad, en sus visiones. El análisis de los resultados permitió identificar varios aprendizajes que proporcionaron transformación y profundización de referencias y prácticas teóricas en la escuela. Además, tenían informes sobre las dificultades en la práctica diaria, relacionadas con la jerarquía y los obstáculos entre las relaciones interpersonales; ausencia de organización interna; y el malestar con el cambio de paradigma. Cabe destacar que el trabajo transdisciplinar del grupo se caracterizó como un lugar excepcional para el intercambio de conocimientos, la producción de conocimiento y las prácticas de aprendizaje, algo poco explorado en los espacios universitarios.

Palabras clave: Transdisciplinaridad; Grupo Transdisciplinar; Estudiantes de Educación Superior.



INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o conceito de transdisciplinaridade com o objetivo de refletir sobre o entendimento de estudantes do ensino superior – de diferentes graduações – a respeito das possibilidades de desenvolver trabalhos na perspectiva transdisciplinar. Em 2018, formou-se um grupo com vários graduandos de licenciaturas, como: Pedagogia, Matemática, Física, Música e Arte e alunos do Bacharelado em Psicologia, devido a um projeto de Extensão Universitária – realizado pelo Departamento de Educação de uma Universidade Pública em parceria com uma escola estadual de ensino integral do estado de São Paulo. Durante o período de dois anos (2018 e 2019), esse grupo se reuniu, semanalmente, com a coordenadora da Extensão com dois propósitos: participar de encontros para aprimorar as formações teóricas e práticas; e, executar o projeto na escola parceira.

A composição de um grupo tão heterogêneo, em média com 30 estudantes do ensino superior, motivou a busca pela transdisciplinaridade visto que cada integrante possuía uma base de conhecimento atrelada a sua área de formação inicial. A diversidade acadêmica de seus participantes somada à dificuldade de abordar o tema da Extensão Universitária: reflexões e ações sobre os tipos de violências na escola, na sociedade e nas relações interpessoais, tornou-se um grande desafio. Algumas preocupações foram percebidas pelos próprios estudantes logo no início das intervenções, por isso, houve necessidade de integração dos diversos saberes e a possibilidade da transdisciplinaridade com um objetivo comum: desenvolver práticas pedagógicas com a contribuição das artes, em geral e promover mudanças de atitudes no ambiente escolar, durante a extensão universitária.

Ao conhecer a transdisciplinaridade o grupo aceitou como opção ministrar os diversos tipos de violências – para alunos da educação básica – com base na valorização do conhecimento como um todo ao invés das partes (isto é, das diferentes áreas do conhecimento presentes). O grande empecilho, a princípio, foi integrar esses conhecimentos e elaborar propostas capazes de propiciar intervenções pedagógicas.

A transdisciplinaridade diz respeito a um percurso, uma concepção que é construída por discursos e práticas que devem transpor os campos de estudos e pesquisas. Com base em Nicolescu (2005), buscou-se uma vertente de ciência implicada com a prática, uma epistemologia transdisciplinar que proporcionasse pontes entre os diversos objetos disciplinares encontrados nas diferentes áreas do conhecimento científico, assim como a troca de metodologias e técnicas. Segundo Nicolescu (2005),

A transdisciplinaridade, como o prefixo *trans* indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (p. 22).

Neste contexto, o escopo desta pesquisa foi refletir sobre o entendimento de estudantes do ensino superior de diferentes áreas do conhecimento sobre o trabalho com a transdisciplinaridade. Assim, entendeu-se que mesmo com diferentes formações, cada estudante poderia compartilhar e integrar seu campo de conhecimento particular, para formar uma base geral.

Este estudo justificou-se devido à importância da complexidade, originada pela transversalidade entre teoria/prática e prática/teoria, em que os estudantes buscaram integrar suas subjetividades e formações disciplinares a um contexto complexo, numa prática pedagógica que implicou, necessariamente, a intersubjetividade.

TRANSDISCIPLINARIDADE COMO MUDANÇA PARADIGMÁTICA

O trabalho transdisciplinar procura uma nova epistemologia com possibilidade de integração do sujeito e suas interações, visto que a concepção de transdisciplinaridade está em promover mudanças paradigmáticas. A ciência possui uma história oficial com divisões tradicionais acadêmicas, por meio das distintas disciplinas, mas, também vivenciou várias revoluções científicas que tiveram origem nas trocas e pontes entre essas disciplinas. Foi assim que a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade propiciaram as primeiras respostas possíveis.

