



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
E MEIO AMBIENTE
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UFS/UPE**



MÁRCIA FERNANDA DE LIMA

**ETNOCENOLOGIA DA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

São Cristóvão – Sergipe

2013

MÁRCIA FERNANDA DE LIMA

**ETNOCENOLOGIA DA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Área de Concentração: Desenvolvimento Regional, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe através do Programa de Mestrado Interinstitucional UFS/UPE.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Vital Menezes de Souza
Coorientador: Prof. Dr. Jairo Nogueira Luna

São Cristóvão – Sergipe

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

L732e Lima, Márcia Fernanda de
Etnocenologia da formação interdisciplinar em ciências ambientais / Márcia Fernanda de Lima; orientador Antônio Vital Menezes de Souza. – São Cristóvão, 2013.
138 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente)
– Universidade Federal de Sergipe, 2013.

1. Ciências ambientais. 2. Formação profissional. 3. Etnocenologia. I. Souza, Antônio Vital Menezes de, orient. II. Título.

CDU: 502/504:39

MÁRCIA FERNANDA DE LIMA

Etnocenologia da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais

Banca Examinadora: Desenvolvimento e Meio Ambiente, Área de Concentração: Desenvolvimento Regional, como exigência para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe através do Programa de Mestrado Interinstitucional UFS/UPE. Orientador: Prof. Dr. Antônio Vital Menezes de Souza e Coorientador: Prof. Dr Jairo Nogueira Luna

Aprovada em 26 de Março de 2013

BANCA EXAMINADORA

Antônio Vital Menezes de Souza, Doutor em Educação
Universidade Federal de Sergipe
Orientador

Maria José Nascimento Soares, Doutora em Educação
Universidade Federal de Sergipe
1º Examinador (interno)

Claudio Pinto Nunes, Doutor em Educação
Universidade do Sudoeste da Bahia
2º Examinador (externo)

São Cristóvão (SE), 26 de Março de 2013

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente.

Prof. Dr. Antônio Vital Menezes de Souza (Orientador)
Universidade Federal de Sergipe (PRODEMA-UFS)

É concedida ao Núcleo responsável pelo Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe permissão para disponibilizar, reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias.

Márcia Fernanda de Lima (Autora)
Universidade Federal de Sergipe (PRODEMA-UFS)

Prof. Dr. Antônio Vital Menezes de Souza (Orientador)
Universidade Federal de Sergipe (PRODEMA-UFS)



Dedico à minha família. Ao meu pai, Floriano João de Lima (in memorian), meu irmão Alexandre João de Lima (in memorian), a minha mãe, Maria de Lourdes Barros, meu outro irmão, Pedro Felipe de Lima, a minha tia Maria Luiza Barros e à Juliana de Oliveira Araújo (cunhada) pelo zelo, dedicação e paciência ao longo dessa jornada.

AGRADECIMENTOS



Agradeço a Deus por ser presença constante e pela energia concedida para trilhar essa caminhada.

A Universidade Federal de Sergipe, através do PRODEMA, por ter oportunizado a vivência deste curso e por ter acolhido nossa pesquisa.

A Universidade de Pernambuco, à FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco), à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco por proporcionar as condições para que eu pudesse realizar este mestrado.

Aos professores Pedro Falcão, Severino Bezerra, Jairo Luna e Maria José pelos esforços empreendidos para a realização do MINTER.

Ao meu orientador pelas contribuições pessoais e intelectuais, pela sua dedicação, carinho e amizade. Sendo sempre presença amiga, sábia, inquietante e rigorosa, acreditando na nossa capacidade de construir novos conhecimentos.

Aos professores do PRODEMA pelas contribuições nas aulas, nos seminários, na qualificação e nesta defesa.

Aos professores que participaram das bancas avaliadoras desde o processo de seleção até a defesa.

Aos amigos prodemiamos, atores investigados que fizeram parte desta pesquisa. A contribuição de cada um de vocês é muito valorosa.

Aos amigos da jornada MINTER pelas ricas vivências nas atividades de estudo, nas viagens e nas poucas horas livres de lazer.

À Adelma Elias e Maria de Fátima Galindo, minhas chefas, que foram imensamente atenciosas no início do processo para o afastamento das funções no trabalho.

Aos amigos Cristina Brito e Clóvis Gomes pela parceria nos estudos, anteriores ao MINTER, enquanto alunos especiais dos mestrados da federal.

Aos meus amigos, fiéis escudeiros de longa jornada: Alzineide, Delzuita, Helenita, Luciano, Osmano, Rosângela, Vânia, Valdelice e Viviane por acreditar e incentivar a busca deste sonho pessoal e profissional. Cada um deles acompanhou a longa caminhada até aqui, foram ouvintes zelosos e sempre me fizeram acreditar que era possível.

RESUMO

O objeto central de estudo dessa pesquisa são os sentidos, práticas discursivas e tensões vivenciadas pelos estudantes, do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, quanto à formação interdisciplinar em Ciências Ambientais. Incluídos nestes os que fazem parte do MINTER UFS/UPE. Trata-se do estudo das interações verbais, face a face, no sentido de apreender as manifestações da espetacularidade destes estudantes quanto aos sentidos da formação interdisciplinar e suas expressões como linguagem (não verbais, simbólicas, representacionais e espetaculares) observadas através de condutas sociais de atores em contextos e/ou cenários específicos a sua manifestação. Dentre os principais referenciais teóricos presentes, enfocamos as contribuições de Erving Goffman e sua dramaturgia social. Essa pesquisa foi realizada entre setembro de 2011 e fevereiro de 2013. Com relação aos aspectos metodológicos se configura através do paradigma da etnopesquisa crítica e multirreferencial, com uma abordagem fenomenológica. É de natureza qualitativa e foi utilizado o método etnográfico de base etnocenológica. Os instrumentos metodológicos utilizados são: a observação sistemática e a observação participante ativa, a entrevista intensiva, o relato autobiográfico, questionário semidirigido, a entrevista semidirigida e o grupo nominal ou focal. Os resultados dessa pesquisa apontam para a importância que a formação interdisciplinar tem como contributo imprescindível na vida profissional e pessoal dos atores investigados. Também destacam – se os diálogos empreendidos, as produções e seminários realizados como enriquecedores neste processo de formação. Porém, vê-se que ainda é preciso uma imersão no interdisciplinar, para assim ampliar-se ainda mais as discussões e possibilitar uma vivência intensa dos atores.

PALAVRAS-CHAVE: Etnocenologia. Ciências Ambientais. Formação Interdisciplinar.

ABSTRACT

The central object of study of this research are the senses, discursive practices and tensions experienced by students, the Graduate Program in Environment and Development, Federal University of Sergipe, on the interdisciplinary training in Environmental Sciences. Included in those who are part of MINTER UFS / UPE. It is the study of verbal interactions, face to face, in order to understand the manifestations of the spectacle of these students as interdisciplinary training of the senses and their expressions as language (non-verbal, symbolic, representational and spectacular) observed through social behaviors of actors in contexts and / or specific scenarios its manifestation. Among the major theoretical present, we focus on the contributions of Erving Goffman and his social drama. This survey was conducted between September 2011 and February 2013. Regarding methodological aspects is formed through the paradigm of ethnosociology critical and multifaceted, with a phenomenological approach. It is a qualitative and ethnographic method was used ethnosociological base. The methodological tools used are: the systematic observation and active participant observation, intensive interviews, the autobiographical account, semidirigido questionnaire, a semistructured interview and focus group or nominal. The results of this research point to the importance of interdisciplinary training is as indispensable contribution in the professional and personal lives of the actors investigated. Also out - if the dialogues undertaken, productions and workshops as enriching this training process. However, we see that we still need an immersion in interdisciplinary, so to expand further discussions and providing an intense experience of the actors.

KEYWORDS: Ethnosociology. Environmental Sciences. Interdisciplinary Training

SUMÁRIO

Lista de Figuras	xiii
Lista de Siglas	xiv
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 FENOMENOLOGIA, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	15
1.1 Fenomenologia, formação e experiência.....	16
1.2 O conceito de formação e de experiência.....	17
1.3 Interdisciplinaridade: abordagens e pesquisa.....	21
1.4 Formação e experiência interdisciplinar na universidade.....	22
CAPÍTULO 2 ETNOCENOLOGIA, COTIDIANO E CIÊNCIAS AMBIENTAIS	25
2.1 Campo e pesquisas em etnocenologia	26
2.2 A dramaturgia de Erving Goffman	27
2.3 Invenção de si no cotidiano	29
2.4 Ciências ambientais: pesquisas, cenas e contextos	31
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DA PESQUISA	34
3.1 O paradigma fenomenológico de pesquisa.....	35
3.2 A pesquisa de natureza qualitativa.....	36
3.3 O método etnográfico de base etnocenológica da pesquisa.....	37
3.4 Atores participantes da pesquisa.....	39
3.5 Local da pesquisa.....	40
3.6 Instrumentos e técnicas de coleta de informações.....	40
3.7 Descrição das etapas da pesquisa.	43
CAPÍTULO 4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	45
4.1 Ponto de Partida: as questões norteadoras da pesquisa	46
4.2 Momentos da Pesquisa: método e tratamento das informações	46
4.3 Caracterização dos atores participantes da pesquisa.....	48
4.3.1 Formação Inicial (graduação)	48
4.3.2 Faixa etária de idade e gênero	50
4.3.3 Atividade profissional	51
4.3.4 Opção pelo mestrado em desenvolvimento e meio ambiente	52
4.3.5 Histórias de vida escolar dos atores investigados	54
4.4 Definições de Interdisciplinaridade	63
4.5 Experiências interdisciplinares na vida acadêmica e na formação inicial.....	66
4.6 Formação interdisciplinar em desenvolvimento e meio ambiente e sua relação com trajetória profissional	69
4.7 Categorias Centrais da Pesquisa.....	72
4.8 Categoria I: Sentidos da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais.....	73

4.9 Categoria II: Práticas discursivas, Tensões e Cenários da Formação Interdisciplinar...	75
4.9.1 Práticas discursivas da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais..	76
4.9.2 Tensões formativas da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais..	80
4.9.3 Cenários da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais.....	83
4.10 Categoria III: Etnocenologia da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	120

Lista de Figuras

01 – Triangulação de dados.....	43
02 – Formação inicial dos atores investigados.....	50
03 – Atividade profissional desempenhada atualmente.....	51

Lista de Siglas

C&T – Ciência e Tecnologia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FACEPE – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

FAFICA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MINTER – Mestrado Interinstitucional

PADCT – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PE – Pernambuco

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PRODEMA – Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente

SE – Sergipe

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UPE – Universidade de Pernambuco

INTRODUÇÃO





INTRODUÇÃO

A produção de conhecimento interdisciplinar nas universidades brasileiras encontra-se dissociada da problemática da formação de pesquisadores em diversos campos científicos. O conhecimento de natureza interdisciplinar torna-se matéria-prima ao desenvolvimento social, científico, tecnológico e econômico, dado a crescente e progressiva integração de campos de conhecimentos distintos, seus métodos, teorias e técnicas de pesquisa em busca de resolver problemas e desafios contemporâneos. Todavia, as dimensões sociopolíticas e tecnocientíficas, que perfazem a dinâmica da pesquisa interdisciplinar, associam-se às dimensões culturais da formação interdisciplinar, as quais se desenvolvem em cenários específicos de interação coletiva entre membros de comunidades científicas. Tais membros são oriundos de contextos de produção e de desenvolvimento de uma ciência ensimesmada, construída por abordagens monodisciplinares quanto ao método e à consolidação de pressupostos teóricos próprios.

Nesses termos, a cultura da formação interdisciplinar se desenvolve como processos e vivências contextuais. São processos demarcados por cenários específicos a cada agrupamento de sujeitos, nos quais se confrontam lógicas de funcionamento que se expressam em cenas públicas como performances, contrastando-se, no plano visível e observável do comportamento público, elementos tanto psicossociais quanto institucionais e singulares. Todo esse panorama de análise traz à tona uma diversidade de sentidos, através dos quais, os pesquisadores, formadores e em formação, manifestam suas intenções ao produzir ciência. Esse conjunto de manifestações, favorece a compreensão mais aprofundada em torno do processo de produção de conhecimento interdisciplinar. Trata-se, pois, de retornar aos cenários da formação interdisciplinar a fim de tornar explícito o movimento que constitui a produção da pesquisa e do conhecimento nas instâncias públicas da prática científica.

No Brasil, a pesquisa interdisciplinar é amplamente requerida desde os anos setenta. Os desafios foram e continuam sendo enormes. Não é bastante exigir das universidades ou das agências produtoras e disseminadoras de conhecimento que se voltem para a produção da pesquisa interdisciplinar. Não é bastante reconhecer que depois de quase cinquenta anos, a pesquisa interdisciplinar no Brasil ainda enfrenta sérias dificuldades de operacionalização, organização e sistematização institucional. A constância da reflexão epistemológica, a inovação metodológica, a produção e articulação de conceitos são dimensões igualmente

importantes nessa análise. Em termos gerais, esses elementos condicionam-se mutuamente na produção do conhecimento interdisciplinar, mesmo considerando a diversidade de campos denominados interdisciplinares no solo brasileiro. Existe uma expressiva produção de campos interdisciplinares na ciência brasileira. As ciências ambientais inserem-se, diretamente, nesse contexto.

A história das ciências ambientais reflete o movimento da pesquisa interdisciplinar no tempo presente. Nasce de uma necessidade socialmente estruturada como tentativa de resolução direta e de atuação objetiva frente às problemáticas ambientais mais tensivas e polêmicas: degradação, extinção, proteção, conservação, sustentabilidade, preservação, qualidade de vida, equilíbrio planetário, etc. Esse panorama se desenvolve em meio às necessidades de superação de modos de produção e de consumo de uma sociedade cada vez maior demograficamente, cujas estruturas políticas de governo não são mais locais, regionais ou nacionais. Trata-se de produzir um conhecimento cada vez mais voltado ao social e ao respeito à vida planetária em sua diversidade. Por isso mesmo, cabe o enfrentamento à pobreza, à desigualdade de acesso aos bens naturais, à gestão planetária da economia, à adesão política em defesa da vida. Assim, a problemática da formação interdisciplinar é importantíssimo instrumento de análise sobre a pesquisa e a produção do conhecimento interdisciplinar em ciências ambientais.

De outro modo, formação e vivência interdisciplinar (seus cenários, performances, contextos) no campo das ciências ambientais constituem-se como importantes elementos na consolidação de práticas sociais, resultantes da produção do conhecimento que sejam voltadas ao enfrentamento das questões ambientais e suas problemáticas. É preciso avançar na busca de compreensão sobre os processos microgestados na gênese da formação interdisciplinar em ciências ambientais: contextos, sentidos e expressões da prática e da vivência interdisciplinar de sujeitos sociais *in acto*. Nessa tessitura de análise, é que se tornam explícitas a caracterização, a origem e a sistematização inicial do objeto de pesquisa em torno da etnocenologia da formação interdisciplinar em ciências ambientais.

A origem dessa pesquisa está associada ao conjunto de experiências e atividades profissionais e pessoais desenvolvidas por mim nos últimos dezesseis anos. Entre os anos de 1994 e 2010, deparei-me com situações desafiadoras que conduziram todo esse processo à reflexão em torno dos elementos teórico-conceituais ligados ao objeto de pesquisa. O ponto de partida de todo esse processo tem origem nas minhas primeiras experiências profissionais. Em 1994, após conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras de Caruaru (FAFICA - PE), assumi o ensino de disciplinas voltadas à formação de professores nas classes de ensino médio. Nesse cenário, ocorreram as principais necessidades, dificuldades e descobertas. Recordo-me da sensação desconcertante que sentia quanto fui desafiada a pensar, refletir, discutir e favorecer a apropriação e entendimento técnico e político de disciplinas diferentes (Ensino da Geografia, Ensino da História, Ensino da Matemática, Ensino das Artes e Ensino das Ciências) tendo como público de estudantes uma geração diferente da qual eu pertencia. Foi um momento de relevância incontestável.

A interação didática com a juventude possibilitou transbordar em mim as angústias ligadas ao meu próprio processo formativo. Ensinando aos alunos metodologias e fundamentos de diferentes ciências, assustava-me com a dificuldade que sentia quanto às expressões de competências e de habilidades profissionais necessárias à prática profissional docente, também, demarcada por uma necessidade interdisciplinar. Repito: no contexto do desenvolvimento pessoal e profissional no qual me situava, conduziram-me, além da vivência com as turmas de Ensino Médio, a trabalhar reflexivamente com o processo de minha própria formação interdisciplinar no curso de Pedagogia. Lembro-me dos conflitos, das experiências, das descobertas, dos desvelamentos vividos durante a formação acadêmica inicial como formadora de formadores, professora de professores.

Nesse processo, dava-me conta de que recorria às performances variadas. Sentia que era preciso atuar, fazer da sala de aula espaço propício para a construção do conhecimento docente. Questionava-me, sobretudo, por quais motivos eu saía de um curso acadêmico, a pedagogia, que teria necessariamente a marcação interdisciplinar, tendo toda a minha formação demarcada por disciplinas que não se associavam nem dialogavam. A percepção sobre o curso de Pedagogia foi a minha experiência de angústia, da minha formação, denominada interdisciplinar, mas profundamente vivida pela separação e frágil diálogo entre métodos e planos conceituais de cada disciplina.

Então, minhas práticas profissionais foram se ampliando em desenvolvimento técnico-político e formativo. O campo de trabalho me desafiava para falar aos professores a partir desta minha angústia à socialização com suas próprias angústias: a relação entre formação e prática ou vivência interdisciplinar. O grupo de professores com o qual me relacionava nos instantes de formação inicial ou, ainda, em cursos de formação continuada era composto por uma diversidade de sujeitos e contextos tão singulares que me desafiava o tempo inteiro. Todos demandavam de mim, da minha angústia de formação interdisciplinar, meu grande

débito com o exercício: uma metodologia que fosse relevante, significativa e pertinente para eles, ou seja, uma metodologia de fato interdisciplinar.

Em 2000, após desenvolver minhas práticas profissionais na direção de um processo de formação pessoal (e vice-versa), mantive o contato com os primeiros fundamentos da prática teatral. Decidi fazer curso de teatro. De simples desejo e curiosidade, passei a procurar o domínio técnico e profissionalizante junto a grupos que ofereciam cursos de formação. A experiência de contato com grupos de formação de teatro me lançou numa situação ímpar. Sentia-me cada vez mais atraída, cada vez mais vivendo uma metodologia que me levava a pensar na vida, a prática, as sensações, as descobertas, meu próprio desejo pessoal e profissional como um desejo cada vez mais direcionado, sutilmente, a associar as práticas das experiências teatrais às diferentes áreas da vida social, em particular, da docência e da prática científica.

O campo teatral pôs-me em cena. Percebia-me como sujeito, atriz social, produtora de cenas sociais que nasciam de minha própria experiência de mundo. De repente, articulações e memórias foram feitas: eu estava envolvida, não apenas na formação interdisciplinar, mas também na formação cenológica da minha própria história. Mantive o entusiasmo mais intenso durante largo tempo. Some-se a tais experiências outro elemento determinante na escolha do objeto de pesquisa. Em 2010, ocorreu meu primeiro, único e impactante contato direto com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, o mesmo ocorria no Rio de Janeiro, o Seminário de Professores do Ensino Médio Inovador, proposto pelo Ministério da Educação.

Naqueles instantes, dei-me conta da possibilidade de se discutir a emergência de pensamentos cada vez mais voltados à perspectiva dialógica e integradora de saberes, práticas e conhecimentos. Minha primeira experiência com a complexidade foi demarcada pela sensação desconcertante do encontro com o novo. Pela primeira vez, via diante de minha história a possibilidade de superação da simplificação e da redução do pensamento monolítico, disciplinar. Impregnada e surpresa com a experiência, estava pela primeira vez conseguindo entender que o desafio da educação para o século XXI era de fato vivenciar não apenas a interdisciplinaridade, mas uma complexidade fecunda na minha própria história.

Foi esse conjunto de vivências que me possibilitou pensar no objeto desta pesquisa: Etnocenologia da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais. A partir dessas experiências, parti em busca de leituras que foram sendo ampliadas nos anos seguintes do meu processo formativo. Particularmente, passei a me questionar sobre os pressupostos

teóricos e os trabalhos científicos já publicados sobre o tema. Encontrei uma diversidade de autores interessados na discussão de elementos que favorecem a construção do objeto de pesquisa.

Interessa-me, como categorias centrais dessa pesquisa: a) produções em torno das teorias e práticas etnocenológicas Bondy (1996); Cohen (1998); Debord (1997; 2002); Dort (1988); Fernandes e Guinsburg (1996); Galizia (1986); Greiner e Bião (1999); Goffman (1988; 2003; 2006; 2010; 2011a; 2011b) Huxley (1971); Lehmann (2002); Leroi-Gourhan (1965); Maurin (1998); Ong (1998); Pradier (1996; 1999); Turner (1986), dentre outros; b) produções em torno da formação interdisciplinar (Demo (1993); Fazenda (1994; 2003); Macedo (1999; 2006; 2011a; 2011b); Passeggi (2008); Paviani (2008); Philippi Jr (2000); Santos (2004); Senge (2008); Siqueira (2003); Sommerman (2006); Souza e Passeggi (2008); Vasconcelos (2002) c) as produções em torno das ciências ambientais e sua caracterização teórico-metodológica (Almeida 2008); Chaves (2012); Dashefsky (1997); Miller (2008); Raynaut (2002); Rocha (2001); Rocha (2012); Torres (1998). Certamente outros autores e obras serão estudados e elencados como importantes interlocutores na construção desta pesquisa. O mais importante, nesse processo, é estabelecer relações entre as três principais categorias de análise que compõem o plano conceitual e empírico dessa pesquisa.

A etnocenologia da formação interdisciplinar em ciências ambientais, como objeto de pesquisa em construção, está ligada aos pressupostos da microsociologia. Procurar-se-á o estabelecimento de qualquer tipo de pensamento dicotômico, não relacional, fragmentário, a respeito das análises sobre as interações verbais, gestos e processos de expressão etnocenológica em torno da formação interdisciplinar. O esforço científico se centra na possibilidade de observar e analisar a prática social de interação em cenários ou frames específicos da experiência da interação entre os sujeitos a que chamaremos de atores sociais¹. Por isso mesmo, a etnocenologia, é ao mesmo tempo, disciplina científica e campo teórico que funciona, ao lado dos pressupostos da dramaturgia social de Erving Goffman (1922-1982), como dispositivos teóricos e metodológicos que influenciam a construção dessa pesquisa.

O termo etnocenologia é composto por duas expressões de rica abordagem: cultura + cena. Surge pela primeira vez em 1995, após um século da criação da palavra etnobotânica por J.W Harshberger (Pradier, 1999). Trata-se de uma abordagem pluridisciplinar voltado ao

¹ A respeito da caracterização teórico-conceitual em torno à microsociologia e o termo “atores sociais” será amplamente discutida nos capítulos teóricos da dissertação.

estudo, documentação e análise das formas de expressões espetaculares que são destinadas a um público, seja ele passivo ou ativo (KHAZNADAR, 1999). Preocupa-se com as formas de manifestações dos denominados atos ponderados e repetidos que seguem regras estabelecidas. Por isso mesmo, direciona-se a explorar o conjunto de manifestações culturais a partir de processos e experiências que são o fruto de uma elaboração, de uma premeditação, de uma memória coletiva, posta em pleno funcionamento e, assim, legitimada entre os sujeitos sociais. Na análise etnocenológica são excluídos os fatos e gestos da vida cotidiana, as improvisações e as criações individuais. Essa metodologia concentra-se no estudo das formas espetaculares².

A etnocenologia estabelece confrontos entre as expressões dos saberes científicos e suas ressonâncias nas expressões de saberes populares (e vice-versa) dentro da dinâmica de interação entre determinados sujeitos sociais. Assim, o método etnocenológico produz suspensão dos atos e cenas legitimados pela ideologização hegemônica nas diferentes práticas sociais instituídas, confrontando status quo e movimento e baseando-se na especificidade da cultura endógena. Por fim, a etnocenologia é, enfim, o conceito e a disciplina que permite dar outra vez aos povos os meios para praticarem seus próprios sistemas de referências, se liberarem das ideologias dominantes e resistirem à uniformização cultural (Khaznadar, 1999). A etnocenologia volta-se, pois, para os estudos “[...] das práticas e dos comportamentos humanos espetaculares organizados” (Pradier, 1996, p. 21).

A compreensão da cena é noção fundamental em etnocenologia. Para se compreender a cena é necessário reconhecer a gestualidade corporal dos sujeitos em interação social institucionalizada como marca reconhecível na sua expressão. Há uma complementaridade entre gesto cênico e espetacularidade. Entende-se o gesto cênico como uma das expressões mais importantes em etnocenologia. O gesto cênico é um “[...] componente da linguagem cênica que, com a voz e os jogos de fisionomia, está ligada ao corpo do ator quando ele está representando” (Pierron, 2002, p. 249). Existe relação intrínseca entre gesto cênico, linguagem cênica e processo de espetacularização. Esse conjunto de fenômenos imprimem repertórios em constantes fluxos de reprodutibilidade através das denominadas condutas sociais.

² Entendemos que a não preocupação da etnocenologia com os microprocessos da interação social é demarcada desde sua origem como disciplina científica. Porém, acreditamos que, posteriormente, seja-nos relevante dentro de uma abordagem multirreferencial e crítica nas ciências e nas práticas sociais, atribuir e dialogar, analiticamente, com tais elementos. Por isso mesmo, estaremos apresentando e escolhendo a dramaturgia social de Goffman, além disso, particularmente, os referenciais da microssociologia de Gabriel Tarde (1843 -1904) e suas análises sobre as microrrelações entre infra-sociais e supra-individuais.

O conceito de espetacularização oriundo da produção de Guy Debord (1931-1994) é pertinente para esse trabalho. A espetacularização, em outras palavras, é o conjunto de elementos que são manifestos dentro de uma interação social em que os sujeitos sociais denominados atores sociais se utilizam para expressar seus sentimentos, suas percepções, suas apreensões, suas simbologias, a partir de comportamentos concretos, mediados por imagens construídas socialmente. É na institucionalização e na legitimação de cenas sociais que a espetacularização se efetiva como promotora de atos instituintes da formação sociocultural.

Para Debord (1997) o espetáculo se apresenta como uma relação social entre as pessoas, mediada por imagens. Para esse autor, existem três elementos que são importantes na constituição do espetáculo. O primeiro é o movimento da banalização de ações e práticas; o segundo elemento é o fetichismo das práticas sociais cotidianas que resulta do processo de tornar a prática cotidiana e as ações dos sujeitos mercadorias; o terceiro elemento é o poder da alienação que culmina na prospecção de todo ato e/ou processo de espetacularização. Esses elementos são relacionados à vida em sociedade, principalmente ao exagero da mídia e suas implicações sociopolíticas no cotidiano dos sujeitos sociais.

A teoria da dramaturgia social de Erving Goffman (1922-1982) contribui de modo mais detalhista com a compreensão sobre a cena cultural da formação interdisciplinar. Faz parte dessa teoria sociológica: o interesse pelos rituais, pelas interações verbais, pelas cenas, scripts e cenários em que os atores sociais constituem como práticas sociais cotidianas. A teoria dramaturgical tem inspiração no interacionismo simbólico de Herbert Blumer (1900-1987). Nesse sentido, assume a dimensão coletiva da ação social, não evitando a análise do contingente, de modo a superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade.

Em *A representação do eu na vida cotidiana* (2006), Goffman desenvolve as primeiras sistematizações de sua teoria sociológica de inspiração microanalítica e demarcada pela dimensão dramaturgical ou teatral das interações sociais. Interessa-lhe as interações face a face. Em sua teoria, a interação social se dá em um cenário (palco) onde há atores e público. Nesse sentido, imprime a denominação de “ator social” aos sujeitos da interação social. Em outros termos, pode-se afirmar que a análise goffiniana do “ator social” dá-se na situação interativa, dentro de quadros da experiência social.

A dramaturgia social é um sistema teórico que se preocupa com o estudo das impressões dos atores sociais em cenários específicos. Logo, é possível identificar determinados processos como as simulações. Entre cenários sociais, papéis sociais e

institucionalizações se inserem os rituais de interação, as cenas, através das quais se monta” um palco no qual os atores sociais se apresentam como personagens, e diante de outros personagens, projetados por outros atores sociais. Pode-se denominar esse primeiro elemento da teoria dramaturgica como máscaras, atores e público. Nas palavras de Goffman (2006, p.09), “o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a plateia”.

Tais inspirações teóricas associam-se à produção intelectual de Macedo (1999; 2006; 2011a; 2011b). Particularmente, na obra *Compreender/Mediar a Formação: o fundante da educação*, o conceito de formação é largamente discutido. Para este autor, a formação é um fenômeno enraizado na emergência de um formando cidadão, crítico e ao mesmo tempo implicado. Enquanto fenômeno que se realiza a partir de um sujeito e nas relações que estabelece ao longo da sua história de aprendizagens, configura-se por um processo complexo, conduzindo a preocupações que ultrapassam a preocupação com o aprendizado. Considera o sujeito, enquanto ser, na sua caminhada histórica, composta de domínios, consensos, contradições, paradoxos e ambivalências que se move, se mobiliza, e, portanto aprende (MACEDO, 2011b).

Josso (2004) acentua que a formação é sempre demarcada pelas histórias de vida. E o modo como cada um de nós vive o processo da formação implica o reconhecimento de nossas memórias que vivemos em nossa existência. Nesse sentido, o campo da formação e de formadores não pode se limitar, apenas, às dimensões técnicas e tecnológicas. Necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam. O processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias (JOSSO, 1999). O conceito de experiência apresenta-se, então, como um conceito aglutinador dos projetos de conhecimento da formação no decurso da vida. Assim, as histórias de vida resgatadas possibilitam enxergar experiências significativas, para perceber como, na trajetória de nossas experiências de vida, construímos a nós mesmos.

Assim, pensar a formação interdisciplinar exige-nos tolerância à diferença e à singularidade. A cultura da formação se dá como dispositivo imediato, como estética da diferença na vida de professor, sempre em relação ao processo pelo qual o sujeito difere de si mesmo, sempre, em sua itinerância e errância no mundo, superando a noção de base universalista e essencialista em torno da ideia de identidade (Souza, 2007). Além da complexidade impressa no conceito de formação, ao adjetivá-lo como interdisciplinar, a

complexidade faz emergir novas possibilidades de compreensão sobre o objeto dessa pesquisa: a etnocologia da formação interdisciplinar em ciências ambientais.

A notação interdisciplinar tem origem nas inspirações do conceito de interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é sempre aglutinadora de uma polissemia, de uma dificuldade conceitual expressa. Para Fazenda (1994; 2003), a interdisciplinaridade como conceito se insere num movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento. Busca, sobretudo, romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes. Fazenda (1979) acentua que são cinco os princípios que subsidiam uma prática interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Para essa autora, a análise conceitual em torno desses princípios facilita a compreensão dos elementos interpretativos do cotidiano na prática da pesquisa. Para tanto, a linguagem assume lugar de destaque. A linguagem deve ser compreendida em suas diferentes modalidades de expressão e comunicação, como uma linguagem reflexiva, e, sobretudo, corporal (Fazenda, 2002). É nesse sentido que se pretende articular os conceitos de formação e de interdisciplinaridade, no composto formação interdisciplinar em ciências ambientais.

Philippi Jr. (2000) desenvolve discussões sobre a vivência do ensino, da pesquisa e da extensão em Ciências Ambientais nas universidades brasileiras. Destaca, sobretudo, que a interdisciplinaridade implica manter em constante interrelação tanto de processos de produção de conhecimentos científicos quanto um efetivo diálogo com as práticas sociais cotidianas e os saberes da diversidade cultural que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino, no que se refere estritamente às disciplinas científicas e a suas possíveis articulações. Dessa maneira, o termo interdisciplinaridade traz à tona a ideia de interconexão e colaboração entre diversos campos do conhecimento e do saber. De igual modo, em torno das ciências ambientais e de suas relações com a produção de conhecimento em uma economia de base sustentável, torna-se necessário observar e não se distanciar do percurso metodológico e teórico até hoje trilhado, uma vez que, tais elementos, fornecem dispositivos relevantes para impulsionar novas abordagens de análise sobre a questão do meio ambiente, estimulando mudanças significativas na mentalidade e na cultura de grupos de ensino e pesquisa, e o rompimento das fronteiras que as confinavam entre os muros de uma disciplina (Philippi Jr, 2000).

Diante do exposto, a Etnocologia da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais erige-se como objeto de pesquisa nesse estudo. Trata-se do estudo das interações

verbais, face a face, no sentido de apreender as manifestações da espetacularidade dos estudantes do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe quanto aos sentidos da formação interdisciplinar e suas expressões como linguagem (não verbais, simbólicas, representacionais e espetaculares) observadas através de condutas sociais de atores em contextos e/ou cenários específicos a sua manifestação. Ao desenvolver essa pesquisa, busquei responder às seguintes questões norteadoras:

Que práticas e sentidos os atores sociais atribuem à formação interdisciplinar? Que tensões formativas os atores sociais experienciam durante o itinerário formativo? De que modo em diferentes cenas culturais públicas da Universidade tais atores expressam-se quanto à formação interdisciplinar em ciências ambientais?

O objetivo dessa pesquisa é identificar as práticas e os sentidos que os estudantes do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe atribuem à formação interdisciplinar. Pretende-se, também, analisar as práticas discursivas produzidas e provocadas nesses cenários, de modo a explicitar as formas de expressão que esses atores sociais utilizam para expressar as tensões formativas vividas quanto à formação interdisciplinar em ciências ambientais.

A relevância social e científica dessa pesquisa se delimita pelo processo de microanálise das práticas e dos sentidos vivenciados pelos atores sociais inseridos na formação interdisciplinar em ciências ambientais. Entende-se que os elementos da interação verbal são dispositivos que imprimem ao cenário de formação interdisciplinar, relações com a prática sociocrítica sobre os processos de (auto) heteroformação do sujeito. Cabe destacar que os resultados da pesquisa expressam forte grau de transferibilidade a outros contextos de formação interdisciplinar. Poder-se-á, pois, utilizar elementos metodológicos e/ou conceituais, oriundos desse estudo, para empreender modificações, mudanças ou alterações em termos de políticas de currículo, entendendo o currículo como artefato social capaz de potencializar ou petrificar o movimento solidário de transformação social implicada na superação das desigualdades sociais (Macedo, 2007).

