

METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR: DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO À DESCOBERTA DA METÁFORA

MARIANA ARANHA DE SOUZA

Doutora em Educação pela PUC-SP.

Professora da Universidade de Taubaté e do

Centro Universitário Teresa D'Ávila

profa.maaranha@gmail.com

IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA

Doutora em Antropologia pela

Universidade de São Paulo

Professora aposentada da PUC-SP

jfazenda@uol.com.br

1. Por uma Introdução: a apresentação do processo de pesquisa

O presente texto foi inicialmente publicado como um capítulo da tese de Doutoramento intitulada “De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 2011. A proposta estava em discutir os princípios que orientavam a construção de um conhecimento interdisciplinar a partir das pesquisas realizadas na, pela e para a Interdisciplinaridade, procurando identificar quais pressupostos estavam presentes nesse processo.

Após a catalogação das pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa “Interdisciplinaridade” no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, em sua totalidade orientadas pela Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda, tanto no Mestrado, quanto no Doutorado, verificou-se alguns aspectos comuns nessa perspectiva de pesquisa. Inicialmente, todas tratavam, a seu modo, uma descrição sobre as Histórias de Vida, quer seja em incidentes pessoais, quer profissionais ou acadêmicos, como uma proposta de imersão do pesquisador no processo de investigação científica e na linguagem acadêmica. Em seguida, todas as pesquisas apresentavam um aprofundamento conceitual em elementos da Teoria da Interdisciplinaridade e em conceitos adjacentes, relacionados à temas próprios da docência e das práticas educativas, quer seja mais abrangentes, como avaliação educacional, currículo, quer seja mais específicos, como ensino de matemática ou estudos de caso.

Além disso, todas as pesquisas apresentavam uma análise interpretativa do cotidiano e das práticas vividas, relacionadas aos conceitos estudados e, em dado momento das análises, uma apresentação metafórica da pesquisa. Em estudos anteriores de Fazenda (1995, 2001, 2008), a autora apresentava uma argumentação de que as pesquisas em educação direcionavam o pesquisador a encontrar a metáfora condutora dos seus estudos, ou seja, alguma representação que explicasse, refletisse ou impulsionasse reflexões sobre o fenômeno estudado. Outro movimento, também presente nas pesquisas, era a incorporação de outras linguagens ou gêneros textuais que introduzisse, explicasse ou analisasse as etapas da pesquisa.

Nesse sentido, este texto tem por objetivo refletir sobre a metodologia da pesquisa interdisciplinar, desde o processo de produção de conhecimento até a descoberta da metáfora, considerando as pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade - GEPI – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e das considerações realizadas na tese de doutoramento “De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar” (Moreira José, 2011), incluindo, inclusive, o percurso pessoal e profissional da autora.

2. De ator a autor da pesquisa: proposições conceituais

A história se passa no Sítio do Picapau Amarelo. Dona Benta vivia com sua fiel cozinheira, Tia Nastácia, com sua neta Lúcia, conhecida por todos como Narizinho, com a boneca Emília, que há pouco aprendera a falar e com o Visconde de Sabugosa. Naqueles dias, o neto de Dona Benta, Pedrinho, estava no sítio, brincando com sua prima durante as férias escolares. Acontece que, naquela semana, Dona Benta queria deixar o Sítio em ordem, pois sua outra

neta, Carla, viria conhecê-lo pela primeira vez. A carta de sua mãe tinha chegado por aqueles dias e a vovó deixou que Emília a lesse para seus netos.

Todos ajudaram na arrumação. Tão entretidos que estavam, nem perceberam que eram vigiados pela Cuca, aquele jacaré gigante e horroroso que não deixava os meninos do Sítio em paz.

A Cuca, esperta como ela só, logo tratou de bolar um plano para raptar a mais nova integrante da turma. Afinal, bastaria apenas estar de olhos bem abertos!

O grande dia havia chegado! Carla chegou com todos os acessórios da cidade: bolsa à tiracolo, saia e blusa combinando e óculos escuros.

Emília já foi logo alertando Narizinho:

- Não gostei dessa uma, não! Parece muito metida pro meu gosto!

- Deixa de ser mal-educada Emília! Olha que eu te levo pro Doutor Caramujo e faço ele tirar na hora a sua falinha.

Emília nem teve tempo de responder. Carla já tinha colocado suas coisas no quarto e fora ao encontro da boneca:

- Ela fala, Narizinho?

- É lógico que falo! Não está escutando? – replicou a boneca, antes mesmo que Narizinho pudesse respirar.

Foi então que Dona Benta chamou as crianças, lembrando-as que o dia apenas começara:

- Venham logo à cozinha! Há muitos quitutes de Tia Nastácia para comer! Ninguém sai pra brincar de barriga vazia!

Num pulo só, as crianças já estavam na cozinha, devorando tudo o que viam pela frente! Afinal, sabiam que a vovó não os deixaria brincar antes de fazer a digestão.

Lá pelas duas da tarde, as crianças, a Emília e o Visconde foram levar Carla para brincar perto da casa do Marquês de Rabicó, o ilustre porquinho de tia Nastácia. Brincavam todos de roda-roda, sob o olhar repreensivo de Carla – ela era metida mesmo! – quando foram paralisados pelo pó mágico da Cuca.

Narizinho, na tentativa de gritar, arregalou tanto os olhos, que eles pareciam saltar a qualquer momento. A falinha da Emília ficou presa bem ali, perto dos seus dentinhos de pano. Pedrinho ficou com a mão presa no bolso: não tinha sequer chegado perto das pedrinhas do seu estilingue. Visconde e Rabicó ficaram no chão, presos um no outro, paralisados de pavor. Apenas Carla não sofrera com o pó: a Cuca tinha um plano horrível para ela. Com sua voz estridente, o monstro saiu correndo com a menina, direto para seu esconderijo secreto.

O que ninguém esperava, aconteceu. O saci, amigo de longa data das crianças, estava observando de longe os passos da Cuca e a seguiu até o seu esconderijo. Olhando pelo vão da porta, viu que Carla seria comida pela Cuca assim que o caldeirão esquentasse.

Rapidamente voltou aonde estavam as crianças e, com apenas um sopro do seu cachimbo, as libertou do feitiço.

- Saci, sacizinho! Você é nosso príncipe, nosso herói! – Emília não parava de cantar.

Visconde estava muito preocupado com Carla. Antes mesmo que perguntasse, o saci convocou todos para uma reunião. Afinal de contas, o único que poderia derrotar a Cuca era ele! Imediatamente seguiram todos ao esconderijo do monstro, atentos à ordem do amigo de uma perna só.

Chegando ao esconderijo, cada um se posicionou conforme o combinado. O saci foi o primeiro a entrar.

Pulou tão rápido que quando a Cuca o viu já era tarde demais: o pó de pirlimpimpim já estava todinho nela e aquele sono imenso a fez desmaiar. Só para ter certeza, Pedrinho mirou seu estilingue bem no meio da testa da bruxa e “pluft”, ela caiu de vez.

Narizinho e o Visconde trataram de desamarrar Carla. Emília, o Marquês, Pedrinho e o saci cuidaram de amarrar bem a Cuca. Já poderiam ficar sossegados, quando ela acordasse, eles estariam bem longe dali.

Antes de entrarem no Sítio, já recomposta do susto e do medo, Carla agradeceu os primos e os novos amigos. Se eles não estivessem lá, ela seria o jantar da bruxa. Emília soltou aquele seu gritinho danado e olhou pra Narizinho que imediatamente a reprovou:

- Calma, Narizinho, eu só estava pensando que ela, logo no primeiro dia, já aprendeu a lição. Dona Benta, alheia às travessuras das crianças, lhes acenou da varanda:

- Continuem a brincar, meus filhos! Logo, logo a noite cai e todo mundo vai ter que se arrumar pro jantar! Aproveitem!

Não precisou nem repetir. Todos saíram em direção ao pomar: quem chegasse por último, seria a mulher do padre!

(Adaptação do texto por mim produzido em 1992, na 6ª série, a partir de arquivo fotográfico pessoal).

No ano de 1992, cursava a 6^a série do Ensino Fundamental (atualmente 7º ano) na Escola Estadual Coronel Carlos Porto, na cidade de Jacareí, interior de São Paulo. Em determinado momento do ano letivo, a professora da disciplina de Educação Artística solicitou a cada grupo de alunos da classe a realização e apresentação de uma peça de teatro para toda a escola.

Após reunião com meu grupo de colegas, decidimos que caberia a mim escrever a peça. Revivendo minhas memórias, percebo que esta foi a minha primeira experiência de autoria, de escrita individual. Após esta viriam mais uma ou duas no Magistério e, só então, me experimentaria como autora no Mestrado (Souza, 2006). Procurei nos porões da casa de meus pais, mas não encontrei o texto escrito, apenas algumas fotografias que retratavam momentos da peça, as quais serviram de subsídio para revivê-la.

A narrativa reescrita a partir do original de 1992 possibilita a discussão sobre quem são as pessoas legítimas para serem autores em educação e demonstra a necessidade do retorno à reflexão sobre a citação de Ferreira (1988, p. 163), a fim de tentar responder à pergunta: quem pode ser autor em educação? Novamente a narrativa se configura de forma metafórica para auxiliar na interpretação do fenômeno observado.