Para Nicolescu (2005), a “*multi*” ou pluridisciplinaridade permitiu o estudo de um objeto ou de uma mesma disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. O objeto ressurgiu com o cruzamento de uma contribuição pluridisciplinar. Para Morin e Bonnefoy (1998), essa dinâmica polidisciplinar se constituiu da associação em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum. A ruptura disciplinar ou multidisciplinar foi colocada em questão, e segundo os autores (1998), a interdisciplinaridade surgiu como uma primeira tentativa de integração. Seu significado foi atribuído as diferentes disciplinas sem modificar as suas essências epistemológicas. Relaciona-se com a troca, cooperação, mas não aborda a complexidade disciplinar.

A interdisciplinaridade, para Nicolescu (2005), diz respeito à integração de métodos de uma disciplina à outra, no nível prático, epistemológico, ou pela criação de novas disciplinas mistas, mas sua finalidade e a metodologia continuam baseadas nos saberes disciplinares.

A transdisciplinaridade tem sua busca pela rearticulação e reencantamento do mundo (TALEB, 2002), pressupõe um caráter inovador. Ela traz uma epistemologia, uma metodologia

advinda da ciência contemporânea, por isso foca nos movimentos societários atuais. A abordagem transdisciplinar possibilita trabalhar com as disciplinas sem negá-las, isto é, reconciliar o sujeito e o objeto, com a recomposição do todo lógico e dos distintos fragmentos do conhecimento. Sua necessidade provém do desenvolvimento de conhecimentos, da cultura e da complexidade humana. O conjunto ao mesmo tempo confuso, híbrido, heterogêneo e não linear, impõe o desenvolvimento de uma nova estrutura conceitual e de pedagogias diferenciadas.

Para Morin e Bonnefoy (1998), a transdisciplinaridade não é unificadora, o termo “trans” implica em um processo de ação que atinge o paradoxo da simplicidade na complexidade. Não se pode negar o que já foi instituído pelas disciplinas, mas faz-se necessário que essas disciplinas sejam ao mesmo tempo abertas e fechadas. Dentro desta perspectiva, a ideia é obter uma nova visão de homem e da natureza pela integração do paradigma atual. Ela abre as ciências, em particular humanas e sociais, a uma relação diferente entre objeto e sujeito, com nuances e amplitude. Segundo Jodelet (2016):

A transdisciplinaridade é então considerada como uma superação dos limites e modelos propostos em uma organização das ciências em "disciplinas" e "especializações". Substitui uma visão hierárquica e homogênea da ciência, dividida em domínios fechados, uma reconfiguração sintética e uma contextualização do conhecimento não linear, complexo, heterogêneo e integra, ao lado das contribuições de especialistas científicos, os conhecimentos e as habilidades de atores sociais (JODELET, 2016, p. 290 – tradução nossa).

Pode-se definir a transdisciplinaridade como um processo epistemológico e metodológico de resolução de dados complexos e contraditórios, pois faz parte de ligações globais e hierarquizadas, mas sem fronteiras permanentes entre as disciplinas. Desta maneira, ela encontra soluções práticas e sua originalidade está em aceitar os espaços ambíguos dos campos de conhecimento e dentro do reconhecimento de sujeitos implicados no ato cognitivo. Neste caso, o todo é mais importante que a soma das partes, visto que a organização do todo possibilita a visualização das qualidades e das propriedades que não podem ser percebidas apenas com as partes isoladamente. Em oposição ao que se pensa, quanto mais unificação de um processo, menos se chegará a ele totalmente.

A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de definição e de objetividade. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento (FREITAS, MORIN, & NICOLESCU, 1994, p. 2).

A transdisciplinaridade reúne heterogeneidade na pesquisa teórica e empírica (abordagens experimentais, artísticas, informais etc.), e torna-se um método de ajuste, de interfaces entre realidades diferentes, com garantia, também, de construção identitária do sujeito, em que disciplinas são meios e não fins.

PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Reeves *et al.* (2010), a transdisciplinaridade está inserida na intervenção que envolve diferentes formações e que compartilha uma identidade de grupo que trabalha de maneira integrada e interdependente para resolver problemas. Neste contexto, esta investigação ancorou-se na abordagem qualitativa, valorizando o campo das vivências, percepções dos participantes e a potência dos saberes e seus diálogos. O intuito foi ouvir os estudantes de ensino superior que participaram da extensão universitária por dois anos, e compreender como foi à experiência de trabalhar com a transdisciplinaridade – descrições do processo e resultados –, com objetivo de compreender suas visões sobre essa vivência realizada.