Em outros termos, esta pesquisa poderá ser amplamente utilizada por outras instituições ligadas à formação interdisciplinar no Brasil. Entendendo como acontece no cenário do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, poder-se-á estabelecer relações próximas, cada vez mais provocativas, em torno de outras instâncias, de outras temporalidades e outras historicidades.

Trazendo a tona não apenas os contextos próprios da Universidade Federal de Sergipe, mas contextos que dialoguem com outras realidades em outras instituições.

O contexto formal em que esta pesquisa foi sendo desenvolvida é o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe em dois diferentes cenários: no Campus de São Cristóvão e na Universidade de Pernambuco. Nesses cenários, buscar-se-ão as interações verbais ocorridas entre os estudantes ingressos no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente no processo seletivo de 2010, 2011 e 2012. A escolha por dois diferentes cenários se justifica pela complementaridade entre ambos e pela observância à historicidade de cada cenário de formação.

O Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente em São Cristóvão foi escolhido pela história e dinamicidade voltada à formação interdisciplinar em seus dezessete anos de existência. A institucionalização e o cenário de formação, apesar da dinamicidade que lhe é característica, possibilita o desvelamento de regras implícitas, as quais orientam (ou não) as condutas sociais expressas no cotidiano das interações entre os atores sociais. São mais de duzentos atores sociais formados nesse intervalo de tempo.

A escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente na Universidade de Pernambuco favorece o acompanhamento da formação interdisciplinar, suas lógicas de funcionamento e políticas de sentido, dentro de uma perspectiva de se exercitar uma auto-exo-crítica. Esta pesquisa é de base qualitativa e tem na etnopesquisa crítica (Macedo, 2000) sua inspiração paradigmática. Por isso mesmo, o pesquisador é ao mesmo tempo o principal instrumento de pesquisa e não se dissocia ou evita ser, a si mesmo, elemento pesquisado. São os contextos, as cenas, as interações, os gestos cênicos e as espetacularidades dessas expressões que me permitirão analisar e construir, efetivamente, o objeto de pesquisa.

A pesquisa foi realizada entre setembro de 2011 e fevereiro de 2013. Foram utilizados, como instrumentos metodológicos, a observação sistemática e a observação participante ativa, a entrevista intensiva, o relato autobiográfico, questionário semidirigido, a entrevista semidirigida e o grupo nominal ou focal. Participaram da pesquisa o máximo de quarenta atores, considerando a inclusão de pelo menos trinta por cento dos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, incluídos nestes os que fazem parte do MINTER, sediado na Universidade de Pernambuco. A delimitação da amostragem de sujeitos se justifica pela ênfase e desenvolvimento da pesquisa a partir das abordagens

biográficas, particularmente, pela articulação entre memória, história de vida e formação interdisciplinar. Por isso, a fim de garantir a possibilidade de interação efetiva com os atores dessa pesquisa e tornar possível a realização do estudo, reduziu-se a esse quantitativo de sujeitos. Os critérios estão delimitados na parte da metodologia da pesquisa.

Esta dissertação está organizada em seis partes. A primeira parte destina-se à Introdução. Na introdução, apresento os elementos formais da pesquisa que possibilitam compreender desde as origens (ou motivações) da pesquisa até a delimitação de questões norteadoras, objetivos da pesquisa, relevância social e científica, bem como apresento breve contextualização para fundamentar o enunciado do problema de pesquisa. A segunda parte delimita-se pela apresentação dos elementos teóricos ou conceituais que auxiliam no desenvolvimento do estudo. Esta parte foi dividida em 2 capítulos.

No primeiro capítulo, explico o conceito de fenomenologia, discorrendo daí sobre sua história e principais representantes. Em seguida, abordo os conceitos de formação e de experiência, enfocando os mais relevantes contributos teóricos que os envolvem. Ainda nesse capítulo aponto sobre as diversas abordagens e pesquisas sobre interdisciplinaridade. E, por fim, destaco sobre a formação e experiência interdisciplinar no contexto da universidade.

No segundo capítulo, explico uma compreensão sobre os estudos da Etnocologia através de seus precursores. Enfatizo a contribuição da dramaturgia social de Erving Goffman como referência da pesquisa, e através desse, delimito elementos que proporcionam visualizar a relação da etnocologia com o cotidiano. Por fim, faço considerações acerca das Ciências Ambientais, enfocando pesquisas, cenas e contextos.

A terceira parte é dedicada à Metodologia da Pesquisa. Apresento a escolha paradigmática da multirreferencialidade e da etnopesquisa crítica para construção desse trabalho. Nessa parte, caracterizo, ainda, a natureza da pesquisa como voltada à pesquisa qualitativa, delimitando as escolhas pelo método etnográfico, cuja ênfase no processo cultural auxilia na abordagem do objeto de pesquisa. Apresento informações e critérios de escolha tanto sobre os sujeitos quanto sobre o local e os instrumentos de coleta de informações que serão utilizados durante todo o trabalho.

A quarta parte é destinada à Análise e Interpretação dos Resultados. Contudo, apresento com os mais intensos detalhes, análises minuciosas sobre as experiências de campo e suas contradições, tensões e desvelamentos.

A quinta parte é intitulada Considerações Finais. Nessa parte registro minhas impressões quanto ao desenvolvimento da pesquisa e amplio e redimensiono os resultados alcançados.

As Referências compõem a última parte dessa dissertação. Nela estão expostas, em ordem alfabética, o conjunto de autores com os quais mantive intenso diálogo intelectual, procurando ressonâncias, contradições e silêncios ante a construção do objeto de pesquisa: a Etnocenologia da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais.

CAPÍTULO 1
FENOMENOLOGIA, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA





1 FENOMENOLOGIA, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

1.1 FENOMENOLOGIA, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Segundo a etimologia, a fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno. (Dartigues, 2008). Fenômeno vem da palavra grega *phainomenon* – que deriva do verbo *phainestai* -e significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece. É o que se manifesta para uma consciência, que, na fenomenologia, é a intencionalidade, é o estar voltado para. Faz-se necessário pontuar que a fenomenologia não nasce como método, dentro da tradição prescritiva ou normativa, mas como uma das mais fortes e radicais críticas ao ethos científico moderno (Macedo, 2000).

A fenomenologia coloca em evidência o sujeito reflexivo e a experiência vivida. Como filosofia e método de investigação, teve em Edmund Husserl seu mais importante e expressivo representante. Franz Brentano foi o precursor da fenomenologia e Max Scheler, Martin Heidegger, Nicolai Hartmann, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, entre outros, seus seguidores mais renomados. A fenomenologia é a ciência de essências (“eidética”), de fenômeno, entendido como aquilo que aparece ou se manifesta em si mesmo, ou seja, como é em si, na sua essência, a uma consciência que é intencional. Faz-se então necessário a redução eidética, que tem como finalidade purificar os fenômenos psicológicos de suas características reais ou empíricas, transformando-os em essências (Souza, 1995).

As origens da filosofia de Edmund Husserl (1859 – 1938) talvez estejam principalmente em Platão, Leibnitz, Descartes e Brentano. De Franz Brentano (1838-1917), filósofo idealista austríaco, quiçá proceda um dos conceitos fundamentais da fenomenologia husserliana, o da intencionalidade. O primeiro problema que Husserl coloca é o da “questionabilidade do conhecimento”, o segundo é necessidade da “redução fenomenológica” (Rezende, 1990). A redução fenomenológica põe entre parênteses as relações espontâneas da consciência com o mundo, não para negá-las, mas para compreendê-las. Esta redução refere-se, ao mesmo tempo à manifestação do mundo exterior e ao eu do homem encarnado, do qual a fenomenologia vai buscar o sentido (Macedo, 2000).

Martin Heidegger (1889-1976) foi assistente de Edmund Husserl, a quem o sucedeu na cátedra de filosofia, publicou a sua obra fundamental, *Ser e tempo*, dedicada ao seu mestre, Husserl. Heidegger afirma que o ser humano é o ponto inicial para a compreensão do ser, que

deve ser estudado de forma pura, ou seja, o indivíduo deve ser analisado independentemente de todas as determinações dadas à seu respeito, sejam elas concepções filosóficas, históricas, psicológicas, religiosas, étnicas; em suma, livre de qualquer associação cultural (Chalita, 2004).

A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer. Não é sem razão que a fenomenologia, principalmente de Merleau-Ponty, foi chamada de “ filosofia da ambiguidade” (Rezende, 1990).

É exatamente em Merleau-Ponty que encontramos elementos que contribuem para melhor compreensão da fenomenologia articulada ao objeto desta pesquisa. Os estudos de Merleau-Ponty apontam para o fato de que o saber construído pela ciência não carrega a marca da originalidade que anuncia, por ser reelaboração do mundo vivido, ou seja, expressão segunda. É o mundo, que aí está que possibilita o discurso da ciência. Os problemas, as possibilidades são dadas nos limites da experiência do mundo. (Pansarelli, 2008).

Da perspectiva fenomenológica, a ação de educar não pode ser conhecida, apenas a partir de julgamentos contidos num arcabouço teórico a ela referente, mas, principalmente, a partir daquilo que é construído na manifestação do próprio fenômeno. Para se perceber o fenômeno da educação, surge como fundamental o entendimento do ser-do-homem-no-mundo (Macedo, 2010).

1.2 O CONCEITO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA



Para chegarmos ao conceito de formação é preciso destacar elementos que estão no cerne de suas ideias centrais. Atualmente abordar o conceito de formação exige um olhar mais amplo sobre a realidade de nossa época. Macedo (2010) afirma que a formação se configura por um processo complexo, portanto sistêmico, só alcançado em termos de compreensão por um conjunto de reflexões informadas e relacionadas que possam ultrapassar a preocupação apenas com o aprendizado pautado na capacidade de se reproduzir bem ou não conhecimentos ensinados ou não. A formação é percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem.

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano (JOSSO, 2004).

Macedo (2010) nos indica ainda, que a formação se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. Parte-se da premissa de que toda formação fundada numa experiência educacional se realiza por mediações relativamente sistematizadas, assim como, nas situações educacionais, nos organizamos para produzir práticas que funcionem como dispositivos, para que a formação se realize orientada por determinados valores e perspectivas. Desta forma, realçar e mobilizar a experiência na formação significa reconhecer, em qualquer âmbito da atividade humana, que essas atividades já se dinamizam num processo contínuo e intenso de compreensão do mundo (Macedo, 2010).

Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa (Josso, 2004).

A formação experiencial pode ser concebida como o resultado de um acidente existencial em termos de irreversibilidade, irredutibilidade e de imprevisibilidade de uma situação vivida que nos mergulha na estranheza de um universo. Esta passagem não se faz sem uma impressão e uma necessidade de perda de sistema de referências, trabalhando numa série de emoções muitas vezes incontroláveis. No melhor dos casos, o resultado deste acidente que foi objeto de elaboração, isto é, de uma prova elucidada, psicológica e sociologicamente, tende para uma obra concebida como uma reorganização do sistema de valores existenciais da pessoa, isto é, de tudo o que a pessoa aceita arriscar de essencial para dar sentido à sua vida, fazendo do seu ser um alargamento do seu campo consciencial, um ser de sentimento,

libertado do fluxo caótico da emoção, mas comprometido na sua ligação com os outros e com o mundo (Barbier, 1991 in Josso, 2004).

Não podemos deixar de considerar a temporalidade no processo de formação. Segundo Macedo (2010) se não soubermos lidar com o que se configurar como multitemporalidade do Ser e da formação, teremos muita dificuldade para compreender como um Ser humano experiência o tempo quando forma-se. Os tempos humanos individuais, sociais e culturais de aprendizagem e formação podem ser negociados, ajustados, mas serão sempre plurais. Os ritmos humanos são marcados profundamente pelos seus contextos e condições de vida, e pela experiência da formação.

Faz-se necessário buscar a compreensão sobre a experiência do ponto de vista teórico de seus defensores, para assim compreender como essa expressão ganhou força no início do século XX. Do grego *empeiria*, “experiência”, é elemento central das discussões travadas pelos empiristas, e hoje volta a tona nos embates teóricos que envolvem a formação.

O empirismo e o positivismo fundamentaram a tendência naturalista que marcou fortemente o início da constituição das ciências humanas, no final do século XIX e no começo do século XX. O naturalismo representa a tentativa de emprestar o rigor do método experimental e da matematização, típicos das ciências da natureza, à análise dos fenômenos humanos em ciências como a sociologia, a psicologia e a economia. O empirismo fundamenta a teoria do conhecimento na experiência, supervalorizando os sentidos e relativizando as operações subsequentes da razão, na busca da verdade, cujo caráter universal e absoluto é questionado. Os empiristas têm na realidade concreta e visível os subsídios para a construção do verdadeiro conhecimento (Aranha, 2006).

Foi da filosofia do pensador grego Aristóteles a ideia que sintetiza todo o ideal empirista: “não há nada no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos” (Chalita, 2004, p. 252). O palco principal do empirismo foi a Inglaterra, por isso costuma-se falar em empirismo inglês. Podemos destacar alguns grandes empiristas: John Locke, George Berkeley, David Hume, Francis Bacon.

Francis Bacon (1561-1626), filósofo inglês, é um dos representantes do empirismo, bem como o defensor de um novo caminho para se fazer ciência, através do método indutivo experimental. Em sua obra *Novum Organum* (Novo Instrumento), se opõe à lógica aristotélica, essencialmente dedutiva, e propõe a indução como um novo instrumento de pensamento, ou seja, como método de descoberta da realidade fenomenal. Ele é considerado

um dos fundadores do pensamento moderno por ter sido o primeiro a expor de forma sistemática o método indutivo, contribuindo positivamente para o desenvolvimento das ciências da natureza – física, química, biologia, etc. No âmbito das ciências modernas, Bacon cumpre um papel orientador, por sua ação contra os preconceitos e as falsas noções, denominados ídolos, que acabaram por dificultar a tarefa de conhecer e compreender a realidade, de fazer ciência e ter acesso à verdade. Para Bacon, saber é poder, portanto é necessário afastar os ídolos, as falsas noções que ocupam a mente humana e impedem a construção do conhecimento científico (Souza, 1995).

John Locke (1632-1704), também filósofo inglês, expõe em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, os fundamentos do empirismo. Tem como finalidade principal “investigar a origem, certeza e extensão do conhecimento humano”. Só é possível conhecer aquilo que é inicialmente percebido e registrado pelos sentidos, que fornecem material para o trabalho posterior da razão. Locke foi influenciado pelo pensamento cartesiano, mas criticou as ideias inatas de Descartes ao afirmar que a alma é como uma tábula rasa, uma tábula sem inscrições, uma cera na qual não há nenhuma impressão, porque o conhecimento só começa após a experiência sensível. Segundo Locke, há duas fontes possíveis para nossas idéias: a sensação e a reflexão. A sensação é o resultado da modificação feita na mente por meio dos sentidos, enquanto a reflexão é a percepção que a alma tem daquilo que nela ocorre. Portanto, se reduz apenas à experiência interna e resulta da experiência externa produzida pela sensação (Aranha, 2006).

David Hume (1711 – 1776), filósofo escocês, leva mais adiante o empirismo de Francis Bacon e Locke. Partindo do princípio de que só os fenômenos são observáveis e de que o mecanismo íntimo real não é passível de experiência, afirma que as relações são exteriores aos seus termos, ou seja, se não são observáveis, não podem pertencer aos objetos. Para ele, o que observamos é a sucessão de fatos ou a sequência de evento, e não o nexo causal entre esses mesmos fatos ou eventos (Aranha, 2006). No pensamento de Hume, afirma-se que todos os materiais da mente, ou conteúdos da consciência, constituem percepções. Estas se subdividem em: impressões, que são percepções mais vivas, como aquelas que temos “quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, desejamos”; e ideias ou pensamentos, que são percepções mais fracas que as impressões, pois são cópias destas, e ocorrem quando recordamos, imaginamos e refletimos (Chalita, 2004, p.204).

George Berkeley (1685 – 1753), nasceu na Irlanda, ordenou-se na Igreja Anglicana em 1710. Durante toda a sua vida, como homem religioso que era Berkeley preocupou-se com as

discussões filosóficas e científicas da época, que para ele estavam conduzindo a sociedade ao materialismo e ao ceticismo. Valorizou ao máximo o papel do espírito no processo do conhecimento, assim como buscou formular um pensamento que se aproximasse do senso comum. Acreditava totalmente no que se percebe pelos sentidos, a ponto de considerar loucura alguém pensar que há ideias ou coisas dissociadas dos sentidos. O seu lugar na história da filosofia foi conquistado por ter sido o primeiro a reduzir a realidade às qualidades percebidas pelos sentidos, isto é, aquilo que é percebido, inaugurando uma tendência filosófica que ficou conhecida como fenomenismo.

Assim, se colocam os conceitos de formação e experiência implicados com a sua própria caracterização. Ao mesmo tempo que se encontram entrelaçados no processo de formação. Gaston Pineau (2004) destaca por fim que as pessoas em formação não fazem sua história de vida para fazer literatura e menos ainda num sentido disciplinar. Produzem sua história de vida, diretamente, para viver. Elas tentam, portanto, criar sentido a partir de sua experiência para fazer ou refazer sua vida – ganhá-la, tentando compreendê-la um pouco.



1.3 INTERDISCIPLINARIDADE: ABORDAGENS E PESQUISA

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (Luck, 2002).

Mais voltado à pedagogia, Georges Gusdorf lançou na década de 1960 um projeto interdisciplinar para as ciências humanas apresentado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Sua obra *La parole* (1953) é considerada muito importante para entender a interdisciplinaridade. O projeto de interdisciplinaridade nas ciências passou de uma fase filosófica (humanista), de definição e explicitação terminológica, na década de 1970, para uma segunda fase (mais científica), de discussão do seu lugar nas ciências humanas e na educação a partir da década de 1980.

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade chegou pelo estudo da obra de Georges Gusdorf e posteriormente da de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento de Hilton Japiassu no campo da epistemologia e o de Ivani Fazenda no campo da educação (Thiesen, 2008).

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo).

O pensar e o agir interdisciplinar se apoiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação (Fazenda, 1979).

Segundo Heloísa Luck (2002) a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo a serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A interdisciplinaridade é proclamada hoje em dia não só como método e prática para a produção de conhecimentos e para sua integração operativa na explicação e resolução dos cada vez mais complexos problemas do desenvolvimento, mas surge com a pretensão de promover intercâmbios teóricos entre as ciências e de fundar novos objetos científicos (Leff, 2006).

1.4 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA UNIVERSIDADE



Desde o século XIX a universidade pretende ser o lugar por excelência da produção do conhecimento científico (SANTOS, 1994, p. 173). Para as instituições universitárias o corolário é: do conjunto das disciplinas em seus departamentos, institutos e faculdades (multidisciplinaridade), e da integração destes (interdisciplinaridade) nos projetos,

especialmente de maior relevância para a dimensão propriamente institucional, uma universidade que tenha realmente porte acadêmico-científico, hoje em dia, têm de ser capaz de responder pelas articulações necessárias à produção de novos conhecimentos em campos de conhecimentos muito mais recentes (Mulholland, 2007).

A organização da universidade, em seu aspecto estrutural, funda-se tradicionalmente na classificação das ciências. Em outras palavras, na unidade da ciência refletida na multiplicidade das disciplinas. Essa é a razão da existência de unidades acadêmicas como faculdades, departamentos, cursos, colegiados, etc. Essa organização pode tornar-se um obstáculo para se alcançar os objetivos propostos através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (Paviani, 2007).

Segundo Durham a “estrutura departamental dificulta o estabelecimento de áreas interdisciplinares”. Tal dificuldade produz como resultado a criação de institutos, assessorias, etc. para realizar as funções que seriam naturalmente dos departamentos. Acrescenta ainda que “estando o diploma estabelecido por carreira, com ingresso decidido no vestibular, o ensino (necessariamente multidisciplinar) ficou fragmentado, com disciplinas por diferentes institutos e departamentos que não se comunicam e sem órgãos apropriados quer para a coordenação do currículo, quer para a alocação dos docentes” (STEINER; MALNIC, 2006, p.113).

A universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas (Santos, 1994, p. 194).

A universidade escolhe, ela própria, os seus grandes momentos, sem sujeição aos relógios telúricos, nem aos cronômetros do mercado ou Estado. Pertencer a uma geração e é essa a grande distinção da universidade, pois ela reúne homens e mulheres de idades diversas, todos dedicados a viver o seu tempo e a interpretá-lo. O papel da universidade na busca do conhecimento é uma tarefa que vem sendo ameaçada exatamente pelo prestígio crescente do cientificismo e pela importância que este vem ganhando entre os que, atualmente, dirigem o ensino superior. Um grave obstáculo a que se instale um processo de reflexão consequente é o contraste crescente, na Universidade, entre os seus grandes momentos e esse cotidiano

tornado miserável pela ameaça já em marcha de uma gestão técnica e racionalizada, que leva ao assassinato da criatividade e originalidade (Santos, 1994).

A soberba e o fechamento dos nossos sistemas de formação e de certificação nos deixam perplexos face ao desperdício arrogante das aquisições da experiência. Na sua imensa riqueza e sapiência, os saberes do cotidiano não-acadêmico são olhados por uma visão acima de tudo, hierarquizante e de uso facilmente descartável. Inacabadas, truncadas, erráticas, precisas, opacas, as experiências são sempre resultantes de vivências compósitas, trazem consigo a dialógica e a dialética em que indivíduo, sociedade e cultura não estão jamais apartados. Tomando o cenário educacional brasileiro, compreendemos que a experiência vem entrando nos âmbitos da formação como uma categoria pensada predominantemente como política, isto é, em forma de uma luta renhida de ações afirmativas tanto no campo do currículo como das ações da formação, contra o conservadorismo pedagógico e o fechamento na lógica disciplinar, se configurando na consolidação dos processos de afirmação das histórias oprimidas (Macedo, 2010). Há necessidade de ampliar no âmbito das universidades a vivência das práticas interdisciplinares. Pois, de forma indireta a formação dos que nesta passam está implicada.

O princípio da interdisciplinaridade pode ser aplicado à organização da universidade em relação à sua estrutura e aos seus processos, para poder realmente ser aplicado, com condições favoráveis no ensino e na pesquisa na realização de seus fins e funções universitárias (Paviani, 2007, p.148). Mas, é preciso estar atento ao cotidiano das atividades para que não se percam as oportunidades de trabalhar interdisciplinarmente no âmbito da universidade. Pois, se não for algo planejado, discutido, certamente inúmeras dificuldades surgirão impedindo a vivência destas práticas.

As instituições de educação superior no século XXI, particularmente as universidades, continuarão a ser instituições fundamentais para a humanidade na medida em que conseguirem se transformar e se mostrarem capazes de responder aos desafios de sociedades em mutação permanente, erguidas sobre saberes cada vez mais complexos (Ribeiro, 2003).

CAPÍTULO II
ETNOCENOLOGIA, COTIDIANO E CIÊNCIAS AMBIENTAIS





2 ETNOCENOLOGIA, COTIDIANO E CIÊNCIAS AMBIENTAIS

2.1 CAMPO E PESQUISAS EM ETNOCENOLOGIA

A Maison des Cultures du Monde e a Universidade de Paris 8 Saint-Denis realizaram, na UNESCO, em Paris, nos dias 3 e 4 de maio de 1995, o Colloque de Fondation du Centre *International d'Ethnoscénologie*, criou espaço para que a etnocenologia pudesse se ampliar. Após a sua criação, ao longo dos anos foi possível se empreender debates acirrados acerca do conceito e aplicabilidade da etnocenologia, como também fizeram surgir também preconceitos linguísticos e a necessidade de um vocabulário epistemológico específico, os quais têm contribuído para a construção de questões centrais na construção dessa nova disciplina (Pradier, 1996).

A proposição da etnocenologia aparece no horizonte teórico metodológico de nosso tempo, de transição do século XX para o século XXI (Bião, 2009, p. 46). Constitui a disciplina científica que se ocupa de estudar um grupo social, um povo, uma nação. Seu método privilegiado é a etnografia, a descrição dos fenômenos sociais da população tomada como objeto de pesquisa. (Bião, 2009, p. 134).

No Brasil Armindo Bião amplia o campo de investigação da etnocenologia a partir de uma divisão em subgrupos, enquanto áreas de interesse: artes do espetáculo, ritos espetaculares e formas cotidianas, espetacularizadas pelo olhar do pesquisador (Bião, 2009). É preciso destacar que esta ênfase dada por Bião não é aceita pelos precursores da etnocenologia (Jean Marie Pradier e Chérif Khaznadar), os mesmos não consideram o terceiro subgrupo instituído por Bião.

A etnocenologia tem contribuído para a ampliação dos horizontes teóricos da pesquisa científica e artística, de um modo geral, e, de um modo mais específico, para o trabalho dos pesquisadores dedicados às artes do espetáculo. Nessas artes, não estão considerados somente o teatro, a dança, o circo, a ópera, o happening e a performance, mas, sim, também, outras práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados, dentre os quais alguns rituais, fenômenos sociais extraordinários e, até, as formas de vida cotidiana, quando pensadas enquanto fenômenos espetaculares (Bião, 2009, p. 47).

Segundo Bião (2009) os campos do saber que se relacionam com a etnocenologia são: as ciências humanas interessadas na teatralidade cotidiana e na metáfora do espetáculo, as

etnociências, a etnometodologia, a antropologia teatral, os estudos da performance. Espectáculo esse que na nossa pesquisa ganha impulso com as contribuições de Guy Debord, no intuito de buscar uma compreensão acerca do objeto de pesquisa em questão.

A etnocenologia inscreve-se na vertente das etnociências e tem como objeto os comportamentos humanos espetaculares organizados, o que compreende as artes do espetáculo, principalmente o teatro e a dança, além de outras práticas espetaculares não especificamente artísticas ou mesmo sequer “extracotidianas” (Bião, 2009, p. 95).

A etnocenologia estuda, documenta e analisa as formas de expressões espetaculares dos povos, quer dizer, as manifestações espetaculares que são destinadas a um público, seja ele passivo ou ativo. Entram no seu campo de estudo as formas de manifestações que são o fruto de uma elaboração, de uma premeditação, de uma memória coletiva, que são atos ponderados e repetidos que seguem regras estabelecidas. Desta forma, estão excluídos do campo da etnocenologia os fatos e gestos da vida cotidiana, as improvisações e as criações individuais (Greiner; Bião, 1999, p.30).

O novo paradigma epistemológico e metodológico, que a etnocenologia pretende expressar, tem como outros sinais reveladores de sua emergência no domínio dos estudos sobre o teatro, a teatralidade, o cotidiano e a “espetacularidade”, as também recentes proposições dos Performance Studies por Schechner e Turner, da Antropologia Teatral por Barba, da abordagem dramaturgica da vida social por Goffman, da sociologia da teatralização do cotidiano por Maffesoli, dos estudos sobre as relações entre o teatro e o transe, fecundados por Leiris, da sociologia do teatro de Duvignaud, das experiências transculturais dos espetáculos e oficinas de Grotowski, Brook e Mnouchkine (Bião, 2009, p. 99).

Na obra de Jean Marie Pradier, um dos pesquisadores mais ativos no processo de proposição da Etnocenologia junto com Chérif Khaznadar, Jean Duvignaud e Françoise Gründ, podemos perceber o empenho para o diálogo simultâneo com vários campos do saber contemporâneo, como as disciplinas congêneres à Etnocenologia, à Etologia, à Neurobiologia e à Neurolingüística (Bião, 1998, p. 8).



2.2 A DRAMATURGIA SOCIAL DE ERVING GOFFMAN

Filho de modesto comerciante, nasce em 1922, na localidade de Alberta, no Canadá, Erving Goffman. O mesmo passou alguns anos de vida em Winnipeg para depois partir para

outras localidades e se aperfeiçoar nos estudos. Um de seus primeiros empregos foi como embalador de filmes. É possível que ele tenha aproveitado para dialogar com os técnicos dos documentários produzidos, e essa experiência com certeza deixou-lhe algumas ideias e questionamentos que no futuro lhe seriam úteis.

Estudou Economia Política na Universidade de Toronto e foi bastante influenciado pela Escola de Chicago. Nas Ilhas Shetland, onde teve oportunidade de ser conhecido por “Peerie Goffman”, em meio as investidas com os habitantes um tanto taciturnos, aos poucos e aproveitando as ocasiões, como: jogos de bilhar, eventos sociais e nos casamentos conseguiu os primeiros elementos para posteriormente defender suas ideias (Gastaldo, 2004).

Já na defesa de sua tese causou inquietações com suas ideias acerca das interações sociais. Em 1956 participa de uma conferência sobre processos grupais, sua apresentação se baseia na ideia de hospital como “processo metabólico”, causando irritação e críticas severas por parte de alguns dos participantes (Gastaldo, 2004, p. 21). Aproveitado, assim, os materiais coletados em trabalho de campo realizado num hospital psiquiátrico. Em 1957, foi convidado para ocupar a vaga de Psicologia Social no Departamento de Sociologia da Universidade da Califórnia. Já em 1959 a sua produção *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* ganha destaque no meio intelectual.

Nas suas investigações Goffman analisou as interações sociais que se verificam no âmbito da conversação, sendo um dos primeiros autores a chamar a atenção para o fato de as pessoas encenarem papéis sociais, de acordo com as normas e padrões sociais e culturalmente estabelecidos, para valorizarem as suas imagens e reforçarem a sua credibilidade (Sousa, 2006, p. 402). Adquire elementos significativos para explicar a construção social, tendo centrado suas preocupações no próprio processo de definição de situação e construção da própria interação (Gastaldo, 2004).

As interações sociais dependem da performance dos indivíduos e variam com o contexto de interação. A vida social desenvolve-se como um espetáculo teatral. O mundo é um teatro e cada ator, individualmente ou em grupo, teatraliza a sua ação, consoante as circunstâncias, adaptando-se, segundo códigos e rituais próprios, a outros atores e grupos (Sousa, 2006, p. 402). Preocupou-se com as interações face-a-face, no intuito de buscar compreender os processos implicados nestas cenas, delineando apriorismos sociológicos presentes e necessários a ordem social.

É importante destacar que Goffman usou sua inventividade linguística para nomear coisas de modo que evitasse julgamentos morais convencionais e, assim, tornasse o trabalho científico possível (Becker, 2004, p.110).

Quando publicou seu livro *Frame Analysis*, em 1974, buscou nessa produção fazer um apanhado de todas as suas obras. Foi considerado um livro longo, porém caracterizado como o mais centrado de sua obra. Demonstra nessa obra mudanças relacionadas a alguns termos anteriormente utilizados na sua analogia dramática. Para Gastaldo (2004, p. 113) Goffman, através deste livro, busca os aspectos estruturantes e normalmente inquestionados da vida cotidiana. A medida que busca isolar alguns esquemas interpretativos básicos da sociedade, que ele denomina “enquadramentos primários”, permitindo assim aos participantes da situação social estabelecer uma definição desta, como também alinhar-se de acordo com a sua participação.

A partir do campo do micro-social, Goffman é um dos estudiosos que levou mais longe a proposta de Peirce. Tomemos, como o exemplo o corpo, que aparece na sua obra como objeto precioso, que merece intensos cuidados rituais, reparações. As cenas vividas nos diversos contextos traz o corpo e a forma como esse se apresenta através das expressões como elemento imprescindível para se compreender significados e sentidos das interações sociais.

O trabalho de Goffman trouxe à luz aspectos da vida cotidiana que não se julgavam “sociologicamente relevantes” (Gastaldo, 2004, p. 09). A maneira própria dele o fizeram descobrir o infinitamente pequeno na Sociologia, o que permanecia ignorado, mesmo que estando evidente, encontrando nele um observador atento (Bourdieu, 2004).



2.3 INVENÇÃO DE SI NO COTIDIANO

A invenção de si no cotidiano se dá a partir de uma imersão a psicologia cognitiva e traz à tona o problema da invenção, numa perspectiva da ontologia do presente. Mergulhando pelas contribuições de Michel Foucault, Henri Bergson, Bruno Latour, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Humberto Maturana e Francisco Varela foi possível constatar as necessidades de um estudo mais aprofundado acerca da cognição. Consideramos aqui um estudo da cognição que não restringe à inteligência e à solução de problemas (Kastrup, 2007, p.229).

A ontologia do presente aparece como uma recusa da problemática filosófica a temática do conhecimento. [...] Reúne uma variedade de filosofias entre as quais não é

possível traçar uma linha homogênea. (Kastrup, 2007, p.39). Muitas vezes posições antagônicas acabam por se articular em busca de encontrar respostas ou mesmo soluções para as lacunas que se apresentam ao tratar da questão da cognição.

Segundo Bergson in Kastrup (2007, p.43) é por meio da invenção de novos problemas que ele indica o caminho para a transposição dos limites da ciência moderna. Indicando assim a necessidade de se buscar e ampliar a invenção de problemas como algo mobilizador de novos conhecimentos. Aborda ainda a questão do tempo, na qual defende que a ciência moderna chegou ao seu limite. Limite este que é entendido como a exclusão do tempo inventivo de seu domínio de investigação. Enfatizando que o tempo foi algo esquecido dentro desse processo de investigação, que necessitaria ser mais explorado a sua amplitude dentre as categorias explicativas da cognição.

O tempo e a invenção foram abandonados pela psicologia cognitiva devido à forma como colocaram-se enquanto problema. Para Bergson um problema está mal colocado quando sua formulação indica que se está trabalhando com um misto mal analisado (Kastrup, 2007, p.19). Vemos que a partir da visão que temos de um objeto ele pode ser considerado desnecessário, a importância e o olhar mais aprofundado sobre ele pode surpreender, trazendo à tona outros elementos que contribuiriam eficazmente para novas abordagens.

Michael Foucault e Bruno Latour consideram a partir de suas perspectivas a modernidade complexa. Para Latour, o projeto da modernidade só se desenvolveu através da produção de híbridos, revelando assim dois sentidos para o termo modernidade. Já para Foucault a ontologia do presente é considerada por ele como saída para a investigação da invenção no domínio dos estudos da cognição.

A partir do estudo do gestaltismo e da epistemologia genética verificou-se que a invenção foi pensada por meio do invento. Estabelecendo assim, uma visão simplificada da invenção. Quando foram realizados estudos relacionados a invenção, estes ficaram restritos a solução de problemas e a invenções necessárias (Kastrup, 2007, p. 251). Não se expandindo, assim, as abordagens acerca dos problemas que surgiram.

Para Deleuze são os signos que dão problema. Para ele os problemas são inventados e que a problematização não vem de um movimento meramente subjetivo. Depende de uma força, que impulsiona para que eles ocorram, articulando as possibilidades de suas elaborações.

