

## Projeto em educação: qual o sentido sob o enfoque de uma investigação interdisciplinar?

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. (Faculdade Magsul- [magsul@terra.com.br](mailto:magsul@terra.com.br))

Esta investigação se propôs a identificar os determinantes e as conseqüências da construção de um projeto educacional, levando o pesquisador a repensar o trabalho pedagógico efetivado através de um movimento teórico/prático. A prática foi desenvolvida em uma escola que busca abordar o currículo de forma a atender uma concepção sistêmica de mundo.

A investigação começou pela busca do sentido da noção de projeto e sua aplicabilidade no campo educacional, sendo analisados os campos etimológico, histórico e filosófico, a partir de teóricos, como, Japiassú e Marcondes (1996), Apple e Beane (1997), Hernández (1998), Libâneo (2001) e Boutinet (2002), que forneceram subsídios para análise do trabalho, começado em 1992 e que continua até o momento presente. O estudo do vocábulo “projeto” visualizou sua abrangência e as múltiplas utilizações em diferentes campos, situando o ato de projetar como algo inerente ao ser humano, relacionado ao seu tempo e dirigente da consciência, portanto, inseparável do processo educativo.

Para que se tenha noção da sua amplitude no campo educacional é interessante que se faça uma reflexão sobre a nova legislação de ensino brasileira, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugere que cada escola tenha o seu Projeto Político-Pedagógico elaborado pela comunidade escolar. A equipe discute e define os objetivos, os conteúdos, as metodologias e os critérios de avaliação, assegurando a efetivação do currículo em sala, uma vez que o professor compatibiliza seu plano de ensino com o planejamento maior. É preciso esclarecer, entretanto, que uma escola pode ter Projeto Político-Pedagógico e não trabalhar em forma de projetos em sala de aula; o que demonstra a amplitude da terminologia, que conforme Barbier (1996, p. 20), “é utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (um projecto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projecto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada démarche de aprendizagem (a pedagogia do projecto)”. Estas considerações esclareceram uma das primeiras dúvidas: como nomear a prática adotada na escola?

Encontraram-se em Gomes (1996), Barbier (1996), Hernandez (1998), Libâneo (2001) e Boutinet (2002) diferentes reflexões sobre práticas de projetos, que hoje se apresentam como uma inovação do trabalho escolar. Concluiu-se que um projeto tem algo para ser decifrado, contém pistas do seu idealizador e do seu meio e apenas por este fato, já merece ser analisado.

Portanto, o trabalho escolar investigado constituía-se em uma forma de planejamento que orienta a ação, concretizando uma opção humana em direção à busca de um ideal. Esse modelo, que é um recorte do projeto político pedagógico da escola, poderia ser denominado de projeto de trabalho, mesmo sendo mais amplo do que a proposta de Hernández (1998), sendo dividido em unidades do projeto. Esclarecida a questão inicial, partiu-se em busca do sentido do projeto que havia sido construído na escola, procurando evidenciar as razões que levaram à sua idealização, à sua construção, e à sua aplicabilidade.

Procurou-se analisar a própria prática do pesquisador, uma vez que este participou como diretor da escola do planejamento, da execução e da avaliação da construção do projeto, transformando-o, posteriormente em objeto de pesquisa. Os procedimentos para efetivação da investigação partiram da proposta interdisciplinar de Fazenda (1999, 1999 a, 1999 b, 1999 c, 2001), sabendo-se que, pela ótica da pesquisa interdisciplinar, eles não existem *a priori*, é preciso encontrá-los quando se tornam necessários - são as dúvidas que permeiam o processo. Neste caso específico, surgiu a questão: qual o sentido de se implantar projetos na escola? E, posteriormente: quais as ações que os delinham e quais as dificuldades enfrentadas?

Considerando a parceria como categoria do trabalho interdisciplinar e a explicitando como um encontro que proporciona interlocução com novas abordagens de conhecimento, o pesquisador foi conduzido a um primeiro texto, lido, (re) lido e discutido: *O sentido do sentido*, de Pineau (2000, p. 31). O diálogo efetivado mostrou a necessidade de uma ampliação do conceito de

hermenêutica, percebendo-se nela um modo de compreender a partir de vestígios - uma forma possível de investigação. Para compreender o movimento de observar, descrever e analisar a ação exercida foi necessária a efetivação de uma forma de olhar a prática, que se foi construindo ao se refletir sobre o modo de construção, execução e alteração do projeto. Pesquisar a forma como o trabalho era efetivado: requeria um olhar atento sobre as situações surgidas; gerava dúvidas e reflexões sobre as decisões a serem adotadas; exigia observar melhor os alunos e as formas como o projeto era implementado; e requeria dialogar com os professores para interpretar a realidade.