Tratou-se de um estudo descritivo, que segundo Minayo (2012), analisa os dados na perspectiva qualitativa:

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria-prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2012, p. 626).

Como ferramenta metodológica, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Foram selecionados cinco estudantes participantes, com intenção de refletir sobre seus entendimentos a respeito da transdisciplinaridade no grupo – composto por vários estudantes do ensino superior de diferentes áreas do conhecimento. Os participantes da investigação tiveram oportunidade de relatar o que aprenderam e desenvolveram a partir de suas experiências formativas e pessoais. Ao contar o que vivenciaram, esses estudantes tornaram-se agentes de seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva e refletida daquilo que foi realmente formador em seu percurso de vida (MORIN, 1994; 1996).

Como havia mais de 30 integrantes no grupo, a escolha dos estudantes ocorreu levando em conta a representação de cada área do conhecimento – eram cinco áreas no total –, além da autorização e permissão de publicação para a pesquisa. Optou-se por entrevistar: um estudante de Psicologia, um de Pedagogia, um de Física, um de Matemática e um de Música. Para a realização

das entrevistas, submeteu-se ao procedimento da Plataforma Brasil, sendo estas realizadas apenas no ano de 2020, quando a extensão universitária já havia terminado. Ressalta-se que entre os estudantes houve participação de diferentes sexos e gêneros, mas, para este texto, com intenção de respeitar o sigilo dos entrevistados, chamamos todos e todas por nomes de flores.

Para análise das entrevistas, utilizou-se a análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). Para a autora, tal análise possibilita verificar o conteúdo dos dizeres e seus significados, isto é, uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação.

Como já foi dito, o grupo tinha por objetivo desenvolver ações em uma escola de educação básica, ligadas a uma extensão universitária. Desta forma, se organizou em torno da realização de ateliês grupais e individuais. As atividades foram desenvolvidas em uma dinâmica de interdependência e complementariedade, buscando qualidade na produção do conhecimento de cada área.

Entre as principais atividades deste grupo, destacam-se o aprofundamento dos estudos relacionados à temática das violências, proporcionando o conhecimento dos principais conteúdos. Além disso, o grupo se preocupou em: elaborar, organizar e executar as atividades desenvolvidas com os estudantes de educação básica; efetivar uma aprendizagem compartilhada a partir das trocas de saberes das diversas áreas do conhecimento, estimular a responsabilidade de práticas individuais e coletivas e participar de forma colaborativa.

O espaço de aprendizagem compartilhada e a prática colaborativa revelaram os lugares deste grupo no olhar de seus participantes. Uma dimensão intersubjetiva que abrangeu algumas categorias de análise, conforme as respostas dos participantes: trocas de experiências, dificuldades no trabalho transdisciplinar e compartilhamento de saberes.

TROCAS DE EXPERIÊNCIAS

Com intuito de fazer paralelo entre os campos teórico e prático, aconteceram vários momentos de trocas de experiências e discussões que ocorreram em encontros semanais agendados durante os quatro semestres. O espaço de convivência e estas trocas de experiências com os demais colegas do grupo expandiram a visão sobre o trabalho coletivo, tendo como pano de fundo a base teórica sobre conceitos de transdisciplinaridade, o que permitiu maior aprofundamento e compreensão da função de cada um em espaços colaborativos.

A busca pela transdisciplinaridade e pelas possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas centradas na realidade da escola oportunizou várias reflexões sobre violências e a forma como estas deveriam ser abordadas para os alunos da educação básica. As trocas de

experiências, a respeito da temática violência, trouxeram à tona o entendimento e a visão de cada um do grupo e do conjunto. Essa leitura da transversalidade foi utilizada como recurso epistemológico para se pensar a complexidade da vida, das tramas sociais e de seus consequentes desdobramentos relacionadas às experimentações de cada estudante, o enfrentamento das vulnerabilidades, da violência escolar, entre outros.

Neste contexto, o grupo foi sendo enriquecido por essas trocas e pelas vivências relatadas pelos integrantes, com discussões relevantes, a partir do ponto de vista das diferentes áreas do conhecimento. Apesar de fundamental, nem sempre os debates e consensos foram simples de administrar, conforme relata a Violeta:

(...) quando você pensa em trabalhar com pessoas muito diferentes, a primeira reação que nós temos é a de espanto, até porque você já imagina que vai ser um tanto quanto dificultoso as relações dentro desse meio, porque são pessoas que têm vivências experiências e formações totalmente diferentes das suas (Entrevista com a Violeta, 2020).