Humberto Maturana e Francisco Varela trilham seus estudos acerca da cognição, definindo-a como invenção de problemas, alinhada a ontologia do presente. Levantando outras discussões, como a da existência de um movimento divergente no âmbito da cognição, contribuem para que ela possa ser vista como uma rede. Mesmo dessa forma, ainda percebem-se elementos residuais nas suas contribuições. Demonstrando que há um vazio não explicado ainda, o problema do coletivo e do agenciamento técnico são deixados em aberto. O agenciamento da cognição a equipamentos coletivos de subjetivação, fortalece a ideia de uma aprendizagem em rede, dando visibilidade e concretude ao fato de que as formas de conhecer são irremediavelmente híbridas (Kastrup, 2007, p. 234).

A invenção é, em seu sentido primordial, invenção de problemas, pois é a invenção de problemas que coloca a cognição em devir, sendo o primeiro passo para a invenção de si e do mundo. [...] Ao devir, segue a produção. Produção de formas cognitivas, indissociável da produção de mundos e de planos coletivos de sentido (Kastrup, 2007, p. 235). Considerando ainda que nesta empreitada o objeto problematizado pode se tornar inquietante e surpreender, principalmente devido a diferença que o mesmo porta.

O mundo se inventa a medida que surgem novos problemas a serem vistos, analisados, confrontados. A ciência tende a se expandir a medida que abre espaço a novas discussões, através da articulação de conhecimentos para assim compreender mais profundamente as questões complexas que surgem.

2.4 CIÊNCIAS AMBIENTAIS: PESQUISAS, CENAS E CONTEXTOS



As relações homem-natureza desde os primórdios têm acarretado mudanças em diversos setores da vida em sociedade. O meio ambiente ganhou ao longo dos anos o olhar mais aguçado por parte de muitos pesquisadores. Os problemas ambientais e a necessidade de se repensar novas formas de conviver com o desenvolvimento e a sustentabilidade proporcionaram amplas discussões a nível mundial. A partir da segunda metade da década de 80 a temática ambiental assume um papel bem mais relevante no discurso dos diversos atores que compõem a sociedade brasileira (Jacobi, 2003).

A necessidade de mudanças no âmbito da questão ambiental levou a discussões, nas quais chegou-se a conclusão de que a organização do conhecimento está fortemente relacionada a solução da problemática ambiental. Influenciando assim na criação de cursos,

na organização de áreas de conhecimento, dentre outras medidas que pudessem dar conta destas mudanças.

Das discussões que são empreendidas, surgem reflexões as quais proporcionam a criação de várias e diferentes abordagens sobre a problemática ambiental, destacando-se as propostas interdisciplinares (Leff et al., 1986 in CAPES, 2011). Chama a atenção, no entanto, a reflexão sobre a articulação das ciências para a questão ambiental abrindo o campo para uma interdisciplinaridade teórica, epistemológica, estabelecendo vinculação entre duas ou mais disciplinas confluentes em uma problemática ambiental (Leff, 2000).

No âmbito do Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil merece destaque o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), do Ministério de Ciência e Tecnologia, criado em 1980, ainda antes da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1992. Este programa, induzido pelo governo federal e a comunidade de C&T, incluiu o Subprograma de Ciências Ambientais, que passou a apoiar projetos de pesquisa e ensino nas diversas regiões do país, englobando variados campos disciplinares do saber (CAPES, 2011, p. 6).

A inclusão das Ciências Ambientais como subprograma teve por objetivo inicial induzir a consolidação científica e tecnológica de equipes multidisciplinares das universidades e instituições de pesquisa no trato das questões ambientais, de modo a inseri-la no processo de desenvolvimento, numa perspectiva sustentável. O Subprograma induziu também a adoção de métodos assentados sobre abordagem sistêmica das questões ambientais incentivando a transferência, a adaptação e integração de tecnologias para a melhoria da qualidade ambiental (Philippi Jr, 2000 in CAPES, 2011, p.6).

Em pesquisa realizada na Alemanha, foram avaliadas as atividades das Ciências Ambientais no país. O resultado obtido pode ser generalizado para o Brasil. Verificou-se grande ausência de integração em todos os campos, limitando os efeitos das Ciências Ambientais. A partir destes resultados foram criadas algumas recomendações para o aperfeiçoamento da integração do conhecimento nas Ciências Ambientais. Dentre as recomendações elaboradas duas são enfatizadas: os aspectos de organização para o estabelecimento de Centros de Ciências Ambientais nas universidades e para a constituição de grupos interdisciplinares tendo em vista aperfeiçoar os graus de informação e de comunicação e busca de uma linguagem comum para haver integração e organização de atividades interdisciplinares e transdisciplinares (Walgenbach, 2000).

A institucionalização da área do conhecimento das Ciências Ambientais pela CAPES é relativamente recente, foi criada a partir da homologação de Portaria, em 06 de junho de 2011. Surge como área interdisciplinar, e em meio a debates sobre sua adequação nos cursos de pós-graduação. Pode-se compreender que a questão ambiental emerge com base numa concepção de complexidade de realidades, situações essas consideradas como sistemas complexos onde a interdisciplinaridade se torna o método capaz de viabilizar seu estudo (Coimbra, 2000).

A área de Ciências Ambientais deve contribuir com orientações aos programas de pós-graduação para que possam melhor formar pesquisadores que realizem estudos que combinem nos processos de gestão, proteção ambiental e conservação de comunidades, bem como buscar elementos que possam colocar o país em posição destacada no campo de materiais, energia renovável, fármacos, produtos e metodologias verdes, entre outros (CAPES, 2011, p.5). Esta área tende a cada vez mais se expandir. A medida que as discussões avançam, percebe-se a grande necessidade de refletir sobre o que tem-se vivenciado no âmbito das instituições formadoras e propor alternativas que respondam a complexidade da atualidade.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA DA PESQUISA





3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 O PARADIGMA FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como base epistemológica a abordagem multirreferencial, inspirada na produção de Macedo (2000), denominada de Etnopesquisa Crítica. Um dos pontos fundamentais para se compreender a etnopesquisa crítica é que ela nasce da inspiração etnográfica, sua base incontornável, diferenciando-se, entretanto, quando se volta à démarche hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexado (Macedo, 2000).

A abordagem multirreferencial foi esboçada inicialmente por Jacques Ardoino (1927****) e seu grupo de trabalho. Assinala que o aparecimento da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. Abre-nos a possibilidade de traçar um novo caminho no processo de explicitação compreensiva dos fenômenos sociais, rompendo com a posição epistemológica desenvolvida ao longo da modernidade (Martins, 1998). A análise multirreferencial das situações e das práticas sociais, dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe, explicitamente, à uma leitura plural dos objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (Ardoino, 1995).

A multirreferencialidade se configura numa epistemologia da pluralidade. Criticando os sistemas que se querem monorreferenciais, convoca olhares diversos para compreender situações e objetos complexos, através de operações dialógicas e dialéticas (Macedo, 2009). Fundada na complexidade, na inquietação diante do pensamento nomotético rígido. A epistemologia multirreferencial edifica-se a partir da aceitação da irreduzível complexidade da emergência humana, isto é, do seu caráter indexal, opaco, reflexivo, temporal, molar, ideográfico, insuficiente, contraditório e eminentemente relacional. Portanto, a epistemologia multirreferencial abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico das práxis, às insuficiências e emergências, para não perder o homem e sua complexidade, anulados na deificação da norma científica lapidante (Macedo, 2000).

Faz-se necessário pontuar que a fenomenologia não nasce como método, dentro a tradição prescritiva ou normativa, mas como uma das mais fortes e radicais críticas ao ethos científico moderno. Ao estudar a realidade, o pesquisador, inspirado na fenomenologia, procura ir às coisas, analisar contextual e interpretativamente, ir a campo ver para compreender de forma situada. Deve-se pontuar que as bases teóricas da sociofenomenologia. Em tal perspectiva, não se deve negar a estrutura e sua capacidade de regulação na constituição da realidade social. Deve-se dar lugar especial à ação instituinte e dialogar com as múltiplas referências, inclusive as opostas, a fim de proporcionar a superação da ciência redutora e voltada à simplificação da vida social (Macedo, 2000). Dentro da etnopesquisa crítica, a etnografia, especialmente a etnografia constitutiva demarca a escolha do método dessa pesquisa. Lê-se:

Assim tenho especificado minhas inspirações para o trabalho de campo, em relação à etnografia. Primeiramente me aproprio da etnografia como um método de investigação imprimindo-lhe uma adjetivação mais próxima aos meus objetivos (crítico-constitutiva). Venho discutindo, pois, que a aplicação indiscriminada da etnografia como um método, incorre em um desconhecimento sobre sua história e evolução nas ciências humanas e sociais. Triviños (1987) informa que a origem de um pensamento etnográfico toma corpo a partir dos trabalhos de Malinowski em uma prática de antropologia descritivo-experimental. Prefiro abordá-la em suas relações com a fenomenologia de Schütz e sua preocupação com o conjunto de relações interessadas em uma autobiografia situada e com o conceito de Etnografia Constitutiva de Hugh Meham (1978) para o qual o termo etnografia constitutiva evita dois erros de interpretação contidos na noção de microetnografia, antes atribuídos à etnografia constitutiva. Para esse autor, o termo micro não corresponde ao seu projeto que é de estabelecer elos entre os níveis micro-macro, mostrando, em patamares variados de análise, como se constrói uma estrutura; é fato, que a expressão microetnográfica mostrando, em patamares variados de análise, como se constrói uma estrutura (...) os estudos da etnografia constitutiva, portanto, funcionam a partir da hipótese de que as estruturas são construções sociais. Entretanto, é fundamental superar o estruturalismo a partir do exercício epistemológico da crítica radical ao método. Por isso a adjetivação etnografia críticoconstitutiva que possibilita o tratamento das relações micro/macro/relacionais e suas políticas tensivas de sentido (SOUZA, 2007, p.103-104).



3.2 A PESQUISA DE NATUREZA QUALITATIVA

A escolha pelo método etnográfico crítico-constitutivo direciona-me ao embasamento na pesquisa qualitativa de pesquisa. A pesquisa qualitativa tem seu início e progressivo desenvolvido a partir da década dos anos setenta. Nesse período existia interesse pelos aspectos qualitativos da educação e das práticas sociais. Como o avanço das ideias acerca dos aspectos qualitativos buscou-se facilitar o entendimento do real através do confronto de perspectivas diferentes. Frente à atitude positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, teve início a elaboração de programas

de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação. A pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidade. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional (Triviños, 2009).

O qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa. Pensar uma pesquisa qualitativa como sendo formada de diversas dimensões e poder expressá-las da maneira mais simples e intuitiva possível é o caminho para se alcançar uma aceitação universal do que se pode postular como pertencente a todos. A perspectiva qualitativa-fenomenológica orienta ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (Macedo, 2009; 2000).

Há, assim, na natureza da pesquisa qualitativa uma implicação com a subjetividade em si mesma, que é uma formação de ser individual, social e ecológico-cosmológica comum a todos os humanos, e que não se resume aos constructos passados e nem pode ser reduzida à pura idealidade das operações mentais possíveis dentro de uma série de acontecimentos regularmente percebidos e já estabelecidos. Há necessariamente na pesquisa qualitativa o desenvolvimento de meios descritivos que favorecem a apreensão das qualidades dos conjuntos-objetos fenomenais investigados (Macedo, 2009).

3.3 O MÉTODO ETNOGRÁFICO DE BASE ETNOCENOLÓGICA DA PESQUISA



Esta investigação enfoca a pesquisa etnográfica como subsídio para a coleta e análise dos dados, com enfoque chamado por Triviños (2009) de subjetivista-compreensivista, que privilegia os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito (para o ator) através de seus defensores).

Dilthey (1833-1911) foi um dos primeiros a fazer indagações acerca dos métodos de investigação das ciências físicas e naturais, que se fundamentava na perspectiva positivista de conhecimento. Weber (1864 -1920) contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa, principalmente, ao destacar a compreensão como

característica que diferencia a ciência social da ciência física. Outros estudiosos das questões humanas e sociais aliam-se às ideias de Weber e Dilthey e defendem a perspectiva de conhecimento que ficou conhecida como idealista-subjetivista. Afirma André (2008) que é, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Um trabalho de cunho etnográfico em educação faz uso de técnicas associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A pesquisa etnográfica apresenta ainda outras características, tais como: a ênfase no processo, preocupação com o significado, envolve trabalho de campo, utiliza a descrição e a indução, busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Esse conjunto de reflexões, segundo André (2008) visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

De forma muito ampla podemos dizer que a etnografia é o “estudo da cultura”. A etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Com esta concepção podemos ser conduzidos ao que se chama de pressupostos fenomenológicos qualitativos, que maneja a etnografia para elaborar significados e interpretações dos fenômenos sociais, os fenomenológico-qualitativos, ressaltando a ideia de que o “comportamento humano, muitas vezes tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta” (Triviños, 2009, p. 121).

A pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano: a hipótese naturalista-ecológica e a hipótese qualitativo fenomenológica. Nesta última afirma-se que é quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (André; Lüdke, 1986).

É preciso tornar o mais explícito possível as evidências, ou pontos de apoio das interpretações dos atores sociais em seus contextos de interação. Para isso, junto ao método etnográfico utilizaremos ainda as contribuições de Erving Goffman com o seu método

etnocienológico. Assim, devemos considerar que é fato que em sociedade representamos papéis diversos, apesar da relativa estabilidade ao nos apresentarmos enquanto atores sociais nos cenários da nossa cotidianidade. É justamente pela via da noção de representação e de sua dinâmica interativa que a dramaturgia de Goffman vai inspirar um método que, em tentando apreender os diversos papéis desempenhados pelos atores no dia-a-dia, termina por compreender determinada organização interativa de significados socialmente constituídos e que reflexivamente instituem e alimentam outras ordens sociais. Apesar de Goffman nunca ter tido preocupações com ordens sociais se estabelecendo, sendo esta uma preocupação muito mais etnometodológica, seu modelo, pela sua pertinência construcionista, criou possibilidades para a construção de um método etnocienológico. Nesse sentido, para Macedo (2000) Goffman vai proporcionar o retorno dramático do intérprete, que enquanto unidade de interação, se auto-organiza na e pela representação dos seus papéis na presença de outros enquanto ator social.

Haguette (2003) destaca que a originalidade de Goffman está no fato de ter criado um modelo de dramatização, através do qual descreve e interpreta a ação social dos indivíduos na sociedade. Para isto, ele se utiliza de conceitos tais como palco, desempenho, audiência, observadores, peça, papel, ato, etc. que caracterizam a forma como os indivíduos interagem, ou melhor, como eles desempenham seus papéis no palco da vida.

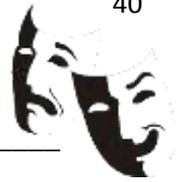


3.4 ATORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os atores chamados estudantes do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe são os participantes da pesquisa. A amostra contempla no mínimo 30% dos matriculados. Dentre os matriculados, foram selecionados os que atenderam aos seguintes critérios:

1. Que já participaram do Seminário Integrador³;
2. Já conseguiram concluir mais de 50% dos créditos das disciplinas do curso;
3. Considerar no máximo 05 entrevistados por área de formação inicial;
4. Matriculados no mestrado a partir de 2010, 2011 e 2012.

³ O Seminário Integrador faz parte das atividades do calendário acadêmico da rede PRODEMA Nordeste. Tem por objetivo socializar as pesquisas realizadas pelos estudantes PRODEMA com vistas a enriquecê-las ao mesmo tempo em que promove integração entre os estudantes, professores e demais participantes. Além das apresentações de pesquisas, o Seminário também conta com espaço ampliado de reflexões através de mesas de discussões e sessões de exposição de banners.



3.5 LOCAL DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada em dois ambientes, dois contextos normais de interação, o Programa de Pós-Graduação sediado tanto no MINTER (Mestrado Interinstitucional) de Pernambuco, quanto na própria Universidade Federal de Sergipe.

3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Quanto à utilização dos instrumentos e técnicas de coleta de informações estes foram escolhidos a partir do delineamento da pesquisa. Foram utilizados: a observação participante, observação sistemática, entrevista semidirigida, entrevista intensiva (ou livre), questionário semidirigido, grupo nominal ou focal e os relatos autobiográficos, como também a técnica de triangulação para a análise das informações coletadas.

A observação participante ativa possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (André; Lüdke, 1986). A observação participante possibilita o acesso aos dados de domínio mais privado e a captação de sutilezas e aspectos subjetivos dos indivíduos e grupos. Em relação ao tipo de informação analisada, podemos indicar nesta pesquisa a observação sistemática com ênfase qualitativa, pois a mesma busca descrever ou explicar os fenômenos em investigação (Vasconcelos, 2002). O processo de observação se dará nos espaços do Programa em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) e também nos espaços de estudo utilizados pelos estudantes do Mestrado Interinstitucional (MINTER), tais como: salas de aula, secretaria, corredores, pátio, grupos de estudo. Com o intuito de registrar as condutas, diálogos, atitudes e tensões dos atores investigados.

No processo de observação participante ativa foi dado enfoque nas práticas discursivas vivenciadas no cenário de formação interdisciplinar pesquisado. Segundo Spink (2004) podemos definir práticas discursivas como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. Implicam ações, seleções escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano.

A observação sistemática sugere uma estrutura determinada onde serão anotados os fatos ocorridos e sua frequência (Richardson, 2008). Utiliza instrumentos diversificados para

a coleta dos dados ou fenômenos observados. Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos pré-estabelecidos. Esse instrumento será utilizado com a finalidade de favorecer o registro e a organização de informações de caráter mais objetivo. Tem a função de complementar as informações mais dinâmicas e tensivas da pesquisa.

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. Enquanto instrumento de coleta de dados, busca a captação do real (Triviños, 2009). É especialmente adequada para obter informações sobre o que as pessoas e grupos sabem, acreditam, esperam, sentem e desejam fazer, ou fizeram, bem como suas justificativas ou representações a respeito desses temas. Assim, é fundamental para investigar em profundidade o comportamento e a subjetividade humana, sendo um recurso flexível e que possibilita esclarecimentos em temas-chave (Vasconcelos, 2002).

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, pois a mesma, segundo Triviños (2009) ao mesmo tempo valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. É aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Sendo esta pesquisa fenomenológica, a ênfase nas perguntas feitas procurou atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Assim, as perguntas de natureza descritiva tem a máxima importância (Triviños, 2009).

Já a entrevista livre ou aberta é aquela em que o pesquisador apresenta uma questão ou um tema inicial e o entrevistado caminha por onde preferir, podendo sua fala abranger vários âmbitos (experiências pessoais, elementos históricos, sociais e outros). Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não há questões formalizadas. Nem mesmo perguntas abertas, pois as informações são coletadas por meio de um relato oral feito pelo entrevistado sem a interferência do entrevistador. Esse tipo de entrevista dá ao entrevistado liberdade e flexibilidade para expressar seu conhecimento sobre o tema tratado. Permitindo, assim, a obtenção de dados subjetivos (Bógus, 2004).

O questionário, técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (Gil, 2006). Geralmente cumprem duas funções: descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo (Richardson, 2008). O questionário semidirigido consiste na aplicação de questões direcionadas para um determinado fim, com a inclusão de questões abertas e fechadas.

Ao serem trabalhados os relatos autobiográficos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino (Bueno, 1993). A memória é um elemento essencial na constituição da identidade individual, coletiva e institucional. No contexto da contemporaneidade, os projetos de memória institucional parecem advir de uma consciência, cada vez mais crescente, da existência de representações fragmentadas, múltiplas e muitas vezes conflituosas do passado. Uma outra particularidade da memória da contemporaneidade estaria ligada ao lugar que a memória individual ocupa: valorização da biografia, da história de vida, do relato individual. Valorização, enfim, do papel do ator na história (Ribeiro, 2005).

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga; Gondim, 2001). Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os vêem como promotores da autoreflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras (Gondim, 2003).

Para a análise das informações coletadas foi utilizada a metodologia da triangulação a partir das histórias de vida. Segundo Josso (2004) as histórias de vida elaboradas por adultos inscritos num curso universitário abordam a questão do lugar e do sentido dos seus estudos universitários na dinâmica da sua vida.

A técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Segundo essa técnica e de acordo com nossa pesquisa o interesse está em analisar os processos e produtos centrados no sujeito, em seguida os elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade, e por fim os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito. (Triviños, 2009).

Assim as informações coletadas serão analisadas a partir do esquema abaixo:

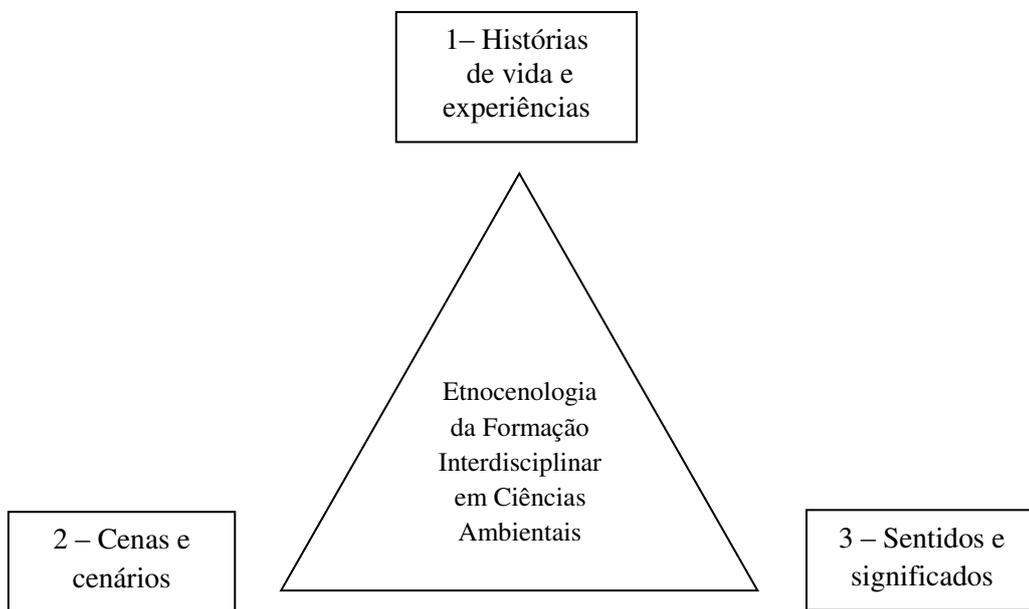


FIGURA 01: Triangulação de dados
Fonte: A autora, 2011

3.7 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA



Em relação às etapas realizadas são descritas da seguinte forma:

- 1º. Início do processo de observação nos cenários investigados.
- 2º. Registro das vivências nos cenários de formação interdisciplinar do campus de São Cristovão, como também dos estudantes do MINTER UFS/UPE, através de fotografias.

- 3°. Fazer o levantamento dos estudantes matriculados em 2010, 2011 e 2012 em relação ao cumprimento dos 50% créditos nas disciplinas do curso e na participação em seminário integrador.
- 4°. Realizar as entrevistas e aplicar os questionários, através das atividades com o grupo focal e dos relatos autobiográficos.
- 5°. A investigação no campo ocorreu no campus de São Cristovão em três momentos, divididos em blocos de três dias cada. E em Garanhuns, na Universidade de Pernambuco em dois momentos com blocos de três dias cada.
- 6°. Concluídas as etapas de coleta de informações, os dados foram organizados através de procedimentos de análise, baseados nos referenciais teóricos indicados.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS





4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 PONTO DE PARTIDA: AS QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

O processo de formação tem sido alvo de estudo para alguns pesquisadores. Pesquisar sobre formação implica reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias, assumindo a provisoriedade das propostas de formação de determinada sociedade (Fazenda, 2002). Assim, na atualidade vê-se ampliar a necessidade de compreensão sobre os diversos processos de formação para serem criadas propostas que acompanhem a complexidade da sociedade atual.

Nos cursos de formação inicial e continuada crescem as discussões acerca das práticas interdisciplinares. Os debates vão desde as propostas de implementação até as dificuldades e inexistência destas no ensino e na pesquisa, no âmbito das universidades. Compreende-se que a interdisciplinaridade tenha surgido como tendência oposta à delimitação incessante das fronteiras disciplinares e da especialização cada vez maior dos cientistas e das instituições (Mulholland, 2007).

Partindo da minha própria experiência de vida e formação, das inquietações e indagações surgidas na vivência da formação interdisciplinar em Ciências Ambientais, surgem as questões norteadoras dessa pesquisa.

Questões estas, que dimensionam o olhar sobre a formação interdisciplinar e os atores participantes desse processo. Na primeira delas busca-se identificar que práticas e sentidos os atores sociais atribuem a formação interdisciplinar, sendo possível compreender e analisar de que forma as interações tem sido vivenciadas. Também como questão norteadora temos a necessidade de identificar que tensões formativas os atores experenciam durante o itinerário formativo. Ainda, responder de que modo, em diferentes cenas da Universidade, como tais atores expressam-se quanto a formação interdisciplinar em ciências ambientais.

A partir dessas questões a pesquisa desenvolveu-se e nos conduziu a chegar aos resultados que serão apresentados ao longo deste capítulo.

4.2 MOMENTOS DA PESQUISA: MÉTODO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES



Sendo esta uma pesquisa que tem como base epistemológica a abordagem multirreferencial, também chamada de Etnopesquisa Crítica, se configura numa epistemologia da pluralidade (Macedo, 2010). Segundo Josso (2004) pensar a formação na multirreferencialidade implica tomar consciência da possibilidade de se pensar como totalidade viva orientada para um devir.

A escolha do método etnográfico se dá porque ele proporciona um olhar mais próximo do pesquisador do objeto, implica a participação e configura-se diferente de outros modos de fazer pesquisa. Geralmente usado para estudar questões ou comportamentos sociais que ainda não são claramente compreendidos (Angrosino, 2009). Uma das características da pesquisa etnográfica é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca (André, 2008).

A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação participante ativa, observação sistemática, da aplicação de questionários semidirigidos, entrevista-semidirigida, entrevista intensiva, grupo focal e relatos autobiográficos. Utilizando a técnica de triangulação, os dados coletados foram analisados, considerando as histórias de vida dos atores investigados.

Após o estabelecimento das questões norteadoras iniciou-se o processo de observação e registro nos cenários investigados. Em seguida fez-se o levantamento do quantitativo e do perfil dos estudantes do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, da Universidade Federal de Sergipe matriculados a partir do ano de 2010. Considerando assim, apenas os que se obedecessem aos critérios estabelecidos na metodologia de pesquisa.

Identificados os atores a serem investigados procedeu-se a investigação de campo para a aplicação dos questionários e entrevistas, através das atividades com o grupo focal e dos relatos autobiográficos. Paralelamente continuavam a ser realizadas as observações e registros das informações necessárias para responder as questões norteadoras da pesquisa.

Quanto ao questionário semidirigido⁴ aplicado (em anexo), o mesmo consta de 11 questões, as quais estarão elencadas aqui neste capítulo, de acordo com as categorias explicativas da pesquisa. Engloba informações acerca da formação na graduação, faixa etária de idade, gênero, atividade profissional desempenhada, relação formação interdisciplinar e trajetória profissional, sentidos, significados e tensões no percurso da formação interdisciplinar.

⁴ As respostas dos questionários semidirigidos estão dispostas ao longo do texto e identificadas com a letra Q, seguida de um numeral entre parênteses.

Quanto a entrevista semidirigida⁵ (em anexo) são dispostas 06 questões, as quais abordam indagações sobre as histórias de vida escolar e experiências escolares antes da pós-graduação, enfoca também o conceito e a importância da interdisciplinaridade num processo formativo. Por fim, indaga sobre como cada ator pesquisado tem vivenciado o processo formativo interdisciplinar, destacando assim cenas e experiências, exitosas ou não, nesse processo. As entrevistas foram gravadas em aparelho de mp3, após a realização das mesmas foi realizada a transcrição das falas, representando assim de forma escrita, fielmente, o que os entrevistados falaram.

Os dados foram organizados a partir da caracterização dos atores investigados, em seguida distribuídos de acordo com as categorias da pesquisa: Sentidos da formação interdisciplinar em Ciências Ambientais; Práticas discursivas, tensões e cenários da formação interdisciplinar; Etnocologia da formação interdisciplinar em Ciências Ambientais. Na identificação dos atores investigados foram utilizados números para nomeá-los, saliento que nas entrevistas foi utilizada uma ordem de numeração e nos questionários outra, assim são identificados a partir de números diferentes em ambos instrumentos.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES PARTICIPANTES DA PESQUISA



Antes de adentrar nas categorias de pesquisa é preciso em primeiro plano explicitar os aspectos que caracterizam os atores investigados. Tais como: formação inicial, faixa etária e gênero, atividade profissional, opção pelo mestrado em desenvolvimento e meio ambiente e abordar acerca das histórias de vida escolar dos atores investigados.

4.3.1 Formação inicial (graduação)

Somam-se quarenta os atores investigados. De acordo com os critérios estabelecidos na metodologia da pesquisa, quatro deles tiveram de ser excluídos por exceder os limites para cada área de formação inicial. É possível visualizar através do gráfico (formação inicial) a diversidade de cursos que é atendida pelo mestrado interdisciplinar em ciências ambientais da Universidade Federal de Sergipe

Num espaço onde encontram-se atores de várias áreas ou formações, há uma probabilidade maior para ocorrer o diálogo e conseqüentemente a interdisciplinaridade, devido a riqueza de reflexões, discussões e embates empreendidos, levando a ampliação dos

⁵ As respostas das questões da entrevista semidirigida estão dispostas ao longo do texto e identificadas com a letra E, seguida de um numeral entre parênteses.

conhecimentos a partir daquilo que é confrontado. Gusdorf in Japiassu (1976) afirma que: a exigência interdisciplinar impõe às especialidades que transcendam suas próprias áreas, tomando consciência de seus limites e acolhendo as contribuições das outras disciplinas. Uma epistemologia de complementaridade de convergência deve substituir a dissociação tão frequente na modernidade. Segundo Josso (2004): o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e coletiva.

Indica-se assim o quanto se faz imprescindível um pensar e agir interdisciplinar para auxiliar na resolução das problemáticas que surgem cada vez mais complexas no âmbito da sociedade brasileira. Como também considerar a formação enquanto conceito implicado, valorado, constituído de forma intercrítica e inspirado na nossa práxis educacional (Macedo, 2010). A formação interdisciplinar se apresenta como objeto de análise e possibilidade de redimensionamento do pensar pedagógico.

A figura 02 representa o quantitativo, pelo percentual, de atores por área de formação inicial:

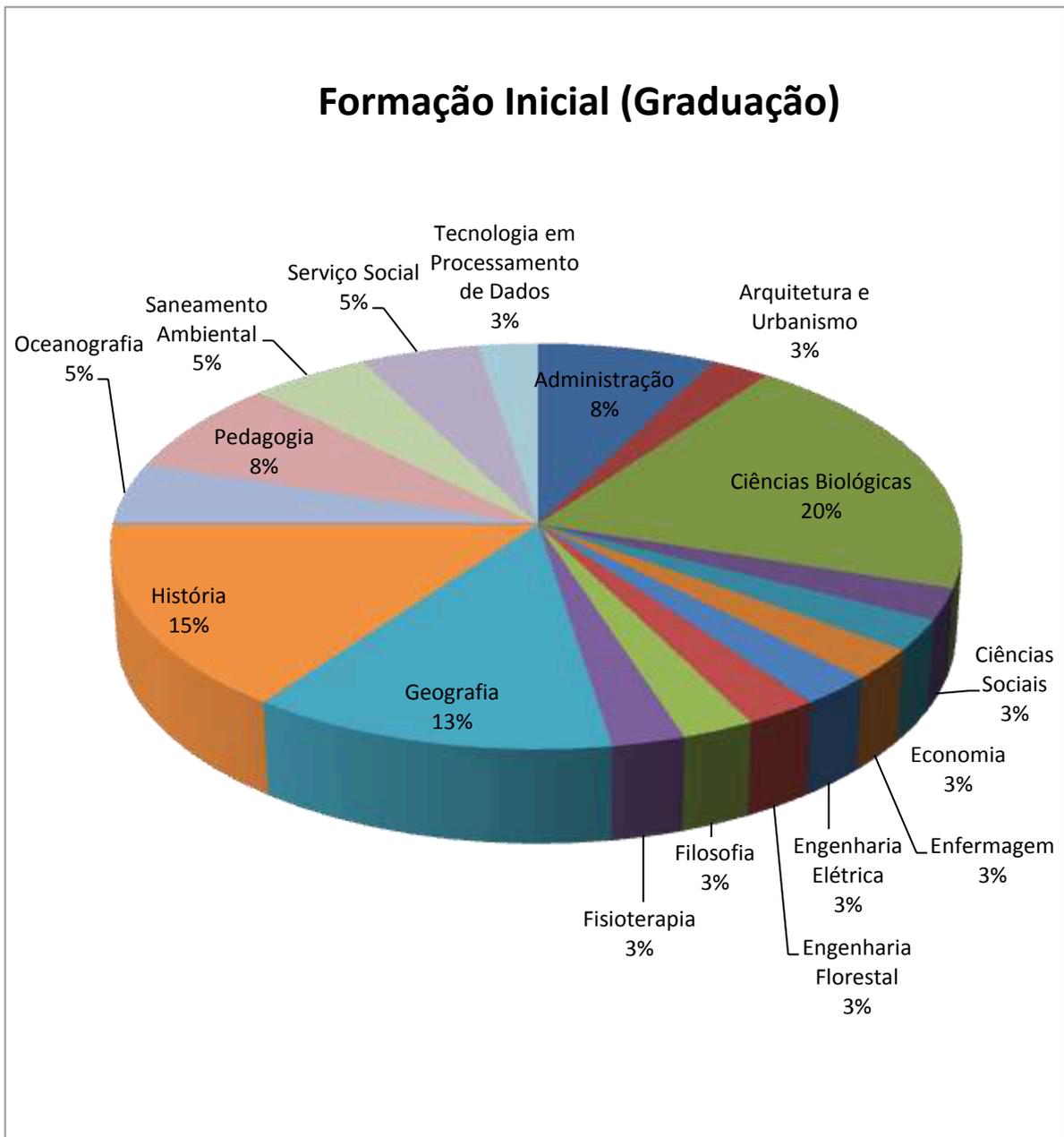


FIGURA 02: Formação inicial dos atores investigados
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.