A citação completa afirma que o termo autor se correlaciona a conceitos como origem, descobridor, fundador, escritor de obra científica, artística ou literária, praticante de uma ação, agente de um delito, pai ou mãe, como se pode comprovar abaixo:

Autor: [do lat, *auctore*] S.m. 1. A causa principal, a origem de: o autor do universo. 2. Inventor, descobridor: o autor do sistema de propulsão a jato. 3. Criador, instituidor, fundador: o autor do protestantismo. 4. Escritor de obra artística, literária ou científica [...]. 5. O praticante de uma ação; agente. 6. Aquele que intenta demanda judicial. 7. Jud. Agente de um delito ou travenção. Autor coletivo. *Bibliogr.* e *Bibliot.* Pessoa jurídica considerada como autor: sociedade, repartição, congresso, etc. O autor de seus dias. O pai (ou a mãe): prezo muito a opinião do autor dos meus dias. (Ferreira, 1988, p. 163).

Se consideradas as premissas acima, verifica-se que pode ser denominado autor a pessoa que atender a, pelo menos, um desses itens. Ora, se ao manter-se a mesma reflexão, pode-se afirmar, também, que para ser autor em educação é preciso, da mesma forma, adequar-se a um desses conceitos.

Com o objetivo de uma análise mais minuciosa, optou-se procurar em outro Dicionário de Língua Portuguesa (Houaiss, 2001, p. 351) a comprovação – ou não – da definição atribuída ao termo autor:

AUTOR. S.m. 1. Aquele que origina, que causa algo; agente. 2. Individuo responsável pela invenção de algo; inventor, descobridor. 3. O responsável pela fundação ou instituição de algo. 4. Pessoa que compõe ou produz obra literária, artística ou científica. 4.1 escritor. 5. A obra de um autor. 6. O primeiro a divulgar uma notícia ou um boato [...] a. de seus dias: o pai ou a mãe em relação aos filhos.

De forma similar a Ferreira (1988), Houaiss (2001) considera os mesmos conceitos para a explicação e definição de autor. Por compreender a complexidade da definição, foram selecionados aos conceitos de descobridor, inventor e escritor de obra científica, artística ou literária. Tanto um quanto outro dicionarista afirmam que o descobridor e o inventor podem ser considerados autores. Um dos exemplos é constituído pela consigna “o autor do sistema de propulsão a jato” (Ferreira, 1988, p. 163). Ao resgatar os estudos advindos da Pedagogia, verifica-se que muitos autores se enquadram nesta definição, como Ferreiro (2001), ao comprovar que as pessoas, sobretudo na infância, elaboram hipóteses conceituais sobre a escrita¹. A partir de suas primeiras descobertas, na década de 1970 (Ferreiro, 2001; Weisz, 2004), a autora agregou parceiros que a tem auxiliado na observação de tais hipóteses e nas possibilidades de intervenções didáticas para que as crianças – ou adultos nestas condições – desenvolvam conhecimentos de forma qualitativa e se apropriem do sistema convencional de escrita. Antes dela, nenhum outro educador havia realizado tal observação.

No entanto, Ferreiro (2001) não “descobre” as hipóteses de escrita a partir de algo inexistente. Discípula de Piaget, utilizou dos mesmos princípios do autor com o objetivo do estabelecimento de parâmetros válidos de comparação. Da mesma forma, suas observações foram feitas enquanto cursava seu doutoramento, ou seja, suas descobertas são o fruto de uma pesquisa realizada no âmbito acadêmico.

Neste caso, mesmo sendo considerada “descobridora” (ou precursora) dos estudos sobre as hipóteses con-

¹ Ferreiro (2001), desde a década de 1970, tem se dedicado a pesquisar o que pensam crianças e adultos, considerados analfabetos, sobre o sistema convencional de escrita. Observou que existe um padrão de hipóteses pelas quais esses indivíduos passam à medida que se aproximam e se apropriam do sistema convencional.

ceituais de escrita que as pessoas possuem enquanto ainda não dominam o sistema convencional, Ferreiro (2001) não os realizou em qualquer local, ou sob alguma inspiração ou insight. Suas observações foram realizadas em ambiente universitário, e tornadas válidas por intermédio de uma banca avaliadora, que permitiu sua publicação em formato de tese.

A partir desse exemplo, pode-se afirmar que um autor em educação, ainda que pioneiro em suas descobertas, nunca as faz a partir de algo inexistente, há sempre um ponto de partida para seus estudos. Este ponto de partida pode advir de sua própria história de vida ou de estudos anteriores de outros autores, com os quais comunga princípios básicos. Da mesma forma, observa-se neste comportamento autor uma postura investigativa, própria do pesquisador, no sentido de comprovar as descobertas realizadas.

Estas, por sua vez, são legitimadas pela academia, por meio do cientificismo e dos trâmites que envolvem a análise da pesquisa realizada, sua aprovação e publicação.

Com isso, pode-se afirmar que o conceito de descobridor se relaciona intimamente ao autor de obra científica, artística ou literária, vez que esta última é a possibilidade do registro de suas descobertas.

Da mesma forma, há a possibilidade de que o educador se sagne autor a partir do estudo de teorias já existentes acerca de um conceito, na medida em que as torna mais complexas e, consequentemente, descobre nelas nuances até então desconhecidas. É o caso de Fazenda (1991, 1994, 1995, 2003) na década de 1970, quando de seus estudos no Mestrado, em que conhece o conceito de Interdisciplinaridade e se dedica, a partir daí, a estudá-lo e a torná-lo mais completo. De tais aprofundamentos, surgem produções escritas no Doutorado, na Livre Docência e em centenas de livros sobre os desdobramentos conceituais possíveis em diversos âmbitos educativos, sejam eles de ordem conceitual, prática ou existencial.

Os dois exemplos acima dão ênfase a relação entre autor e pesquisador. As duas autoras (Fazenda, 1991; Ferreiro, 2001) são pesquisadoras reconhecidas em seu campo de atuação dentro do âmbito educacional. É possível, então, perguntar: seria o pesquisador autor por sua natureza? Ou melhor: em que medida o pesquisador se transforma em autor?

Na tentativa de respondê-las, serão utilizados alguns recursos metodológicos, além da análise epistemológica do conceito de autoria, advindos de Dicionários de Língua Portuguesa (Ferreira, 1988; Houaiss, 2001), realizados até então. Os estudos de Fazenda (2002) acerca da Metodologia da Pesquisa Educacional serão interpretados a partir das teses e dissertações defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo entre os anos de 2000 e 2010. Primeiramente, todas as teses e dissertações produzidas nesse período foram lidas e catalogadas em uma tabela por ordem cronológica. Em seguida, tiveram destacados os conceitos trabalhados pelos autores em suas áreas específicas e na Interdisciplinaridade. Também foram apontados os recursos metodológicos e os resultados apresentados. Somente a partir desse momento foi possível interpretar os dados e estabelecer uma narrativa coerente com a investigação apresentada.

Tal narrativa permite destacar a “centralidade da problemática” (Bruner, 2001) na qual o pesquisador em Interdisciplinaridade desenvolve a própria autoria pela escolha de sua metodologia de pesquisa, pela descoberta da metáfora em seus escritos, pela articulação da interpretação dos conceitos com a interpretação do cotidiano e pela própria produção de conhecimento.

2. De ator a autor da pesquisa: proposições conceituais

Para Fazenda (2002) a pesquisa nos cursos de pós-graduação apresenta diversas dificuldades ao aluno que deseja transformar-se (ou firmar-se como) pesquisador. Para ela, tais obstáculos podem ser categorizados a partir dos seguintes pressupostos:

a) Dificuldade no domínio da escrita: talvez reflexo de uma educação do silêncio, que não possibilitou aos alunos a oportunidade da aplicação de seus saberes em jogo. Pesquisadores, repletos de boas ideias, boas intenções e excelentes problemas de pesquisa se deparam com a dura realidade de não conseguir expressá-las adequadamente por meio da escrita.

b) Criação de uma colcha de retalhos na escrita: consequência da primeira, consiste na apropriação das falas de outros pesquisadores, citadas, recortadas e coladas exaustivamente, subtraindo do texto sua coerência interna. Isso impossibilita a legitimação da autoria do pesquisador.

c) Dificuldade na compreensão e interpretação de textos: esta exige do pesquisador consciência de suas limitações e disciplina no hábito da ler, com o intuito da superação de suas limitações. A primeira premissa é o exercício da leitura atenta por meio de constante pesquisa acerca do tema escolhido.

É indispensável ao pesquisador o exercício da escrita, de forma que este se constitua um hábito. Uma tese, uma dissertação, um livro, enfim, só estarão realmente finalizados se reescritos inúmeras vezes. A reflexão acerca do texto escrito em grupos é um dos caminhos apontados pela autora. Em um grupo, cujas características principais sejam a parceria, a disponibilidade para a escuta atenta e a humildade no reconhecimento dos saberes dos outros, o pesquisador pode expor seu trabalho e, ao fazê-lo, receber críticas e sugestões que o alavanquem rumo a uma escrita mais fluída e consequentemente mais compreendida por todos os leitores para os quais dispuser seu material.