No grupo, havia várias pessoas com experiências de vida, de vivência social e de subjetividade distintas, por isso, além da questão da divisão disciplinar advinda da ciência, foi necessário quebrar e desconstruir a concepção individualista que faz parte da visão humana. Substituir uma nova perspectiva voltada a aprender, a escutar o outro, ter paciência e saber se posicionar sem ser agressivo e sem impor apenas seu pensamento foram os grandes desafios de percurso:

(...) acho que algo que ajudaria nessa convivência é ter algo pré-estabelecido, alguns acordos e alguns consensos. É importante saber o que a gente vai acertar nesse grupo ou não, o que a gente presa por interesse em grupo (...) (Entrevista com a Orquídea, 2020).

Além dos entraves, as trocas de experiências com pessoas de áreas distintas propiciaram, também, descobrir conceitos científicos e educacionais que antes não haviam sido percebidos pelos graduandos, outro viés, como disse a Margarida:

(...) Enriquece muito a atividade porque você tem um olhar, o olhar da sua área específica e outra pessoa tem outro olhar, mas quando a gente sentava e conversava cada um tinha percebido algum aspecto que o outro talvez não tivesse visto, não porque não quisesse ver, mas porque não tinha essa percepção porque aquela pessoa era de uma área diferente. Você começa então observar pontos que até então não eram importantes, mas você também começa a perceber que aquele pequeno ponto é importante e faz uma diferença muito grande (Entrevista com a Margarida, 2020).

O trabalho em grupo revelou-se importante quando cada integrante tem uma visão exclusiva da realidade. Isso, geralmente, acontece devido à cegueira paradigmática dos estudantes de ensino superior, relacionada ao referencial que utilizam para enfrentar os diferentes ângulos da

realidade. Assim, o próprio conhecimento possui zonas de desconhecimento. Foi neste contexto que as aprendizagens apareceram. No dizer do Girassol:

(...) você aprende muitos autores, muitas referências, eu aprendi muita coisa de psicologia, também, que eu não sabia, várias coisas que depois fui descobrir que era o básico do básico e pra mim foi novidade, nunca tinha visto, além dos métodos que a gente usava e explorava (...) (Entrevista com o Girassol, 2020).

Romper com aspectos autoritários e criar momentos de diálogos, pautados em valores democráticos e solidários, pressupõe introduzir no dia a dia a preocupação com diversidade. Nesta busca por princípios desejáveis, durante os procedimentos realizados pelo grupo, fez-se necessário sistematizar, de maneira intencional, os valores importantes para todos os integrantes. Por isso, o que se definiu como considerável para as relações entre o grupo deixou de ser pontual e esporádico e passou a ser rotina.

Para Nicolescu (2005) e Morin (1996), a transdisciplinaridade possibilita a compreensão da realidade a partir de múltiplas dimensões e o diálogo é como um fio condutor das possibilidades de compreensão deste todo.

Segundo Lucena, Saraiva, & Almeida (2016):

O diálogo serve como recurso para a reflexão e tem suas bases em um modo de pensar não dogmático, que utiliza a leitura da diversidade da realidade, suas relações e oposições como possibilidade de apreensão, compreensão e construção do conhecimento. Este processo é contínuo, infinito e crítico. A valorização das várias maneiras de pensar o mundo, a multiplicidade de interações, a interpretação dos processos contraditórios, a possibilidade de pensar a realidade de maneira diversificada que, embora antagônicas, são complementares, têm no diálogo o seu operador teórico fundamental (LUCENA; SARAIVA, & ALMEIDA, 2016, p.181).

As discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas no grupo construíram um caminho para que os estudantes do ensino superior se envolvessem cada vez mais em um processo de integralização. Os estudantes precisavam executar ações de forma conjunta, e isso os levou a refletir criticamente sobre seu processo de trabalho, viabilizando estratégias educacionais e ações integrais.

(...) eu acho que tal forma é melhor e você acha que outra forma é melhor, como a gente pode chegar num consenso? Alguém pode tentar convencer a outra pessoa, talvez isso possa ser a forma mais democrática que eu consiga pensar. O momento mais enriquecedor pra mim foi quando a gente tinha que pensar como fazer os ateliês, ainda mais que a gente era um grupo novo, e tinha que entender o que estava acontecendo, conhecer o grupo, e ao mesmo tempo pensar o que a gente ia fazer com a atividade em si (Entrevista com o Girassol, 2020).