O pesquisador ao escolher o caminho da compreensão hermenêutica precisa perceber os significados intersubjetivos e comuns, a realidade mostrada pela linguagem, verificando como os significados são criados, expressos e mantidos dentro de um contexto a partir de uma ação humana. Portanto, o olhar do pesquisador implica em uma relação especulativa entre quem olha e quem é olhado; olhar para o outro é, de alguma forma, olhar para si através do outro, porque a forma de olhar também está condicionada pela cultura. Uma forma de olhar que nos ensina a eliminar o preconceito, uma vez que, toda manifestação do humano, por ter uma dimensão sócio-cultural, não pode ser julgada por meio de conceitos pré-estabelecidos. Qualquer que seja o texto/obra/cultura pesquisado vai criar a subjetividade do pesquisador em relação ao objeto; o observador/intérprete se apropria do “texto”, trazendo-o para sua vida presente, compreendendo-o. Essa apropriação ligada ao distanciamento e à objetividade da obra permite a compreensão do intérprete/pesquisador através dessa construção humana. Cada obra/texto traz uma forma intrínseca que está pronta para ser desvelada, uma visão de mundo. Uma chave que abre as portas de uma cultura, de um povo, de um ser; compreendendo o “texto”, compreendo-me melhor porque passo a compreender a mensagem nele contida.

Depreendeu-se que a ação educativa e o processo de investigação se encontravam. Foi um caminho marcado por aspectos familiares da prática cotidiana e pelas descobertas que evidenciavam os possíveis rumos a seguir. O trajeto mostrava-se mais importante do que o ponto de chegada, uma vez que a pesquisa ia oferecendo subsídios para repensar e modificar a prática exercida. Como não existe um caminho pré-determinado para quem pesquisa a própria ação e para garantir o rigor inerente à pesquisa, buscou-se na hermenêutica o suporte para compreender a ação investigada, ciente de que dois pontos são fundamentais nesse processo: domínio da situação vivida (anos de prática consolidada) e domínio teórico do campo observado (Fazenda, 1999 c, p. 82). O estudo sobre a hermenêutica percorreu a escola alemã, de Schleiermacher a Gadamer, complementando-se com Ricoeur, através de estudos contidos em: Ricoeur (1990); Gadamer (1993); Franco (1995); Palmer (1999); e Espósito (in Fazenda, 2001), que levaram a compreender a evolução do conceito, do campo interpretativo<sup>1</sup> para o campo da compreensão, e a sua aplicabilidade ao trabalho proposto. Os estudos feitos a respeito da hermenêutica foram essenciais para o esclarecimento de uma série de fatores que fizeram parte do trabalho investigativo e da ação pedagógica exercida paralelamente na escola, demonstrando que o mais importante no processo é o ser humano, o sujeito pensante que pode ser conhecido através da linguagem.

Continuando na busca do sentido do trabalho desenvolvido em forma de projeto, seguiu-se a linha fenomenológica. O pensamento de Ricoeur assemelha-se ao de Merleau-Ponty (2000), sua preocupação: o problema da interpretação e do sentido. Refletindo-se sobre a proposta de Ricoeur, verifica-se que sua abordagem filosófica volta-se para a vida, para os problemas da miséria humana, fazendo um esforço intelectual para melhorar esta vida em face dos problemas da sociedade contemporânea. Neste aspecto, suas idéias aproximam-se das de Dussel (2000) e das de Freire (1996), os três preocupados com as lutas de emancipação, de realização e de liberdade do ser humano, idéias compatíveis com o objetivo educacional do projeto de trabalho desenvolvido.

A questão central de Ricoeur: “A que viemos? (...) Seria possível através de uma compreensão mais profunda do homem e da vida socorrer o ser humano em sua luta por

---

<sup>1</sup> Cf. Dicionário da Língua Portuguesa: Interpretar significa explicar, traduzir, comentar ou esclarecer o que há de obscuro ou de antigo em; julgar da intenção de; avaliar o sentido de; reproduzir o pensamento ou a intenção de. Enquanto que compreender significa conter em si, abranger, incluir, perceber, entender, conhecer as intenções.

emancipação, por realização e liberdade?” (Cf. Franco, 1995, p.15). A compreensão então teria um sentido muito mais amplo, que é auxiliar a melhoria da vida humana. O objetivo de sua proposta filosófica é interpretar o próprio homem, que só se conhece indiretamente por aquilo que deixa impregnado em sua própria produção, de forma consciente ou inconsciente. Neste aspecto, encontrou-se uma estreita relação com o tema do projeto de trabalho desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “O Túnel do Tempo”, que foi inspirado na obra de Paul Gauguin: “Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos?”. Aqui se encontrava o sentido do projeto, permeado das idéias de Ricoeur, Dussel e Freire.