4.3.2 Faixa etária de idade e gênero

Quanto a faixa etária de idade, vinte e oito dos atores investigados têm mais de trinta anos de idade, assim apenas doze deles têm menos de trinta anos de idade. Representando assim um quantitativo de atores com mais tempo e experiência de vida e formação. Proporcionando uma reflexão acerca das histórias de vida e das trajetórias singulares de aprendizagem. Segundo Josso (2004): O ato de aprender desenrola-se numa temporalidade e

desenvolve-se pela articulação de atividades diferenciadas que exigem que seja caracterizado como processo. Considerando ainda, que este processo pode tornar as experiências de vida formadoras, dependendo especialmente da historicidade de cada um.

Os atores dividem-se em vinte e quatro do sexo feminino e apenas dezesseis do sexo masculino. Dados do Censo da Educação Superior, coletados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), revelam que, desde 2001, o universo acadêmico registra maior número de matrículas de mulheres. É possível com esse quantitativo perceber o empenho maior das mulheres na busca de aperfeiçoamento profissional através de processos formativos.



4.3.3 Atividade profissional

Atualmente os atores investigados atuam profissionalmente em diferentes campos. Dos dezoito que exercem a função de professor, três deles atuam também em outra função correlata ou não. Tais como: coordenador, agente comunitário de saúde e musicista. Quanto as demais atividades profissionais, apenas um deles assume sua atividade profissional e ainda outra autônoma, não correlata ao seu trabalho. O quadro representa a distribuição por atividade profissional desempenhada:



FIGURA 03: Atividade profissional desempenhada atualmente

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.



4.3.4 Opção pelo mestrado em desenvolvimento e meio ambiente

Através da sexta pergunta do questionário semidirigido, temos: A que você atribui a sua opção por um mestrado em desenvolvimento e meio ambiente?

A principal razão, que justifica a escolha da maior parte dos investigados foi por ser um curso interdisciplinar. De acordo com as demais respostas pode-se seguidamente verificar que outras razões, em menor incidência, também são citadas. Tais como: um curso relacionado a temática ambiental e por ter relação com a formação profissional. A partir das suas experiências Josso (2004) afirma que: os relatos de histórias de vida nos conduzem a compreender as buscas implícitas dos itinerários e das escolhas que cada um faz ao longo de sua trajetória de vida. Segundo a autora, evidenciam-se quatro buscas que as pessoas se empenham ao longo da vida: busca da felicidade, busca de si e de nós, a busca de conhecimentos e a busca do sentido.

Destacam-se as seguintes respostas:

Q-(5): A proposta interdisciplinar

Q-(7): Preocupação com a questão da gestão da água e a possibilidade de fazê-la sob uma ótica interdisciplinar.

Q-(8): A abrangência, e a quebra do modelo tradicional dos Programas de Pós-graduação.

Q-(9): A opção pelo mestrado PRODEMA-UFS se deu pelo conhecimento obtido pelo site, dos focos de estudo e método de pesquisa. A ideia de realizar um mestrado interdisciplinar foi atrativo primordial, seguido pela proposta de abordar sobre um tema que desperta curiosidade e tem relevância social.

Q-(12): A principal razão foi ser um programa interdisciplinar. Acreditei no diálogo entre os estudantes e professores e aqui estou!

Q-(25): Pelas possibilidades interdisciplinares que o programa oferece.

Q-(35): Buscar o novo, discutir ações de forma dicotomizada, abrangência do PRODEMA em aceitar várias formações no seu quadro de discentes.

A proposta de um curso interdisciplinar atraiu a maior parte dos investigados, associamos isso a grande necessidade dos atores diante dos desafios permanentes da vida em sociedade. Fazenda (2003) acredita que a possibilidade de “situar-se” no mundo de hoje, de compreender e criticar inumeráveis informações que nos agredem cotidianamente só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas, tornando cada vez mais necessária uma formação interdisciplinar. Leff (2006) se refere a essa necessidade enfocando os intercâmbios teóricos entre as ciências e possibilidade de fundar novos objetos científicos.

O ator 8 enfatiza a procura por este curso devido a possível quebra do modelo tradicional. Isso nos remete a preocupação com uma pós-graduação que atenda as exigências complexas da sociedade atual.

Ambiente é um tema complexo, que remete e reúne questões socioeconômicas e relacionadas à diversidade cultural e natural em diferentes escalas (Uehara, 2010). No que diz respeito a essas questões, a medida que as discussões e os problemas crescem a nível mundial, também crescem as preocupações com as mudanças necessárias, implicando em redimensionamentos no conhecimento produzido não apenas no âmbito das universidades. Segundo Vargas in Philippi Jr. (2000) para entender a problemática ambiental, torna-se necessária uma visão dinâmica e holística do ambiente através de equipes multidisciplinares, atuando de forma interdisciplinar na busca de objetivos comuns, padronizando métodos e processos para gestão ambiental que garantam a manutenção dos recursos naturais e da qualidade de vida da população.

Quanto à opção do curso pelas questões ambientais destacam as seguintes respostas:

Q-(2): Devido à complexidade existente no meio ambiente, o domínio de várias áreas do conhecimento auxilia no entendimento da problemática ambiental.

Q-(38): As preocupações com a questão ambiental e do desenvolvimento econômico.

Q-(39): A necessidade de conhecer melhor como as questões ambientais são tratadas e a utilização de ferramentas gerenciais.

As questões ambientais acabam por se tornar cada vez mais complexas, reivindicando uma postura, e conhecimento maior, para dar conta de articular aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. O ator 39 aborda enfaticamente a necessidade de compreensão sobre essas questões com intuito de conduzir para buscar estratégias de gestão ambiental adequadas. Considerando, que a gestão ambiental consiste em um instrumento plural para reger a relação sociedade-natureza e possui inúmeras possibilidades de ações e de resultados, dependendo da missão e dos valores do sujeito que o propõe (Uehara, 2010).

Outras razões para a escolha do curso estão voltadas à formação, associadas diretamente ao aperfeiçoamento profissional. Os atores 11, 16 e 32 se referem de forma direta acerca do interesse em cursar o mestrado em desenvolvimento e meio ambiente por poder articular essa realização com outros correlatos ao desenvolvimento profissional que podem alcançar ao concluir o curso e para dar seguimento aos projetos anteriormente construídos.

Para Pineau (2004) a formação impõe-se então como uma função vital essencial a ser exercida permanentemente.

Q-(11): Exercício profissional, trajetória formativa e campo do meu trabalho.

Q-(16): Porque sinto que há uma necessidade de dar seguimento à formação, o que é indispensável ao trabalho de lecionar.

Q-(19): Possibilidade de Desenvolvimento Profissional

Q-(32): Minha formação é em um curso interdisciplinar na área ambiental, a opção pelo mestrado seguiu a mesma linha.

Outras razões que apresentam importância singular, trazem a tona buscas diferentes ao longo da trajetória de cada ator. Estas na verdade tendem a satisfazer aos desejos, de acordo com as limitações e possibilidades encontradas no itinerário de cada um. Os atores 21, 23 e 33 apresentam diferentes razões para a escolha do curso que realizam:

Q-(21): 1º - A instituição (credibilidade da UFS), 2º - A minha qualificação profissional para o programa de Pós-Graduação (mestrado), e 3º - Aprofundar os meus conhecimentos científicos e culturais.

Q-(23): Vários fatores poderiam ser enumerados, mas em destaque se apresentam: a oportunidade de um mestrado, a sistemática e formatação deste e principalmente a aptidão em sempre querer trabalhar com temáticas ambientais que se relacionam à qualidade e preservação da própria vida.

Q-(33): Na verdade era o que eu tinha ao alcance na época que me formei. Era um dos mestrados que eu pensava em fazer, mas, não era especificamente ele que eu quis.

Dentre as razões apresentadas por estes atores é possível destacar em meio a estas escolhas diferentes necessidades e focos. Segundo Josso (2004) o empenho nessas buscas se dá, em geral, de modo não-consciente, inicialmente, e pode aparecer numa desordem: cada uma pode aparecer em diferentes momentos e com a lógica própria de cada história. Compreendendo o que conduziu cada um destes a estar no curso de mestrado em desenvolvimento e meio ambiente, possibilita-nos fazer uma articulação acerca dos sentidos atribuídos por cada ator ao processo de formação interdisciplinar em ciências ambientais.

4.3.5 Histórias de vida escolar dos atores investigados



Ao abordar as histórias de vida acerca dos atores investigados buscamos fazer uma viagem pela trajetória escolar destes, proporcionando mergulhar no campo da memória.

Sendo esta uma das estratégias para caracterizá-los, a partir do que mais marcou em suas experiências escolares antes do curso de desenvolvimento e meio ambiente. Nora (1981) afirma que a necessidade de memória é uma necessidade da história, afirma ainda que ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções.

A entrevista na primeira questão indaga sobre a história de vida escolar, permitindo assim uma reflexão através do que foi mais significativo, trazendo a tona sentidos, significados para o que foi vivenciado nas situações ao longo da jornada escolar. Atribuir sentido implica o uso de conexões neurais habituais desenvolvidas pela experiência no enquadre das contingências do contexto social e cultural (Spink, 1994).

Josso (2004) se refere à interpretação das histórias de vida como algo que comporta uma dimensão imaginária, por se tratar de uma releitura do passado na ótica do questionamento de projetos, dos desejos e das perspectivas de vidas inscritas no presente, no passado e nas projeções, mais ou menos conscientes de um futuro próximo. A primeira pergunta da entrevista foi: Para começar me fale um pouco sobre sua história de vida escolar. Que experiências você mais se lembra? Fale um pouco sobre suas expectativas, seus desejos, seus anseios, temores ou dificuldades na vida escolar, antes do seu ingresso na universidade.

Iniciando as entrevistas foi possível identificar em alguns dos atores entrevistados dificuldades para conseguir lembrar das histórias de vida escolar, alguns devido ao tempo, outros por não demonstrar interesse em lembrar dessas experiências vividas. Essa percepção foi construída à medida que os atores eram indagados e observados, e também a partir das expressões faciais produzidas por estes no momento da entrevista.

Assim, a abordagem de Halbwachs (1990) ganha sentido quando o mesmo afirma: a memória à medida em que recua no passado, muda, porque algumas impressões se apagam e outras se sobressaem, segundo o ponto de vista que a encaramos, isto é, segundo as condições novas que ela se encontra quando nós voltamos para ela. Cada ator compartilha um pouco das percepções e vivências no início de sua vida escolar:

E(9)- Bom, no início da década de 80 eu decidi fazer o vestibular, após o vestibular concluído, é em 1986, eu já estava a trabalhar como professor, essa é a vida de estudante que me recordo.

E(12)-(Silêncio) Lembro não!! Fundamental e Médio, Márcia? Não lembro de nada assim muito em particular, que tenha me chamado a atenção não, algo de grande relevância. Não, não tive anseios, nem frustrações, assim que fossem relevantes, que tivessem marcado ao ponto de hoje eu tá lembrando, não. Não teve nada relevante assim, importante não, foi um período digamos, que

normal, não teve grandes alterações não, não me lembro de nada importante não, que mereça destaque.

E(22)- Antes de entrar na Universidade, a gente, o que mais eu me recordo é a expectativa de conseguir entrar na Universidade Federal, entendeu? Não é nem tanto pensar em entrar em uma Universidade, mas em entrar em uma Universidade Federal, a expectativa, a luta, às coisas que eu sei que a gente teria que se privar pra poder chegar aonde estamos hoje. Como o primeiro passo para a Graduação, depois a Pós, chegando até o Mestrado, então assim eu acho que o que mais nos deixou apreensivo foi essa expectativa do que encontrar, e se realmente a gente ia conseguir chegar lá, até porque a gente sabe que há um funil muito grande pra que se consiga entrar em uma Universidade, eu acho que foi isso aí.

E(25) - Marcantes em que sentido? (Silêncio) Aí, complicado isso, sem direcionamento assim. Ai, no meu Ensino Fundamental assim a coisa que mais me marcou foi, foram os laços que eu mantive com os meus amigos, porque assim a maioria dos meus amigos hoje em dia são todos do Ensino Fundamental menor, entendeu ? Então, eu sempre procurei me envolver na maioria das coisas que tinha no colégio. Se tinha feirinha científica eu sempre gostava de tá participando dessas coisas, liderando, me envolvendo nessas experiências, de como é que posso dizer, dessas feirinhas que tem, além de claro, de estudar, eu sempre gostei muito de estudar , eu gostava de me destacar, na verdade né, na sala de aula. E aí veio o Ensino Médio onde eu tive que dividir o tempo entre trabalhar, né e estudar. E aí eu optei por fazer um... Na época tinha ainda PSS e o seriado e o geral, aí eu optei por fazer o geral, por não ter muito tempo assim pra estudar de fato. E era isso assim, a minha vida sempre eu adquiri algumas responsabilidades assim, muito cedo e aí eu sempre gostei muito de estudar e consegui assim graças a Deus conciliar essa vida de estudar e trabalhar.

E(27) - Antes da Universidade Federal de Sergipe? Eu venho da Universidade, onde tive a experiência muito boa.. O ambiente da Universidade era totalmente diferente. Eu fiz Curso Técnico e o que eu mais me recordo foi das amizades que eu construí lá, e das lições de alguns professores, e em especial um, o professor de Matemática em que ele era bastante exigente e por isso, detestado por todos na época, mas depois que a gente conclui a gente ver o quanto ele foi importante na vida acadêmica.

A fala dos atores representa algumas particularidades, tais como não citar nada das séries iniciais, como se a vida escolar iniciasse já no começo do curso de graduação. Assim as falas dos atores 9, 12, 22 e 27 se destacam quanto a esse aspecto. A maior parte, cerca de 70% dos entrevistados, é oriundo de escola pública e cita logo no início das falas sobre essa vivência. Para Josso (2004): Emergir na busca de recordações nos conduz a atingir uma dimensão, a qual nos proporciona um apelo às emoções, sentimentos, sentido ou valores. Essa imersão proporciona novas reflexões e conduz a mudanças substanciais de atitude, interferindo no processo de formação.

Segundo Pineau (2004) os tempos não param nunca, são movimentos cíclicos. Isso nos remete a perceber que os elementos temporais tem uma singular importância quanto as recordações, as memórias, pois é como se conduzisse a renovação da vida a cada tempo, interferindo diretamente na permanência ou no dissipar das vivências no imaginário.

Aos poucos uns iam lembrando e demonstravam a partir de sua expressão facial estar felizes por lembrar de situações que marcaram suas trajetórias escolares. Os relacionamentos de amizade com colegas e professores foi algo muito presente e marcante na maior parte das entrevistas, como também das práticas vivenciadas e rumos profissionais atingidos:

E(23)- Antes da Universidade é... Eu considero um período escolar normal, né, notas medianas, relacionamentos pessoais normais entre as pessoas, entre os colegas, né. E acho que uma das melhores fases da minha época escolar foi o fato de eu ter estado no Colégio de Aplicação. Inclusive foi no Colégio de Aplicação que eu ingressei pela área de Informática, tinha um professor de Matemática que começou a trabalhar a parte de programação no científico ainda, como experiência, e eu fui fazer essa disciplina com ele, e aí eu ingressei na área de Informática. Então, eu posso dizer que a minha passagem aqui pela Universidade ainda no Colégio de Aplicação foi quem deu um rumo a minha carreira profissional, né. Com relação às expectativas assim, eu diria que assim pelo fato de eu já ter entrado no Mestrado tendo um emprego, né, então as minhas expectativas sempre foram sempre diferentes dos outros colegas, porque eles queriam terminar o Mestrado pra ingressar na vida profissional, e eu já tava na vida profissional. Então, eu digo que foi uma coisa mais tranquila, onde apesar de eu trabalhar na área de ensino, mas na área de Desenvolvimento de Sistemas eu pude agregar muito com o conhecimento na área de Meio Ambiente, dentro da sala de aula, dentro da área de Programação. Então, abriu mais a minha mente pra trabalhar com outras coisas que não só a Informática, né. Então, a ideia também com o Doutorado é aprimorar isso daí com pesquisa sempre associando Informática com a questão Ambiental.

E(30)- Bom, as experiências que mais marcaram a mim no Ensino Fundamental foi ter participado de uma turma muito legal, que eu conheço os colegas até hoje, assim é, todos eles já são casados, né, eu já tenho 33 anos. Então, pra você ter uma ideia assim, os outros alunos colegas que eu recordo, que eu os vejo, já estão casados, já tem filhos e tem um mesmo que já tem 5 filhos. Mas, quando a gente se vê, a gente sempre se fala e tem alguns que os visito em suas casas. Então, assim o que mais marca é isso né, deixar os amigos né. Dificuldades em relação a que? Não, eu nunca tive assim dificuldade não, eu sempre me adaptei bem as escolas, sempre estudei em escola pública, né. Então, a primeira escola eu me lembro que foi lá perto de casa que eu morava em zona rural, né. Então, era um colégio próximo a minha casa, depois nós mudamos, minha família, mudou para cidade, a zona urbana né, e aí lá na cidade a gente foi morar num bairro e a escola também era próxima desse bairro. Aí só no Ensino Médio que eu fui estudar mais distante né, mas eu sempre lembro de coisas muito boas, nessa época.

E(31)- As experiências de práticas que as professoras faziam na área de ensino, práticas experimentais, aulas de laboratório, aulas que trabalhavam método científico, sempre foi atividades do interesse trabalhando as questões de Ciências, a origem da Ciência, sempre foram questões curiosas.

E(35) - O comprometimento dos professores, a relação de interação com os alunos e a questão disciplinar. Eu não entendo de questões etimológicas, mas em termos de disciplina mesmo, de ordem.

E(37)- Bom, na minha infância eu tive uma experiência muito boa e que eu acho que foi muito importante na minha formação, inclusive tem muito haver com o mestrado interdisciplinar que eu fiz, e o doutorado, porque eu estudei na Escola "X" Lá, o método pedagógico é construtivista, humanista, que incentiva a livre escolha da criança, tem poucos alunos na sala. Então, os professores, e a direção a coordenação eles tratavam as crianças individualmente, conheciam a história de vida de cada uma, porque eram poucas crianças na sala. Era uma vivência muito profunda na escola, não era aquela coisa de lucro, de botar um monte de aluno, de

tratar aluno como número, uma turma homogênea, não. Era uma escola muito especial, então essa foi uma experiência pra mim, lá eles incentivam a criança a tomar iniciativa ter espírito de liderança, os estudos lá desde a década de 80 já eram interdisciplinares, porque eles visam, é, o aprendizado a partir da vivência no dia a dia, né, no meio ambiente. Então, a Matemática, a Biologia, Português, as Línguas estavam relacionadas sempre ao meio ambiente e ao nosso redor. Então, essa foi uma experiência escolar que ficou marcada pra minha vida.. Eu fiz o vestibular, e eu fiquei em dúvida se eu queria fazer pra Física ou pra Biologia, porque eu queria ser cientista, sempre quis ser cientista.

Fazendo uma articulação da vida escolar ao desenvolvimento profissional as falas dos atores 23 e 37 enfatizam ao citar a história de vida escolar seus projetos profissionais escolhidos. O ator 30 relata não ter tido dificuldades na trajetória de vida escolar. Já os atores 5 e 38 relatam experiências escolares que chegam a considerar a trajetória inicial traumática. Segue algumas das respostas dos atores que apresentaram dificuldades:

E(38)- O estudo de algumas disciplinas, juntas elas se tornaram deficientes no meu aprendizado, que foi Química, Física, Matemática, então na escola pública a gente ficou muito ausente desses professores e eles passaram a surgir sempre no final de ano, com trabalhos, então o básico, a estrutura básica da formação dessas disciplinas a gente não assimilou e isso me trouxe muitas dificuldades pra ingressar tanto na Universidade, porque eu precisei estudar muito pra poder entrar na Universidade por causa disso. Ah! Sim. E outra coisa, a didática. Acho que os professores no geral, até hoje se reproduz, é escrever muito no quadro. Sabe, e isso não traz aprendizado nenhum para os alunos, é colar e copiar e reproduzir, que é uma das coisas que eu como professor, que eu atuo também como professor, eu evito muito isso. É mais importante que o aluno aprenda, é, duas coisas que você possa ensinar na vida, do que ele escrever tanto e não aprender nada porque eles não leem né, tem essa dificuldade, eu acho que é isso aí.

E(5-) A minha experiência escolar foi muito traumática, porque eu saí de cidade para cidade, né. então passei a estudar em escola pública.. Só então, mais tarde é que eu venho ingressar na universidade, já muito tarde e durante esse período, antes da entrada da universidade, eu não tinha muita pretensão nem sonhava com universidade, não tinha esses pensamentos de universidade. Era um período marcado pela ditadura, era um período que havia um silêncio muito grande, aí mais tarde quando eu fui fazer um curso chamado profissionalizante que era uma mistura de ensino médio e ensino profissionalizante, aí pegavam e faziam uma seleção com a gente, pra gente escolher o que nós queríamos seguir nessa história de ensino profissionalizante. E ocorreu outra frustração por conta de que, o que eram colocados pra gente eram cursos técnicos e que não me agradavam, e era mais ou menos forçado a escolher alguma coisa pra poder concluir o ensino médio. Depois disso aí, eu achei que eu tava sendo um atraso muito grande pra mim, eu fiz o supletivo terminei antes de terminar o ensino médio normal, do tempo normal, aí foi quando eu comecei a pensar em universidade.

Aprofundando ainda o descortinar da história de vida escolar dos atores investigados, buscamos a partir da segunda questão da entrevista, que trata das experiências vividas na graduação, caracterizar as vivências que eles destacam ao longo desse itinerário. Assim

perguntou-se: E sobre a vida universitária? O que você gostaria de destacar como sendo parte importante de suas memórias? O que você mais se recorda dessas experiências? Como essas experiências ocorreram?

Segundo Bueno (1993) ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os atores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e na análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis à instauração de práticas de formação. Assim, se mostram cada vez mais importantes pesquisas que enfatizam o percurso para possíveis mudanças no contexto de formação nas universidades, enquanto instituições que devem promover o desenvolvimento das pessoas a partir do saber.

Destacam-se como experiências marcantes na graduação:

E27 - Nas minhas memórias! É muito difícil, porque vem tanta coisa e ao mesmo tempo pra resumir em palavras fica... Como eu falei desde o início o companheirismo, a amizade e também o saber, o compartilhar a todo o saber, foi muito gratificante pra mim. É o que eu mais me recordo, dos grupos de estudo, as apresentações, isso foi o que mais veio na mente agora, foi só isso.

E25- Então, desde quando eu entrei na Graduação eu já me envolvi em dois grupos de pesquisa: Então, sempre busquei fazer leituras em diversas áreas, ...passado o primeiro ano eu já sabia por onde eu queria caminhar,envolvida em grupo de pesquisa e comecei a fazer produções, artigos, tal. Então, ficou já um meio que um caminho andado pra a entrada aqui no PRODEMA.

E17- A universitária foi à Iniciação Científica que é o PIBIC, foi a partir daí, esse foi o fato marcante, foi quando eu entrei a fazer a Iniciação Científica e comecei a vislumbrar a querer ser um pesquisador e tal.

E1- Olha, na vida universitária o que mais me chamou a atenção, o mais importante foram as ênfases nas leituras, leituras mais fundamentadas, que ate então eu não conhecia com tanta profundidade, então eu via essa necessidade de aprender a perceber uma nova gama de leituras, com um vocabulário muito mais elaborado por vezes encarado de forma que parecesse muito mais difícil mas mesmo assim, isso que parecia na época um obstáculo, acabou servindo como uma base para que eu pudesse me aprofundar.

E9- Bom, na Universidade, na Graduação era quando nós estávamos em sala de aula nos debates sobre os temas emergentes dos anos 80.

Na maior parte das falas dos entrevistados aparece como algo marcante na graduação as relações interpessoais estabelecidas com colegas e professores ao longo do curso. Também o envolvimento em grupos de pesquisa, atividades como movimento estudantil, debates e práticas de campo são destacados.

É possível através das falas coletadas identificar o reconhecimento da graduação como um período marcado por desafios, frente a situações da vida cotidiana. Mas, também como espaço de discussão, descobertas e inúmeras aprendizagens. Exemplos:

E(22)- As experiências mais importantes assim que me recordo estão relacionados mais a trabalhos de campos, a questão de trabalhos práticos, em que eu pude perceber que aquelas aulas que a gente ficava muito em sala de aula não dava o resultado esperado. Então, quando a gente partiu a buscar pesquisa, no campo, na prática em vivenciar o que a comunidade vivencia, buscar resultados mais concretos, foi onde eu pude observar ali, o que realmente a Universidade é para o ser humano, entendeu? Eu acho que essa lembrança me foi muito boa, é tanto que hoje sempre quando eu tento buscar pesquisas, o que me vem à mente o quanto que me serviu os trabalhos de campos realizados nos períodos de Graduação.

E(13)-A faculdade pra mim foi um divisor de águas, né. Eu tava gestante, né e eu comecei o primeiro período eu tive que parar pra ter bebê e com dois meses depois foi que eu voltei. Então, pra mim foi um divisor de águas por conta também da gestação que foi assim, foi bem paralelo, né. E o que me marcou no curso mesmo eram as viagens que a gente fazia. Porque a gente... Os professores tinham uma didática, que a gente tinha que ir à campo. Acho que porque a disciplina também exige isso, né. Eu tive uma infância muito privada. A gente era de uma classe social muito pobre. Então, eu não tinha a oportunidade que eu tive diante, quando eu cheguei na faculdade. Pra mim, isso foi ótimo. Assim, tive muitos professores marcantes.

E(3-) Eu fui a típica universitária mesmo, a cdf, eu ia pra aula assistia aula ia pra casa estudava, voltava pra aula. Não houve assim na primeira tentativa de universidade né, eu na verdade tentei a universidade, a única que eu concluí foi a terceira, que foi Pedagogia e foi onde realmente eu me encontrei, porque na primeira eu não via sentido, é como se fosse uma repetição assim, era um, você questionava, parecia que era errado questionar, o professor, fazer perguntas e tudo. Acho que é quando eu comecei a Pedagogia, eu também comecei do tipo assim: ou eu termino o curso, ou na verdade era um desafio eu tive sorte que desde o começo eu encontrei professores que me desafiavam, além de permitir que eu participasse da aula que era o que me inquietava nas outras, que eu parecia que tinha que ser uma múmia, só tinha que ouvir, ouvir, ouvir. Em Pedagogia você podia questionar né, você podia ir atrás de outras informações, trazer pra sala, dialogar, isso me atraía muito, foi o que me deu um gás, pra e, eu me apaixonei mesmo né, e concluí.

E(5)- As minhas memórias eu acho que foram, são uma das melhores pra mim, de termos de acadêmico, quando que na minha época foi ótimo porque era como se eu tivesse reaprendendo, quando eu utilizo a palavra reaprendendo é em função em que a minha vida era muito ligada à boemia. Bom, então como eu disse antes eu entrei tarde na graduação e aí quando eu cheguei na graduação, eu tive que me reeducar vamos dizer assim, a reaprender outras coisas que não faziam parte do meu cenário de vida, por conta de como eu disse da minha vida de boemia que eu vivia, de boemia né, futebol, jogar bola, trabalhar, noites de farra, essa coisa toda. Quando eu entrei na universidade que depois da matrícula comecei interagir com alunos que já tinham também experiências dentro da universidade, e já começava burburinho de mudanças políticas e aí fui me inteirando e aí participei do movimento estudantil.

Marcante ao longo da caminhada universitária, também surge nas falas, o contato com professores que interferiram diretamente nas escolhas, nas mudanças, pra não dizer no próprio itinerário formativo dos atores.

E(7)- Aí, são tantas coisas é por que quando a gente fala em memória parece que ela própria já é seletiva, e traz a tona aquilo que a gente deseja recordar de imediato né. E então, eu assim eu lembro muito os primeiros períodos, um pouco da imaturidade quando eu cheguei, as expectativas em relação ao curso, que algumas coisas são refutadas e outras são confirmadas, né, período a período. E assim, o que mais eu lembro são os professores, que a gente pode dizer assim que eles ficam em eixos diversos, aquele professor que mais lhe marcou, porque você acha que contribuiu de fato para sua formação, como também a gente lembra, não que ele seja menos importante, mas a gente lembra também daqueles professores que pra gente assim não contribuiu tanto como a gente gostaria, aqueles chatos que eu digo: puxa se ele fosse menos assim, menos isso colaborava muito mais, então a gente também lembra deles. Tanto daqueles que a gente tinha um afeto quanto como daqueles outros que pra gente não é que eles foram um desafio, mas é que a gente não conseguiu uma certa aproximação, a gente concluiu a disciplina numa relação amistosa, mas a gente acha que eles poderiam colaborar mais, né. Então, eu lembro deles todos, mas, assim com muito fervor nas disciplinas que embasaram a minha formação, aquelas que eu acredito que foram as bases né. Eu acho que eu fiz uma graduação bem feita . Nossa! Como eu me orgulho da minha graduação, eu acho que fiz de forma consistente né, se eu voltasse hoje talvez eu pudesse assim ler mais aquilo que eu li de forma rápida corriqueira pra dar conta, mas ainda assim eu acredito que eu fiz uma boa formação, eu vejo muitas instituições, que nossa!! Eu num sei como eles vão entrar no mercado de trabalho. Não quero citar o nome do professor da disciplina que mais me marcou, mas os colegas, o envolvimento, a vivência acadêmica, participar de jornada da educação, semana da educação, congresso da educação, tudo isso faz parte do currículo quando a gente entra não somente as disciplinas, mas esses encontros esses fóruns onde a gente também discute educação né, essas atividades correlatas acrescentam a formação então isso eu lembro muito, né.

As dificuldades se apresentam mais fortemente em algumas falas, tais como fazer o curso inicialmente por não ter outra opção, ver os colegas de classe sem muito compromisso com as atividades acadêmicas e desmotivação pela atividades vivenciadas. Hoje se apresentam como situações enriquecedoras no itinerário formativo, e que conduzem a novas reflexões acerca das práticas desenvolvidas profissionalmente. Segundo Josso (2004) a reconstrução do percurso de formação permitiria passar para a interrogação sobre o processo de formação e, nesse momento poderia ter lugar uma reflexão sobre o processo de conhecimento, como uma afinação na percepção de si, do seu pensamento. Os atores explanam suas dificuldades. Leia-se:

E(8)- Até o terceiro, quarto período eu vim pra faculdade porque eu não queria dar o desgosto aos meus pais de abandonar o curso, e primeiro eu não queria deixar para mim esse abandono. Aí foi quando, foi caindo à ficha, acho que eu estava mais

madura até porque eu entrei na universidade com dezesseis anos e meio, já as consequências daquela entrada de dois anos né, mesmo corrigindo, não foi possível tanto (risos). E aí eu tive uma opção, com um ano de faculdade teve a condição de fazer concursos internos para estagiário, aí eu disse: não, já que eu não tô me encontrando nos estudos, eu vou trabalhar e até porque, por questões familiares houve um intimato. Você já tem quase 18 anos, vamos começar a trabalhar e aí eu fiquei feliz. Eu acho que isso foi lá em 90 e alguma coisa, 93, 96, não me lembro bem, mais necessariamente, mas o curioso é que lá eu fui descobrir assim habilidades que eu já tinha por ajudar minha mãe em escola, em direção de escola também, pra organizações, pra secretaria, trabalhos administrativos, e foi a partir disso também que eu fiz a extensão em Administração. Entretanto a Universidade, depois do quarto período eu acho que abriu mais espaço pra mim eu fui mais feliz, porque a grade curricular me mostrou o que você poderia exercer outras coisas. Comecei a organizar jornais na sala de aula, isso já no quarto período e acho que a partir daí houve uma sequência melhor para mim academicamente, eu usufruí melhor somente nesses finais, digamos assim, nesses últimos quatro períodos da graduação. Mas, foi uma experiência interessante, até porque fui atrelando ao trabalho.

E(10)- Inicialmente de fazer o curso por obrigação, né, falta de opção. Então como eu fui aprovada aqui, minha mãe praticamente me obrigou a fazer o curso de "X". Então, de início eu sempre fui uma aluna muito ruim, né. Não assistia todas as aulas, faltava muito, gazeava e tal. Tranquei a faculdade, passei dois anos sem estudar, e aí quando eu voltei, aí eu já tinha uma certa maturidade, já entendia o que eu queria pra minha vida e aí comecei a estudar realmente

E(12) - Eu me lembro que durante os quatro anos de graduação, é, eu costumava fazer todos os trabalhos. Era um grupinho, de, acho que quatro colegas que eu fazia os trabalhos ...tirar nota dez e todo mundo era beneficiado com isso. Então, durante quatro anos eu carreguei o grupo nas costas. Isso eu acho que foi o que mais marcou. Mas, na época eu achava que tava, era normal, que era, tava ajudando os colegas. Hoje, obviamente como professor eu penso diferente, né. Isso não é ajudar os colegas não. Hoje eu sei que ajudar os colegas seria eu ter forçado eles a compartilhar os trabalhos comigo e participar mais e talvez até ensiná-los um do pouco que eu sabia, para poder eles participarem proporcionalmente na confecção, na produção dos trabalhos junto comigo. Na medida que eu fazia sozinho e eles só assinavam, então eu estava dando a eles comodidade e induzindo eles a não produzir, a não pensar e a não trabalhar. Aí, isso deve ter prejudicado muito eles, na época como estudante eu achava que estava ajudando os colegas, os amigos e coisa e tal. Mas, hoje na visão de atual. Eu sei que prejudiquei muito eles. Acho que isso foi o de mais relevante.

E(14) - Na universidade, eu acho que é um pouco contraditório, porque é onde a gente, deveria mais aprender, vamos dizer assim, a ter, a diversificar, a ter práticas um pouco mais, é vamos dizer assim, que atingisse diversas, diversos ambientes, mas, só acho que caiu muito naquela do discurso, né. Do discurso e pouco na prática da gente, assim, eu acho que assim por conta da vivência. E, mas, a gente vê o seguinte, aqueles professores, as práticas, os professores que mais marcaram, foram aqueles que trabalharam muito atrelado a teoria e a prática e a diversificação também na forma de avaliar, onde a gente teve oportunidade. É licenciatura, mas a gente entra ainda com receio de falar, em público, com receio de participar das atividades. E as atividades que propiciam isso, pra gente falar, que a gente tenha essa abertura pra falar são importantes, são relevantes e são essas atividades que a gente vê que são importantes pra prática da gente hoje, enquanto docente.