Apesar de ganhos, a transdisciplinaridade também implica em incessantes embates, segundo Iribarry (2003):

A transdisciplinaridade deve ser encarada como meta a ser alcançada e nunca como algo pronto, como um modelo aplicável, e como um desafio que serve de parâmetro para que todos os membros da equipe estejam atentos para eventuais cristalizações e centralizações do poder (IRIBARRY, 2003, p. 488).

Neste sentido, passou-se a analisar a segunda perspectiva de análise desta investigação.

DIFICULDADES NO TRABALHO TRANSDISCIPLINAR

Esta dimensão de análise ocorreu no processo de ressignificação da própria participação dos estudantes, em que a colaboração – no sentido de ampliar conhecimentos e experiências práticas – aprofundou novos olhares sobre o campo teórico, além de englobarem práticas pedagógicas.

No início a transdisciplinar era uma perspectiva muito nova, o que exigiu sair de uma postura de formação disciplinar para partilhar e aprender juntos. As diferentes possibilidades nas várias áreas do conhecimento resultavam em grandes embates e algumas dificuldades, neste sentido, ao questionar os entrevistados durante o trabalho transdisciplinar, ouviu-se:

(...) Um ponto que eu também achei que pode ser considerado negativo é que muitas vezes dependendo do grupo com quem você está trabalhando se tem uma pessoa que às vezes tem um pouco mais de vivência naquilo e você está vendo que pode contribuir pra aquela atividade ficar um pouco melhor, aquela **pessoa não aceita** (Entrevista com a Margarida, 2020 – grifos nossos).

(...) no sentido organizativo do material, assim, da gente ter mais... Não sei de que forma, mas se organizar no sentido de que tal pessoa vai estar na escola hoje, e aí tal pessoa vai gravar o que aconteceu no ateliê e isso ser uma responsabilidade de todos os membros do grupo. (Entrevista com a Orquídea, 2020).

De maneira geral, pareceu que o grupo era amigável e com ótimas intenções, mas na percepção da Margarida e da Orquídea faltou mais flexibilidade nas decisões e organização dos papéis de cada membro do grupo, principalmente, quanto à definição de práticas pedagógicas para serem desenvolvidas nos encontros da escola de educação básica.

Para Maximino e Liberman (2015), o espaço do grupo possibilita que os integrantes: [...] se expressem, troquem impressões, considerem a opinião do outro e posicionem-se de modo mais articulado e argumentativo, exercitando a reflexão sobre as próprias atitudes e as relações dialógicas (p. 243).

Neste contexto, a forma de enfrentar desafios como a convivência e a função de cada membro do grupo, deveria estar ligada à reflexão sobre postura e diálogo de todos e todas, em

que o posicionamento se torne mais democrático e comprometido. Esta perspectiva foi abordada pela Violeta e pela Azaleia:

(...) as dificuldades estão em você ter se despir dessa questão: “eu sou um padrão e as outras pessoas são os diferentes”. Somos habituados a não querer abrir mão do nosso posicionamento, principalmente, quando existe uma situação de conflito, ou problema a resolver. É difícil você compreender: “olha, talvez eu tenha que abrir mão” (Entrevista com a Violeta, 2020).

(...) porque muitas relações se pautam na democracia, mas é uma democracia sempre em construção, porque a gente não sabe ser democrático, a gente não cresceu com esse tipo de discussão, a gente foi muito ensinado a obedecer a certas regras, a obedecer a certos limites, enfim, e não construir isso junto... Então a gente sempre vai escorregar no que é democrático inevitavelmente, mas só de ter essa preocupação em mantê-la, já torna o ambiente um pouco mais seguro de expressão e de espaço para as pessoas se colocarem (Entrevista com a Azaleia, 2020).

Reconhecer as limitações de seu campo de atuação, ser respeitoso e identificar no outro as possibilidades para aprendizagens inovadoras são três características fundamentais para a realização de um trabalho coletivo, ainda mais quando se trata de ações conjuntas com estudantes de ensino superior advindos de diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Maximino e Liberman (2015), é necessário haver mudanças de atitudes dos integrantes a partir do seu engajamento em afazeres implícitos e explícitos, por isso esta demanda não se resume à realização de atividades em si ou na concretização de um produto final. Realmente, devem existir mudanças de posicionamento e de postura, não com finalidade de extinguir o dissenso, mas na perspectiva de aproveitar melhor os conflitos por meio da interação com o outro:

Então quando você vai de fato pra um local onde todo mundo vai ser escutado, todo mundo vai ter voz e todo mundo têm o direito a dar um direcionamento a uma situação específica, você tem um conflito, por quê? Nós não estamos acostumados a ter nossa visão refutada, e dentro das relações com o coletivo é onde gera o conflito, porque todo o indivíduo que está naquele coletivo também tem a individualidade, e por isso geram-se os conflitos em espaços coletivos, é onde você tem os problemas ali de interação (Entrevista com a Violeta, 2020).