O projeto também apresentava uma dimensão contida no pensamento de Morin:

A reforma do ensino concebida como reforma do pensamento não pode ser apenas um elemento da reforma do ensino, (...). O ensino primário partiria das grandes interrogações da curiosidade infantil, que deveriam manter-se igualmente como interrogações no adulto: “Quem somos, de onde viemos, para onde vamos”. Essa é a interrogação do ser humano, que deveria ser visualizada em sua dupla natureza, biológica e cultural. Poderíamos então revelar o aspecto físico e químico da organização biológica e inserir o ser humano no cosmos. Por outro lado, descobrir-se-iam as dimensões psicológicas, sociais e históricas da realidade humana. Assim, desde o início, ciências e disciplinas estariam ligadas, ramificadas umas com as outras e o ensino poderia representar uma ponte entre conhecimentos parciais e um conhecimento em movimento global (2000 b, p.16).

Ao trabalhar com projeto, a escola buscava alcançar a conquista da cidadania de forma digna e justa, auxiliando o outro na construção de uma vida melhor: uma questão de formação de consciência. A pesquisa desvelou algo muito mais profundo: o projeto de mundo do pesquisador/autor do projeto, que demonstrava o lado humano nele contido pelas marcas deixadas na produção.

Ao buscar o “sentido do sentido” da ação pedagógica, com base na hermenêutica, dois pontos precisaram ser redefinidos. O primeiro tinha relação com o próprio processo de compreensão do pesquisador, e o segundo era como os processos de leitura e compreensão haviam sido encaminhados na escola, verificando-se a importância de se introduzir o pensar hermenêutico no processo escolar.

Com esta noção voltou-se a analisar o projeto de trabalho desenvolvido na escola, que é subdividido em três partes que se relacionam e se completam. Cada parte do projeto pertence a um grau de ensino e visa a atingir um nível de autoconhecimento: começa pelo conhecimento do “eu”, nas primeiras séries da educação infantil (*Projeto Identidade*); ampliando-se para o “nós”, isto é, a vida em sociedade, na classe de alfabetização (*Projeto Alfabetização pela palavra viva*); para chegar ao “mundo”, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (*Projeto O túnel do tempo: viajando pela história*).

Ao vivenciar as três partes do projeto, a criança constrói seus conhecimentos galgando degraus: inicialmente, percebendo o seu eu, ao conhecer sua história de vida e de seus colegas e ao reconhecer as relações construídas no seio da família, da escola e do meio; posteriormente, percebe as relações sociais, ao visitar a cidade onde mora; e, finalmente, conhece a história da humanidade, tendo acesso ao conhecimento acumulado pela espécie humana, sempre estabelecendo relações e refletindo sobre elas. O objetivo principal dessa prática é a compreensão do mundo da criança, portanto, todas as atividades têm relação com ele e são utilizadas para auxiliarem a procura do seu sentido. O projeto, além de ser composto por três partes, é subdividido em unidades que partem de textos ou de histórias. Na parte voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, os textos são construídos pela equipe escolar formando uma grande história infantil, que vai sendo contada em capítulos; o tema central é a história do homem através da arte, abrangendo da pré-história à contemporaneidade, sendo vivenciada por personagens de faixa etária semelhante à dos alunos. O trabalho é desenvolvido de forma interdisciplinar e procura proporcionar à criança um maior conhecimento histórico, o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio, o pensar dialético, além

de permitir uma fantástica viagem pela evolução da humanidade, utilizando-se da imaginação. O projeto permite que a criança reflita sobre a sua possibilidade de ser e de transformar o mundo, visando à formação da consciência.

Pesquisa e ação pedagógica passaram a ter uma íntima relação, os estudos relativos à hermenêutica modificaram a prática de projetos que vinha sendo exercida. Os textos, base das unidades, passaram a ser trabalhados por diversos dias consecutivos, tentando percorrer o círculo que leva à compreensão.