Outro recurso, extremamente valioso, é a investigação que o pesquisador deve realizar sobre sua História de Vida: quais aspectos fundamentais de sua trajetória contribuíram para a sua formação pessoal e profissional, e consequentemente para a escolha do tema e do problema de pesquisa. Para Fazenda (2002), temas pouco explorados geram dificuldades na pesquisa. O pesquisador precisa garimpar exaustivamente os aspectos teóricos – ou epistemológicos – do tema escolhido, investigando-os de tal forma que consiga fundamentar com legitimidade seus achados.

É o caso observado por Ferreiro (2001) em sua pesquisa, que versa sobre o modo como as crianças aprendem a ler e a escrever. Por tratar-se de um tema desconhecido no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a autora precisou observar o que crianças e adultos não escolarizados sabiam sobre a escrita antes da alfabetização. Ela verificou que, tanto crianças, quanto adultos, possuíam hipóteses sobre como deveria ser o ato da escrita. Embora não existisse um padrão de hipóteses definido, suas observações sobre a escrita possuíam algumas características em comum. Foi a partir dessas características comuns que a autora elaborou algumas possibilidades de intervenção para que os estudantes avançassem rumo à compreensão e utilização do sistema convencional de escrita.

Ainda para Fazenda (2002), temas excessivamente explorados correm o risco de não se tornarem originais. Nesse sentido, cabe ao pesquisador a atitude de – em uma ou outra situação – encontrar as pedras valiosas para a originalidade de sua pesquisa.

Para pensar, dessa forma, na possibilidade da autoria em pesquisa, optou-se por responder aos apelos colocados por Fazenda (2002). Como a dificuldade no ato da escrita pode ser superada, transformando o pesquisador em autor de sua pesquisa? Por este motivo, iniciou-se este capítulo com a reescrita de uma peça de teatro originalmente elaborada enquanto cursava, ainda, o Ensino Fundamental.

Acredita-se que o percurso de formação do educador passe por um processo interno de autoformação. Ricoeur (2006) menciona a importância de se percorrer, durante a existência, um percurso, que denominou “percurso do reconhecimento”. Para o autor, é preciso reconhecer a si próprio para, então, reconhecer o outro (ou os outros). O primeiro estudo a que se dedica é denominado o reconhecimento como identificação.

Para reconhecer o próprio percurso e assim autoconhecer-se, é preciso que o sujeito reconheça sua identidade. Para Ferreira (1988, p. 349), o conceito de identidade pode assim ser definido:

Identidade. S.f. 1. Qualidade de idêntico. 2. Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc. 3. Reconhecimento de que um indivíduo morto ou vivo é o próprio. 4. Cédula de identidade. 5. Mat. Relação de igualdade válida para todos os valores das variáveis envolvidas.

Já para Lalante (1999, p. 505), a identidade pode assim ser definida:

IDENTIDADE. [...] B. característica de um indivíduo, ou de um ser assimilável sob este ponto de vista a um indivíduo acerca de quem se diz que é idêntico no sentido B ou que é o mesmo. Nos diferentes momentos da existência: “a identidade do eu” [...].

Como Ricoeur (2006), Lalante (1999) concorda que o processo de busca da identidade abarca, além da necessidade de se identificar, a possibilidade que a pessoa possui de se distinguir do outro, que não é o próprio. Não seria esse um passo para a descoberta da autoria pelo pesquisador?

O mesmo Ricoeur (2006, p. 56-57) afirma que

[...] identificar e distinguir constituem um par verbal indissociável. Para identificar é preciso distinguir, e é ao distinguir que se identifica. Esse requisito não rege apenas uma teoria do reconhecimento limitada ao plano teórico; ele governará, com a mesma insistência, todos os usos provenientes da inversão do reconhecer para o ser reconhecido [...] Nesse sentido, o uso “lógico” das operações de distinção e de identificação jamais será ultrapassado e sim permanecerá pressuposto e incluído no uso existencial, que com isso permanecerá definitivamente enriquecido, quer se trate da distinção e da identificação aplicadas a pessoas relativamente a si mesmas ou a outras, ou tomadas em suas relações mútuas. Uma distinção, uma identificação “verdadeira” permanecerá sempre pressuposta, mesmo que em favor de estimativas e

avaliações segundo o bom e o justo: estas não deixarão de implicar operações de identificação e de distinção.

Percebe-se que reviver as histórias que criava na infância e adolescência, como esta do Sítio do Picapau Amarelo, contribuiu para a identificação enquanto ser humano capaz de distinguir a individualidade da do outro, visualizando limites e possibilidades reais, transformada em oportunidade de questionar verdades, práticas, a literatura, os próprios autores e, como consequência, elaborar esta tese. O percurso do reconhecimento de si (Ricoeur, 2006), ou da busca pelo autoconhecimento, pode não parecer lógico, nem linear: pode parecer apenas presente, ora num formato, ora em outro, na medida em que se abre a novas possibilidades de ler nas entrelinhas – também – detalhes da própria história.

Para Espírito Santo (2007, p. 20),

o ser humano é o único ser vivo que, desde sempre, luta, sofre e teme a morte (diferente do medo de um predador), ou seja, vive um “sacrifício existencial” peculiar e sempre singular. [...] Paradoxalmente é também esse mesmo ser humano que “cria” beleza, alegria e amor de forma única, bastando constatar a existência das sinfonias, das pinturas, dos textos escritos, das peças teatrais, das descobertas científicas e assim por diante.

Embora jamais tenha almejado alcançar os graus de beleza acerca das manifestações artísticas de reconhecida qualidade, a peça escrita aos doze anos insiste em se fazer presente nas memórias. Recordo não somente de sua apresentação para a professora, mas também para os alunos menores da escola, e para algumas classes da escola vizinha. As professoras diziam que eram trabalhados conceitos importantes para elas, como o respeito aos mais velhos e a necessidade da humildade e da parceria entre os membros de um grupo. Percebe-se nas falas das professoras, o que sugere Espírito Santo (2007, p. 27) para a busca do autoconhecimento:

A primeira constatação, portanto, para a busca do autoconhecimento é sabermos do desafio de nossa ignorância, de realmente não sabermos, inclusive, quem somos. Porém, segundo Sócrates, [...] o sábio é aquele que nada sabe, nem sequer quem ele é. Assumir tal ignorância é realmente o primeiro passo para o autoconhecimento: a humildade.

Se o primeiro estágio na busca pelo autoconhecimento caracteriza-se pela humildade, é possível considerar que também deva ser ela a propulsora do processo de autoria. O verdadeiro autor é aquele que se arrisca, que é consciente da sua condição humana não detentora de toda a sabedoria e que, por isso, necessita investigar o universo e pesquisar inúmeras outras possibilidades do devir.

Nesse sentido, é possível responder à pergunta: “em que medida o pesquisador se transforma em autor?”, desde que se percorra o caminho metodológico descrito a seguir.

4. A possibilidade da autoria na metodologia de pesquisa

Durante o ano de 2009 foram analisadas todas as teses e dissertações defendidas entre os anos de 2000 e 2008, pertencentes à Linha de Pesquisa “Interdisciplinaridade”, inclusas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ao reavaliar os dados pesquisados durante a realização desta tese, bem como os resultados obtidos através da busca por respostas, deteve-se, também, na análise e interpretação das pesquisas realizadas entre os anos de 2009 e 2010.

Esses estudos tiveram como objetivo central o mapeamento dos principais conceitos trabalhados pelos autores ao longo deste período, as metodologias de pesquisa empregadas e os estilos de escrita pertencentes a cada um. Os dados foram fundamentais para verificar se a autoria poderia ser validada, também, na abordagem metodológica dos problemas inerentes à pesquisa apontados por estes pesquisadores.

Foi possível verificar a **convergência conceitual** dos autores, embora os caminhos metodológicos, os problemas e temas relacionados à pesquisa fossem extremamente diversos e originais.

Dentre as teses de doutoramento analisadas, pode-se observar que, para Carvalho (2004, p. 20), a pesquisa é um ato de criação do pesquisador, construída “pela habilidade artesanal de elaborar metodologia própria”. A pesquisadora chegou a tal conclusão após a reflexão sobre as tramas existentes nos cursos de Pedagogia.

Nesse mesmo sentido caminha outra tese, defendida em 2005, por Picollo. O autor afirma que uma pesquisa interdisciplinar não surge do nada,

do acaso, mas sim de uma vontade construída que transforma cada um de meus conhecimentos em algo vivenciado na ação pedagógica e não apenas refletido a qual me leva a uma revisão da bibliografia que vem norteando a minha formação e uma releitura do que mais me marcou em minha concepção de educador. Esse trabalho é uma tentativa de transformação do espaço pedagógico, normalmente relacionado somente com a dimensão técnica, num espaço de fazer criativo (Picollo, 2005, p. 14).

Um dos grandes desafios para os pesquisadores em Educação é a possibilidade de se tornarem autores das questões emergentes de suas obras. Durante anos, a academia se legitimou como detentora dos saberes instituídos. Cabia unicamente a ela questionar, criticar, pensar e refletir sobre o conhecimento.

No entanto, frequentemente observa-se que a validação desses saberes nem sempre passava pelo aval dos sujeitos que vivenciavam e construíam os saberes através de suas práticas nas salas de aula. Se pensarmos na efetivação das pesquisas interdisciplinares, há que se considerar que o aluno da pós-graduação em educação tenha a possibilidade, também, de criar, escrever e legitimar saberes a partir dos problemas desencadeados em sua vivência cotidiana.