As tarefas realizadas pelo grupo, ainda na visão da Azaleia, também pareceram ter pouco tempo (no sentido de ausência de espaços e tempos em conjunto) para “fazer junto” e/ou “fazer com” (MAXIMINO E LIBERMAN, 2015, p. 270), propiciando mais integração aos estudantes. Uma grande dificuldade para qualquer trabalho transdisciplinar com estudantes de diversos cursos superiores com cargas horárias e calendários diferentes. Conforme seu depoimento:

(...) a nossa maior dificuldade era o tempo, porque eu via que estava todo mundo com muita vontade, estava todo mundo muito engajado, só que a gente não conseguiu talvez tornar o tempo muito potente para as coisas que a gente queria realizar. Então essa foi a maior dificuldade e essa dificuldade foi o que fez a gente ter dificuldades menores como, por exemplo, a questão da comunicação (...) (Entrevista com a Azaleia, 2020).

O Girassol também relatou que o grupo carecia de uma organização mais eficiente, sendo possível perceber que em alguns momentos o objetivo da ação era perdido, ou a coerência das práticas pedagógicas:

(...) as maiores vantagens e maiores dificuldades estavam bem próximas, porque é justamente por ter muita coisa que pode agregar, justamente por ter muita coisa às vezes não faz muito sentido, então a gente tem que tomar cuidado em como pode se filtrar isso, justamente por terem várias informações, vários pontos diferentes. Tem que ter um objetivo e pegar tudo aquilo que foi coletado e conseguir chegar numa coisa que seja coerente, e às vezes pode ser muito difícil, justamente por pensarmos muito diferente (Entrevista com o Girassol, 2020).

A transdisciplinaridade desvelou nuances estruturantes da educação superior e os desafios enfrentados pelos estudantes de irem além de aprendizagens em disciplinas de um curso de graduação, isso implicou em dar oportunidade para as vivências com pares diferentes e refletir sobre sua efetivação.

Por vezes, o trabalho em grupo enfrenta, em geral, modos de funcionamento enraizados no individualismo, disputa e rígida hierarquização. Ao contrário, quando se utiliza do diálogo como centro, o desafio de compreender o outro e trabalhar de modo respeitoso as diferenças de cada membro, faz parte da lógica e dos objetivos no coletivo.

A superação de algumas dificuldades, segundo Maximino e Liberman (2015), deve ocorrer com a possibilidade do grupo se reunir sempre e encontrar outras formas de seguir adiante, definindo metas e ações compartilhadas. Apesar de toda a riqueza que é trabalhar com a transdisciplinaridade, operar desta forma não significa ausência de conflitos, ou que o percurso metodológico não terá limitações aos objetivos estabelecidos e traçados: “seria ingênuo negá-los [...] o fato é que as limitações existem” (MAXIMINO E LIBERMAN, 2015, p. 44).

COMPARTILHAMENTO DE SABERES

Para Guattari (2004), a análise da transversalidade está comprometida com o fazer questionamentos sobre as relações de poder hegemônicas, e proporcionar ao grupo que problematize suas próprias referências, motivações etc., constituindo-se autor das suas trilhas.

Os graduandos – com base em diversos textos referentes aos tipos de violências – buscaram elaborar e executar práticas pedagógicas com alunos de educação básica, a partir de

estudos e discussões que foram se constituindo em opções escolhidas. A experiência com a transversalidade trouxe relevância no que tange à atividade acadêmica para estes estudantes, assim como para suas futuras práticas profissionais:

(...) uma experiência maravilhosa, eu gosto bastante desse tipo de trabalho, pra mim o que sempre valoriza mais é aquela coisa de explorar conceitos, então quando a gente vai trabalhar um conceito, eu gosto justamente de falar assim, eu vejo esse conceito dessa forma, você vai ter uma saída diferente, vai ter uma abordagem diferente, mas o conceito continuará sendo o mesmo, mas eu gosto dessa visão diferente sobre a mesma coisa (Entrevista com o Girassol, 2020).