Repensando sobre o texto, “O sentido do sentido” de Pineau, percebeu-se que ele havia levado o pesquisador ao pensar hermenêutico, relacionando-o às questões deste começo de século e às que construíram o pensar da humanidade que continuam sem respostas: o indivíduo vem buscando o sentido de sua vida e sonhando com sua realização, em um momento de crise das próprias instituições e de um mundo cada vez mais complexo de viver<sup>2</sup>. A escola está inserida neste contexto e precisa refletir sobre a forma de como aborda as questões relativas à aprendizagem, se quiser auxiliar seus alunos para uma vida mais feliz, mais consciente, mais justa e mais humana. A forma hermenêutica de pensar, também torna possível a autocompreensão, a compreensão do processo pedagógico, a compreensão da criança para torná-la mais feliz. Foi assim que a prática de projetos estabeleceu o diálogo teoria/prática, com o objetivo de buscar a construção de uma escola melhor, procurando formas de compreender a compreensão, quem sabe buscando a “compreensão da compreensão”.

Portanto, a interdisciplinaridade se consolida como uma prática que leva à compreensão, pois ao se tentar compreender algo, penetra-se no círculo hermenêutico; as diversas disciplinas vão dando subsídios para o encaminhamento desta compreensão, que só é atingida quando se percebe sua totalidade. O mais importante não é a contribuição de cada disciplina, mas a busca pela compreensão, que começa com a visão do todo, inicialmente amorfo, vai para as partes, situando-se e retornando para o todo, num movimento inseparável de busca pelo sentido. A interdisciplinaridade seria esta teoria que permite este caminhar em círculo e que leva à compreensão da totalidade.

O estudo da hermenêutica havia sido fundamental para esta investigação e para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, entrelaçando-os e irradiando seus sentidos. Na verdade, hermenêutica e interdisciplinaridade se encontravam, se complementavam, uma se efetivava na ação, outra na reflexão sobre esta ação. Procurando o significado das palavras, descrevendo o projeto de trabalho desenvolvido na escola a partir de registros e da memória, buscando as contribuições da história e da filosofia, principalmente no campo da hermenêutica, o sentido do projeto começou a ser desvelado, pautando-se em um pensar interdisciplinar/transdisciplinar. Analisar a própria prática foi um grande desafio enfrentado, principalmente por saber que: “(...), é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas” (Schön, 2000, p.31). Voltando-se à Fazenda (1999, p. 47-51), verificou-se a importância da compreensão da construção da identidade individual e social para a superação do dilema objetividade/subjetividade, herdado pela ciência, uma vez que só é possível a construção de uma teoria interdisciplinar, ou transdisciplinar, buscando-se a totalidade. De forma paradoxal, o pesquisador começou a entender realmente sua identidade, no momento em que começou a romper com a visão daquilo que pensava ser.

Estas descobertas seriam relevantes? Para se autoconhecer é necessário buscar as charadas, as teias, os labirintos construídos pela nossa mente, influenciados, muitas vezes, por modelos rígidos de educação, que em lugar de desvelar, encobrem a verdade. Poderia a educação nos mostrar o caminho que leva a essas dúvidas e às possibilidades de entendê-las? Poderia a educação iluminar os labirintos da mente, buscando a compreensão do sentido de nossas vidas? O autoconhecimento, a reflexão sobre a ação passada, faz-nos verdadeiros, não aceita modelos pré-determinados, mas busca um modelo único, que é a possibilidade de ser, no seu mundo e de

---

<sup>2</sup> Questões também abordadas por Morin, 1999, 2000 a, 2000 b.

transcender.

O “sentido do sentido” do projeto ia se desvelando a partir dos significados contidos no material, percebeu-se que: “O símbolo, por um lado, repete nossa infância, por outro, explora nossa vida adulta” (Ricoeur, in Franco, 1995, p. 80). Outra consideração de Ricoeur para este trabalho foi a constatação da importância da reflexão sobre si mesmo, considerando-se que: “O si só é reapropriado nos signos e obras humanas” (IBID., 77), porque o “si” se projeta nas suas ações e realizações. “O mundo visível e o dos meus projectos motores são partes totais do mesmo Ser” (Merleau-Ponty, 2000, p. 20). Este “si” que é capaz de se compreender no contexto, que tem um presente, um passado e um futuro, é um “si” que demonstra a complementaridade da ambigüidade: eu vejo e sou visto; compreendo e sou compreendido; sou ao mesmo tempo interiorização e exteriorização. Um “si” que transcende.