As experiências vividas no contexto da universidade, no início do processo de formação, na maior parte das entrevistas acabou por se tornar elemento decisivo ao caminhar dos atores. Conduzindo a mudanças significativas no itinerário formativo de cada um deles. Josso (2004) indica que a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações. Dessa forma podemos considerar que cada uma das vivências, mesmo com suas dificuldades e entraves, foi valorosa enquanto contributo para a formação.

4.4 DEFINIÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE



Nesta sessão seguem as definições de interdisciplinaridade que os atores investigados compartilharam. Na terceira questão da entrevista solicitou-se: Defina interdisciplinaridade (com suas palavras ou com palavras de autores reconhecidos na cena universitária ou fora dela). Foi de suma importância o levantamento das definições acerca da interdisciplinaridade, pois através destes dados foi possível compreender que ideias, sentidos, significados, pressupostos e conexões envolvem as construções conceituais utilizadas pelos atores investigados. Porém, é preciso atentar para o que Tuan (1980, p. 6) diz: Duas pessoas, não vêem a mesma realidade. Certamente vários olhares, e cada qual com sua própria historicidade se apresentam, proporcionando a construção de definições diferentes acerca da interdisciplinaridade.

De acordo com Fazenda (1993) apesar do termo interdisciplinaridade não possuir um sentido único e por nem sempre ser compreendida da mesma forma, as distinções terminológicas seguem o mesmo princípio. Assim, justifica-se a diferenciação na elaboração de uma definição, porém é preciso ressaltar que mesmo com as diferenças, há princípios que não podem ser excluídos desta. Leia-se:

E(3)- Pra mim interdisciplinaridade é diálogo, interdisciplinaridade é saber compartilhar informações e a partir do compartilhamento conseguimos chegar a alguma coisa.

E(13) -Olha, a interdisciplinaridade pra mim, é a gente trabalhar as disciplinas em conjunto, né. A interdisciplinaridade é uma interação entre disciplinas, pra gente trabalhar em um único objetivo.

E(19) -Eu acredito que interdisciplinaridade é você partir de sua matriz disciplinar e dialogar com diversas outras, afim de encontrar uma solução para um problema que você tem, como o nosso, que é a questão Ambiental.

E(21) – Hoje, eu acho que interdisciplinaridade é como se fosse uma teia que cada encontro entre os fios fosse uma disciplina, uma matéria, ou uma área de estudo. Então, eu acho que é assim a interdisciplinaridade tem a ver com na minha cabeça

com interligações e com estruturas de ligações, estruturas mais complexas de pensamento.

E(25)- Então, eu acho que interdisciplinaridade não é só você ter o conhecimento de várias disciplinas, eu acho que é você associar essas disciplinas pra poder tentar construir algo novo que dê conta do entendimento dessa complexa realidade que a gente vive, então eu acho que é mais ou menos isso.

E(28)- Interdisciplinaridade pra mim, é quando você utiliza várias fontes de conhecimento para gerar uma informação, sem destacar que uma é melhor, de que uma é pior, alguma coisa, mas simplesmente que ela vai trabalhar num contexto, pra justamente, pra fortalecer aquele conhecimento.

E(32)- Interdisciplinaridade eu definiria como a junção de várias áreas do conhecimento, várias disciplinas onde uma complementa a outra e dando respostas ao mesmo tempo.

E(35)-- Eu acho que interdisciplinaridade seria na minha opinião uma coisa tão óbvia, mas por ser tão óbvio as pessoas não percebem e não, vamos dizer assim, não as praticam. Interdisciplinaridade seria lembrar que nós enquanto seres humanos e a sociedade enquanto um conjunto desses seres humanos são formados de relações, e de relações que envolvem as sínteses, antíteses e opostos né, complementos. Então, a interdisciplinaridade pra mim seria essa união de caixinhas que se complementam né, isso tanto no aspecto epistemológico, tanto no aspecto, digamos assim, do cotidiano na nossa vida.

Os atores 3, 13, 19, 21, 25, 28, 32 e 35 mesmo tendo elaborado definições diferentes, nos termos utilizados, trazem em suas elaborações princípios que são comuns. Considerando este princípio de acordo com Fazenda (1993): “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela concepção acerca da intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Assim percebe-se que os atores conseguiram a sua forma contemplar nas suas definições o princípio que Fazenda se refere. Segundo Gastaldo (2004) Erving Goffman tem uma leitura semelhante a do ator 35, quando se refere ao que é óbvio, mas não consegue enxergar. Nos estudos da Sociologia isso ocorreu, e Goffman foi um desbravador de aspectos do cotidiano não percebidos.

Outras percepções foram possíveis de detectar nos atores investigados

E(18)- A interdisciplinaridade é algo conceitual e também que busca como um paradigma de norteamo de uma pesquisa a intersecção de vários saberes e de várias áreas do conhecimento, e que é imprescindível nas questões ambientais, e nos objetos de pesquisa que a gente produz aqui no PRODEMA.

E(27)- A interdisciplinaridade como uma análise sistêmica, onde uma disciplina só, no meu caso, ela não vai me trazer respostas para todos os problemas, ou para um conjunto de problemas. Então, é necessário outras disciplinas, que elas se comunguem, que elas compartilhem as ideias, pra tentar entender e a partir daí solucionar ou buscar soluções para algum problema.

E(33)- Eu tenho problema em relação a lembrar o nome, e até pelas últimas aulas, mas é o conceito que um dos que eu acho mais interessante pra interdisciplinaridade é o fator de interligar, e interrelacionar o próprio nome pelo Inter que vem no prefixo da própria palavra interdisciplinaridade, que tá indicando a possibilidade de outras disciplinas trabalharem juntas com uma hierarquia. Então, eu teria uma disciplina que seria a que, a principal relação até mesmo, a minha própria graduação, por exemplo ou que fosse mais importante ao meu objeto de estudo e a partir dela, outras referências e inferências as disciplinas diferentes seriam utilizadas pra melhorar para ampliar aquele conhecimento.

Já os atores 18, 27 e 33 trazem em suas definições alguns entraves na compreensão do termo interdisciplinaridade. No que se refere ao ator 27, este coloca a interdisciplinaridade como solucionadora de todos os problemas, ou seja, como salvadora de todas as mazelas possíveis. Sendo assim, é uma posição contrária à de Fazenda (1993, p. 41): “Interdisciplinaridade não é uma panacéia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado mas um ponto de vista que permite a reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo”. É um exagero considerar a interdisciplinaridade a solucionadora de todos os problemas, seria colocar sobre ela toda a responsabilidade pelo que desse certo ou errado, além de trazer inúmeras implicações. Não sendo justa essa atribuição para a interdisciplinaridade, se faz necessário refletir um pouco mais sobre as possibilidades do interdisciplinar em cada contexto.

Quanto à fala do ator 18 concordamos que a interdisciplinaridade seja imprescindível para auxiliar nas questões não só ambientais, mas em todas que se apresentam na nossa sociedade complexa. Porém, o mesmo a considera como algo conceitual. Pensar a interdisciplinaridade apenas como algo conceitual é torná-la inapta às questões práticas. Os aspectos conceituais devem ser refletidos nas práticas vivenciadas. Fazenda (2011) afirma que um dos pressupostos da interdisciplinaridade é a exigência de uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática. Dessa forma, compreendemos que não é possível pensar a interdisciplinaridade apenas como algo conceitual.

Tomando a fala 33, percebe-se que é colocada a questão das disciplinas trabalharem juntas com uma hierarquia. Essa definição se aproxima da elaborada por Jantsch in Fazenda (1993, p. 37): “interdisciplinaridade é... axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas, definida ao nível ou subnível hierárquico imediatamente superior, o que introduz uma noção de finalidade. Ao exprimir dessa forma sua definição, Jantsch imprime uma finalidade à ciência, como também procura eliminar as barreiras existentes entre teoria e prática. É preciso atentar que num aprendizado interdisciplinar não deve existir lugar para

hierarquia, todas as disciplinas se mostram importantes a seu modo, sem que nenhuma delas seja mais importante.

Dentre as falas dos atores investigados, apenas três citaram autores com os quais articula o conhecimento disciplinar ou que marcaram sua memória na graduação, a partir do estudo e do conhecimento difundido por estes. São eles Boaventura de Souza Santos e Edgar Morin. Estas referências indicam a preocupação e o interesse em aprofundar o conhecimento sobre questões referentes a complexidade e o conhecimento do mundo chamado de pós-moderno.

4.5 EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA VIDA ACADÊMICA E NA FORMAÇÃO INICIAL



Quanto a esta abordagem segue a oitava pergunta do questionário: Já vivenciou ou participou de outra formação interdisciplinar? Caso tenha participado, explicitar qual principal diferença percebe entre a formação anterior e esta?

Dos atores que já tiveram a oportunidade de participar de outro tipo de formação e nesta destacam em relação a anterior:

Q-(4): A riqueza em novos autores; novas leituras; novas dimensões, novas territorialidades.

Q-(7): A atual precisa atravessar a ponte que separa a teoria da práxis: o que diz interdisciplinar, nesta, não coaduna com a prática docente, disciplinar e autocrática.

Q-(14): A constante preocupação em ser interdisciplinar. E por outro lado, a grande participação de discentes de diversas áreas do conhecimento.

Q-(22): Nesta há verdadeira integração de saberes, em outras cada um fazia sua parte e estas constituíam uma “colcha de retalhos” onde os saberes compartimentalizados não perpassam outras concepções de saberes, numa falsa/pseudo relação interdisciplinar.

Q-(23): Maior interação entre várias áreas do conhecimento, além de denotar um melhor aproveitamento acerca da formação e as ciências ambientais. De fato, neste momento em relação ao curso vigente foi possível classificar o que seja formação interdisciplinar no meio acadêmico.

Q-(39): Que essa nova formação possibilita interagir com outras áreas de conhecimento.

As respostas dos atores 4, 7, 14, 22, 23 e 39 refletem de forma positiva a formação interdisciplinar que eles mesmos têm vivenciado. Trazendo aspectos correlatos as aprendizagens adquiridas, no sentido de uma ampliação e aperfeiçoamento dos seus

conhecimentos, possibilitando atuação em campos mais complexos. Inspirado na epistemologia da complexidade, Macedo (2010) afirma que a aprendizagem é um dos fatores fundantes da formação. Corroborando, assim, para que percebamos o quanto as experiências interdisciplinares proporcionam aprendizagens, como também contribuem efetivamente no processo de formação.

As experiências em formação tem sido objeto de estudo de Marie Christine Josso, ao longo de suas pesquisas têm verificado o importante papel desempenhado por estas na trajetórias individuais. De acordo com Macedo (2010, p. 168) inacabadas, truncadas, erráticas, precisas, opacas, as experiências são sempre resultantes de vivências compósitas, trazem consigo a dialógica e a dialética em que indivíduo, sociedade e cultura não estão jamais apartados. Vê-se que qualquer experiência formativa traz em si contributos que implicam e conduzem na aprendizagem.

Ainda tratando das experiências vividas na graduação, trataremos aqui de explicitar a terceira pergunta da entrevista, que indaga: Em relação à interdisciplinaridade, na vida acadêmica e na formação inicial (graduação) que experiências você vivenciou?

Dos que relataram acerca das experiências interdisciplinares na graduação:

E(21) –Talvez sim, no laboratório que eu trabalhei, de Paleontologia que eu trabalhava com o ensino se Paleontologia. A Paleontologia em si é uma ciência bem interdisciplinar sim. São vários conhecimentos que você precisa ter pra poder investigar essas questões de fósseis, e eu trabalhava com ensino, que era a divulgação dos conhecimentos paleontológicos, então eu acho que talvez possa ter sido uma vivência interdisciplinar que eu tive na graduação.

E(28)- Na graduação, eu tive um professor que trabalhava de maneira interdisciplinar, na área de Bioquímica, que ele também teve oportunidade de fazer uma graduação no exterior, e uma pós-graduação no exterior de forma interdisciplinar. Então, ele passou algumas coisas pra gente no que se refere a conteúdo básico de Bioquímica, e isso foi muito importante, porque os conteúdos até hoje eles ficaram gravados na memória, e principalmente, nem tanto pelo conceito, mas pelos exemplos que ele deu da disciplina

E(33)- Teve uma disciplina que era fazer projetos de educação ambiental, você tinha que trabalhar com educação ambiental, fosse escolhido o tema, que era trabalhar com morcego e a partir daquele momento desmistificar, então eu trabalhei com Educação. Trabalhei com a parte de Zoologia, a parte de Ecologia, Sociologia, Antropologia com os meninos colocando na sala, então isso seria uma experiência, eu diria que foi de um projeto, que o professor indicou na disciplina de educação ambiental e por ter que trabalhar com educação ambiental tornou-se interdisciplinar, por interligar áreas diferentes dentro dessa disciplina de educação ambiental, mas foi esse, todos os demais foram disciplinares, cada um no seu compartimento.

E(37)- Eu tive uma experiência muito boa com o professor “X”, e hoje eu tenho um conceito de interdisciplinar, no sentido de que você não pode ver um problema, nem um método, nenhum resultado isolados das conexões que ele tem com o meio

ambiente. Então, quando você vê um problema, ou um resultado você tem que perceber, ele é, que ele não está dissociado de questões que formam ele, que constroem ele. Então, na verdade aquele resultado ele foi construído por vários fatores que tem de ser levados em consideração. Esses fatores estão não só multidisciplinar, porque eles são interdisciplinar porque eles estão totalmente interligados, é uma rede muito emaranhada.

E(38)- As pesquisas de campo dentro da Geografia, trazia professores de áreas distintas ou de conhecimentos distintos, que a gente pudesse fazer essa visita de campo. Que trazia a hidrologia, a hidrografia, a questão da geomorfologia, a questão da própria Geografia como a questão do estudo das populações, então essa, eu acho que isso aí foi um ponto muito forte no meu curso de Geografia, mesmo na licenciatura, foi desfrutar de alguns momentos desse tipo.

E(11)- Na Graduação, nas disciplinas específicas de maneira alguma. Sempre foram totalmente compartimentadas, é por aí. Sempre foram cada um no seu quadrado. Quando ia pras pedagógicas é que eles queriam que a gente fizesse isso. Então, você ficava meio que em choque, nem se respondia o que era interdisciplinaridade nem se praticava nas outras disciplinas e quando chegava na pedagógica era pra gente fazer com que a coisa ficasse interdisciplinar. Então, a graduação nesse momento foi mais de choque, porque nem se respondia e se exigia que fizesse.

E(18)- De forma muito superficial, assim, a única, o único momento que eu me recordei agora, aqui. Eu nunca tinha feito essa conexão, foi quando eu participei de um projeto de extensão, que o líder do projeto de extensão era um pedagogo e eu era historiadora, e aí a gente acabou vivenciando, trabalhando as temáticas da política pública. Então, não era uma interdisciplinaridade, mas era um caminho pra isso, porque eu era historiadora a gente discutia muito no grupo, e na formação do projeto de extensão e na vivência prática mesmo, algumas coisas, alguns temas transversais que permeava a área de políticas públicas, ações governamentais. É, eu lembro que ações socioeducativas. Então, esse campo me trouxe uma outra vertente além do próprio ensino de História que vivia na graduação, só isso mesmo que eu lembro.

E(31)- Não, a minha graduação foi disciplinar, foi totalmente disciplinar

E(17)- Eu estudei Cardiologia, estudei Anatomia, então assim, é um ramo da área da Saúde, mas existe sua especificidade dentro de cada área, então eu acredito que eu consegui, que eu estudei, que eu consegui fazer esse link interdisciplinar.

As falas dos atores 11 e 31 confirmam a inexistência de uma prática interdisciplinar no percurso de suas graduações. O ator 18 identifica uma atividade em especial a qual correlaciona a uma prática interdisciplinar, dando a entender que não houveram outras. Já os atores 21, 28, 33, 37 e 38 apresentam suas vivências interdisciplinares a nível de graduação. Quanto ao ator 17, chama a atenção para o fato do mesmo considerar que estudar as disciplinas diferentes será vivenciar uma prática interdisciplinar. Segundo Leff (2000) A interdisciplinaridade tem sido definida como uma estratégia que busca a união de diferentes disciplinas para tratar um problema comum. Assim, o interdisciplinar está além do simples estudo de diferentes disciplinas, mas sim no diálogo entre estas.

4.6 FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE E SUA RELAÇÃO COM TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE VIDA



Como uma forma de explicitar as relações existentes entre os atores e suas respectivas escolhas profissionais, aqui serão expostas algumas das respostas da quinta pergunta do questionário: De que forma a formação interdisciplinar em desenvolvimento e meio ambiente relaciona-se a sua trajetória profissional de vida?

As concepções de percepção de meio ambiente nos servem de aporte para compreender as respostas dos atores investigados. Para Tuan (1980, p.137): as pessoas atentam para aqueles aspectos do meio ambiente que lhes inspiram respeito ou lhes prometem sustento e satisfação no contexto das finalidades de suas vidas (Tuan, 1980, p.137). Dessa maneira, trazendo para nossa pesquisa, as relações que se estabelecem têm ligação com outros fatores, que demonstram ser mais interessantes para estes atores.

Aprofundar questões de pesquisa, vir de uma graduação afim com as temáticas ambientais, e a articulação dos conhecimentos com a atividade profissional, no intuito de dar continuidade ou enriquecê-la, são citados como aspectos que relacionam a formação interdisciplinar em desenvolvimento e meio ambiente as suas trajetórias. O pleno exercício da cidadania e os novos debates da sociedade complexa tem conduzidos os atores investigados a buscar a formação interdisciplinar. Leia-se:

Q-(2): Por ser bióloga, e ter meus estudos, trabalhos e preocupações voltadas para o meio ambiente espero com essa formação interdisciplinar absorver teorias de vários campos que me permitem entender a dinâmica complexa existente no meio ambiente.

Q-(15): Na vivência da pesquisa observando, analisando ecossistemas e na prática docente no ensino básico senti a necessidade de interligar conhecimentos, utilizar metodologias mistas para responder objetos complexos.

Q-(22): A formação vem a romper com paradigmas de que meio ambiente é exclusividade de algumas áreas do saber, fato que é desconstruído pela diversidade de áreas do saber que se relacionam em prol de um bem comum.

Q-(25): Na reflexão ética, moral, social e prática das nossas relações com o meio ambiente, instigando a conscientização e a responsabilidade individual e coletiva.

Q- (26): Como minha formação é em História, aparentemente o curso não tem relação. Porém, hoje, os novos objetos de estudo das ciências sociais contemplam a temática ambiental em suas preocupações conceituais. De modo que o curso tornou-se imprescindível a minha formação.

Q- (37): A partir da experiência vivencial iniciada num projeto de reciclagem de papel desenvolvida na prefeitura

As respostas dos atores 2, 15, 22, 25, 26 e 37 refletem razões diversificadas para identificar a relação estabelecida ente o curso e sua trajetória profissional de vida. Os atores não entram numa experiência formativa esvaziados de suas condições, referências e necessidades (Macedo, 2010). Dessa forma, levam-se em consideração vários aspectos para a escolha e permanência no curso.

Serão expostas nessa sessão as respostas correspondentes à quarta pergunta da entrevista. Indaga-se: Nesse contexto, é possível falar, então, de formação interdisciplinar? Qual a importância da formação interdisciplinar para a sua trajetória de vida universitária?

A maior parte dos atores diz que é possível uma formação interdisciplinar, até porque estudam em uma, porém apresentam alguns entraves para que a mesma se efetive. Todos colocam que esta formação contribui positivamente para suas trajetórias universitárias, como uma forma de atender aos desafios da atualidade. Para Morin (2004) o desafio da globalidade é o desafio da complexidade e por trás destes esconde-se o da expansão do saber. Assim, a reforma do pensamento se mostra necessária e gera um pensamento que liga e enfrenta a incerteza, conduzindo ao enfrentamento dos desafios que surgem. Já para Spink (2004, p.193) vivemos num mundo de sentidos conflitantes e contraditórios. Sendo desafiados o tempo todo a solucionar e explicar os embates existentes nos dias hoje.

Um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, nos induz a outras superações, ou mesmo reformulações (Fazenda 2002, p. 23). Fazenda e os atores 26 e 35 enfatizam a vivência plena da interdisciplinaridade, e também a necessidade de extrapolar a teoria e fazer a articulação com a prática. Leia-se:

E(26)- Eu acredito, entretanto, teria que mudar certas concepções, né. É, fala-se muito no trabalho interdisciplinar, mas ainda acho que a formação do professor ela ainda não contempla, o trabalho interdisciplinar e a própria estrutura escolar, né. Quando o professor conclui sua formação e vai atuar, vai pra campo de trabalho, vai para a escola ele encontra dificuldade, as estruturas as engrenagens da escola desestimula o trabalho interdisciplinar, de modo que se torna as vezes um discurso, né, esvaziado, sem sentido porque não é amparado na prática.

E(35) - Acredito, mas eu acho que tá muito longe, porque eu parto do pressuposto que a formação interdisciplinar vem da mudança do comportamento social né. Um caminho bilateral, não dá pra fazer interdisciplinaridade só na teoria, então o que eu vejo é muito discurso e pouca prática. Eu acredito que isso possa acontecer e acontece com algumas pessoas e com algumas, mas, entre digamos assim, de forma institucional, eu ainda acho que tá, é, como se diz, muito periférico né, na periferia da Ciência. No sentido não do que já foi produzido, mas no sentido de transformar isso numa prática cotidiana da Academia, né. Porque, as pessoas não percebem isso, que existe as relações de força e poder que não deixam que isso vá pra frente, que esse movimento interdisciplinar vá pra frente. Então, eu acredito, mas eu acho

que ainda falta muito para isso se transformar numa prática, né. Eu acho que discurso já se tem muito sobre isso, mas prática muito pouco.

E(9)- É possível sim, apesar das dificuldades que nós encontramos pra fazer com que aconteça.

Os atores 6 e 34 se referem ao tratamento que é dado as questões interdisciplinares nos seus cenários de formação. Consideramos a contribuição Morin (2000, p. 10): “(...) A reforma do ensino deve conduzir à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir à reforma do ensino”. Corroborando para compreendermos que a medida que se reflete e busca aprofundar um conhecimento as mudanças ocorrem de um lado ou de outro. Leia-se:

E(6)- É possível (risos), embora a gente tenha uma carga disciplinar muito grande né. Aí, de fato assim eu entrei na pós-graduação interdisciplinar e eu pude assistir algumas dissertações, algumas defesas né, e eu me choquei porque o que eu vi foram coisas extremamente disciplinares né. Agora a gente tem que lidar com muitas barreiras, né.

E(34)- Eu acho que sim, mas eu não vejo ainda. Viu, Santa Fé Institute hoje, né? Eu não vejo isso aqui no PRODEMA, eu não acho que a gente tem uma formação interdisciplinar, muito pelo contrário, eu acho que existe preconceito quanto ao que é interdisciplinar aqui, como se isso não fosse ciência.

À medida que os atores enfatizam as possibilidades também explicitam a importância da formação interdisciplinar. Segundo Leff (2006, p. 97): As experiências interdisciplinares mostraram os benefícios, mas também as dificuldades de diálogo e da comunicação intersubjetiva entre especialistas. Os atores 18, 21, 27, 31 e 38 explicam as possibilidades percebidas num contexto de formação interdisciplinar:

E(18) - É possível, ela é possível, uma formação interdisciplinar a partir do momento das suas vivências práticas e sua experiência de diálogo na própria formação mesmo, ou com orientador que vai lhe propiciar isso. Eu acho que a importância se dá nesse sentido de tá buscando um conhecimento mais complexo multiplicado do que a gente vê hoje.

E(21) - Não sei, eu acho que não. Eu acho que tá muito longe ainda da nossa realidade. Eu acho assim uma estrutura de um curso interdisciplinar, eu acho que é baseada em disciplinas a nossa grade. Então, como seria um curso interdisciplinar? Como eles poderiam ser feitos né? Assim, a capacitação do entendimento mais integrado dos acontecimentos da natureza, dos fenômenos sociais, eu acho assim, que essa visão integrada da vida, dos fenômenos, eu acho que é mais, abrange mais quando se tem uma formação interdisciplinar. O fato de você desenvolver as suas habilidades, sejam lá quais campos forem, te dar uma fluidez na vida, e quando a gente se depara com questões complexas, que sejam problemas da ciência ou não? A gente só resolve se a gente tiver essas habilidades firmadas dentro da gente,

E(27) - Sim, tanto que ele já existe até na Bahia na Universidade Federal da Bahia tem um curso que é interdisciplinar, uma Formação Interdisciplinar, na UFBA.

E(31)-Com certeza né, fazendo leituras, entendendo a complexidade do mundo, pegando a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e de vários autores bem atuais, a gente consegue conhecer, entender esse mundo complexo que nós vivendo, nos apoiando em Teorias Multireferenciais, do Adorno, da Complexidade de Edgar Morin e de outros autores que trabalham o foco nesse sentido, inclusive estudando a Hermenêutica . Vai me construir como uma profissional mais aberta, aberta a vários diálogos, a vários olhares, fazendo uma compreensão mais complexa da realidade, então vai me dar uma oportunidade de ter um sentido e produzir sentidos mais complexos e mais multireferenciais distintos, em relação a vários conteúdos que eu utilizarei em sala de aula e em diversas pesquisas que eu pretendo começar.

E(38)- É possível, se acabar as próprias barreiras do conhecimento. Eu acho que existem barreiras dos profissionais, de determinados conhecimentos. Meu conhecimento é esse e não concordo com o conhecimento do outro. E eu acho que é o respeito dos pesquisadores com outros pesquisadores deveria ser uma questão muito, a ser trabalhada. ... É por causa do próprio orgulho do pesquisador na sua disciplina, de ficar tão disciplinar que ele não se abre para um diálogo. Eu acho que a importância, eu acho que ela é crucial. Poder trabalhar com diversos atores que tem visões múltiplas, de ver a natureza, de pensar a natureza, de pensar a sociedade. É, eu acho que essa também é a minha satisfação dentro do PRODEMA. Eu diria não as disciplinas em si, porque elas terminaram, algumas delas se isolaram nas suas disciplinaridades, mas a relação alunos com alunos, de múltiplas áreas. Isso aí trouxe uma visão também diferenciada para mim, um amadurecimento também, diferenciado e desconstruiu tudo o que eu achava que tava muito correto e pensar também numa outra forma, eu acho que é muito importante.

Nos inquieta a fala do ator 21. Fazendo parte de um curso interdisciplinar, deveria ele compreender como o curso é estruturado, organizado? Na sua fala o mesmo traduz a ideia que o interdisciplinar não é ainda algo enraizado/compreendido por todos que fazem parte deste processo de formação, necessitando assim de uma vivência mais intensa. Demonstrando incoerência quanto a sua percepção de interdisciplinar. Segundo Giacon in Fazenda (2002, p.38): É a coerência que dá consistência ao olhar, ao agir e ao falar, que faz com que o desejo individual adquira tamanha força que seja capaz de contaminar e se transformar em vontade coletiva que se realiza. Pois, para a realização de um projeto interdisciplinar, existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (Fazenda, 1991, p. 88).

4.7 CATEGORIAS CENTRAIS DA PESQUISA



Apresentam-se as categorias da pesquisa, ressaltando os dados coletados ao longo do processo de investigação nos cenários da formação interdisciplinar em ciências ambientais da Universidade Federal de Sergipe. Aqui as respostas de questionário e entrevistas semidirigidas estão dispostas de acordo com a categoria com a qual se enquadram.

4.8. CATEGORIA I: SENTIDOS DA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS



Conhecer é dar sentido ao mundo. Segundo (Spink, 1994, p. 154), o conhecimento na ótica da produção de sentido implica, sobretudo, o posicionamento perante os dados, as teorias, e os outros nossos interlocutores diretos ou genéricos. O sentido pode ser considerado como uma construção interativa dos atores para compreender e lidar com situações e fenômenos de seu cotidiano. Dessa forma se apresenta como elemento imprescindível para se compreender como os atores do curso de desenvolvimento e meio ambiente atribuem sentidos a essa formação.

Para Rezende (1990, p. 12) não só a existência é simbólica, mas especificamente a educação também é dotada de teor simbólico, na medida em que, encarnada e polissêmica, comporta sentido, sentido e mais sentidos. Nesta sessão estão dispostas as respostas do questionário, que trata dos sentidos da formação interdisciplinar. A sétima pergunta: Como se sente nesta formação interdisciplinar?

Nas respostas dos atores 10, 16 e 20 são destacados sentidos relacionados ao vivenciar o desafio da pesquisa interdisciplinar, dentre eles as exigências que são feitas aos que fazem parte deste processo. A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza (Fazenda, 2002, p.12). Navegar na ambiguidade exige aceitar a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que ela exige (Gusdorf in Fazenda, 2002). Destacam as respostas dos atores:

Q-(10): Bastante exigida, afinal adentro áreas nunca antes experimentadas.

Q-(16): Diante de um grande desafio, uma vez que a nossa base é extremamente disciplinar, e os posicionamentos que encontramos no próprio PRODEMA são bastante oscilantes. Há professores e pesquisadores que afirmam ser interdisciplinares e que a interdisciplinaridade efetivamente existe. Há outros que argumentam dizendo que a interdisciplinaridade não tem método pronto, portanto é algo ainda do campo da conjectura. Isso não deixa de ser um entrave na nossa formação.

Q-(20): As vezes perdido, confuso porque em alguns momentos parece que alguns professores que estão lecionando nesta área, parecem não acreditar na interdisciplinaridade.

Aqui os atores 6, 15 e 25 expõem a satisfação de estar numa formação interdisciplinar, associando o sentido desta aos aspectos enriquecedores do seu itinerário de vida pessoal e profissional. O sentido é produzido interativamente, sendo perceptível através das falas, que é construído a partir do diálogo, das interações:

Q-(6): Com um sentimento de maior completude, no que se refere à observação, análise e crítica dos fatos, uma vez que a formação interdisciplinar conduz à busca de uma base conceitual fundamentada em várias áreas do saber.

Q-(15): Sinto-me acolhido na diversidade de conhecimentos e saberes. Estou em formação pessoal e profissional contínua.

Q-(25): Mais apto, capacitado e consciente das nossas interações com o meio ambiente.

As contribuições de Josso (2004) quando trata das buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida, articulam-se aos sentidos explicitados:

Q-(1): Às vezes contemplada, às vezes tolhida. Creio que falte muito aprofundamento e discussão ainda do que é realmente ser interdisciplinar e os limites da ciência dentro dessa linha. Talvez pela não clareza do que seja essa formação entre os próprios formadores; fico meio sem entender como transitar entre as áreas cientificamente falando.

Q-(8): Redescobrir saberes, se posso assim chamar, esse é o clima que sinto nesta altura da minha formação e de minha vida. Me sinto de certo modo, feliz, de ego *inflado sendo “um eterno aprendiz” e parte de uma construção.*

Q-(12): Às vezes frustrada! Às vezes excitada! Frustrro-me quando professores que participam do programa não são abertos ao diálogo, não são parceiros que compraram a ideia de interdisciplinaridade. São extremamente disciplinares...

Q-(35): Muito bem. O conhecimento e as ideias expostas no curso serviram com minha formação, a quebrar paradigmas corroborando com o desenvolvimento.

Para os atores 1 e 12 são expostos sentidos relacionados a entraves que os impedem de vivenciar intensamente a formação interdisciplinar. Já os atores 8 e 35 expõem através de suas narrativas o sentido da realização, de uma busca de felicidade alcançada e proporcionando contribuições positivas para suas vidas.

Tratar dos sentidos atribuídos à formação engloba uma investigação que implica uma atitude interpretativa quanto aos discursos enraizados de cada ator. Na décima pergunta do questionário aplicado os atores foram solicitados a completar a seguinte frase: **Me sinto interdisciplinar quando ...**

Q-(6):... procuro ver um objeto de estudo sob vários campos do saber, construindo um conhecimento muito mais fundamentado.

Q-(10):... leio, entendo e aplico em minhas atividades de vida diária assuntos que não me eram comuns.

Q-(14): consigo perceber os diferentes lados de uma questão, e ter a consciência da importância de cada aspecto.

Q-(23):... perpassa no meu pensamento a possibilidade de rever conceitos e refazer opiniões usufruindo de vários contextos, podendo correlacionar e dinamizar novos instrumentos, entre o pensar, o falar e o escrever.

Q- (32) :Trabalho com pesquisa científica, dividindo ideias, experiências e espaço com pessoas de diversas formações

Os atores 6, 10, 14, 23 e 32 nas suas singularidades, apresentam a partir de suas vivências cotidianas nos cenários de formação, em que momento se sentem interdisciplinares. Destaca-se o fato de serem enfatizadas nas respostas: a convivência com pessoas de formações diversas a possibilidade de lidar com saberes diferenciados, desconstrução e reconstrução de ideias e conceitos, e o tratar de questões consideradas complexas. Assim, os atores apresentam distintos sentidos para a formação interdisciplinar.

Segundo Rezende (1990): para que busquemos compreender os sentidos dos fenômenos que se apresentam é necessária uma atitude interpretativa, que considere os conflitos também como elementos necessários e inevitáveis. Através da fenomenologia podemos partir em busca de um sentido pleno, porém a plenitude do sentido é propriamente inacessível. Sentidos podem tornar-se inacessíveis a partir das mudanças que ocorrem, devido ao próprio movimento inerente a pesquisa interdisciplinar. Possibilitando a criação de sentidos que modificam-se conforme a vivência coletiva e o enraizamento das ideias compartilhadas.

4.9 CATEGORIA II. PRÁTICAS DISCURSIVAS, TENSÕES E CENÁRIOS DA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente (Berger & Luckmann, 2009, p.35). A partir da contribuição de Berger (2009) podemos articular uma metáfora com a vida num contexto de formação interdisciplinar, na qual convivem atores de diversas áreas de formação, estes vivenciam crises e conflitos conceituais



e carregam consigo aprendizados de experiências ao longo de seus itinerários. Necessitando estabelecer coerência entre suas falas, expressões e atos. A expressão no rosto, de um simples encolher da testa ou um tom mais alto de voz usado, a depender do contexto e do olhar do observador pode revelar sentidos diversificados.



4.9.1 Práticas discursivas

Aqui trataremos das práticas discursivas, objetivando explicitar através das falas dos atores os sentidos que estes atribuem a sua formação interdisciplinar. As práticas discursivas constituem o foco central de análise na abordagem construcionista. Implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão (Spink, 2004, p.38). É importante considerar a linguagem não verbal, tais como: expressões faciais, gestos, posturas, e silêncios (Spink, 2004).

Os sentidos que os atores destacam, através das suas respostas a nona pergunta do questionário: Descreva dia/atividade que viveu mais intensamente a formação interdisciplinar.