Porém, como afirma Picollo (2005), as criações, reflexões e registros nunca partem de algo inexistente, são sempre construídos a partir de um problema de pesquisa, que podem ser de três naturezas: epistemológica (ou conceitual), praxiológica (advinda da prática cotidiana) e ontológica (ou de origem existencial).

Durante anos a academia considerou apenas os saberes de ordem epistemológica inerentes aos conceitos. Teses e dissertações eram verdadeiros tratados de revisão bibliográfica. Acredita-se que essa revisão deva ser minuciosa e disciplinar, porém não isolada. Os conceitos devem ser os auxiliares do pesquisador na busca por respostas às perguntas de natureza diversa, mais profundas e mais complexas, às de ordem praxiológica e, principalmente, às de ordem ontológica (Fazenda, 2008).

Muitas questões de natureza existencial (e, por isso, de ordem ontológica) podem ser geradas a partir da prática do professor pesquisador, por meio de experiências por ele caracterizadas como positivas ou negativas. As pesquisas apontaram que experiências não exitosas geram um sentimento de angústia no pesquisador, transformada em um desejo instituído da procura pelas origens dos problemas. Essa possibilidade de compreensão das tensões existentes foi apropriada pela Teoria da Interdisciplinaridade, no universo da pesquisa sobre o conceito de incidentes críticos, discutido por Goodson (2001). A primeira pesquisadora a se utilizar deste conceito foi Yamamoto (2003), pesquisadora do GEPI, quando da defesa de sua dissertação de Mestrado. Dois anos mais tarde, Foroni (2005) o utiliza para explicar os caminhos por ela percorridos, com o intuito de propor significado à sua tese de doutorado, bem como à metodologia empregada na pesquisa:

O estudo tenta demonstrar que “incidentes críticos” que surgem no cotidiano da sala de aula exigem do professor-pesquisador uma postura interdisciplinar que obriga a se interrogar quanto à intencionalidade de sua prática educativa. (Foroni, 2005, p. 03).

Para a pesquisadora, os incidentes críticos apenas faziam sentido na medida em que se destinavam à compreensão do que estava oculto nas práticas pedagógicas observadas e vivenciadas por ela em seu cotidiano. Analisá-los sob o olhar da Interdisciplinaridade só seria possível a partir da coerente linha da intencionalidade, atributo fundamental da prática educativa e da pesquisa em educação.

Do ponto de vista metodológico, as pesquisas em Interdisciplinaridade percorreram trajetórias diferentes e ousadas. Foroni (2005) descreve, a partir da realidade por ela vivenciada enquanto docente do curso de Pedagogia, as perguntas e os caminhos percorridos, com o intuito da busca por respostas: uma de suas turmas continha alunos indígenas e portadores de deficiência auditiva. Para ela, era preciso, antes do estudo dos conteúdos conceituais, a compreensão da vida destes alunos e de seu estabelecimento enquanto grupo – de pessoas e de estudos.

O curso de Pedagogia ainda foi objeto de estudo para outra pesquisadora, que defendeu sua tese de doutoramento um ano antes (Carvalho, 2004). Neste caso particular, a tese foi escrita sob o design de revista. A escrita dos capítulos se adequou à linguagem própria das revistas, respeitando as exigências deste portador textual.

² Conteúdos conceituais são definidos por Zabala (1998) como o conjunto de fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns. Geralmente são ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos por meio de atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos se relacionem com os conhecimentos prévios, atribuindo-lhes funcionalidade

[...] uma tese, no design de revista, é diferente não apenas na apresentação, mas também na estética do pensar. A estética do pensar e a da disposição gráfica do texto substituem capítulos por artigos, bibliografia geral por bibliografias específicas, após cada item e tem ainda profusão de imagens e polifonia de vozes. (Carvalho, 2004, p. 01).

Há alguns anos, pensar sobre a utilização deste formato seria considerado excêntrico. Para a Teoria da Interdisciplinaridade este foi, apenas, mais um grande desafio. Embora o formato e a lógica inerentes à pesquisa tenham se constituído inovadores, os saberes nela trabalhados se revestiram de uma seriedade e idoneidade conceitual, o que lhe garantiu legitimidade.

Por ser complexa, a Interdisciplinaridade presente na pesquisa permite a criação de estilos e metodologias próprias, respeitando a identidade do pesquisador, suas angústias, seus saberes, seus estilos e suas necessidades questionadoras e criativas. Incorpora em seus estudos conteúdos de várias disciplinas e os transforma em possibilidades interdisciplinares de escrita e vivência.

Isso também pode ser observado em outra tese, defendida em 2008 (Miranda, 2008). Se considerado apenas do ponto de vista disciplinar, o trabalho realizado pela pesquisadora poderia ser caracterizado apenas como incluso no universo de uma linha de pesquisa de interesse no âmbito das questões das Novas Tecnologias do Conhecimento e da Informação, vez que ela própria revela sua forma de coleta de dados para o trabalho:

Deste ano para cá, tenho registrado o movimento que vimos construindo nas interlocuções virtuais e nas relações entre o presencial e o virtual vivenciado pelo grupo. Neste sentido, a proposta é estudar o movimento de significação e apropriação do uso de recursos virtuais de comunicação baseados no ambiente da Internet, entre eles: o e-mail, nossos ambientes virtuais Teleduc (Ambiente GEPI e Interdisciplinaridade à distância) e as anotações no meu caderno de aulas e reuniões (Miranda, 2008, p. 68).

No entanto, ao verificar o cerne da problemática relacionada à pesquisa, observou-se a utilização pela pesquisadora dos caminhos das tecnologias com o intuito da análise das relações, que os participantes do grupo de pesquisa em Interdisciplinaridade estabeleciam a partir de seus vários encontros: presenciais e virtuais. A rigorosidade do processo investigativo permitiu o registro e a análise das experiências de forma que o produto final – a tese em si – pudesse estar coerente com tudo aquilo que foi lido, pesquisado e discutido.

O processo de investigação, portanto, e não o produto faz parte fundamental dentro de uma pesquisa interdisciplinar. Dele faz parte o registro das experiências vividas, que serão atentamente observadas e conduzidas a autores que contribuam com as questões envolvidas (Miranda, 2008, p. 72).

Outro processo interessante, caracterizado pela organização metodológica da pesquisa, e, consequentemente, pela comprovação de que é possível exercer a autoria quando da eleição de seu caminho metodológico de investigação, pode ser observado em outra tese de doutoramento defendida em 2008 (Taino, 2008). Esta autora já explicita na introdução de seu trabalho o percurso escolhido para que suas observações, análises, interpretações e inferências sobre o problema de pesquisa fossem expressos de forma adequada:

Descrevo em círculos hermenêuticos a natureza teórica e prática do fenômeno, e nessa interdependência o sentido da formação ao poder dizer de si e do outro.

Desenho o primeiro círculo hermenêutico denominado: A hermenêutica de si e do outro em O TEMPO RECONTADO: NARRATIVAS DO PASSADO PARA A DESCOBERTA DE SI.

Pelos contornos da experiência profissional traço o segundo círculo: a hermenêutica da ação no qual o núcleo temático é dado pelos pesquisadores do GEPI- PUC-SP e pelos professores do GEPI- Jacareí desenvolvido em OS MOMENTOS FORMADORES PARA DELINEAR A EXPERIÊNCIA DO RECONHECIMENTO.

O texto A REINVENÇÃO DE SI NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR busca tornar visível o sentido da leitura e da escrita nos desafios da autoria e da investigação ao desenvolver o terceiro círculo: a hermenêutica da decisão.

Procedo pela intersubjetividade o movimento de reflexão que questiona os resultados da investigação chamando de hermenêutica da totalidade. Empreendimento que envolve uma compreensão mais ampla do processo de formação e situa o reconhecimento como pressuposto da categoria interdisciplinar constituído pelo O MOVIMENTO DO RECONHECIMENTO E DA TOTALIDADE NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR. (Taino, 2008, p. 13, grifos da autora).

A hermenêutica possibilitou a reflexão da pesquisadora sobre os textos construídos, individual e coletivamente, ao longo de sua trajetória docente. A tese, que possibilitou a inclusão de mais uma categoria conceitual à Teoria da Interdisciplinaridade – o reconhecimento –, inaugurou uma nova possibilidade metodológica às produções acadêmicas. A pesquisadora, por meio do resgate de textos pertencentes a outros autores, de suas anotações de aula e das atas dos grupos de pesquisa dos quais participava, não se limitou apenas ao registro das colchas de retalhos, criticadas por Fazenda (2002). Na verdade, ela atribuiu-lhes novo significado, o mesmo dado pela avó³ citada em Silva (1995): cada retalho da colcha está carregado de sentido, tem uma história.

O objetivo da tese de Taino (2008) se constituiu em rememorar cada trajetória, cada sorriso, cada lágrima e cada angústia, presentes em sua trajetória como professora e em seus encontros com diversos parceiros de docência, com a finalidade da confecção de um produto final bem tecido, bem costurado e esteticamente harmônico. Com o desenrolar dos capítulos de sua tese, houve um crescente aumento do grau de complexidade de seus registros, obrigando a autora a descrevê-los na forma de círculos hermenêuticos, os quais, ao se repetirem em movimento, o fazem de forma mais complexa, oferecendo ao leitor uma sincronicidade para o seu adequado entendimento.