Foi possível visualizar o projeto como um esboço de algo que se pretendia para o futuro, uma intenção, uma predisposição para fazer algo. Qual o sentido desta predisposição? Assim, voltou-se a Ricoeur que dizia: “Tanto o passado como a antecipação do futuro determinam o símbolo” e, refletindo sobre a sua dialética das interpretações percebeu-se que “segundo Hegel, propõe descobrir uma arqueologia implícita na teleologia e uma teleologia implícita na arqueologia” (Franco, 1995, p.78, 79).

Ricoeur complementa que “o ser humano é memória e projeto, arcaísmo e expectância, passado e futuro”. O ser humano depende do passado que o determina e do futuro que orienta o seu caminho. Com base no que foi construído no passado, o presente vislumbra sempre o tempo que está para chegar, as expectativas sobre a família, o amor, o trabalho, o estudo, marcas do que se vive hoje. Entretanto, a palavra projeto é mais forte do que a expectativa, pois traz nela embutida uma visão ativa, traz uma intencionalidade concreta e real. É uma decisão para o tempo que ainda está para chegar. “Projetar significa projetar uma ação, uma ação no presente com propósitos transformadores para o futuro” (IBID. 233). O projeto construído para a escola tinha relação com o projeto de vida do pesquisador e permitia que transparecessem suas intencionalidades.

O projeto, também, organizava a escola, dava-lhe uma direção apoiada na reflexão, ao mesmo tempo em que sintetizava os interesses, os desejos, as propostas da sua equipe. Desta forma, a organização da escola pertencia a um grupo, uma vez que, não só o diretor/idealizador o construía, mas todos eram partícipes do processo. “Uma visão crítica da Pedagogia assume que ter uma atitude pedagógica é dar uma direção de sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que elas sejam realizadas” (Libâneo, 2001, p.127). O cargo de direção da escola surgia como o gerador do sentido do projeto pedagógico e dos próprios rumos da ação projetada, destacou-se o tipo de liderança exercida na escola, que a partir de múltiplos olhares, não tira o foco do processo pedagógico e de seus rumos, uma vez que este é o objetivo principal do seu funcionamento. A direção, ou seja, a forma de se conduzir a escola havia se transformado no ponto central de toda a reflexão feita neste trabalho – o centro da questão hermenêutica. E o sentido desta função se desvelava, pois sem abandoná-la, projetavam-se as questões pedagógicas, unindo toda a escola, permitindo-se um trabalho interdisciplinar.

O projeto de trabalho havia sido elaborado para organizar a escola de uma forma mais próxima da realidade, mais alegre, mais autônoma, mais desburocratizada, sem desprezar as leis de ensino, mas usando-as em prol, primeiramente, do aluno. A forma de organização escolar por projetos, nos quais todos têm participação, concretiza o diálogo, a parceria, a comunicação, une, apresentando uma visão interdisciplinar, não só na sala de aula, mas em todo o espaço escolar; promove uma “atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante” (Fazenda, 1996:8) para todos e não, apenas, para o educando. As avaliações feitas demonstraram que o projeto teve êxito. Descobriu-se, porém, que o importante não é a concretização de uma escola perfeita, mas o movimento nela gerado pela dúvida que leva à procura constante de transformações.

Será que uma atitude interdisciplinar, ou quem sabe transdisciplinar, foi concretizada ao se projetar esta prática? A dúvida permanece! Entretanto, importantes são os questionamentos, ponto de partida e objeto de novas investigações.

## Referências bibliográficas:

- APPLE, Michael e BEANE, James (orgs). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBIER, Jean-Marie. *Elaboração de projectos de ação e planificação*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1996.
- BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico de língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FAZENDA, IVANI. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade*. In. FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Práticas interdisciplinares na escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999 a.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999 b.
- \_\_\_\_\_. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999 c.
- FRANCO, Sérgio de Gouvêa. *Hermenêutica e psicanálise na obra de Paul Ricoeur*. São Paulo: Loyola, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Metodo*. 5. ed. Salamanca, España, 1993.
- GOMES, Rui. *Teses para uma agenda de estudo na escola*. In. BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, Edgar. *O método: 3. o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000 a.
- \_\_\_\_\_. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 2000 b.
- PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.
- PINEAU, Gaston. *O sentido do sentido*. In. NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000.
- RIKOEUR, Paul. *Interpretações e ideologias*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.