As respostas dos atores 9 e 18 retratam o quão foi marcante a experiência realizada em campo, por articular várias áreas de saber para a realização de um propósito específico. Algumas aulas em especial, principalmente aquelas que exigiram dos atores um esforço para compreender as tramas interdisciplinares do saber, o diálogo empreendido com os outros atores de áreas diferentes, provocando uma articulação, reflexão e agir interdisciplinar, foram destacadas pelos atores 22, 24 e 32 como vivências intensas nesta formação:

Q-(9): Dia 04 de setembro de 2012 ao realizar um programa de rádio relacionado ao meio Ambiente, onde pude notar a Física, a Matemática, a Música, a Linguagem, a Literatura, a Geografia, a Informática, entre outras áreas confluindo em prol da realização de um propósito pensado.

Q-(18): O dia em que vivenciamos uma atividade de campo na matinha ao lado da UFS. Conseguimos verificar o local articulando várias áreas do saber para compreender as relações daquele lugar.

Q-(22): *As aulas de “X”* pela diversidade de pensadores a formar o pensamento científico.

Q-(24): A primeira disciplina, fora a mais intensa por conta justamente da interdisciplinaridade onde cada área não percebeu que sua visão era mais uma sob o mesmo objeto e que não tem uma verdade e sim várias que fluem para uma.

Q-(32): 1º semestre de 2012, na disciplina “X” onde foram discutidos os grandes filósofos que contribuíram para a construção da ciência moderna, bem como os métodos construídos por eles.

Nas atividades de campo e nas aulas, os atores foram convidados a experimentar a interdisciplinaridade saindo do lugar comum, confrontando os diversos saberes para construção de outros saberes. Para isso, foi preciso aprofundar o olhar sob os objetos estudados para adquirir tal condição. Para Fazenda (2000) a interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas.

Os momentos de debates, na construção de trabalhos em grupo com diálogos e embates ferrenhos, as apresentações em seminários, na qualificação e nas defesas, foram considerados como momentos intensos da interdisciplinaridade. Os atores tiveram de desvelar o conhecimento adquirido para atingir os fins exigidos. Os atores destacam:

Q-(17): Fica difícil dizer dia, porque foram vários momentos que houve a contribuição, porém nos encontros do grupo de pesquisa SEMINALIS teve uma intensidade maior.

Q- (26): No seminário integrador, com participação efetiva dos colegas de outras áreas, assim como a presença de professores de outras áreas. Este momento foi o ápice da interdisciplinaridade no curso.

Q-(12): Nos debates e construções de trabalhos em grupos. Uma engenheira, uma pedagoga, uma oceanóloga, e uma geógrafa entrarem em consenso sobre uma produção acadêmica foi um trabalho árduo e extremamente construtivo.

Q-(40): Aulas com professores de Educação, Filosofia, Geografia, Engenharia Florestal, Bancas de avaliação com professores de diversas formações acadêmicas. Professores com as mais diversas opiniões acerca do método de pesquisa, interdisciplinaridade e ciência.

No contexto de formação que se apresenta pode-se encontrar o mesmo tipo de cooperação num círculo de pessoas estigmatizadas que se conhecem pessoalmente (Goffman, 1988). O estigmatizado se apresenta aqui como o ator da formação interdisciplinar. Essa cooperação dar-se nos momentos das bancas, dos seminários, dos debates e provoca no ator em ação e em seus observadores sentidos diferenciados.

Considerando as contribuições de Erving Goffman encontramos na vivência interdisciplinar o que o mesmo chama de “região de fachada” e a “dos bastidores”, assemelhando assim as respostas dos atores. Segundo Goffman (1995, p. 48) nas interações em que o indivíduo apresenta um produto a outros, ele lhe mostrará apenas o produto a outros, ele lhes mostrará apenas o produto final levando-os a apreciá-lo com base em uma coisa acabada, polida e embrulhada.

Os atores podem mesmo tentar dar a impressão de que seu equilíbrio e eficiência atuais são coisas que sempre tiveram e que nunca precisaram passar por um período de aprendizagem (Goffman, 1995, p. 51), deixando assim aparecer na “região de fachada” o que lhe conveniente. Neste caso, todas as situações vivenciadas “nos bastidores” não aparecem. Os diálogos, os embates, as discussões e outras situações ficam por alguns instantes em segundo plano, mas acabam em algum momento trazidos à tona “nos bastidores”. Confirmando a abordagem de Goffman (1985, p.163): quando os companheiros de equipe estão longe da presença da platéia, a discussão muitas vezes tem por objeto os problemas de encenação.

Os momentos de reflexão, desconstrução de conceitos e processo de análise de resultados também foram considerados como intensos no processo de formação interdisciplinar. Leia-se:

Q-(11): *Quando senti que para “viver” um novo conceito, não precisaria me despir dos que adquirira/construía ao longo de minha vivência e eles poderiam se complementar assim como a mim.*

Q-(29): Durante o curso de mestrado quando analisava os resultados da pesquisa.

A resposta do ator 11 indica uma mudança de atitude frente à vivência interdisciplinar, ocasionando um posicionamento acerca do conhecimento em construção. Spink (2004, p. 56) afirma que as práticas discursivas implicam necessariamente o uso de repertórios e posicionamentos identitários. Já na fala do ator 29, o processo de análise dos resultados de sua pesquisa se mostrou como intenso devido à articulação de saberes a sua pesquisa, por naquele momento existir uma necessidade maior de explicitar o conhecimento produzido interdisciplinarmente.

Continuando a identificar os sentidos a partir das práticas discursivas, trataremos aqui de explicitar a décima pergunta do questionário, a qual solicita o complemento da frase : **Ser interdisciplinar é...**

Q (6): ... não se prender a visões restritas.

Q-(7):... agir interdisciplinar

Q-(27):... ser primeiramente disciplinar.

Os atores 6, 7 e 27 indicam o ser interdisciplinar a partir das suas definições construídas. Para Fazenda (2002) a interdisciplinaridade é entendida como conjunto de

princípios facilitadores do diálogo entre as disciplinas, de forma a permitir reestabelecer um visão mais ampla e integradora do conhecimento e dos objetos do conhecimento. Estende dessa maneira seu campo de intervenção “entre disciplinas científicas” para abarcar todo contato, intercâmbio, interrelação e articulação entre paradigmas, disciplinas, saberes e práticas (Leff, 2011).

Os atores 4, 14, 16 e 32 destacam em suas respostas a relação do seu aprendizado ao longo de seus itinerários de vida e suas construções conceituais no processo de formação interdisciplinar. É pela ruptura com o habitual que se torna possível dar visibilidade aos sentidos (Spink, 2004, p. 45). Os sentidos aparecem a partir da realização de uma ação, que se torna visível aos demais atores intencionalmente ou não:

Q-(4):... é fazer conexões com os aspectos sócio culturais e a dimensão ambiental.

Q-(14):... é saber ouvir e conversar com e entre os diferentes campos de conhecimento.

Q-(16):... é ter a capacidade de dialogar (e de) com as várias áreas do sabe, e de absorver as contribuições oriundas delas incorporando-os criticamente no nosso fazer científico.

Q-(32):... É poder entender várias temáticas, mesmo que essa não seja sua formação.

A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída (Fazenda, 2002). Cada um no seu itinerário formativo vivenciou de maneiras diferentes as situações que surgiram na caminhada. Situações desafiadoras, conflitantes, confortáveis em algum momento se apresentam, mas ao sair de qualquer uma delas não se é mais a mesma pessoa.

Os atores 2, 15 e 40 atribuem sentidos explicitando uma mudança no olhar sobre o mundo a partir do contato com a formação interdisciplinar. Corroborando com o que Spink (2004, p.45) diz acerca das práticas discursivas: são maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas, remetendo a um processo de ressignificações e rupturas. Leia-se:

Q-(2):... é conseguir perceber que o mundo que vivemos é inter e intraconectado e por isso precisamos dominar vários campos do conhecimento para ampliar nossa compreensão.

Q-(15):... é trabalhar com a complexidade. Entender o problema como uma totalidade contextualizada.

Q-(40):... É observar o mundo, e conseqüentemente os problemas de pesquisa, como uma rede tridimensional, onde todos os fatores, atores, componentes e fenômenos da natureza interagem.

A análise fenomenológica da vida cotidiana, ou melhor da experiência subjetiva da vida cotidiana, abstém-se de qualquer hipótese causal ou genética, assim como de afirmações relativas ao status ontológico dos fenômenos analisados (Berger, 2009, p.37). Em se tratando de práticas discursivas é importante destacar que quaisquer uma delas é produtora de sentidos, compreensíveis ou não a um primeiro olhar. Cabendo ao observador, e crítico, trilhar por quais caminhos buscar as explicações possíveis.



4. 9.2 Tensões na formação interdisciplinar em Ciências Ambientais

A realidade da vida cotidiana é partilhada com outros. Neste partilhar, inúmeras situações acontecem e influenciam o comportamento das pessoas. Para Berger (2009, p.47): a mais importante experiência dos outros ocorre na situação de estar face à face com o outro, que é o caso prototípico da interação social. Diante da diversidade de encontros, desencontros, falas, silêncios, discursos e atos que ocorrem é possível registrar a ocorrência de tensões nas interações sociais.

Nos processos de formação, quaisquer que sejam, podem ocorrer tensões formativas. Estas podem aparecer em diferentes momentos, a depender do contexto de situações vivenciadas por cada ator. Estes podem sentir-se confortáveis ou constrangidos nas interações. Existindo sinais objetivos de perturbação emocional, tais como: enrubescimento, gaguejar, tremor das mãos, fala trêmula ou entrecortada, movimentos hesitantes ou vacilantes. Como podem surgir também sintomas subjetivos: sensação de cambaleio, boca seca, tensão dos músculos, gestos forçados, dentre outros (Goffman, 2011).

Aqui estão dispostas as respostas à décima primeira pergunta do questionário. Solicitou-se aos atores investigados: Cite pelo menos uma tensão vivenciada no seu percurso de formação interdisciplinar. Descreva reflexivamente sobre a experiência.

Destacam-se aspectos relacionados as escolhas que foram necessárias no itinerário formativo, as metodologias aplicadas, os referenciais teóricos estudados e ao próprio início do curso. Leia-se:

Q-(1): Quando em alguma disciplina fomos forçados a definir a nossa linha de referencial teórico. Me senti condicionado no meu pensamento. Como se eu tivesse

que fazer uma escolha prévia e portanto imatura, devido a não ter tempo de me dedicar as outras leituras e já ter que definir onde me encaixo.

Q-(2): No início, diante de tantos conteúdos filosóficos e sociológicos, não conseguia ver a sua relação com aspectos biológicos.

Q-(15): Uma banca avaliadora não entendendo minha pesquisa. A banca, mesmo sendo de seleção para um curso interdisciplinar era formada por professores disciplinares e com dificuldade de aceitar um projeto diferente, divergente de suas linhas de pesquisa.

Os atores 21, 23, 26 e 31 traduzem suas tensões através das apresentações de trabalhos e /ou Os atores 1, 2 e 15 evidenciaram a partir de suas respostas as dificuldades vividas na produção dos conhecimentos interdisciplinares. A seleção de um conjunto de atividades com o objetivo de consolidar a interdisciplinaridade promove o conhecimento da própria equipe e incentiva o crescimento individual como um pré-requisito para o sucesso do trabalho do grupo (Vargas, 2000, p.165). A produção do conhecimento interdisciplinar se dá a partir da concepção de interdisciplinaridade e do possível diálogo empreendido coletivamente.

A discussão em pequenos grupos preparando para uma integração de ideias, de resultados ou de conclusões, em atividades de grande grupo, são diferentes etapas dentro do processo de construção da interdisciplinaridade (Vargas, 2000, p.166). seminários:

Q-(21): A apresentação dos trabalhos científicos em forma de seminários. Apesar de serem importantes e vitais para a produção do conhecimento, produziram certos momentos de instabilidade emocional.

Q-(23): Ter sido a primeira a apresentar dentre uma série de seminários, sobre uma temática diversificada: políticas públicas da sustentabilidade, e então correlacionar a questão ao cotidiano e temas seguintes. Entre muita atenção e expectativas acredito que mesmo sendo um momento de muito prazer, houve tensão e satisfação.

Q-(26): Quando fui apresentar o primeiro trabalho solicitado pela professora da primeira disciplina. A tensão decorreu do fato de ter sido o momento de ingresso no curso quando as expectativas foram geradoras de tensão.

Q-(31): Ao entrar no curso, me deparei com um Seminário, onde alguns doutorandos fizeram apresentação do seu trabalho de pesquisa e em meio a eles houve um doutorando que relatou de maneira traumatizante como era o curso.

O momento da escrita individual e a construção de trabalho em grupo também são citados como tensões no processo de formação. A prática do trabalho em grupo e a percepção do quanto a contribuição individual é importante para o todo, promovem uma aproximação mais efetiva das diferentes áreas de trabalho, ou disciplinas, que contribuirão para a

compreensão da complexidade do problema (Vargas, 2000, p.166). Os atores: 12, 18 e 32 expõem o que sentiram:

Q-(12): A maior tensão foi durante a construção de um trabalho feito em grupo. A dificuldade de uma colega em aceitar nossa opinião foi difícil. Ex.: nós dizíamos e concordávamos, mas ao finalizar a parte escrita, ela fez o que achava correto, ignorando tudo o que havíamos discorrido e concordado.

Q-(18): Escrever a qualificação, assim como a dissertação é uma tensão muito grande. É muito difícil articular as leituras feitas e cruzar com os dados para dar origem à dissertação. A escrita científica tem sido um aprendizado valioso para mim.

Q-(32) -Agora a tensão é a qualificação do projeto de dissertação, pois tem que ser algo bem elaborado e com propriedade para ser defendido.

Quanto ao cotidiano das atividades os atores: 5, 7, 9, 29 e 40 atribuem a existência de tensões formativas à dificuldade encontrada pelo não acolhimento de uma reflexão e vivência interdisciplinar por parte de alguns docentes.

Q-(5): A maior tensão vivida foi quando encontrei professores que refletem disciplinarmente numa proposta interdisciplinar.

Q-(7): A longa ponte que separa o discurso da prática docente, reproduzida pela ação disciplinar dos que a preconizam.

Q-(9): Quando se foi dito que a interdisciplinaridade é apenas para a dissertação e não para a vivência no curso. Pensei o quanto essa fala poderia ser prejudicial ao desenvolvimento discente

Q-(29): Quando o professor do curso interdisciplinar diz não acreditar na interdisciplinaridade. Sinto-me traída.

Q-(40): A crise conceitual sobre interdisciplinaridade entre os docentes do PRODEMA que acaba passando uma enorme insegurança para os alunos, que são criticados a todo o tempo por conta desta insegurança. As tensões vivenciadas são as críticas da banca, das negações dos orientadores sobre o que escrevemos sobre interdisciplinaridade.

É importante salientar que as tensões formativas descritas formam uma informação social acerca das vivências interdisciplinares. A informação social transmitida por qualquer símbolo particular pode simplesmente confirmar aquilo que outros signos nos dizem sobre o indivíduo completando a imagem que temos dele de forma redundante e segura (Goffman, 1983, p. 53).



4.9.3 Cenários da formação interdisciplinar em Ciências Ambientais

Segundo o Dicionário de teatro elaborado por Patrice Pavis (1999, p. 42), desde o Teatro Elizabetano (séc. XV - XVII) até o final do século XIX, o cenário tinha como referência estética o naturalismo (representação mimética das formas da natureza ou artefatos construídos pelo homem, como castelos, pontes, casas) e consistia em um “telão de fundo”, que indicava os locais onde a cena teatral se desenrolava; sua função era secundária, pois servia de ilustração ao texto dramático.

Nas últimas décadas do século XX, segundo Pavis (1999, p. 43), “o cenário não só se liberta de sua função mimética, como também assume o espetáculo inteiro, tornando-se seu motor interno”. O termo cenário é expandido para “cenografia plástica, dispositivo cênico, máquina teatral, área de atuação ou objeto cênico”. Antes o cenário desempenhava um papel apenas de reforçar o espetáculo teatral, mas tempos depois ele passa a funcionar como um elemento que participa discursivamente e em conjunto com outros elementos da linguagem cênica.

Aqui trataremos de expor os cenários da formação interdisciplinar investigados, como espaços de formação em que ocorreram as vivências as quais buscamos os sentidos atribuídos pelos atores em estudo. Os cenários estão divididos em duas cidades distintas: Garanhuns – PE e Aracaju- SE. Para Goffman (2010, p. 232). Em qualquer sociedade, situações diferentes serão o cenário de muitas das mesmas suposições normativas a respeito da conduta e das mesmas regras situacionais. Esta posição contribui para que possamos entender que mesmo em cenários diferentes as situações podem ocorrer de forma que as regras sejam similares, quando se trata de interações sociais.

Em Garanhuns, no campus da Universidade de Pernambuco serviram como cenários: sala de videoconferência, auditório, sala de estudos arqueológicos e os parques da cidade, usina de compostagem do lixo. Iniciando uma pequena descrição dos cenários:

a) Sala de videoconferência

Sala com cadeiras acolchoadas, tv de 42 polegadas, mesa/birô no meio da sala, quadro branco, cadeiras dispostas em forma de “U”, ou a depender da situação em fileiras. Duas janelas grandes do lado esquerdo, com persianas, sala bem iluminada, data show colocado no teto.

b) Auditório

Sala ampla com mesa enorme no centro, muitas cadeiras na sala, mesa de café e água na entrada, cadeiras dispostas em fileiras, duas janelas do lado esquerdo com persianas. Sala bem iluminada, com caixa de som instalada na sala e data show no teto.

c) Sala de estudos arqueológicos

Tem 2 estantes na sala com fósseis, um computador, 6 mesas redondas com cadeiras, pôsteres de pesquisas realizadas por alunos e professores da UPE.

d) Outros cenários

Parques da cidade, estação de tratamento de lixo, matadouro municipal, foram também cenários das atividades realizadas pelos atores investigados.

E em Aracaju, no PRODEMA localizado em São Cristovão, na Universidade Federal de Sergipe. Foram cenários: Auditório UFS, Laboratório de informática Aqua, Salas 1 e 2. Também o auditório do Colégio de Aplicação, Auditório da Didática V e outros cenários das aulas de campo.

a) Auditório da UFS

Situado no prédio onde funciona o PRODEMA, sala ampla com cadeiras organizadas em fileiras, com um espaço no meio para passagem das pessoas. Mesa ampla próxima do quadro branco, bem iluminada, com ar condicionado.

b) Laboratório de Informática Aqua

O espaço dispõe de duas mesas grandes e é cercada por vários computadores em suas mesinhas. Tem um armário com várias divisórias no lado direito do fundo da sala. Tem um bebedor de água e uma estante com livros e trabalhos arquivados.

c) Salas 1 e 2

Ambas com cadeiras, ar condicionado, mesa próxima do quadro, computador. Possui janelas no fundo da sala, com persianas.

d) Auditórios e outros cenários

Auditório da Didática V, amplo espaço, com mesa grande no fundo da sala, numa altura acima do piso, como um palco. Cadeiras dispostas em fileiras como escadaria. Ar condicionado, janelas nas laterais. Duas entradas, uma próxima do fundo da sala e a outra do lado do palco, na frente.

Auditório do Colégio de Aplicação possui cadeiras em fileiras, como escadaria, mesa no fundo da sala, janelas em ambos os lados, portas laterais, ar condicionado.

Também são considerados cenários para esta investigação os que fizeram parte de estudos de campo realizados pelos atores.

Importante destacar que os cenários acabam por ter um destaque especial no âmbito das interações. Visto que os cenários podem revelar outros significados a partir do que está disposto, e que faz parte da encenação. A decoração e os acessórios de um lugar onde uma representação particular é comumente feita, bem como os atores e o espetáculo geralmente ali encontrados, contribuem para fixar a espécie de encantamento sobre ele (Goffman, 1985, p.117).

4.10 Categoria III. Etnocenologia da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais

A etnocenologia da formação interdisciplinar em Ciências Ambientais, se refere ao estudo das interações verbais, face a face, no sentido de apreender as manifestações da espetacularidade dos estudantes do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe quanto aos sentidos da formação interdisciplinar e suas expressões como linguagem (não verbais, simbólicas, representacionais e espetaculares) observadas através de condutas sociais de atores em contextos e/ou cenários específicos a sua manifestação.

As cenas simples e mesmo as pouco atrativas podem revelar aspectos que antes passavam despercebidos e este novo insight na realidade é, às vezes, experienciado como beleza (Tuan, 1980, p. 110). Conforme Tuan expressa, as cenas, quando não bem observadas, deixam escapar aspectos importantes nas interações, que na maior parte das vezes se apresentam como reflexo de outras situações implícitas no processo de interação.

Os atores responderam na sexta questão da entrevista acerca das cenas que mais se destacam no processo de formação interdisciplinar. Foi solicitado aos atores investigados: Destaque uma ou mais cenas, com detalhes, sobre experiências da formação interdisciplinar que você gostaria de partilhar. Sinta-se à vontade para destacar experiências exitosas ou não, na sua forma de compreender o seu próprio processo formativo.

Destaca-se nas respostas dos atores certa dificuldade em organizar a fala da cena vivenciada. Na maior parte lembravam das experiências, mas nem sempre conseguiram contar como esta foi vivenciada. Numa tentativa de remontar a cena vivida, alguns falavam de forma geral, sem especificar muito a situação vivida.

Respondendo a questão solicitada, acerca das cenas que mais se destacam no processo de formação interdisciplinar, os atores 06 e 07 relatam com bastante emoção as situações vividas. Ambos atores trazem a tona memórias que se referem a atividades de campo e visitas a locais antes não explorados com um enfoque interdisciplinar. Transformando em cenas inesquecíveis os conhecimentos adquiridos, possibilitando assim sentidos diversos acerca destas atividades. Segundo Lenoir (2012) É preciso pensar a interdisciplinaridade como um meio de garantir a integração do aprendizado entre os fundamentos teóricos e sua aplicabilidade prática, o que dá sentido ao conhecimento produzido. Já para Kastrup (2007, p.236): [...] é na prática com a matéria, na configuração de novos mundos, que produzimos, concretamente, novas formas de conhecer e pensar. Leia-se:

E(6)- Então, nós chegamos a um bairro aqui da cidade, em uma comunidade local estava invadindo jogando seus dejetos sólidos, líquidos, tudo nesse mangue né, que ficava ao redor. E o professor mostrou o mangue todo branco, assim as árvores esbranquiçadas né, eu espero que eu não esteja me confundindo com o outro que é vermelho (risos) se é o contrário. Então, nós olhamos e percebemos assim que existiam uma especulação imobiliária, assim a comunidade é simples né, uma comunidade de baixa renda, mas que existia especulação dos moradores ali né. E depois nós saímos de lá e fomos visitar um mangue ainda sadio, um pouco preservado que, lá no Pomonga. Então, nós descemos perto de uma ponte que parece que é um rio, eu não me recordo o nome do rio. Rio Pomongas, pronto, a gente desceu e visitou o mangue sadio encontramos alguns pescadores no local, mas esses pescadores ainda não tinham pego nada, eles disseram que já tava começando a sentir os efeitos né, que não tinham peixes no local. Tinha poucos peixes, mas a gente viu já um pouquinho, já o início de uma poluiçãozinha, já no rio né, mas o mangue ainda se mantinha preservado né, então o professor mostrou as diferenças entre as plantas né, entre uma e outra, a gente viu bem claramente né, eu achei supervaliosa (risos).

E(7) - Olha, eu destacaria o seminário integrador. Pra gente foi assim um momento de muita descoberta, de vivência, de aprendizado né. Um outro momento onde a gente pode dizer assim, perceber essa interdisciplinaridade, foi uma aula de campo que o professor “X” fez com a gente, levando a gente pra esse terreno em frente a universidade, onde ali ele não tava falando somente de Ecologia ou de Biologia. Mas, ali a gente viu uma diversidade de outras coisas, inclusive de Economia, Política, a questão da organização urbana e territorial aqui do Rosa Elze. Então, a gente viu uma série de outras áreas naquela atividade de campo, foi uma atividade de campo tão próxima que a gente viu. Então, nós nos concentramos todo mundo aqui na UFS né, foi marcado antecipadamente aquela atividade. O professor marcou com a turma, que naquele dia e naquele horário sairíamos todos, e aí ele disse: venham de calça jeans, venham de tênis porque, porque o terreno é um pouco alagadiço. Então, se a gente vinhesse de chinela, a gente ia ter aquele contato direto com muriçoca, com insetos, então o professor pediu que a gente vinhesse assim: jeans e tênis pra atividade de campo. E saímos daqui, é, como é que a gente pode dizer, numa grande procissão, a turma toda aqui pelo estacionamento

da UFS. E pelo estacionamento ele já foi chamando a nossa atenção pra o tipo de vegetação daqui do estacionamento, os animais que essas árvores atraem né, insetos, aves, enfim. E a gente foi, então por onde a gente passava o professor “X”, já ia explicando, explanando a situação, a aula. E a gente foi, atravessamos a avenida, e a gente chegou lá na matinha né, e foi muito interessante. Além de ser um momento descontração, porque a turma interage, você quebra um pouco da formalidade do estilo da aula em sala, né. E a gente foi conversando, tem colegas das mais diversas áreas desde a Biologia até a Administração, Pedagogia e tal. E aí assim o professor ia dizendo: olhe, preste atenção para essa característica, o PH da água, umidade, oxigenação, tudo. Ele tinha um aparelhinho onde trazia essas medidas todas, né. E além disso, ele dizia: percebam, olhem aqui vivem determinados animais que em outro tipo de região, em outro tipo de situação eles seriam um fator limítrofe, digamos assim, de acordo com a vegetação o clima, a umidade. Então, foi interessante e apesar de ser um momento tão perto da universidade eu nunca tinha me deparado que aquela atividade a gente articularia tantas outras coisas, porque ele abordou. A formação dele é biólogo, mas ele abordou biologia, ecologia, economia, distribuição territorial, a organização desse espaço, então a gente ficou assim... sabe, é, surpresa! Uma atividade tão simples e a gente conseguiu dialogar com outras áreas né, então eu acredito que isso, mesmo de uma forma bem elementar, bem primária, mas já é o começo da gente tá vivendo essa interdisciplinaridade, né. Então, assim, foi gostoso, a gente deu risada, a gente brincou, porque uma atividade como essa não impede de você brincar com seus colegas, né. Eu acho que pelo contrário, é permitido você brincar. Então, a gente brincou muito, a gente riu muito, a gente... nossa! Vá na frente, vá guiando, vá dizendo por onde é que é. Porque em alguns momentos a mata era fechada, então, quem ia na frente ia dizendo: olha venha mais pra direita, venha mais pra esquerda, aqui tem uma poça, aqui tem um bequinho, não entre, a gente tá indo reto. Então, quem ia na frente ia guiando, e pra gente acabava sendo assim, a gente se sentia um pouco criança, aquela fila indiana, imensa 32 pessoas, 30, né, e nossa... foi muito gostoso, a interatividade, eu acho que a gente tinha que ter mais (risos).

O ator 07 também se refere à experiência de participar do seminário integrador como cena que se destaca na sua formação. Aqui estão dispostas as descrições de cenas que se referem a seminário integrador e a apresentações de trabalhos. Estas se mostraram na maior parte das vezes como desafiadoras no percurso deste processo de formação. Goffman (1985, p. 09) afirma que: Quando um indivíduo se apresenta diante de outros, terá muitos motivos para procurar controlar a impressão que estes recebem da situação. Ressaltando, assim, a importância destes momentos e nos fazendo refletir acerca do processo avaliativo que aparece como pano de fundo destas apresentações. Os atores 09, 22 e 26 descrevem com detalhes essas cenas vividas:

E(9) - Foi durante as apresentações dos trabalhos, nos seminários integradores e durante as nossas próprias aulas. Então, houve um momento em que a apresentação de trabalhos, elaboração de artigos, capítulos de trabalhos científicos, então esse foi um momento ímpar no qual nós pudemos trocar com diversos profissionais de diversas áreas do conhecimento essa relação, dessa troca de conhecimento.

E(22) - Em detalhes alguma experiência... Olha, algo que foi marcante na minha formação do PRODEMA, tem um caso que me aconteceu que foi muito interessante, quando eu fui apresentar o trabalho de “X”, da disciplina “X”, e o meu trabalho foi

sobre “X”. E, na hora assim, me deu um branco tão grande, porque eu enxerguei na sala e logo nós dividíamos a sala com o pessoal do Doutorado, que eu acho que até hoje é assim, então trabalhos muito bons, excelentes trabalhos, e na hora que eu me deparei ali na frente daquele grupo de gente com mais de 30 alunos, com o professor a gente já tinha um certo medo, né, um receio de tá ali, Ah! Professor “X”, porque ele é assim, assado, mas eu pude observar o outro lado dele, dele como profissional, como ser humano, que é porque ele é muito... muito assim sistemático do que ele faz, ele é muito, como pode-se dizer, certinho, com aquela coisa que ele gosta, de tudo o ponto no *í* como diz. E eu ali na hora da apresentação, praticamente quase que deu um branco ali. Nossa Senhora!!! Um nervoso absurdo. Esse dia pra mim como eu digo: Senhor, uma mera simples aluna aqui em que eu vou abordar um tema que ele domina mais do que todos que estão aqui pra uma sala com mais de 30 alunos, mais pessoas super capacitadas e que eu me senti assim. Pô, eu tenho que ter muita atenção no que eu vou falar, do que eu vou dizer, os argumentos que eu vou ter que dar, é as minhas opiniões até porque eu tô num grupo de pessoas com grau elevado de intelectualidade, eu observava dessa forma, esse dia pra mim foi um dia muito crucial entendeu, esse dia em particular eu achei eu me senti muito pequena no meio daquele povo, no meio do tema *entendeu, eu achei que o que “X”,* abordava ali era algo tão complexo pra eu, uma mera estudante que comecei a ver o assunto a pouco tempo, e discutir e estudar. E eu achei que aquele dia, foi um dia crucial pra mim ali no PRODEMA tratando-se de aula. Agora tratando-se de pesquisa em si de campo, de ida a campo de convivência de discussão na parte da pesquisa algo que me surpreendeu foi a questão assim de ser acolhida pela a comunidade nas pesquisas, entendeu? Em poder vivenciar as partes que a Natureza nos deu algo que eu nunca imaginei chegar, onde eu cheguei, que conheci que vivi e que nós que estamos cá do outro lado lutamos e fazemos muito pouco pra preservar isso. Como eu trabalho nessa área de nascentes e de água dessa questão, então eu observei locais riquíssimos belíssimos, lindos, ainda pouco preservados e que nós fazemos muito pouco por isso, temos muito falatório disse, disse, disse, mas a ação é muito pouca, então isso também me tocou muito.

E26- Como assim, voltando? Se eu voltasse ao tempo, sim. Pra ser coerente, né. E, em relação a essa experiência que eu vivi na primeira disciplina da professora “X”, a disciplina “X”, se eu pudesse descrever eu descreveria o seguinte: o dia em que eu me apresentei, já que é a experiência particular, é, a minha apresentação foi a penúltima, foi a penúltima e antes disso os colegas apresentaram, e a medida em que essas apresentações ocorriam, naturalmente que eu ficava apreensivo porque estava se aproximando, eu ficava angustiado, e naturalmente que eu tentava extrair de cada apresentação aquilo que eu poderia, é, digamos assim, reproduzir por eu considerar que tenha sido eficiente na apresentação. Eu sempre acho que é necessário a gente aprender com os colegas, e ao mesmo tempo perceber aonde houve vulnerabilidade na apresentação pra que eu pudesse neutralizar na hora em que eu fosse apresentar. Então, eu tive essa frieza antes da minha apresentação, e no momento em que eu apresentei, né. Aí, eu posso descrever, é, bem aquilo que eu vivenciei, eu comecei nervoso. Tentei trazer algo novo, que seria, até por conta da pesquisa que eu iria desenvolver, que é um método analítico, né, que é um método de discurso. Então, eu tentei usar essa prática de análise crítica em relação aquilo que a professora havia proposto. Então, eu tentei trazer na apresentação, naquele momento algo diferente, que pudesse trazer uma reflexão. E aí me senti aliviado. Teve um momento, fui me aliviando, fui distensionando. O momento você começa tenso, e eu lembro que eu comecei tenso, fui distensionando, a partir do momento em que você sente que tá dominando o conteúdo, sente que através da reação do público que estão compreendendo, o que você está realmente tentando transmitir. Mas, senti um momento de apreensão quando houve, é, um momento de falha técnica, e aí eu precisei da tolerância do tempo da professora, no momento em que se cobrava muito, que o tempo fosse seguido a risca, a rigor, mas aí no final das contas, é. Eu fui parabenizado pelos colegas e isso aí pra mim foi motivo de satisfação, porque eu me senti fortalecido e aí, é, fiquei aliviado. Então, essa foi a grande experiência que eu poderia destacar.