Com o tempo, o participar no grupo – com intuito de desenvolver competências e habilidades necessárias para as práticas pedagógicas no coletivo e de forma colaborativa – se tornou, também, um respaldo teórico, uma oportunidade de aprendizagem constante com os colegas do grupo, experiências díspares que cotidianamente se retroalimentavam com perspectivas acadêmicas. No relato da Azaleia:

(...), por exemplo, eu senti muito a galera da Psicologia com certa dificuldade em relação à assertividade com a galera das áreas de exatas que traziam as coisas muito como verdade, como meu ponto é o certo, enquanto outro grupo tentava relativizar os conceitos e tentar discutir. Eu acho que foi um ponto muito rico e que daria muitas discussões assim se a gente fosse pensar e olhar com carinho essas situações. (...) diz também da nossa formação o que é a formação como psicóloga, como pedagogo, como físico? Que são as áreas que de alguma forma a gente abrangeu, como a música, enfim, e como cada um foi se capacitando. A gente precisa desse contato com o diferente para entender o que falta na gente mesmo (Entrevista com a Azaleia, 2020).

O necessário e desafiador diálogo teve que ser articulado aos vários saberes, por isso a transdisciplinaridade propiciou incluir o saber de cada estudante, colocando-o como universitário do seu próprio saber. Isso significou reconhecer que o graduando também tem um saber não formal sobre si e sobre sua realidade, e este deve ser incluído no diálogo entre os demais estudantes e as demais perspectivas disciplinares. Ao praticar a transdisciplinaridade existe uma presunção de mudança que exige o comprometimento de todos os envolvidos:

(...) quando você acaba praticando uma atividade sempre da mesma forma, mudar às vezes vai demandar um esforço, uma coisa que as pessoas não gostam porque já estão habituadas a fazer daquele jeito, e aquele jeito está dando certo, então elas não querem mexer, só que daquele jeito se você mexer um pouquinho a atividade pode ficar mais interessante e desenvolve outros aspectos nos alunos que às vezes a gente deixa de desenvolver porque sempre trabalhamos do mesmo jeito. Eu acho que é essa parte assim de **engessamento em algumas práticas que eu acho que é o que complica, mas acho que há possibilidades de mudanças** (Entrevista com a Margarida, 2020 – grifos nossos).

Então a maior vantagem é interagir de fato com uma pessoa que está em outra formação, por ter outra forma de raciocinar e ver o mundo, isso é muito legal para desnaturalizar algumas coisas. (...) Então às vezes a gente tem a oportunidade de quebrar a caixinha e vê o quanto de conhecimento a gente já internalizou e quanto precisa desconstruir esse conhecimento pra poder atingir a humanidade do outro pra poder entender o que está falando. Então é uma forma de relação que você leva todo repertório teórico que aprendeu, mas a gente também leva todo mundo para a discussão e precisa readaptar nosso vocabulário pra poder chegar ao outro, um ganho sensacional (Entrevista com a Azaleia, 2020).

O processo de transversalidade não é sinônimo de sentido de igualdade, mas, ao contrário, prediz que o grupo admita a diferença, as discussões e ideias distintas sem que isso seja tomado como certo ou errado, ou desacordos políticos, ou combates pessoais. A sustentação do dissenso – sem que isso resulte no fim do grupo – possibilita que o grupo seja mais autônomo nas suas escolhas e ações.

Por serem formações iniciais diversificadas – diversas e variadas – os integrantes do grupo não dificultaram as ações acadêmicas e práticas. O resultado gerou uma constituição grupal distinta, singular e subjetiva, que se contemplou por meio de várias formas. Como relata a Orquídea:

(...) a resolução de problemas e aptidão para produzir, a forma que construía conhecimentos era diferente da forma das pessoas do curso de Psicologia, então tudo foi importante, desde a atuação em campo até a escrita de artigos sobre o projeto, foram várias aptidões unidas. O jeito que as meninas do curso de Psicologia escreviam e pensavam a escrita e também a ação era diferente da forma que eu pensava... É aí construir junto fez, com certeza, mudar não só a minha visão, mas a delas também. A gente tinha pessoas da área da matemática, da física e acho que isso foi muito importante para nossa formação acadêmica (Entrevista com a Orquídea, 2020).

As reflexões, sobre a transdisciplinaridade e sua implementação viabilizaram aos estudantes estratégias coletivas de transformação do conhecimento e da prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET) – Centro Internacional de Pesquisa e Estudos Transdisciplinares –, a transdisciplinaridade tem seu objetivo na compreensão do mundo presente, cuja complexidade não poderia ser circunscrita pela visão disciplinar, pois ela intervém além das disciplinas acadêmicas.