A partir da análise de teses e dissertações defendidas na linha de pesquisa da Interdisciplinaridade, foi possível a verificação de um considerável número de pesquisas definidoras de percursos metodológicos singulares, com o intuito do estabelecimento de respostas adequadas aos seus problemas. No entanto, algumas delas foram além, sobretudo se feita a análise a partir do ponto de vista ontológico.

Pesquisas recentes (Foroni, 2005; Guimarães, 2010; Picollo, 2005; Ranghetti, 2005; Souza, 2006; Taino, 2008; Yared, 2009) concluíram ser necessária a investigação dos desdobramentos referentes aos problemas de pesquisa para além das ordens epistemológicas e práticas. Para estes autores, as relações dentro das quais suas próprias histórias de vida se cruzam com o tema pesquisado possuem alta relevância acadêmica, pessoal e profissional, já que revelam, entre outros fatores, os reais motivos para a eleição dos problemas investigativos e do próprio tema de pesquisa.

[...] perceber os vestígios presentes nas ações e no meu jeito de ser; exercitar a espera e escuta para captar, nos detalhes, nas marcas, nos ruídos e silêncios, a expressão impressa, o registro feito. O exercício da espera vigiada requer acreditar que é possível a descoberta, a revelação, o renascimento de algo que para nós foi preterido. No entanto, o passado está ali e pode ser (re)significado a partir do movimento que se produz, quando se tenciona passado/presente e se projeta o devir. É (re)visitando os lugares/tempos/espaços pelos quais se passou que se consegue ver com sentido novo as dimensões esquecidas, ver o 'mais dentro' e buscar a luz que se reveste de energia – alimento do renascimento diários – do meu eu (Ranghetti, 2005, p. 56).

Assim sendo, a escolha metodológica pode proporcionar ao pesquisador a autoria de sua pesquisa, na medida em que ela se reveste de atributos que lhe são próprios, os quais se aliam à coerência conceitual do tema, aspectos singulares de sua trajetória pessoal e profissional.

Ao analisar esses aspectos, verifica-se que, na maioria das teses e dissertações defendidas na linha de pesquisa da Interdisciplinaridade, ocorrem metáforas com o intuito da explicação de conceitos, definição de opções, e para a resposta às perguntas, ou mesmo para elaborá-las.

5. A possibilidade de autoria a partir da descoberta da metáfora na pesquisa

Fazenda (2002) afirma que os pesquisadores possuem a missão da descoberta de pedras valiosas em suas pesquisas, pedras raras, que surgem “na medida do interesse específico do indivíduo que pesquisa” (p. 18). A essas pedras, os pesquisadores do GEPI deram o nome de metáforas, subsidiados pelas reflexões epistemológicas de origem ontológica de autores como Gauthier (2004), Morin, (2008) e Pineau (1998).

Ferreira (1988, p. 430) define metáfora como “tropo que consiste na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado”.

A partir de tal afirmação, metáforas podem ser definidas como palavras, originalmente distintas daquelas que porventura seriam utilizadas em determinado texto. No entanto, são colocadas em seu lugar por expressarem proximidade e referência à palavra original em seu sentido figurado, oferecendo ao leitor maior possibilidade de

³ O livro infanto-juvenil “A Colcha de Retalhos” (Silva, 1995) conta a história de uma avó que explica para seu neto as histórias que estão impregnadas em cada retalho de uma colcha que estava em sua cama. O neto descobre a magia contida no pano e a importância da preservação da memória familiar.

compreensão do conceito expressado pelo autor.

Para Abbagnano (2003), o termo metáfora se constitui como transferência de significado. Sua origem está em Aristóteles, que afirma que a metáfora “consiste em dar a uma coisa um nome que pertence a outra coisa: transferência que pode realizar-se do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, de uma espécie para a outra ou com base em uma analogia” (p. 667). Ainda para o autor, a definição atual de metáfora não é distinta desta, proferida por Aristóteles.

Nesse mesmo contexto, Rojas (2001) afirma que o significado de metáfora é a descoberta de similaridades, possibilitando ao pesquisador entender-se e fazer-se entender, ao se aproximar de uma linguagem simples, pertencente ao sentimento e à imaginação.

Imaginação e sentimento emergindo como capacidades metafóricas facilitam interpretar o símbolo no estilo da escrita e na metodologia das ações práticas. Imaginar é possibilitar novas formas de reescrever o mundo. Sentir é realizar um processo de interiorização, é tornar nosso o que foi colocado à distância pelo pensamento, em fase de objetivação. (Rojas, 2001, p. 209).

A autora afirma ainda que “a linguagem metafórica exprime a força e a virtude na expressão poética daquilo que se quer dizer e ser” (Rojas, 2001, p. 210). Por este recurso, o pesquisador pode expressar em seus registros o sentido daquilo que gostaria de dizer e não conseguiria, senão por meio de linguagem simbólica.

Sob essa lógica, Foroni (2005, p. 191), em sua tese de doutorado, afirma que os pesquisadores em educação são “caçadores de metáforas, na fala e nos silêncios de seus parceiros de pesquisa”. Tais metáforas podem ser descobertas (no sentido de estarem cobertas pela dúvida e, na medida em que a pesquisa avança, ela vai se descobrindo) de diversas formas, em diferentes graus de reflexão e ação. No seu caso específico, articulou as experiências que possuía enquanto docente e pesquisadora àquelas por ela adquiridas quando de sua pesquisa, ao se deparar com uma turma de alunos formada por membros da tribo Pankararu e por indivíduos portadores de deficiência auditiva.

Já Silva (2008), em sua tese de doutoramento, relata que a descoberta da metáfora ocorreu através da interpretação das imagens que permaneciam silenciadas nas ações e nas falas de seus alunos, durante o estudo da disciplina de Língua Portuguesa, em diferentes cursos de formação de professores.

A experiência mostrou que as imagens que ficam para os alunos acerca daqueles professores que, de alguma maneira, os fizeram crescer e o sucesso de alguns trabalhos contribuem para a construção de suas próprias imagens como futuros professores, elaborando, assim, suas maneiras de ser e estar na profissão (Silva, 2008, p.10).

As metáforas, da mesma forma que os conceitos, são descortinadas à medida que o pesquisador volta o seu olhar a si próprio e se descobre, paulatinamente, leitor, escritor e autor, primeiramente do seu próprio eu, depois de sua própria prática e, só então, do eu e da prática do outro.

Josgribelt (2003, p. 107), em sua tese de doutorado, elaborou uma definição interessante para o significado de autoconhecimento, esta capacidade de refletir sobre si mesmo, repleta de metáforas, e os modos de encontrá-lo. A

Para o autoconhecimento é necessário buscar as charadas, as teias, as dúvidas, os labirintos construídos pela mente, influenciados, muitas vezes, por modelos rígidos de educação, que em lugar de desvelar, encobrem a verdade. Pode a educação mostrar os labirintos da mente, buscando a compreensão do sentido de nossas vidas? O autoconhecimento, a reflexão sobre a ação passada fazem o ser humano verdadeiro, pois não aceita modelos pré-determinados, mas busca um modelo único, que é a possibilidade de ser, no seu mundo.

autora destaca que o caminho para o autoconhecimento é repleto de teias, charadas e labirintos. As três palavras são metáforas que permitiram a ela a expressão do sentido de seu discurso, ao mesmo tempo em que facilitaram a compreensão do leitor. Por esse motivo, afirma que aqueles que buscam o autoconhecimento não se contentam com modelos a serem seguidos, mas constroem a possibilidade de ser, no seu mundo.

Essa possibilidade de, verdadeiramente, ser no seu mundo, parte do momento em que o pesquisador, ao compreender a realidade pesquisada, se permite exercer a categoria da ousadia, proposta por Fazenda (2001).

O investigador interdisciplinar, ao ampliar o significado das palavras na construção literária, formula representações não apenas com a finalidade explícita da explicação factual, mas abre-se para transitar no campo da subjetividade, onde as concepções e expressões são des-

pertadas pela sensibilidade. Dessa forma, o fenômeno observado é compreendido também pelas emoções e estados de espírito, implícitos no próprio fato (Gonçalves, 2001, p. 212).

Sem dúvida, a inclusão nas pesquisas acadêmicas de questões advindas do sentimento, das emoções e dos estados de espírito é um passo extremamente ousado. Isso porque, se não estiver atrelado a uma fundamentação epistemológica consistente, o discurso arrisca-se a ser dissociado da coerência, atributo fundamental da Interdisciplinaridade e, consequentemente, de suas pesquisas.