Tratando do aspecto avaliativo no processo de formação interdisciplinar, identificam-se tensões que se produzem especialmente quando os atores procuram defender suas ideias, ocasionando muitas vezes um choque de ideias acerca do que deve ser considerado como investigação interdisciplinar. Para Kastrup (2007, p. 238): [...] A chave da política inventiva é a manutenção de uma tensão permanente entre a ação e a problematização (Kastrup, p. 238, 2007). Para a autora é exatamente nesse movimento tensivo que novos conhecimentos estão propícios a surgir, sendo possíveis momentos de construção e reconstrução de ideias. Leia-se:

E(18) - Pode ser duas cenas? A primeira cena foi quando no processo seletivo de inserção do Mestrado. Três cenas, eu vou (risos). De seleção do Mestrado, que eu vinha de uma especialização de Meio ambiente e no processo seletivo mesmo questionavam a necessidade de não politização da pesquisa, então, a cena que me ficou foi: 3 avaliadores numa banca no processo seletivo, e que lhe inqueriam, é, a despolitização. Um dos avaliadores especificamente, despolitização da pesquisa científica, que a Ciência não era Política, e aí, é, a cena se fecha quando eu me coloco falando que há necessidade de ter produção científica que busque a dimensão social e busque política não politizadora, mas a Política que venha a atender as demandas societárias. Pronto, essa foi a primeira cena. A segunda cena, foi uma cena que eu acho que marcou muita gente na minha turma de graduação. Na primeira semana de vivência PRODEMIANA, né. Teve um Seminário de Formação e estávamos todos lá na sala, no auditório onde ia ter várias palestras, que tiveram algumas. E aí chega uma pessoa baixinha, pequenininha, arrumando o data show e a gente esperando a palestrante daquela tarde, do dia 7 de março de 2010, eu acho, se eu não me engane, foi entre 3 e 8, mas acho que foi dia 7. Então, 7 de março, aí, chega um menino e como eu tava falando, descrevendo né. Ele tá arrumando o data show e todo mundo esperando o palestrante, ele senta e aguarda a coordenadora do Programa vir anunciar e fazer a abertura da palestra, né, e da mesa redonda. E quando ele abre é o professor “X”, que é o palestrante e todo mundo ficou muito surpreendido. Além de que no final dessa tarde teve contato com vários pressupostos teóricos e metodológicos que ele apresentou naquela tarde, e aí isso foi uma cena marcante. A terceira cena foi no processo de defesa da minha dissertação, foi no dia 19 de dezembro de 2011. Onde, numa expectativa muito grande por conta do contexto que era aquele momento, não só o contexto emotivo, mas o contexto dos poderes que foram envolvidos nesse momento, que houve um desgaste muito grande com a relação orientação e existia uma pessoa que estava lá, o meu co-orientador, que exerce um papel fundamental. No momento, o momento foi tão forte que eu não consigo descrever a cena, mas eu visualizo ela mentalmente. Então, eu vejo que foi um momento no qual você vê a postura de um intelectual, de um professor e de um humano, porque ele esteve presente presidindo a minha banca quando houve a rejeição do meu próprio orientador de não estar no momento. Então, aquela cena foi muito marcante pra mim, a postura de uma pessoa que não era membro do PRODEMA até então. Ele assume a postura de presidente da banca, transcorre o momento de defesa, isso faz com que se efetive um fato e um acontecimento circunscrito naquele contexto, que se não fosse ele não seria permitido. Então, uma figura muito marcante, foi o do Professor “X” e o dos avaliadores, o professor “X”, eu lembro da cena e do professor “X”, que também foi um protagonista muito importante também nesse momento.

E(23) - O primeiro impacto que eu tive quando eu entrei aqui no Mestrado que foi a ideia de desconstruir pra reconstruir. Então, ali eu parei e me perguntei quem sou eu? Pra onde eu tô e pra onde eu vou? Como dizia a professora “X”, Então, esse foi o que mais me marcou, eu tive que parar né, praticamente entre aspas, esquecer o que eu tinha aprendido e o que eu tinha assimilado até então, e começar a ver o mundo de outro jeito, então isso pra mim foi o que marcou. E em determinados momentos ainda agora a gente se pega nessa situação de ter que parar limpar um

pouquinho a mesa da gente né, pra colocar coisa nova e colocar e arrumar as coisas de outro jeito, eu acho que é uma experiência que a gente vem tá vivendo em forma de ciclos, a gente desconstrói, constrói e chega lá na frente e vê que precisa melhorar, desconstrói de novo, e aí é uma coisa cíclica. Perceber que os meus conceitos eram muito vagos né, ao ponto de você não conseguir explicar coisas óbvias né. Então, determinadas situações que você acharia que você teria a resposta, então quando você se coloca diante dessa situação de novo você vê que tem muito mais coisa ali em volta que devem ser consideradas, que não simplesmente aquele contexto simplificado como a gente tava acostumado desde a nossa infância a construir os conceitos, as ideias né.

O ator 18 enfatiza no seu relato, a defesa de ideias para uma banca avaliadora relacionando a tensão vivida nestes momentos. Também cita o fato de ir a uma palestra e ter desconstruído suas expectativas, fazendo-a refletir sobre seus conceitos. Já o ator 23 se refere diretamente ao seu contato com as discussões interdisciplinares e ao que foi levada a construir enquanto aprendizado a partir as suas vivências, identificando o que parece ser óbvio, mas não é percebido como tal. Corroborando com as ideias da microssociologia, defendidas por Erving Goffman acerca dos estudos sociológicos que ampliou e discutiu (Gastaldo, 2004).

Podemos articular o pensamento de Tuan (1980) sobre o meio ambiente as situações vividas pelos atores no processo de formação Os olhos obtém informações muito mais precisas e detalhadas, sobre o meio ambiente, do que os ouvidos, mas geralmente somos mais sensibilizados pelo que ouvimos do que pelo que vemos (Tuan , 1980, p. 10).

Os atores 11 e 37 construíram as cenas que mais destacaram relacionando determinados momentos de aula e de produções que vivenciaram como marcantes, devido a posição que docentes tomaram. Enfatizam também a importância de escuta do outro, chegando a considerar, a partir de suas análises, como atitudes contrárias aos ideais de uma de formação interdisciplinar alguns destes momentos. O ator deve agir com expressiva responsabilidade, visto que muitas ações insignificantes e inadvertidas podem às vezes transmitir impressões inapropriadas ao momento (Goffman, 1985, p. 191). O autor também nos remete a refletir acerca da identidade social e sua relação nas interações face a face. O mesmo afirma: Os sinais corporificados já considerados, quer de prestígio ou de estigma, pertencem à identidade social (Goffman, 1983, p. 70). Ocasionalmente assim a construção de diversos sentidos para situações similares a que os atores relatam. Leia-se:

E(11)- Pronto, é justamente nesse momento dessa disciplina, que a professora começou a colocar lenha e dizer que existia pouco espaço pra disciplina dura, não, pouco espaço pra disciplina humanitária, humana e que a dura era a que mandava, que a dura não sabia nada. Essa foi a pior parte, que é colocar você contra os outros sem necessidade. Como é que pode ser interdisciplinar e você tá dizendo que a sua é melhor que a outra. Porque que Geografia vai ser melhor que História,

como é que Geografia vai se sustentar se não tiver um passado pra ser comparado ou pra ser tão. E porque que Matemática é uma Ciência que não tem valor, que não vê o sentimento, ela pode ser, basta o ângulo de visão. Então, o momento que eu fiquei mais triste foi isso. Ver um professor da rede, um professor que teoricamente é assim, tem bastante influência dentro da rede e tem uma visão tão compartimentada e tão anti-interdisciplinar. Esse foi o momento mais cruel, que eu fiquei, mais triste. E sem contar que dentro mesmo da estrutura do curso, você vê meio ambiente, o nome meio ambiente. Então, era pra ter alguma coisa também na área de Biologia e não tinha nenhuma. Você foi pra todo lado, menos pra Biologia, né. Então, é interessante essas coisas, você vê que o curso foi puxando pro lado, digamos mais humanístico, né. E no outro depois vem essa discussão e eu não vi muito por aí não. Eu acho que o momento mais traumatizante foi esse, essa questão dessa discussão de uma pessoa de dentro da rede que devia tá fazendo um movimento contrário. Também tem outra parte, que também chama a atenção nessa linha, que os professores que estavam lá, era praticamente quase todos de uma mesma formação que também não traz a interdisciplinaridade que os alunos tinham, é interessante! Então, os alunos eram mais interdisciplinares do que as disciplinas e do que o corpo docente em si, né. Essa eu acho que é o maior trauma que eu tenho do Mestrado, é esse. Como é que ele é interdisciplinar e a interdisciplinaridade estava na gente, mas tudo bem. A cena, uma das primeiras aulas, mesmo quando tava um grande grupo que começou-se a falar da História de uma cidade, e de repente um de História quis dizer que que a História era mais importante e, então quando um de Geografia foi dizer o detalhe e não quis aceitar quando um de Biologia foi falar outra coisa também não quis aceitar, e começou a colocar a disciplina dele como sendo a verdade absoluta. Então, ali pra mim foi um momento de maior tensão e de reflexão, reflexão. Todos educadores e que educação é essa que ele tá passando pros outros? Que, nem os educadores conseguem ouvir o outro, né. E aí vem à segunda parte. Como é que uma coisa é interdisciplinar e você não quer ouvir o outro, né? A chegar ao ponto de elevar tom de voz e de provocar um constrangimento geral. Então, pra mim esse foi o momento mais marcante, logo nas primeiras aulas, uma noitinha, essa briga, foi praticamente, uma briga.

E(37) - Uma experiência você tá falando em relação as... Ah! Na sala de aula ou na pesquisa? Por exemplo, é, a gente teve aqui algumas contradições, né. Por exemplo, na, teve uma disciplina que veio a professora "X" e o professor "X" que foi o meu primeiro orientador, e é engraçado a gente percebeu o seguinte: todos os alunos inclusive, perceberam isso. Que mesmo o professor tendo uma visão meio disciplinar e a professora, foi a mesma aula os dois falaram, e aí a gente vê que mesmo um sendo contraditório ao outro, é, a gente tem a visão das duas, das duas situações, das duas metodologias, dos dois modos, dos dois ângulos de visão, e a gente vê que na verdade, eles não estão se contrapondo, eles se completam, né. É, e a experiência assim, interdisciplinar, eu acho que foi isso que me marcou assim, as contradições, o fato de alguns professores também não aceitarem. A gente tem muito isso, de muitos professores ainda, orientadores, não aceitam muito a questão interdisciplinar, né. Então, isso me marcou muito aqui agora, no doutorado, porque eu procurei produzir textos falando sobre a importância, justificando a interdisciplinaridade e os dois orientadores me mandaram tirar do texto. Não quero que fale sobre a interdisciplinaridade, não quero que fale sobre desenvolvimento sustentável, nem interdisciplinaridade. Não, isso aí é ... E isso é conversa, e eu acho que a pesquisa, eu acho que tem que ter um referencial teórico, essa questão da interdisciplinaridade pra deixar o leitor a par da complexidade do estudo, né e do método do trabalho e dos resultados. Só que a gente encontra essas barreiras, e a gente tá tendo experiência também de que o valor, como é importante o indivíduo dentro de um grupo, pra tomar iniciativa, pra impor as suas, impor não, mas levantar as suas questões, pra ter um fundamento solidificado pra que defenda bem a sua linha de pesquisa. Isso a gente vê muito aqui no PRODEMA que a importância de "X" perante o corpo docente do PRODEMA e desse grupo de professores que defendem a interdisciplinaridade, e também a experiência de ver os outros, porque também não é uma coisa que, como eu falei não é o que discorda, mas que soma, né. São coisas diferentes mas que se somam, que se você, que se você

quer fazer um estudo interdisciplinar você tem que aproveitar esse outros professores que são interdisciplinares pra somar as questões as sua questão interdisciplinar, e foi eu acho que essa a experiência marcante aqui dentro do PRODEMA foi esse, a essa contradição que enriquece e que dar a gente começa valorizar as diferentes opiniões, e que a importância do indivíduo de ter poder sobre um grupo, ou de influenciar, ou de mostrar, trazer a tona, né, uma visão, um outro modo ver, um outro modo de fazer Ciência. A importância de pessoas frente a um grupo que é maioria e que graças a Deus estão apoiados pela essência do PRODEMA, que é um curso, né, que foi criado pra ser realmente interdisciplinar e não disciplinar. Aí essa minoria ela tem o poder, por ser pessoas extremamente bem fundamentadas e que tem, ainda estão apoiadas pela essência e pela rede PRODEMA que quer se voltar pra o interdisciplinar. Acho que foi essas experiências que eu tive em relação a interdisciplinaridade aqui na sala de aula.

O ator 13 com espontaneidade tenta lembrar-se das cenas que marcaram seu processo de formação interdisciplinar. Corroborando com o que Nora (1981) afirma: A memória é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções.

E(13) -Eita, me dá um tempo, deixa eu pensar. Uma cena...

Através de atividades diversificadas e com um direcionamento para provocar interdisciplinarmente a construção de novos conhecimentos vê-se que é possível deixar marcas que consolidam as aprendizagem e as tornam significativas. Os atores 31 e 36 relatam suas experiências, em especial no grupo de pesquisas, demonstrando assim a riqueza de conhecimentos aprendidos e articulados. Relaciona-se ao que Berger (2009, p. 53) afirma: acerca da expressividade humana: ela é capaz de objetivações, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana que estão ao dispor tanto dos produtores quanto dos outros homens, como elementos que são de um mundo comum.

Um alto grau de congruência significa que a comunicação (o que se está expressando), a experiência (o que está ocorrendo em nosso campo) e a tomada de consciência (o que se está percebendo) são todas semelhantes (Rogers, 1973).

E(31)- Em uma dinâmica, é conduzida pelo professor “X” e professor “X”, na qual eles trabalhavam as questões dos Rizomas de Deleuze, foi uma prática muito interessante, que nos levou a reflexão, da importância dessas leituras de Deleuze, de Guattari e refletir cada vez mais forte o que ele quer dizer com as Três Ecologias. Então, falar das Três Ecologias de Guattari nos leva a um caminho muito mais intenso do que se a gente não tivesse aqui dentro do PRODEMA. Então, trabalhar as questões homem e natureza, meio ambiente, essa reflexão toda fazendo essas ligações constantes com Deleuze, Guattari, o Edgar Morin e outros autores, faz ter essa vibração da gente entender o que é realmente a Natureza. E Natureza não é aquela questão apenas ecológica, é muito mais. Além do que, muitas pessoas

pensam. Ah! Foi uma dinâmica simples, onde nós produzimos vários desenhos, produzimos desenhos sobre rizomas e cada aluno teve que explicar o seu desenho, mas aí dentro dessa explicação, assim, saiu ideias incríveis, então existe uma imaginação bastante fértil através dos desenhos. Então, foi um momento de descontração e onde através do desenho a gente exprimia muitos conceitos e produzia muitos sentidos que estavam latentes em cada um dos participantes do grupo SEMINALIS.

E(36) - Olha, pra mim um momento que me marcou muito no SEMINALIS, foi quando tava, a gente tava discutindo Deleuze. Certo? Que o professor fez assim, algumas atividades muito fora do normal que é em sala de aula, apesar de estar em um espaço que é a sala de aula, mas a forma como foram desenvolvidos os trabalhos foi uma coisa prazerosa, diferente sem ser aquela coisa de você tá sentada numa carteira, escutar o que o outro tava falando. Como foi? Meio louco! Risos. Luzes apagadas, certo! Você podendo se movimentar em cada ponto, porque o que estava se falando era das questões dos Rizomas. De você puder se movimentar, de você puder falar, de você puder é... falar uma poesia ali, uma música. Entende? Mas, que tudo tava ligado ao que tava se discutindo.

Diante das cenas marcantes destacadas vê-se que é preciso ampliar o olhar para a instituição no intuito de promover uma profunda reflexão sobre as práticas interdisciplinares, provocando uma imersão aos pontos de entrave para que ela ocorra. Dentre aspectos que contribuem para o êxito de uma pesquisa interdisciplinar, a forma como a instituição se estrutura se apresenta como fator decisivo (Vargas, 2000).

Seguem cenas que foram observadas e registradas ao longo da pesquisa, em diferentes cenários da formação interdisciplinar:

Cena 1 – Estudo para a disciplina na sala da UPE

Era um sábado às 10h da manhã, aos poucos iam chegando à sala os atores. Os primeiros iam arrumando as cadeiras em círculo. Havia mesas e nestas os materiais eram colocados. Ao todo somavam-se 8 atores. Com suas apostilas em mãos iam se acomodando nas cadeiras organizadas em círculo. Um dos atores presentes iniciava a fala, solicitado que alguém do grupo que tivesse lido o primeiro texto e pudesse falar sobre o mesmo, numa tentativa de construir percepções acerca do texto. As discussões iniciam-se, o ator 1 inicia falando sobre as suas considerações quanto ao texto. Após sua fala outro ator se coloca, questionando sobre as informações que foram ditas, levantando outras indagações sobre o texto, nesse momento mais dois atores interferem, pois discordam das indagações. Dois dos atores se entreolham, um deles coloca a mão no queixo e apenas observa e escuta. Nisso passaram-se alguns minutos, até que o ator 6 interfere e toma a fala. Nesse momento todos escutam. Dar-se um intervalo no estudo. Dois atores se desculparam por ter que sair. Voltam os presentes a discutir sobre o texto. Aos poucos adentram-se em outros dois textos da apostila.

O estudo prosseguiu com falas, interferências dos atores presentes. Após o estudo do terceiro texto encerra-se a sessão de estudos.

Bruno Latour indica que uma forma de examinar os microprocessos que intervêm na construção de um fato de ciência consiste em observar como se desenvolvem conversas e discussões entre membros do laboratório (Latour, 1997). A partir da observação de cenas que aparentam simplicidade, é possível desvencilhar novos conhecimentos.

Cena 2 – Seminário Integrador UFPB

Inicia-se a apresentação do seminário. A platéia escuta atentamente. Ouve-se apenas o barulho do ar condicionado. Ao concluir a aluna senta. Inicialmente fala um dos professores da banca. Diz que: a ocasião da qualificação é momento de escutar, para reconduzir os trabalhos. Após essa fala o mesmo faz alguns questionamentos. Fala agora um segundo avaliador, que elogia o trabalho e indaga acerca de alguns pontos da apresentação. Olhando firmemente para a banca avaliadora de seu trabalho e para o público presente, a aluna sentada e um pouco trêmula responde as perguntas feitas a ela.

Segundo Goffman (2001): um indivíduo pode reconhecer o constrangimento extremo nos outros e até em si mesmo, através dos sinais objetivos de perturbação emocional. Sinais que são percebidos pela expressão facial, pelos movimentos no corpo e pela voz, e são capazes de reunir inúmeros sentidos. Há também outros sinais que muitas vezes não são perceptíveis com tanta facilidade, mas isso não quer dizer que não ocorram.

Cena 3 – Seminário Integrador UFS

No auditório do PRODEMA acontecem as apresentações dos seminários integradores. Aos poucos chegam o público e os apresentadores. Uma aluna organiza a mesa, confere os equipamentos, depois sai. A coordenadora entra e junto com a aluna organizadora, observa a platéia para dar início aos trabalhos. A abertura é feita, os professores convidados são chamados a ocupar 3 cadeiras que estão na lateral da sala, próxima da mesa central. O aluno mexe no computador, ajusta o datashow e pergunta se já pode iniciar. Tendo a confirmação, inicia sua apresentação. Por vezes é perceptível que a fala do apresentador quer falhar, mas ele continua, até concluir. Na platéia todos escutam, um ou outro chega mais próximo do colega e fala baixinho, mas sempre todos com atenção a apresentação que ocorre. Ao terminar, os professores comentam, questionam e explanam suas sugestões. O aluno escuta

atentamente e responde ao que lhe foi perguntado. Ao terminar as respostas, agradece a presença de todos. Há aplausos e outro aluno que irá apresentar em seguida começa a organizar seu material no computador.

Cena 4 – Qualificação de projeto

Encerra-se a apresentação do aluno, ouvem-se aplausos da platéia. É dada a fala ao Prof. Convidado. Um tom de voz alto e grave. A plateia permanece atenta e em silêncio. Ele fala: Professor, eu gostaria de iniciar a minha fala dessa forma, pois poderia eu ter sido seu aluno em algum momento.

É perceptível a atenção do público. Ouve-se pequenos barulhos, de conversa bem baixinha entre alguns dos presentes na platéia, de uma caneta cair no chão e de um tossir. Ao lado estão os outros professores da banca que se entreolham, transparecendo não concordar com as colocações do Professor Convidado. São feitos alguns questionamentos ao aluno, o mesmo responde logo em seguida. A fala do aluno está ofegante... Após as apreciações de cada avaliador e as respostas do aluno, o professor coordenador da banca encerra a sessão. Aplausos são ouvidos e a seguinte frase: Você agora é um homem qualificado!

As cenas 2, 3 e 4 abordam momentos vividos em situações de avaliação e defesa de ideias interdisciplinares que florescem, e enriquecem a medida que são discutidas. Cenas semelhantes a essas podem ocorrer em outros cenários, mas, ainda assim terão as mesmas regras situacionais. Segundo Goffman (2010, p. 232): em qualquer sociedade, situações diferentes serão o cenário de muitas das mesmas suposições normativas a respeito da conduta e das mesmas regras situacionais. Dessa forma sempre irão ocorrer seminários e estes estarão

Cena – 5 Seminário 2012 – Auditório da Didática V

Professora coordenadora se posiciona na mesa para dar início as atividades. Apresenta os dois professores convidados e chama-os a fazer parte da mesa. Auditório amplo, quase cheio, alguns estão a se posicionar nas cadeiras restantes. Dar-se a palavra ao professor convidado 1 que inicia sua fala com um grito estridente: Ahhhhhhhhhhhhhhhhh! Silêncio total no auditório. Todos ficam atentos e surpresos com a atitude. Após esse início o mesmo se justifica e inicia sua fala. Ao concluir é repassada a fala ao professor convidado 2. Após a sua fala ser concluída se realiza um diálogo entre os membros da mesa. Abre-se para perguntas.

As questões são respondidas. A coordenadora da mesa encerra a sessão. Aplausos são ouvidos.

Cena 6 – Seminário Rousseau

Foi feita a abertura do evento e encaminhados à mesa os palestrantes. Foram dadas as orientações acerca da organização da palestra. Inicia a fala o professor francês, à medida que ele vai falando um outro professor vai passando num telão a transcrição da fala do professor francês. Os ouvintes seguem tentando acompanhar a expressão facial do palestrante, ora tentando ler a transcrição da fala que aparece na tela projetada na parede central do auditório. Por vezes o texto corre muito rapidamente. Uns entreolham-se e percebe-se a sensação de não entendimento. E segue a palestra, abre-se a perguntas. Um dos ouvintes levanta-se e dirige-se a um espaço próximo ao palco, onde a mesa com os professores convidados. Faz-se a pergunta e o palestrante movimentava a cabeça e responde.

Cena 7 - Seminário realizado no auditório do Colégio de Aplicação da UFS

Auditório cheio, o ar condicionado não dá conta da quantidade de pessoas, uns levam apostilas ao rosto para aliviar o calor. Faz-se a abertura do evento. Inicia a palestra uma professora portuguesa que utiliza slides que aparecem na parede central. Ao concluir a fala a professora portuguesa senta-se. A coordenadora da mesa passa a fala a uma segunda palestrante, que inicia se justificando por não estar preparada para o evento, pois foi convidada de emergência e para substituir alguém que faltou. Ao concluir é repassada a fala a um outro professor convidado. Uns saem da sala no transcurso das falas. Alguns fazem anotações. Abre-se para perguntas. Os que pretendem perguntar entregam papéis à equipe de apoio. Respondidas as questões encerra-se o seminário.

As cenas 5, 6 e 7 se referem a seminários realizados, cada um deles com sua especificidade. A cena 5, especialmente traz um grito inicial, que surpreendeu os presentes pela maneira diferente de se iniciar uma palestra. Desta cena podemos atribuir vários sentidos, tais como desabafo, causar espanto à plateia, como também pode não estar relacionado a nenhum destes citados. Para Fazenda (2002) Num processo interdisciplinar, é preciso olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques, o que vai alterar a forma como habitualmente conceituamos. Na cena 6 destaca-se o esforço em compreender e articular o conhecimento de outros pesquisadores com vias a aprofundar a compreensão sobre as temáticas atuais. Já a

cena 7 articula-se a ideia de comunicação imprópria discutida por Goffman, no livro *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*.

Cena 8 - Aula de Mídia

Estavam 3 alunas escolhendo as músicas pra montar um spot de rádio, solicitado pelo professor orientador da disciplina. As 3 conversavam para inicialmente abstrair os conceitos necessários à produção solicitada. Inicialmente foram escolhendo as músicas, mesmo sem muitos recursos, foram buscando em seus computadores pessoais. Aos poucos as 3 começaram a conhecer os gostos musicais e discutir sobre as músicas que cada uma gostava. Aos poucos já estavam a se embalar ao ouvir as músicas. Uma delas disse: Ai, essa música é mais interessante do que a outra. Começaram a articular as músicas escolhidas à temática do meio ambiente. Discutindo diversas questões acerca do que poderia ser enfatizado a partir das músicas. Ao final conseguiram atingir o objetivo da atividade.

Cena 9 – Aula de “X”

Às 13:35

Sala composta por mesas com computadores aos cantos das paredes, dois armários grandes divididos com portas para cada aluno. Ar condicionado ligado. Os professores estão na sala. Um deles na frente do computador explicando slides sobre sistema ecológico. Do lado esquerdo deles estão duas mesas retangulares, as quais estão dispostos os alunos. Na mesa 1 encontram-se 05 alunas que escutam atentamente. Uma das alunas conversa baixinho com uma colega do lado a respeito do último slide. Na mesa dois, estão dispostas 04 alunas. Houve ruídos de cadeiras a se movimentar. Todos estão nesse momento escutando atentamente. O professor 2 levanta-se vai ao bebedor, retorna ao seu lugar e folheia um bloco encadernado. Chega nesse momento uma outra aluna à sala, ela se dirige ao bebedor, vai á mesa , fala baixinho com uma colega e lhe entrega um copo com água. Aluna 5 está atenta aos slides, com a mão esquerda no queixo. Chega mais uma aluna na sala, ela se dirige a mesa 1, apenas com um olhar, sem falar, sugere a colega que afaste a cadeira para que ela passe. Ela toma assento numa cadeira atrás das outras dispostas. Agora somos 11 alunos na sala e temos dois professores conosco. Aluna 6 escreve . O professor1 fala e pergunta ... dando continuidade a sua explicação dos slides. Uma aluna confirma, apenas respondendo: É é Uma outra aluna está com as mãos segurando o queixo, prestando atenção a explicação. Uma aluna pergunta e

gesticula com as mãos, tentando movimentar-se no sentido de facilitar o entendimento pelo professor. Professor1 fala: Uma aluna questiona: é sim? Aluna 3 fecha o notebook e coloca os braços e cotovelos sob a mesa. Aluna 4 conversa com a colega do lado novamente explicitando pontos dos slides apresentados. Ri como se a colega tivesse conseguido entender ...O professor1 continua sua explicação. Alunas 4 e 5 conversam baixinho. Balançam a cabeça como se confirmando alguma informação. Uma das alunas olha para o professor1, e balança a cabeça como se confirmando as informações faladas por ele. Aluna 8 pede a fala sinalizando através do dedo direito levantado. E pergunta: O professor1 responde: A aluna8 interfere na fala do professor1 . Mais uma colega também quer falar. E aluna8 fala, aluna6 espera a colega terminar. Agora o professor2 fala : aluna8 gesticula com as mãos tentando se fazer entender. Aluna 5 fala baixinho com a colega e tenta com as mãos demonstrar algo no livro que está sob a mesa. Chega mais uma aluna à sala, ela senta atrás da cadeira do professor1, presta atenção atentamente a fala do mesmo. Põe a mão direita a segurar o queixo. A aluna 5 continua falando com a colega do lado. Aluna 7 levanta-se e vai em direção a porta de saída da sala. A última aluna que chegou está com um caderno no colo e anota. Algumas das alunas estão com seus notebooks em cima da mesa. Aluna 6 digita algo enquanto o professor1 fala, vira-se para as mesas e aponta gesticulando para os slides que aparecem à sua frente. A porta abre-se um pouco. Não entra ninguém na sala. Aluna 3 desencosta da mesa e cruza os braços. Aluna 8 se arruma na cadeira que faz um ruído. Professor2 folheia material encadernado que está com ele, e anota com cabeça olhando para o seu material. Entra novamente a aluna que a pouco saiu. Entrega uma bolsa a colega que está no último lugar da mesa. Depois vai sentar-se , arruma-se na cadeira e depois com as mãos amarra os cabelos. Aluna 5 conversa baixinho com a colega do lado. Aluna 3 abre seu caderno e anota , olha para o professor1, volta-se para o caderno e anota. Professor 2 neste momento está com uma caneta na mão, passando de uma mão a outra. Ainda com a caneta, estala os dedos, movimenta as mãos, une as mãos e anota no caderno, observando o professor 1, depois volta-se para o seu material encadernado, movimenta-o cruza as mãos e as põe sobre a mesa. Professor2 sentado, bate com a mão direita sobre a perna, olha pra a turma , olha o slide na parede, e continua sua explicação. Professor 1 perguntae ele mesmo responde Todos estão a escutar. Aluna 8 fala , interrompendo a fala do professor1. Professor1 fala : Aluna8 novamente interfere na fala do professor1: fazendo suas considerações sobre interdisciplinaridade e ciências ambientais. Professor1 fala no intuito de esclarecer a fala da aluna8. Todos permanecem em silêncio. O professor1 com uma das mãos

mexe no teclado e outra gesticula, apontando para a turma, e para o quadro. Professor1 dá a palavra a aluna11, e diz : fale ! Aluna 11, fala ... Professor2 fala: Aluna 11 fala: ah, certo. Professor 2 confirma a informação do professor1. Aluna 5 conversa baixinho com a colega do lado. Aluna 8 novamente interfere na fala do professor1. Aluna5 continua a dialogar com sua colega que gesticula com a cabeça confirmando as falas da colega. Aluna 13 levanta, se dirige a porta da sala e sai. Professor2. Mexe com as mãos , apertando os dedos volta o olhar pra turma, para o professor1 e para seu material encadernado. Aluna 2 pega a caneta e inicia anotações em folhas que já estavam na mesa. Chega mais uma aluna, se dirige a aluna12 e volta para buscar uma cadeira. Pega a cadeira e coloca próximo da aluna 12. Aluna 7 fala , professor1 ouve , a aluna gesticula ao falar, ao concluir, a aluna 6 fala também e todos escutam . Professor1 interfere e fala, corroborando na fala das alunas, que voltam a dialogar. Professor2 fala e explicita os pontos abordados pelas alunas. E solicita ao professor1 a fala: Posso ? . Duas colegas mexem-se nas cadeiras e as mesmas fazem ruído.Professor2 fala Entra na sala aluna6, com um copo de água na mão. Aluna 2 escreve ,nas suas folhas. Professor2 olha para a turma enquanto fala, mexe com as mãos e está com uma caneta na mãos. Mexe as mãos procurando facilitar a compreensão, fecha as mãos e continua a gesticular para dar ênfase a sua fala. Olha a turma, olha para seu material encadernado. Solicita que as alunas peguem os seus textos para acompanhar a leitura. Professor1 fala: As alunas 3 e 4 abrem seus notebooks para acompanhar a leitura dos trechos. Professor1 mexe com o teclado e observa os slides que aparecem na parede , que é o texto que está sendo lido pelo professor, continua falando e olha para aluna10 e a mesma também olha para o professor e balança a cabeça confirmando a informação que o professor2 fala. Prof2 fala e gesticula com as mãos, abre os braços, aponta e movimentando as mãos, olha para cada um dos presentes na sala. Direciona as mãos a cabeça para explicitar sua fala ainda mais. Aluna2 baixa a cabeça, se debruça sobre a mesa e anota nas suas folhas. Aluna 7 anota no seu caderno que está sob a mesa. Professor2 continua a sua fala. A aluna 5 olha para os colegas, abre o sorriso com satisfação, confirmando ter achado interessante a fala do professor2. Professor1 ainda sentado, olha para baixo, escutando seu colega professor2, cruza os braços, mexe com os cabelos e com a mão no queixo olha para cada um dos presentes. Ouve-se o barulho de um bombom sendo desembalado. Aluna 9 anota no seu caderno, aluna 2 e 5 também o fazem. Aluna 14 conversa rapidamente com a colega do lado e folheia o caderno da mesma. Alunas 3, 4, 5 e 6 mexem nos seus teclados no intuito de acompanhar o texto. Professor2 fala e após sua explanação, as alunas 2, 5 escrevem em seus

papéis. Professor1 está nesse momento escutando e com a mão na boca, escuta atentamente o seu colega professor2. Aluna 6 se espreguiça na cadeira que ruí. Professor2 fala e seu rosto também expressa as suas palavras. É enfático ao argumentar!!! Aluna 2 escreve se debruça sobre a mesa . Aluna5 se levanta e se dirige ao bebedor , bebe dois copos de água e volta ao seu lugar. Aluna14 fala interrompendo a fala do professor. A sessão de estudos se encerra para intervalo do almoço.

São agora 14h39

O professor2 responde ao questionamento da aluna 14. Continua a falar gesticulando com as mãos, abre os braços e continua a olhar para todos os presentes, o restante da sala escuta atentamente. Ouve-se o barulho apenas da fala do professor2, do ar condicionado e de uma cadeira ou duas a roer, pois as alunas mexem-se rapidamente. Aluna2 deixa a caneta cair, pega-a e anota nas suas folhas, Professor2 se dirige ao Professor1 e pergunta-lhe uma informação. Professor1 responde a informação solicitada. Professor2 continua sua fala... Aluna 4 escreve em seus cadernos, coloca a mão no queixo, olha o prof2 que fala e depois volta a fazer suas anotações. Professor2 questiona as alunas presentes...Aluna 11 balança a cabeça, tentando confirmar a fala do professor2. Aluna 9 fala... Professor2 continua a questionar. Aluna7 se balança na cadeira e fala direcionando ao professor2. Professor2 continua sua fala, gesticulando. Aluna2 interfere na fala tentando buscar esclarecer ... Aluna5 fala complementando uma palavra para aluna 2. As alunas calam. Professor2 fala , interrompendo a fala das alunas, e explicita ideias da discussão... Professor2 fala e observa cada um dos presentes na sala, usa a mão esquerda para gesticular confirmando a sua fala. Aluna 15 saí da sala.

São 14h52

Aluna15 entra na sala e senta na cadeira que anteriormente estava. Professor2 para de falar. Professor1 fala.... virado para as alunas e professor2. Algumas alunas riem, com a fala descontraída do professor1. Aluna7 levanta-se e saí da sala.Professor1 aponta para o slide que aparece na parede. Aluna 7 volta a sala , senta-se na cadeira a qual estava, pega um copo que está sob a mesa e direciona a boca. Aluna 13 fala. Professor1 fala Algumas alunas riem, com a fala descontraída do professor1. Que continua sua fala, levanta-se da cadeira e vai junto a mesa do bebedor de água e demonstra uma ação. Volta a cadeira, senta e cala. Aluna 13 fala... Cala . Professor1 volta a falar. Cala Aluna 13 fala. Cala Professor2 fala, e aluna13

interfere na fala do professor2. Professor2 volta a falar e as mãos mexem, gesticulando. Imitando as rendeiras de bilros.

São 15h04

Aluna9 fala, questiona sobre atividade que ela desenvolve com seus alunos. Ao falar gesticula com as mãos, tom de voz médio. Todos os presentes escutam atentamente e olham para ela. Ao terminar a fala o professor1 retoma a fala, olha para os slides, alternando seu olhar com os presentes na sala.

São 15h11

Professor2 fala... Professor1 fala.