Wievioka, Ohana e Debarle (2007) também evidenciam este processo nas ciências sociais, em que houve uma reconfiguração da relação entre as disciplinas. Houve uma diminuição de cursos de especializações e estas mudanças cooperam para as relações múltiplas, como a

transdisciplinaridade, que também é percebida nas ciências humanas. Para os autores (2007), essas relações acontecem, principalmente, por conta de novos temas que vão surgindo na contemporaneidade.

Estas colocações são reforçadas pela transdisciplinaridade ter intenção de compreender o mundo da vida, e este intuito não se assemelha à pluridisciplinaridade e à interdisciplinaridade – porque as duas têm relação de complementaridade. A pluridisciplinaridade apenas se caracteriza pela justaposição, sem influência mútua nas distintas abordagens disciplinares; e a interdisciplinaridade estabelece conexões entre os conceitos e as interpretações próprias de cada disciplina, conforme o âmbito de realidade, uma finalidade centrada em investigações disciplinares.

A análise dos resultados permitiu identificar a potência do grupo como um espaço de aprendizagem que contribui para as discussões semanais, locus profícuo para estudo, pesquisa e desenvolvimento de competências para elaborar, executar e avaliar as práticas pedagógicas de forma colaborativa.

Ocorreram várias aprendizagens vivenciadas pelo grupo com transformação e aprofundamento de referenciais teóricos e de práticas na escola. Compartilhar saberes e fazeres – entre diferentes áreas do conhecimento – foi extremamente importante na confluência das ações, na construção teórica e na prática colaborativa. Também houve ampliação de conhecimentos sobre o outro e sobre o trabalho em grupo no desempenho de atividades, na elaboração coletiva de projetos acadêmicos, na constituição de um ambiente democrático.

Quanto às dificuldades na prática cotidiana, identificou-se que estas estão relacionadas à hierarquização e obstáculos entre relacionamentos interpessoais, ausência de organização interna e desconforto com a mudança de paradigma. A análise dos relatos de estudantes permitiu desvelar um grupo que vivenciou ambiências favoráveis com pensamentos críticos e reflexivos.

Destaca-se que o trabalho transdisciplinar do grupo foi caracterizado como um lugar excepcional para o compartilhamento de saberes, produção de conhecimentos e práticas de aprendizagens. Algo pouco explorado, infelizmente, em espaços universitários.

Finaliza-se, este texto, com a pretensiosa ideia de motivar novos estudos e práticas com caráter transdisciplinar em grupos universitários, na área das ciências humanas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BREDA, J. V. & SWILLING, M. Transdisciplinary research for transformation in an African context. Stellenbosch: **CST, Stellenbosch University**, 2016. Disponível em:

<http://markswilling.co.za/wp-content/uploads/2016/07/Coventry2.pdf>. Acesso em: 10/05/2020.

FREITAS, L., MORIN, E., & NICOLESCU, B. **Carta da transdisciplinaridade**. Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994. São Paulo: Cetrans, 1994. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DATRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf> Acesso em: 07/01/2020.

GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicologia: reflexão e crítica**, 16(3), 483-490, 2003.

LUCENA, A. M. S.; SARAIVA, E. S. Silva & ALMEIDA, L. S. C. A dialógica como princípio metodológico transdisciplinar na pesquisa em educação. **Millenium**, 50 (jan/jun). pp. 179-196, 2016.

MAXIMINO V, LIBERMAN F. **Grupos e terapia ocupacional: formação, pesquisa e ações**. São Paulo: Summus Editorial; 2015.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.17, n.3, Rio de Janeiro – mar., p. 624, 2012.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: ESF, 1996.

MORIN, E. Regards transdisciplinaires sur l'interdisciplinarité. **Rencontres Transdisciplinaires, Paris**, n. 2, p.3-10, juin, 1994.

MORIN, E.; BONNEFOY, Y. **Articuler les savoirs: l'enseignement de la poésie** (textes choisis). Paris: CNDP, 1998.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. 3ª ed. – São Paulo: TRIOM, p. 52-53, 2005.

REEVES S, ZWARENSTEIN M, GOLDMAN J, BARR H, FREETH D, KOPPEL I, et al. The effectiveness of interprofessional education: key findings from a new systematic review. **J Interprof Care**. V. 24(3), p. 230-41, 2010.

TALEB, M. **Sciences et archétype: fragments philosophiques pour un réenchantement du monde**. Paris: Dervy, 2002.

WIEVIORKA, M.; DEBARLE, A.; OHANA, J. **Les sciences sociales en mutation**, Sciences Humaines Editions, 2007, 624 p.

Recebido em: 02/10/2020

Acceto em: 08/08/2022