Considerando a necessidade de tal coerência, Carvalho (2004), em sua tese de doutoramento, utilizou a metáfora do “olhar interdisciplinar”, com o intuito da integração dos vários olhares disciplinares, presentes em suas observações na dinâmica dos cursos de formação de professores. Para essa pesquisadora, cada depoimento de aluna, cada aspecto conceitual estudado e cada análise de legislação efetuada, se constituía em um olhar diferente que, se integrado sob uma ótica comum (a do próprio olhar da pesquisadora), poderia se denominar “interdisciplinar”. Percebe-se, nesse caso, que a metáfora do olhar interdisciplinar não foi usada ao acaso. A pesquisadora primeiramente analisou os depoimentos de suas alunas. Para ela, este foi o primeiro olhar. Em seguida, se deteve nos conceitos que fundamentaram suas observações e afirmações, o que constituiu outro olhar. Não satisfeita, verificou a necessidade da análise da legislação que fundamenta os cursos de formação de professores: mais um olhar. Para ela, essas análises não poderiam simplesmente ser somadas ou dispostas de forma linear. Elas configuravam a sua forma de analisar o problema de pesquisa de sua tese e, por isso, faziam parte do seu olhar de pesquisadora, que tentava enxergar todas as partes do fenômeno. Para definir esta realidade, utilizou a metáfora do olhar interdisciplinar.

A metáfora do olhar interdisciplinar foi também utilizada por outros pesquisadores do GEPI, como Fazenda (2001), Guimarães (2010) e Taino (2008). Fazenda (2001, p. 29), ao apresentar suas reflexões sobre a necessidade da elaboração de um dicionário sobre os principais conceitos e características da Teoria da Interdisciplinaridade, traz o olhar como a possibilidade de ver “o que não se mostra e alcançar o que ainda não se consegue”. Para Fazenda (2001), reunir os olhares de diversos pesquisadores sobre a Interdisciplinaridade permitiria uma compreensão mais ampla do seu sentido e, posteriormente, auxiliaria na compreensão da própria metáfora do olhar interdisciplinar.

Guimarães (2010), por sua vez, recorre à metáfora do olhar interdisciplinar como uma possibilidade de compreensão da avaliação como pressuposto da Teoria da Interdisciplinaridade. Para esta pesquisadora, foram indispensáveis as análises epistemológicas do conceito de avaliação, as interpretações oriundas de suas memórias avaliativas e das memórias de suas alunas, bem como suas relações com a Teoria da Interdisciplinaridade. A autora afirma que o olhar interdisciplinar permitiu a compreensão do fenômeno avaliativo de modo mais completo, a partir da comunhão da totalidade dos olhares locais. Para esta comunhão, constituinte do olhar interdisciplinar, a pesquisadora recorreu à outra metáfora, denominada metáfora do caleidoscópio.

Taino (2008), como observado em sua tese de doutorado, afirma que o olhar interdisciplinar permite ao pesquisador a compreensão da totalidade do objeto a ser pesquisado, sem desconsiderar suas próprias características e desejos. Para ela, o olhar interdisciplinar é ferramenta essencial para a caminhada do pesquisador rumo ao seu próprio percurso do reconhecimento.

Carvalho (2004), em sua tese de doutoramento, afirma que a metáfora do olhar interdisciplinar pode ser utilizada por outros pesquisadores dedicados às questões do âmbito educacional, possibilitando a estes o despertar do processo de autoria, o qual é observado, também, na realização das diversas atividades destinadas aos alunos do Curso de Pedagogia.

Em tempos e espaços curriculares, entrelaçamos vários olhares disciplinares. Neste trabalho integrado, transformamos os conhecimentos em conteúdos de ensino, envolvendo os futuros pedagogos no planejamento de situações diferenciadas e interdisciplinares. Fazemos um convite às mudanças de saberes e fazeres docentes, imprimindo o sentido de integridade, na relação com a realidade do contexto, tornando presentes a sensibilidade e a estética (Carvalho, 2004, p.20).

Ranghetti (2005) também se utilizou do recurso metafórico em sua pesquisa de doutorado. A metáfora do tecido foi utilizada para informar que o currículo, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores (ou seja, novamente no Curso de Pedagogia), deveria ser composto por vários e diferentes fios. No decorrer do curso, estes fios, ao se entrelaçarem, formariam um único tecido, com a lógica e a estética necessárias para a aprendizagem

dos alunos.

A comparação do currículo de um Curso de Pedagogia a um tecido formado por muitos fios permitiu a utilização pela pesquisadora (Ranghetti, 2005) de recursos metafóricos, com o objetivo da delimitação do seu campo de análise conceitual e de observação de sua prática docente, a fim de atingir o principal objetivo da pesquisa: responder aos problemas por ela propostos.

Um ano depois, Varella (2006) inovou ao permitir a condução da narrativa de sua pesquisa pelo discurso metafórico. Já no início de sua tese, a autora relata um sonho vivido em um reino de caranguejos gigantes. Esses caranguejos, acompanhados por ela, percorreram extensos caminhos que duraram um longo tempo: para conclui-los, houve a necessidade de um ano inteiro, período no qual enfrentaram todas as estações do ano. A pesquisadora utilizou um trecho de sua história no início de cada capítulo da tese, com a finalidade de serem auxiliares na elaboração da resposta adequada aos seus problemas de pesquisa.

A partir da utilização de suas metáforas, Varella (2006) passou a refletir sobre conceitos importantes, sobretudo no que se refere à Teoria da Interdisciplinaridade. Para ela, “o pesquisador interdisciplinar é rico em histórias, mas tem dificuldade em entregar o seu ouro” (p. 60). A palavra ouro se configura em mais uma metáfora que nos impele à reflexão sobre a constituição da autoria no processo de pesquisa. É possível afirmar, assim, que o ouro do pesquisador, mencionado por Varella (2006), é o sentido mais profundo que mobiliza seu processo de autoria. Somente quando o pesquisador consegue exteriorizá-lo por meio da escrita acadêmica, é que permite a revelação do seu eu verdadeiro, ou sua identidade, ao outro.

Por fim, é interessante a abordagem de mais um pesquisador do GEPI (Cascino, 2004), que em sua tese de doutoramento, fundamentou a Teoria da Interdisciplinaridade e, a partir dela, a descoberta da metáfora. Para ele, a Interdisciplinaridade não é linear, não possui receitas e não pode ser compreendida sob um único ponto de vista, ou sob uma única lógica:

O sentido da Inter é o da interpretação, como exercício e leitura circular, para baixo e para cima, para fora e para dentro, a conhecer o todo, a partir de círculos, retornos constantes e concêntricos, de saída e de entrada, para permitir o movimento de conhecimento e desconhecimento, um movimento que não tem fim, e que não é unidirecional, senão multidirecional, um movimento que parece sempre caótico, mas que é ora ordem frágil, ora ordem forte, em um momento fragmentos e fraturas, em outro, organização e ordenamento (Cascino, 2004, p.16).

Para o pesquisador, a descoberta da metáfora nas investigações acadêmicas, sobretudo se considerada a Teoria da Interdisciplinaridade, está atrelada, também, à capacidade da adequada interpretação de textos, contextos, situações e práticas. Essa interpretação, no entanto, é deslocada de um modelo unidirecional interpretativo, pois exige do pesquisador a análise do objeto, dos textos, e da realidade de diferentes formas e sob diversas óticas, na tentativa do encontro de variados vestígios da realidade observada (Fazenda, 1994; Souza, 2006).

As pesquisas citadas acima (Carvalho, 2004; Cascino, 2004; Foroni, 2005; Guimarães, 2010; Josgrilbert, 2004; Ranghetti, 2005; Silva, 2008; Taino, 2008; Varella, 2006) demonstram a possibilidade inerente ao pesquisador de sua autodescoberta como autor, também, a partir do momento em que pode expressar suas conclusões através do discurso metafórico, esteja ele presente em toda a narrativa, como no caso de Varella (2006), ou em conceitos analisados, como no caso dos demais pesquisadores.

No entanto, há ainda outra possibilidade da caracterização do pesquisador como sendo o autor de sua própria pesquisa, também desvelada a partir da análise de teses e dissertações defendidas no GEPI. Muitas destas pesquisas registram a rememoração das práticas docentes dos pesquisadores atreladas aos questionamentos e reflexões teóricas realizadas durante o processo investigativo. Não seria também este um importante passo para a sua legitimação enquanto autor?

6. A possibilidade de autoria ao refletir sobre a prática

Por meio da reflexão, do ponto de vista do currículo, sobre a educação presente nas escolas, na formação de professores e nos processos de aprendizagem dos alunos no Brasil, é imprescindível ressaltar as pesquisas responsáveis pela construção das fontes teóricas a respeito da temática da Interdisciplinaridade. São fontes pertencentes a autores e autoras dedicados a pesquisa e a vivência da prática da docência em seus variados níveis e modalidades⁴.

⁴ Os níveis e modalidades de ensino são aqueles determinados na Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação (LDB 9394/96): Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos.

Podemos citar como exemplo a tese de doutoramento defendida no ano de 2008 por Gasparian, a qual menciona a necessidade de se pressupor uma atitude do pesquisador no sentido de conter a angústia e a ansiedade da descoberta realizada no interior de sua ação docente. De acordo com a pesquisa por ela realizada em uma Instituição Privada de Educação Básica na cidade de São Paulo, não existem receitas ou fórmulas miraculosas, “o que existe é um esforço pessoal e coletivo para que isso ocorra” (Gasparian, 2008, p. 56).

Tal esforço exige do professor pesquisador um processo de questionamento e reflexão acerca de suas técnicas de ensino e de como ocorre a verificação sobre o conteúdo assimilado pelos alunos. Segundo a pesquisadora, é necessário o abandono por parte do educador de atitudes consideradas prepotentes e unidirecionais, as quais os impedem de navegar por outras possibilidades.