II momento após o intervalo - São 16h20

Professor2 fala, iniciando as discussões acerca da temática da tarde. Agora estão na sala Professor1, neste momento mexendo no seu computador, tentando conectar a internet. 09 alunas estão presentes dispostas em duas mesas. Mesa1 06 alunas. Mesa2 03 alunas. Chegam agora 05 alunas. Se dirigem as cadeiras as quais estavam antes do intervalo. Uma das alunas chegou por último, se levanta e sai. Chega mais uma outra aluna, e se dirige a cadeira, a qual estava sentada antes do intervalo. Enquanto há esse movimento o professor2 fala, e questiona.... Aluna 5 fala sobre a temática iniciada neste 2º momento. Todos os outros presentes escutam atentamente, até que a Aluna 8 contribui com uma informação. Professor2 retoma a fala. Algumas alunas escrevem nos seus cadernos e papéis, observam o slide que está na parede. Professor2 e os demais presentes viram-se para ver de frente os slides apresentados na parede. Professor1 fala e aponta para os slides, direcionando o olhar para cada um dos presentes. Professor2 solicita que o colega Professor1 explique mais devagar a informação que anteriormente falou. Professor1 levanta-se de sua cadeira e se dirige ao quadro e inicia desenhando, anotando e explicando... Os presentes olham atentamente para o quadro branco e as anotações que o Professor1 está a fazer. Aluna 12 está com o dedo levantado para pedir a palavra. Professor1 concede a palavra a aluna12, que fala Aluna8 conversa baixinho com a colega do lado, cala, coloca a mão sobre a mesa e escora o queixo. Aluna13 e 14 conversam entre si, alunas 6 e 8 dialogam sobre algo no pescoço da aluna7. Professor1 tenta localizar arquivo no seu notebook. Professor2 retoma a palavra, aluna 12 tenta interromper a fala com um questionamento. Professor2 continua a sua fala. Aluna2 se debruça sobre a mesa e escreve nos seus papéis dispostos na mesa. Alunas 6 e 8 dialogam baixinho. Professor2 cala, para ceder lugar a fala do Professor1, que fala... gesticula para

fazer-se compreender com mais clareza. Professor1 olha para cada um ao falar, gesticula, olha para o alto e cala. Professor2 fala...

São agora 16h43

A sala está muito fria. Aluna 3 solicita a colega do lado para diminuir o frio do ar condicionado.

São 17h21 – Encerram as discussões.

São 9h05.

Dia seguinte, dedicado a preparação dos trabalhos que serão apresentados.

Ao entrar na sala vejo a aluna1 sentada à mesa, está concentrada nas suas atividades com o notebook. Falo: Bom dia! Aluna1 responde com um sorriso Bom dia! Chega mais uma aluna, fala: Bom dia. E senta numa das mesas retangulares da sala. Aluna3 pergunta a Aluna1 se está segura do texto. Aluna1 responde que sim, e balança a cabeça afirmativamente. A sala está fria, pois o ar condicionado está ligado. Chega à sala um aluno cumprimenta o que já estavam na sala. Aluna1 pergunta a ele se já sabe que tem um texto que ficou sob sua responsabilidade. Ele responde que sim, e após isso fala: Estou com muitos problemas estes dias.

São 9h08

Chegam professor1 e três alunas. Em seguida entram na sala mais duas alunas. Aluno4 diz: Tá todo mundo pirando com essa qualificação! Os que chegam, se aproximam das mesas e tomam assento nas cadeiras desocupadas. Ligam seus notebooks e se concentram em alguma leitura. Aluna5 solicita a senha da internet para uso na sala. Professor1 arruma seu notebook, conecta os cabos, preparando-se para iniciar algo.

São 11h06

Na sala com 04 computadores desligados dispostos próximo as paredes. Em duas mesas estão dispostas alunas concentradas em suas leituras no notebook. Na mesa1 estão 3 alunas cada uma delas com seu notebook aberto. Uma delas conversa baixinho com a colega do lado, e depois retoma sua leitura no notebook. As colegas do lado dela juntas conversam, uma delas aponta para a tela do computador. Uma quarta aluna está por trás da mesa, na bancada, onde apenas há um computador e CPU desligados. Está escrevendo e concentrada na

tela de seu notebook. Chega um aluno à sala e se dirige para a colega que está na bancada , senta-se na cadeira vizinha a ela e começa a dialogar sobre um texto que está em suas mãos.

São 11h18

Na mesa2 estão 3 alunas, uma delas está no centro da mesa, com o notebook ligado. A outra um pouco mais distante, mas na mesma mesa, está do lado, respondendo atentamente a um questionário. A aluna que respondia ao questionário levanta a cabeça e entrega nas mãos da aluna que está em sua frente. Pega sua bolsa, os livros que estão na mesa, levanta –se vai à bancada onde tem um aluno e aluna, fala algo com eles , dá meia volta e sai. Chega uma outra aluna à sala e dirige a mesa2. Começa a dialogar com as colegas que ali estão. Senta-se ao lado da aluna que está com o notebook ligado, fala algo, dialoga com as duas colegas. Na mesa1 a aluna que está em dupla conversando, pega sua garrafa de água, leva a boca e depois coloca sobre a mesa. Há diálogos acontecendo em ambas as mesas, porém todos falam muito baixinho. O Professor2 olha fixamente para todos os presentes, se dirige uma mesa do lado direito da sala, onde está o data show, senta e começa a usar seu notebook atentamente.

11h25

Ouve-se o barulho de toque de um celular. Uma das alunas da mesa2, vai à bolsa que está numa cadeira, pega o celular, afasta a cadeira, levanta-se, dirige-se até porta e sai. Prof1 pega um texto numa bolsa que está na cadeira do seu lado, coloca o texto sob a mesa e o folheia rapidamente e depois continua a ler no notebook. Está com fones de ouvido, balança a perna direita, como se estivesse escutando algo dançante. Agora mexe com a perna direita em outra posição, e bate repetidamente a mão esquerda sob a perna. Junta as mãos na frente de seu corpo e fica a bater ambas, olhando atentamente para o seu notebook. A sala está muito fria. Uma das alunas fala as colegas do lado: aqui está muito frio, estou com os dedos gelados. Há uma janela de vidros incolor. Passam pessoas pelo corredor e observam os alunos da sala e continuam sua jornada lá fora.

Às 11h38

Alguém empurra a porta, mas não entra. Volta-se para o corredor. Segundos depois entra na sala. Se dirige à mesa2, onde as alunas trabalham. Uma das que estão na mesa anota em folhas de papéis que estão sob a mesa. A que chegou olha para a tela do notebook. As três riem. Uma delas agora atende a uma ligação. Na mesa1 a aluna que está só, levanta-se vai ao encontro das duas colegas, aponta algo no notebook de uma delas, fala algo e retorna ao seu lugar. Ouve-se apenas alguns sussurros, o click de um mouse, e o bater de pés e mãos do

Professor1. Na mesa2 as colegas olham atentamente para a tela do notebook, riem, uma delas aponta para a tela. Uma delas agora tosse, se afasta da tela, pega um texto sob a mesa e coloca no colo, leva um dedo a boca e olha atentamente o texto. Agora olha para o texto e alterna olhando para o notebook. A aluna do meio digita algo, e fala baixinho. Entra uma aluna e se dirige a bancada, fica lá parada, fala algo e fica olhando para o notebook. Na bancada um dos alunos levanta e vai pela sala ofertando pastilha de cereja para os que estão presentes. A outra aluna que ali estava sentada, fala algo a colega que está em pé ao seu lado, deixa seu notebook ligado e aberto, pega seu material, bolsa, livros coloca nos braços se dirige a mesa2, se agacha fala com a colega que está no centro, levanta, se dirige a porta, e sai da sala. Uma das alunas da mesa1 levanta, se dirige a porta e sai da sala. Instantes depois retorna à sala, pega um cabo de energia na bolsa que está ao seu lado. Se dirige a uma tomada, liga o cabo e senta na cadeira em frente ao o notebook ligado e aberto. Entra uma aluna na sala, coloca o notebook sob a mesa2, e escolhe para sentar uma das cadeiras que está no meio da mesa. Uma das alunas que estava próxima sugere trocar de lugar com ela. Ambas sentam. Uma delas pega o notebook e liga, ambas se concentram nas suas respectivas telas e começam a digitar. Na bancada, a aluna desliga o notebook, fecha, coloca nos braços, pega uns livros e a bolsa, e dirige-se à porta de saída. Uma das alunas da mesa2 pega uma caneta que está num estojo numa bolsa sobre a mesa, pega também 03 folhas de papéis e começa a folhear. Aparenta ler as anotações feitas com caneta esferográfica azul. Após isso, começa a anotar numa das folhas. Alterna seu olhar entre a tela do notebook e as folhas que estão dispostas sobre a mesa. Na mesa2 uma das alunas, que está com seu notebook ligado.

Às 14h15

Chega à sala a aluna1, além dela, apenas os móveis estão presentes no ambiente. Chega aluna2. A porta continua aberta, e aos poucos outros alunos vão chegando e se arrumando nas cadeiras disponíveis. Chega o Professor1.

São 14h17

Agora estão na sala 12 alunos e Professor1. Na Mesa1 estão 05 alunas, destas 04 estão com seus notebooks ligados e realizando alguma atividade nos mesmos. Na bancada estão 02 alunas e um aluno. Os três conversam sobre slides que aparecem na tela. Na Mesa2 estão 03 alunas, 01 aluno e Professor1. Professor1 fala: Alguma equipe pronta ? Uma aluna que está na mesa1 fala: Eu gostaria de ser a primeira. Chega Professor2 na sala. Ele procura sentar

numa cadeira que está junto ao Datashow. Começa a tirar da sua bolsa: tablet, material encadernado, caneta e os dispõe sobre a mesa.

São 14h 27 minutos

Um aluno e outra aluna se aproxima do data show, uma outra aluna traz o notebook coloca sob a mesa. Deste grupo a Aluna1 fica na frente do datashow e virada de frente para as mesas. Aluna2 senta na cadeira a frente do datashow. O aluno senta ao chão. Aluna1 inicia a sua fala sobre os slides. O restante da sala escuta. Professor1 escreve no tablet que está no seu colo. Na mesa1: estão 6 alunos prestam atenção atentamente a explanação da colega. Próximo a mesa2 está uma aluna com o notebook no colo. Na mesa2 está Prof1, a sua frente o notebook ligado, digita algo e observa a explanação. Ainda na mesa2 01 aluno e 03 alunas. Duas destas com seus notebooks ligados. Uma delas dialoga baixinho com o colega do lado. O aluno do grupo apresentador levanta e se direciona para ficar ao lado da colega que apresentava. Há uma outra aluna próxima a bancada, está virada para os slides que estão sendo apresentados.

São 14h36

A terceira aluna do grupo inicia a sua fala e conclui a apresentação do grupo. Aplausos são ouvidos.

São15h21

Imediatamente um outro grupo se organiza para apresentar seu trabalho. Estão organizadas com uma aluna em pé na frente da mesa onde está no datashow. A aluna2 deste grupo está sentada na cadeira que está junto a mesa do datashow. A aluna3 estava em pé próxima a colega que estava sentada. Aluna3 resolve sentar numa cadeira que está desocupada mais atrás, junto aos armários. O professor2 está sentado atrás das alunas que apresentam. Na mesa1 estão Professor1, 02 alunas e um aluno está no cantinho da sala, por trás da mesa1. Mais a direita, estão 04 alunas e 01 aluno, ao longo da bancada. Sentados em suas respectivas cadeiras e virados para o lado da porta de saída. Aluna1 termina sua fala. Aluna2 estando sentada dá início a sua fala, ao concluir a Aluna3 inicia sua fala, gesticula e olha para os presentes dando ênfase assim as palavras que diz. Na mesa2 estão 6 alunas, todas estão com seus notebooks ligados, 03 delas observam a aluna3 que apresenta seu trabalho. 01 delas está concentrada em algo na tela de seu notebook. Uma das alunas olha enviesado para a colega do lado e depois direciona seu olhar para o grupo apresentador. Três alunos da sala, em diferentes locais, estão com a mão no queixo a observar a apresentação. Além da fala da

apresentadora, apenas o barulho de um ruído de cadeira, que revela que alguém se mexe, de um tossir rapidamente, um assoar o nariz e o som de digitação em teclado são escutados. É possível ver aluno escorado na cadeira, com o pescoço virado para a apresentação. A apresentadora conclui sua fala. E todos na sala aplaudem. Professor1 diz: alguma pergunta ? Uma das alunas pergunta: Aluna3 pega um texto e diz ao pegar um texto. Uma aluna que estava na bancada muda a sua posição na cadeira. Um dos colegas percebe que o quadro branco está caindo e vai até lá tentar segurar. O quadro caí! Ouve o som de um Hãaan!!!!!!!!!!!! ninguém se machuca, voltam as atividades. Quase um coro. Quem estava de costas assustou-se com a movimentação e o barulho do quadro a cair. O quadro é retirado do lugar e colocado em outro espaço da sala.

As cenas 8 e 9 representam situações vivenciadas no contexto de uma sala de aula. Segundo Fazenda (2002) existem cinco princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Conduzindo a reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos contextos de formação interdisciplinar. em ambas as cenas percebe-se o envolvimento dos atores na realização das atividades, discussões e produções. Os professores que participam das cenas disponibilizam a abertura necessária para a construção do conhecimento crítico, profundo e articulado, provocando os atores superar os desafios e transpor barreiras ao novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar esta etapa foi desafiador. Diante da complexidade da pesquisa e do campo de investigação das Ciências Ambientais, percebo que me inquietei cada vez, que fui me aprofundando no estudo do objeto investigado. À medida que consegui desvelar aspectos inerentes a este objeto, senti-me em processo de inteira feitura, expressando-me em direção à incompletude. Incompletude essa, que foi-se aos poucos se completando, a cada passo dado, a cada etapa vivenciada, ingrediente propulsor da heurística desse estudo.

A Etnocenologia da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais aborda de forma incomum aspectos que passam despercebidos nos contextos de formação universitária, particularmente, na formação de pesquisadores. Revelando assim, uma necessidade de ampliar o olhar, ver de outros modos uma mesma realidade em seus sentidos tensivos e complexos.

O objetivo do nosso estudo foi identificar que sentidos os atores sociais inseridos nessa pesquisa atribuem a formação interdisciplinar, analisando assim as práticas discursivas produzidas e provocadas nesses cenários, de modo a explicitar as formas de expressão que esses atores sociais utilizam para expressar as tensões formativas vividas quanto à formação interdisciplinar em ciências ambientais.

Diante do exposto, eu gostaria de fazer alguns destaques quanto à pesquisa. O primeiro destaque se refere à ausência de trabalhos que concentrem interesse e finalidade de pesquisa em torno ao processo da formação de pesquisadores em ciências ambientais, dentro da rede PRODEMA e, ainda, no contexto da formação interdisciplinar em ciências ambientais no Brasil.

O segundo destaque está relacionado à pertinência da utilização do termo-conceito campo-disciplina “Etnocenologia” no campo das ciências ambientais. Essa pesquisa pretende-se inovadora quando articula os elementos da formação de pesquisadores em ciências ambientais aos pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos de Erving Goffman com a sua compreensão acerca da dramaturgia social. Trata-se de realizar uma imersão intensa nos processos e fluxos de vivências relativas à formação interdisciplinar e, por isso mesmo, demanda aprendizagem do Outro e autoaprendizagem (aprendizagem de si).

O terceiro e último destaque se relaciona à adoção à epistemologia da multirreferencialidade e da etnopesquisa como base para observações, as análises e discussões

realizadas. A apreensão cotidiana do método e das inspirações sociocríticas, oriundas da etnopesquisa, tornou-se um desafio. O caminhar exercitado nessa pesquisa atinge muito mais além do que a compreensão integrativa ou integradora que a interdisciplinaridade nos incita. Convém explicitar que é um exercício de dialogia e de dialética na formação e na vivência interdisciplinar. Tais experiências foram fundamentais para favorecer avanços na compreensão sobre o objeto de estudo.

Quanto aos dados coletados explicito algumas considerações. Uma delas se refere a uma maior quantidade de alunos que vieram de instituições públicas, a diversidade de cursos dos quais os atores são oriundos e as poucas vivências interdisciplinares que estes vivenciaram na graduação.

Explicita-se uma necessidade de coerência acerca da definição, conceito e aplicabilidade da interdisciplinaridade. Uma mesma linguagem é necessária. Compreender a formação interdisciplinar em seus aspectos práticos, avaliativos e da construção do conhecimento mostra-se imprescindível para uma vivência coerente e amplamente enriquecedora.

Através dos instrumentos de coleta, verificou-se também que o conhecimento interdisciplinar em sua totalidade de investigados se mostra como imprescindível no contexto de sociedade atual/ complexa. Há uma crença positiva de que a interdisciplinaridade é possível. Porém, saliento que, a partir das falas dos atores investigados, as práticas interdisciplinares no Prodema precisam ser reavaliadas.

Algo extremamente enriquecedor foram os diálogos empreendidos pelos atores, em diversos momentos de sua formação no Prodema. As discussões temáticas, as trocas, as contradições realizados pelos atores a partir de suas formações, aparece como muita ênfase nas respostas. Tornando-se assim elemento que contribui para um abrir-se ao interdisciplinar.

As tensões formativas e os momentos em que os atores mais viveram intensamente a formação interdisciplinar se relaciona diretamente com apresentação de trabalhos, seminários, momentos da qualificação, defesa, escrita científica, aulas e atividades desafiadoras que se depararam ao longo do processo de formação.

Espero que esta pesquisa contribua imensamente para uma reflexão acerca das práticas interdisciplinares vivenciadas e estabeleça um diálogo articulado, crítico e profundo das ciências ambientais com a complexidade exigida na atualidade.

REFERÊNCIAS





REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Josimar Ribeiro de. **Ciências ambientais**. -2ª ed. Rio de Janeiro : Thex, 2008.
- ANDRÉ, M.E.D.A. & LUDKE, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papirus, 2008.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARDOINO, Jacques. **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro de 1998. Mimeo.
- _____. Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, J. **Le directeur et l'intelligence de l'organization: repères et notes de lecture**. Ivry: ANDESI, P. 7-9, 1995.
- ASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação (PUCRS. Online), v. 34, p. 147-156, 2011.
- AUDY, Jorge Luis Nicolas & MOROSINI, Marília Costa. (orgs.) **Inovação e interdisciplinabilidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007
- BARBIER, R. “*De l'expérience à la formation existentielle*”, in *La formation expérientielle des adults*. B. Courtois et. al. (dir.). Paris, La Documentation Française, 1991. In JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinabilidade**. São Paulo: Cortez, 2002
- BECKER, Howard S. As Políticas da Apresentação: Goffman e as Instituições Totais. In GASTALDO, Édilson (org.). **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratando de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BERGSON, Henry. O pensamento e o movente. Introdução. São Paulo: Abril Cultural, 1934/1979. In: KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos**. Salvador: P&A, 2009.

BLÃO, Armindo (coord.) **Etnocologia: a teoria e suas aplicações**. Cadernos do GIPE-CIT Nº 1, nov. Salvador: UFBA, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno. In GASTALDO, Édilson (org.). **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

BÓGUS, Cláudia Maria & NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini. **Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde**. Saúde e Sociedade v.13, n.3, p.44-57, set-dez 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n3/06.pdf>, 2004.

BONDY, Luc. **La fête de l'instant, dialogues avec Georges Banu**. Paris : Actes Sud, 1996.

BUENO, Belmira Oliveira & SOUSA, Cynthia Pereira de & CATANI, Denice Bárbara & SOUZA, Maria Cecília C.C de. **Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores**. Psicologia USP, São Pulo, v. 4 n. ½, p. 299 –318, 1993.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Avaliação – DAV. **Minuta do documento de área 2011 – Ciências Ambientais**. Brasília, 2011. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/49.camb DOCUMENTO REA.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/49.camb_DOCUMENTO_REA.pdf). Brasil, 2011.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a filosofia**. São Paulo: Atual, 2004.

CHAVES, Valfrido Medeiros. **Ciências ambientais. Conceitos e contextualizações**. Disponível em: <http://www.ecoterrabrasil.com.br/home/index.php?pg=temas&tipo=temas&cd=453>. Acesso em: 09 mar 2012.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr., Arlindo (Org.). **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora,, p. 52-70, 2000.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia ?** São Paulo: Centauro, 2008.

DASHEFSKY, H. S. **Dicionário de ciência ambiental - guia de A a Z**. São Paulo, Gaia, 1997.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

_____. **Panegírico**. São Paulo: Conrad, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DORT, Bernard. **La représentation émancipée**. Paris: Arles, 1988.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, J. E; MALNIC, G. (Org.). **Ensino superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

FERAL, Josette. **Mise en scène et jeu de l'acteur**. Montréal: Éditeur JEU, 2001.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2000\2001.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____. (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **A Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **A Interdisciplinaridade: qual o seu sentido?** São Paulo: Paulus, 2003

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Efetividade ou Ideologia ?** São Paulo: Edições Loyola, 1979/1993.

_____. **Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso**. Revista Interdisciplinaridade /Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v.1, n. 1 (out. 2011) – São Paulo: PUCSP, 2011.

FERNANDES, S. & GUINSBURG, J. (Orgs.). **Um encenador de si mesmo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GALIZIA, Luiz Roberto. **Os processos criativos de Robert Wilson**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

GASTALDO, Édilson (org.). **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GIACON, Beatriz Di Marco. Coerência. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Os Quadros da Experiência Social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

_____. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A Representação do Eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1985/1987/1988/2006.

_____. **Comportamentos em lugares públicos:** nota sobre a organização social dos ajuntamentos. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. **Manicômios, prisões e conventos.** 7^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2001/2003.

_____. **Comportamento em Lugares Públicos. Notas sobre a organização social dos ajuntamentos.** Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983/1995.

_____. **Os Momentos e os Seus Homens.** Lisboa: Relógio d'Água, 1999/1995/2006.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Paidéia, 12(24), 149-16. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>, 2003.

GREINER, Christine & BIÃO, Armino (org.). **Etnocenologia: textos selecionados.** São Paulo: Annablume, 1999.

GUSDORF, G. **La parole.** Paris: Presses Universitaires de France, 1953. 124 p.

_____. Prefácio. In: Japiassu, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora; 1976.

_____. Apresentação. In: Fazenda, Ivani. (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2002

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HAGUETTE, Tereza. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 3 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HUXLEY, Julian (org). **Le comportement rituel chez l'homme et l'animal.** Paris: Gallimard, 1971.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Dados: pesquisa sobre presença feminina na educação superior.** Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/c/journal/view article content?groupId=10157&articleId=13337&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view%20article%20content?groupId=10157&articleId=13337&version=1.0), Brasil, 2012.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/ 2003.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>.

JOSEPH, Isaac. **Erving Goffman e a microssociologia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida a serviço de projetos. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KHAZNADAR, Chérif. Contribuição para uma definição do conceito de etnocenologia. In: BIAO, Armindo & GREINER, Christine (Orgs.). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999.

LATOUR, Bruno & WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006/2011.

_____. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus, 2000

_____. Pensamento sociológico, racionalidade ambiental e transformações do conhecimento, pp. 109-157. In: LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LEHMANN, Hans-Thies. **Le théâtre postdramatique**. Paris: L'Arche Éditeur, 2002.

LENOIR, Yves. **Desafios da incorporação da inter e transdisciplinaridade na Educação**. Encontro Acadêmico Internacional Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde. Brasília, 27, 28 e 29 de novembro de 2012.

LEROI-GOURHAN, André . **Le geste et la parole**. Paris: Albin Michel , 1965.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar. Fundamentos Teórico- Metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 10ª edição.

MACEDO, Roberto Sidnei. “**Hermes re-conhecido. Etnopesquisa crítica, currículo e formação docente**”. Revista da FAGED, n. 2, jun/dez, 1999, p. 37-58

_____. **Atos de currículo formação em atos?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus : Editus, 2011a.

_____. et al. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** [on line]. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p. ISBN 978-85-232-0636-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

_____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** Salvador: EDUFBA, 2000/2006/2007.

_____. **Compreender/Mediar a Formação: o fundante da educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2011b.

_____. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MARTINS, João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais.** Revista Brasileira de Educação, nº 26 (maio, jun, jul), 2004.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J. G. (org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: Editora da UFSCar, p. 21-34, 1998.

MAURIN, Frédéric. **Robert Wilson, le temps pour voir, l'espace pour écouter.** Paris: Actes Sud, 1998.

MILLER, G. Tyler. **Ciência ambiental.** - São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series.** 16. London: Sage Publications, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. & Le MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade.** 2ª ed., Trad. Nurimar Maria Falci. SP: Peirópolis, 2000.

MULHOLLAND, Timothy. Multi, inter e transdisciplinaridade na concepção acadêmica das universidades brasileiras. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. (orgs.) **Inovação e interdisciplinariedade na universidade.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007

NORA, Pierre. **Entre memória e história. A problemática dos lugares.** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC – SP. (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, SP – Brasil, 1981

OLIVEIRA, Maria Marly de (org.) **CTSA Experiências multi e interdisciplinares no ensino de ciências e matemática.** Recife: Ed. do Organizador, 2009.

ONG, Walter. **Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra.** Campinas: Papirus, 1998.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: Maria da Conceição Passeggi & Tatyana Mabel Nobre Barbosa. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** 1ª ed. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2008, v. 05, p. 43-59.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Trad. J. Guinsburg e M. Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

_____. Interdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas & MOROSINI, Marília Costa. (Orgs.) **Inovação e interdisciplinariedade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

PANSARELLI, Daniel (org.) **Filosofia e modernidade: reflexão sobre o conhecimento**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin. A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PHILIPPI JR., Arlindo. et al. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, (Highlight), 2004.

PRADIER, Jean Marie. Ethnoscénologie: la profondeur des émergences. In: **Internationale de l'Imaginaire**, nouvelle série, 5: 16, 1996.

_____. Etnocenologia. In: BIÃO, Armindo & GREINER, Christine (Orgs.). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. Manifesto da Etnocenologia. In: TEIXEIRA, João Gabriel (Org.). **Performáticos, Performance e Sociedade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. P. 21-22.

QUELUZ, Ana Gracinda (org.) **Interdisciplinaridade – Formação de Profissionais da Educação**. São Paulo: Pioneira, 2000.

RAYNAUT, C. (Org.). **Desenvolvimento e meio ambiente: em busca da interdisciplinaridade**. Pesquisas urbanas e rurais. Curitiba, Editora UFPR/ Unesco, 2002.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart & BARBOSA, Marialva. **Memória, relatos autobiográficos e identidade institucional**. Texto originalmente apresentado no II Colóquio Brasil-Estados Unidos de Ciências da Comunicação, realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 2005. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/737/744>

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008. 3ª edição – 9ª reimpressão.

ROCHA, P. E. D. **Meio Ambiente e Interdisciplinaridade em Cursos de Pós-graduação no Brasil**. Tese de doutorado. Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade – Universidade Federal Rural Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CPDA – UFRRJ, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade & Ciências Ambientais**: a articulação-participativa da universidade. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/paulo_rocha.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

SIQUEIRA, Holgónsi Soares Gonçalves. **Formação interdisciplinar**: exigência sociopolítica para um mundo em rede. Conferência proferida na abertura do VII Simpósio Estadual de Economia Doméstica (tema: "Interdisciplinaridade no contexto universitário"), na UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR, em 08/12/2003.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, Antônio Vital M. de. **Marcas de Diferença**: subjetividade e devir na vida de professor. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

SOUZA, E. C. & PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. 1ª ed. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRRN, 2008.

SOUZA, Jorge Pedro. **Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media**. 2ª edição revista e ampliada. Porto, 2006.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de. **Um outro olhar**: filosofia. São Paulo: FTD, 1995

SPINK, Mary Jane Paris & GIMENES, Maria da Glória G. **Práticas discursivas e produção de sentido**: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. Revista Saúde e Sociedade 3 (2): 149-171, São Paulo, 1994 .

SPINK, Mary Jane. (Org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Vol. 13, Núm. 39, setembro-diciembre, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, 2008.

TORRES, Santomé J. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.

TREVIZAN, Salvador dal Pozzo. **Ciência, meio ambiente e qualidade de vida: uma proposta de pesquisa para uma universidade comprometida com sua comunidade**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2000, vol.5, n.1, pp. 179-186.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª edição. 18ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Livia Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

TURNER, Victor. **The anthropology of performance**. New York: PAJ Publications, 1986.

UEHARA, Thiago Hector Kanashiro et al. **Pesquisas em gestão ambiental: análise de sua evolução na Universidade de São Paulo**. Ambient. soc. [online]. 2010, vol.13, n.1, pp. 165-185. ISSN 1414-753X.

VARGAS, Vera Maria Ferrão. **Projetos em Ciências Ambientais: Relato de Casos**. In: PHILLIPE JR, A (org.). **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, p. 156-168, 2000.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: Epistemologia e Metodologia Operativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião Pública. 2(1), 1-15, 2001.

WALGENBACH, Wilhelm et al. **Modos Operativos de Integração Disciplinar nas Ciências Ambientais**. In Philippi Jr., Arlindo. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais/ A. Philippi Jr. & C. E. M. Tucci, D. J. Hogan & R. Navegantes**. - São Paulo: Signus Editora, 2000.

APÊNDICES





QUESTIONÁRIO SEMIDIGIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE - MINTER UFS/UPE

ESCLARECIMENTOS IMPORTANTES

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada *Etnocenologia da Formação Interdisciplinar em Ciências Ambientais* desenvolvida por Márcia Fernanda de Lima no Mestrado Interinstitucional do Núcleo de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe em parceria com a Universidade de Pernambuco. De início, gostaria de agradecer a sua colaboração na construção e desenvolvimento desse estudo. Peço-lhe que se sinta à vontade para registrar ao seu modo suas impressões, sensações, sentimentos, percepções, aprendizagens e angústias vivenciadas na formação interdisciplinar em ciências ambientais. Meus agradecimentos!

1. GRADUAÇÃO				
2. FAIXA ETÁRIA	Menos de 20 anos		Menos de 30 anos	Mais de 30 anos
3. GÊNERO	Masculino		Feminino	
4. Qual a atividade profissional desempenha?				
5 - Sua formação interdisciplinar em desenvolvimento e meio ambiente, relaciona-se a sua trajetória profissional de vida?				
6 - A que você atribui a sua opção por um mestrado em desenvolvimento e meio ambiente?				



PRODEMA

QUESTIONÁRIO SEMIDIGIDO

7 - Como se sente nesta formação interdisciplinar?

8 - Já vivenciou ou participou de outra formação interdisciplinar?

() não

() sim . Qual principal diferença você percebe entre a formação anterior e esta?

9 - Descreva dia/atividade que viveu mais intensamente a formação interdisciplinar

10 - Complete a frase enfocando a sua formação interdisciplinar: (uma das duas frases)

SER INTERDISCIPLINAR...

ME SINTO INTERDISCIPLINAR QUANDO...

11 - Cite pelo menos uma tensão vivenciada no seu percurso de formação interdisciplinar. Descreva reflexivamente sobre a experiência.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE - MINTER UFS/UPE

ENTREVISTA SEMIDIGIDA

INTRODUÇÃO. Fulano(a). Quero agradecer pela oportunidade de conversarmos um pouco sobre momentos de sua história de vida e de formação interdisciplinar. Fique tranquilo (a) e diga apenas o que for importante para você. Não se importe se em algum momento eu tiver dúvidas e lhe fazer outras perguntas para que a gente possa entender melhor seu pensamento e sua experiência de vida. Peço-lhe permissão para gravar seu depoimento porque será muito importante para a escrita da pesquisa.

1. Para começar me fale um pouco sobre sua história de vida escolar. Que experiências você mais se lembra? Fale um pouco sobre suas expectativas, seus desejos, seus anseios, temores ou dificuldades na vida escolar, antes do seu ingresso na universidade.
2. E sobre a vida universitária? O que você gostaria de destacar como sendo parte importante de suas memórias? O que você mais se lembra dessas experiências? Como essas experiências ocorreram?
3. Em relação à interdisciplinaridade, na vida acadêmica e na formação inicial (graduação) que experiências você vivenciou? Antes, defina interdisciplinaridade (com suas palavras ou com palavras de autores reconhecidos na cena universitária ou fora dela).
4. Nesse contexto, é possível falar, então, de *formação interdisciplinar*? Qual a importância da formação interdisciplinar para a sua trajetória de vida universitária?
5. Podemos dialogar sobre o seu ingresso no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe? Sabendo que o PRODEMA tem como objetivo a formação de pesquisadores em ciências ambientais através da abordagem interdisciplinar, como você tem vivenciado esse processo? Que experiências você destacaria no seu processo formativo?
6. Destaque uma ou mais cenas, com detalhes, sobre experiências da formação interdisciplinar que você gostaria de compartilhar. Sinta-se à vontade para destacar experiências exitosas ou não, na sua forma de compreender o seu próprio processo formativo.

Agradeço e peço autorização para dividir com a Universidade a riqueza de suas experiências.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UFS/UPE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, **Márcia Fernanda de Lima**, matrícula nº 201111005538, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, da Universidade Federal de Sergipe /PRODEMA, estou a realizar estudos, observações, aplicação de questionários e entrevistas como requisito fundamental para a conclusão dos trabalhos da minha pesquisa de Mestrado (Dissertação). Para tanto solicito a sua participação de forma voluntária.

O objetivo dessa pesquisa é identificar as práticas e os sentidos que os estudantes do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, atribuem à formação interdisciplinar. Pretende-se, também, analisar as práticas discursivas produzidas e provocadas nesses cenários, de modo a explicitar as formas de expressão que esses atores sociais utilizam para expressar as tensões formativas vividas quanto à formação interdisciplinar em ciências ambientais. A relevância social e científica dessa pesquisa se delimita pelo processo de microanálise das práticas e dos sentidos vivenciados pelos atores sociais inseridos na formação interdisciplinar em ciências ambientais.

Desse modo, necessito que Vossa Senhoria responda a questionário e a entrevista com o **meu compromisso de manter o sigilo da fonte entrevistada**. Os resultados serão divulgados em meio científico, porém apenas de forma agrupada, impossibilitando a sua identificação pessoal. O entrevistado tem o direito de abandonar a sua participação no momento que assim o desejar.

Aracaju SE, 19 de setembro 2011

Márcia Fernanda de Lima
fernanda_lima31@hotmail.com (87) 9638-2674
 Mestranda

Declaro que as condições acima descritas foram lidas e explicadas a mim pela pesquisadora. Sendo assim, **concordo com a minha participação voluntária** na pesquisa, dentro dos termos descritos. Autorizo a utilização das informações supramencionadas na Dissertação de Mestrado de **Márcia Fernanda de Lima**, mestranda da Universidade Federal de Sergipe (UFS) - PRODEMA.

Aracaju - SE, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Participante