Mais importante do que ensinar novos métodos, técnicas e estratégias de ensino, a grande questão é encontrar caminhos que possibilitem ao professor a revisão de sua atuação, a descoberta de alternativas possíveis de ação na sua prática em sala de aula. Mudanças efetivas só serão possíveis se o professor for orientado em como utilizar sua capacidade de mediação, integração e sintetização das várias áreas do seu conhecimento junto da equipe escolar (Gasparian, 2008, p. 19).

A autora reflete ainda sobre a capacidade de a pesquisa ser a provedora de subsídios que permitem à escola a caminhada em direção a uma educação para a paz. Isso só é possível quando o pesquisador se encontra apto a uma revisão a respeito de sua prática dentro da rotina da escola, sem desconsiderar o processo de formação profissional do professor.

Compartilha da mesma reflexão outra pesquisadora do GEPI, Silva (2008), ainda que analise dados advindos do Ensino Superior. Ela desafia alguns conceitos, considerados profissionais, ao propor questionamentos de ordem ontológica às práticas cotidianas no universo das salas de aula.

Nas salas de aula, mais do que professores e alunos, há pessoas, seres humanos, profissionais e futuros profissionais. Pessoas que marcam nossa caminhada nos processos de formação, nos processos de vida. Perduram as lembranças daqueles professores capazes de, apesar do tempo e da distância, permanecerem vivos, como se ainda estivessem ao nosso lado; suas palavras ecoando, sua firme presença ainda nos ensinando. São seres encantadores, capazes de irradiar sua presença para além de sua palavra e de seu silêncio. (Silva, 2008, p. 32).

Silva (2008) afirma a necessidade por parte do professor de entender o aluno como um ser humano em toda a sua potencialidade. Para ela, é função desse profissional a adequada compreensão do aluno como um indivíduo na condição de aprendiz para, assim, poder visualizar até onde ele pode chegar. Somente assim, o professor poderá estimular o desenvolvimento das capacidades do aluno de forma satisfatória, atreladas ao esforço e à responsabilidade de contribuir, cada vez mais, com o melhor de si em cada tarefa delegada.

As duas pesquisadoras acima convergem sobre a importância da atitude do professor no universo das questões relativas ao conhecimento e ao seu relacionamento com os alunos, tendo como objetivo o sucesso de suas práticas em sala de aula, seja qual for o nível ou a modalidade de ensino. A possibilidade do resgate das práticas cotidianas dos professores constitui um tesouro para o pesquisador: elas dão subsídios à coleta de dados preciosos, os quais garantem a legitimidade da reflexão sobre algo próximo, concreto e repleto das implicações sociais existentes no âmbito da vida do pesquisador.

Há alguns anos, Fazenda (1996, 2001, 2003, 2006) vem afirmando que a Interdisciplinaridade é uma atitude diante das variadas questões relativas ao conhecimento: atitude do pesquisador, do professor e do aluno. Seria, então, essa atitude uma possibilidade de ampliar conceitos e de recriá-los para a recuperação do sentido da educação?

7. Algumas conclusões: a possibilidade de autoria ao ampliar conceitos e fazer teoria

Primeiramente, verificaremos a possibilidade que os trabalhos defendidos na Linha de Pesquisa “Interdisciplinaridade” do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo tiveram de, nos últimos anos, construir ou reconstruir conceitos. Por meio da reavaliação dos dois termos a que tenho me detido acerca do conceito de autoria “descobridor e escritor de obra artística, literária e científica” (Ferreira, 1988, p. 163), verificaremos se, ao haver a legitimação do pesquisador como criador ou reconstrutor de conceitos, poderá o mesmo ser considerado autor.

Compartilho do mesmo pensamento de Giroux (1997), quando afirma a necessidade, por parte dos educado-

res, da definição de um olhar crítico direcionado à escola. Ao elencar as possibilidades de legitimidade da autoria para o pesquisador em educação, verifica-se em todas as esferas observadas⁵ a importância do olhar sobre as questões de ordem epistemológica (ou conceitual), prática e ontológica (ou existencial).

Isto significa considerar as escolas como locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o self e o social. Nestes termos, as escolas são lugares públicos, onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. (Giroux, 1997, p. 28).

O autor discorre sobre a importância da consideração de dois atributos inerentes à reflexão a respeito da escola: o atributo do *self*, neste caso entendido como a dimensão ontológica do ser humano, e o atributo do social, entendido como sendo a dimensão praxiológica, ou seja, a dimensão das relações de aprendizagem e convivência estabelecidas entre alunos e professores. Fazenda (2003, 2008) indica a necessidade, também, da dimensão epistemológica, aquela capaz de garantir-nos a fundamentação teórica necessária à legitimação de nossas pesquisas. Assim precisam caminhar aqueles que se dedicam a construir ou reconstruir conceitos no universo de suas pesquisas. É preciso considerar outros aspectos, que não somente os conceituais, mas também a reflexão sobre os atributos presentes na escola, seja em qual modalidade e nível de ensino for, englobando sua dimensão cotidiana, repleta de conflitos e comunhões, além, é claro, das questões de ordem existencial, que envolvem tanto alunos quanto professores.

Sob esta perspectiva é possível afirmar que vários pesquisadores do GEPI foram responsáveis por agregar conceitos valiosos à Teoria da Interdisciplinaridade e à própria educação, conceitos estes definidos a partir das variadas trajetórias percorridas por estes indivíduos durante suas pesquisas de mestrado e doutorado (Foroni, 2005; Silva, 2008; Taino, 2008; Yamamoto, 2003). Elege-se três conceitos para análise: o conceito do reconhecimento como sendo uma nova categoria da Interdisciplinaridade (Taino, 2008), o conceito de que pesquisas ontológicas são para a vida toda (Silva, 2008) e o conceito que define a revelação de incidentes críticos como oportunidades para a pesquisa (Foroni, 2005; Yamamoto, 2003).

O primeiro conceito a ser analisado é aquele defendido por Taino (2008) em sua tese de doutoramento. A pesquisadora afirma a consideração do conceito de Reconhecimento como uma nova categoria da Interdisciplinaridade. Ressalta que o movimento de circularidade do reconhecimento em sua pesquisa foi o responsável por entrelaçar e reconfigurar as diversas categorias interdisciplinares na busca pela totalidade. No entanto, como nenhum conceito surge de algo inexistente, a pesquisadora fundamentou suas observações, interpretações e descobertas nos estudos e no percurso propostos por Ricoeur (2006), denominado percurso do reconhecimento. Para ela (Taino, 2008), o conceito do reconhecimento poderia ser agregado à Interdisciplinaridade, sobretudo se houvesse a consideração dos processos de formação (inicial e continuada) dos professores.

De acordo com a autora, o reconhecimento de si próprio, do outro, do mundo e de suas relações, é característico de uma atitude interdisciplinar, que ao realizar a discussão de totalidade e alteridade, reflete sobre a totalidade de si mesmo, das teorias que o pesquisador estuda e do homem com quem convive.

Ouso nesse estudo, portanto, integrar o Reconhecimento entre as categorias da Interdisciplinaridade, pois entendo a Formação Interdisciplinar como movimento de trocas entre o reconhecimento de si e do outro, nessa investigação representada pelos círculos hermenêuticos. Círculos que constituem e se reconstituem por marcas que se revelam como referências e conectores entre a experiência vivida e o tempo a ser construído. Marcas ocultas e desveladas nos relatos de histórias de vida, que são transformados pela conscientização em documentos científicos para compreender e interpretar as possibilidades de uma formação interdisciplinar (Taino, 2008, p. 149).

Para essa pesquisadora, o movimento que envolve o reconhecimento exige de quem o procura a vivência de atributos próprios da Teoria da Interdisciplinaridade, caracterizados pela necessidade da espera, do respeito, do desapego e da coerência, propostos por Fazenda (1994). Ao percorrer esse caminho, o pesquisador atribui sentido à sua trajetória pessoal e profissional, pois a percebe como caminho essencial a sua formação.

O segundo conceito analisado foi defendido por Silva (2008) em sua tese de doutorado. A pesquisadora afirma que pesquisas de natureza ontológica são para a vida toda, pois discutem temas inconclusivos. Quanto maior o número de perguntas respondidas, maior é a geração de outras para o pesquisador que as investiga. A cada con-

⁵ A possibilidade da descoberta da autoria na metodologia de pesquisa, na descoberta da metáfora da pesquisa e na reflexão sobre as questões advindas da prática.

clusão, haverá sempre um recomeço. A cada pergunta, uma nova resposta, e a cada intervenção, a possibilidade de fazer de novo e de um modo novo, principalmente se partirmos de perguntas ontológicas. Por isso, considerou tais pesquisas como “um trabalho sem fim” (p. 136).

Quando falo de educação interdisciplinar estou querendo me referir a uma educação que se dá acima do nível das palavras. Numa sala de aula onde ocorra uma comunicação profunda, onde se aprende a falar de dentro, onde se cultive a interioridade e a essência do ser. A interdisciplinaridade como atitude de abertura para o conhecimento, buscando conhecer mais e melhor, me inspira a pensar que essa abertura me leva para dentro, para o interior do ser pessoa, profissional, humano (Silva, 2008, p. 20).

Por fim, o terceiro conceito analisado foi trabalhado por duas pesquisadoras do GEPI (Foroni, 2005; Yamamoto, 2003). De acordo com ambas, existe a real possibilidade do papel do professor como transformador de “incidentes críticos”⁶ (Goodson, 2001) em problemas de pesquisa e, a partir deles, realizar a construção e a reconstrução de teorias.

Foroni (2005) e Yamamoto (2003) são unânimes ao concordar que os incidentes críticos se caracterizam por uma situação complexa ocorrida em sala de aula. Por suas proporções, estes interrompem a possibilidade do convívio e a continuidade da relação pedagógica entre professores e alunos (Foroni, 2005). Porém, ao mesmo tempo, oferecem ao professor e ao pesquisador a possibilidade de revisitá-los, e com isso realizar o questionamento de sua origem e de seus aspectos ontológicos. Somente então, após adequada análise, poderão inseri-los à luz da epistemologia e da prática, as quais serão capazes de devolver-lhes o sentido último de suas existências.

Os procedimentos de ensino usados correntemente nas minhas aulas normais da universidade tiveram de ser repensados e adaptados, sobrepondo-se uns aos outros quanto à exequi-dade e dando lugar a alternativas de recursos e meios. Aprofundamentos mais específicos foram acrescidos aos temas da disciplina. O sistema de avaliação e os instrumentos forma repensados... Isso foi só o começo... Dada a peculiaridade dessa turma comecei a registrar o que ocorria na sala de aula construindo um diário de campo (Foroni, 2005, p. 28).

Foroni (2005) relata que, durante anos, dedicou inúmeros esforços para a formulação de aulas metodologicamente coerentes com seu plano de ensino, com os conteúdos programáticos a cumprir e com a proposta pedagógica do curso. Porém, ao lhe serem atribuídas aulas para uma turma do curso de Pedagogia, constituída por indígenas e pessoas com deficiência auditiva, deparou-se com a seguinte questão: deveriam os conteúdos e procedimentos metodológicos priorizar ações que levassem os alunos a se conhecer, interagir, e posteriormente se transformar em um grupo? Para a autora, reflexões de outra natureza – a ontológica – passaram a fazer parte dos momentos destinados ao planejamento das aulas.

Nós, professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos perguntar o sentido profundo das experiências que vivenciamos e propomos; podemos nos deixar adormecer pela inércia ou pela tradição; podemos hastear a coerência discursiva entre nossas intenções e ação, mesmo sem nos preocupar com as condições emergentes diferenciadoras aplicando, apesar disso, procedimentos que já deram certo... Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm em nossas vidas e na vida dos outros, perguntar conscientemente o sentido delas e só então ousar intervir para que sejam benéficas para todos (Foroni, 2005, p. 66).

Foroni (2005) relata que, durante anos, dedicou inúmeros esforços para a formulação de aulas metodologicamente coerentes com seu plano de ensino, com os conteúdos programáticos a cumprir e com a proposta pedagógica do curso. Porém, ao lhe serem atribuídas aulas para uma turma do curso de Pedagogia, constituída por indígenas e pessoas com deficiência auditiva, deparou-se com a seguinte questão: deveriam os conteúdos e procedimentos metodológicos priorizar ações que levassem os alunos a se conhecer, interagir, e posteriormente se transformar em um grupo? Para a autora, reflexões de outra natureza – a ontológica – passaram a fazer parte dos momentos destinados ao planejamento das aulas.

⁶ Para Goodson (2001) sua pesquisa sobre a carreira docente aponta que existem incidentes críticos nas vidas dos professores e em seu trabalho. Estes, podem afetar a percepção que possuem acerca de suas práticas educativas, inclusive na estruturação de seus estilos próprios de ação.

Nós, professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos perguntar o sentido profundo das experiências que vivenciamos e propomos; podemos nos deixar adormecer pela inércia ou pela tradição; podemos hastear a coerência discursiva entre nossas intenções e ação, mesmo sem nos preocupar com as condições emergentes diferenciadoras aplicando, apesar disso, procedimentos que já deram certo... Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm em nossas vidas e na vida dos outros, perguntar conscientemente o sentido delas e só então ousar intervir para que sejam benéficas para todos (Foroni, 2005, p. 66).

Nesse sentido, o conceito de incidente crítico foi adquirindo desdobramentos também nos campos existencial e prático. A pesquisadora considera ainda que os incidentes críticos são os meios pelos quais os educadores podem repensar suas práticas e suas relações de convivência com o grupo de alunos, com seus pares e com a própria escola. Somente a partir da consciência de suas características e implicações, poderemos demarcar os rumos para novas construções teóricas significativas.

[...] me faz pensar que somos, todos nós, a cada dia confrontados com escolhas como cada um de nós quer viver a sua vida de pesquisador na educação. E me faz concluir que algumas pesquisas não só descobrem realidades, mas as constroem... Seria a interdisciplinaridade o conceito inovador que integraria o saber e o sentir numa pesquisa? (Foroni, 2005, p. 194).

Foroni (2005), ao afirmar que algumas pesquisas, além de serem objetos de descoberta, são objetos de construção de realidades, corrobora com a comprovação da hipótese na qual a autoria em educação pode ser construída e legitimada por aqueles dedicados a pesquisá-la, desde que a realizem considerando aspectos de natureza ontológica, epistemológica e prática, as quais envolvem o objeto de pesquisa a ser estudado.

Nesse sentido, também concordamos com Cascino (2004), outro pesquisador do GEPI, quando, em sua tese de doutoramento, afirma que

o trabalho acerca da interdisciplinaridade não tem, portanto, nada de banal. Ao contrário, demanda intenso espírito de cooperação. Nesta medida confronta as formas de organização dos poderes dentro das instituições educacionais, em particular, a escola. Tal cooperação impõe um procedimento ético – a relação entre a rua e a casa – que aponta para novas organizações desse mesmo poder. Trata-se, a prática da interdisciplinaridade, como consequência, antes de um problema de ordem epistemológica, um que-fazer fundado em uma ontologia (Cascino, 2004, p.227).

Dessa forma, o pesquisador autointitulado interdisciplinar, seria, como afirmou Matos (2003) em sua tese de doutoramento, uma pessoa que sente prazer em atravessar as alfândegas disciplinares, em ousar, em inovar.

Verifica-se, portanto, que uma das condições para a autoria é ser considerado descobridor ou escritor de obra literária, artística ou científica. Os que se dedicam a pesquisa em educação possuem essa possibilidade ao realizarem o levantamento de seus problemas de pesquisa, ao observarem as práticas cotidianas, ao investigarem os conceitos e ao descortinarem as metáforas, ou seja, ao aprofundarem os aspectos de ordem epistemológica, ontológica e prática.

⁷ Matos (2003), pesquisador do GEPI, se dedicou em suas pesquisas de mestrado e doutorado a investigar a possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento, atrelando a esta afirmação, suas experiências no campo da arte.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARVALHO, C. **Pedagogia em revista: uma revisita interdisciplinar ao processo de formação de educadores**. 2004. 187 p. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CASCINO, F. A. **Reflexões sobre a construção de uma teoria: interdisciplinaridade na educação brasileira**. 2004. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ESPÍRITO SANTO, R. C. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. C. A. **As pesquisas em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas/SP: Papirus, 1996.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FORONI, Y. M. D. **Inter-intencionalidades compartilhadas no processo inclusivo da sala de aula no ensino superior: uma investigação interdisciplinar**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GASPARIAN, M. C. C. **A interdisciplinaridade como metodologia para uma educação para a paz**. 2008. 151 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. cap. III.
- GONÇALVES, M. H. D. **Metáfora**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 211-214.
- GUIMARÃES, M. J. E. **Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação**. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. *Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar:da produção de conhecimento à conhecimento à descoberta da metáfora, v. 01, n. 169, p. 62-79, 2024*

São Paulo, São Paulo, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOSGRILBERT, M. F. V. **O sentido do projeto na educação**: uma investigação interdisciplinar. 2004. 138 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LALANTE, A. **Vocabulário técnico e científico da filosofia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MATOS, R. H. **O sentido da práxis no ensino e pesquisa em artes visuais**: uma investigação interdisciplinar. 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MIRANDA, R. G. **Tecnologia, educação e seus sentidos**: o movimento de um grupo de pesquisa sobre interdisciplinaridade - GEPI. 2008. 174 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PICOLLO, C. **A arte de ensinar como arte da descoberta**: uma investigação interdisciplinar. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RANGHETTI, D.S. **Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores: a estampa de um design**. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RICOEUR, P. **O percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, B. D. S. **A tecnologia é uma estratégia**. Portugal: Universidade do Minho, 2007.

SILVA, M. P. G. O. **Palavra, silêncio, escritura**: a mística de um currículo a caminho da contemplação. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, N. R. **A colcha de retalhos**. São Paulo: Brasil, 1995.

TAINO, A. M. R. **Reconhecimento**: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VARELLA, A. M. S. R. **Interdisciplinaridade/ comunicação/ educação**: leituras, narrativas e metáforas. 2006. 142 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

YAMAMOTO, M. P. **Revendo o conceito de competência docente**: uma análise da questão em face de um incidente crítico no ensino superior. 2003. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

YARED, Y. **Prática educativa interdisciplinar**: limites e possibilidades na reverberação de um sonho. Tese de Doutorado. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo: PUC/SP, 2009.