

### Ver, rever e transver: iluminando a formação interdisciplinar com educadores da Saúde Coletiva

Look, look again and look beyond: lightning the interdisciplinarity training with Collective Health educators (abstract: p. 14)

Ver, rever y transver: iluminando la formación interdisciplinaria con educadores de Salud Colectiva (resumen: p. 14)

Mússio Pirajá Mattos<sup>(a)</sup>

<mussio.mattos@ufob.edu.br> 


Daiene Rosa Gomes<sup>(b)</sup>

<daiene.gomes@ufob.edu.br> 

Samara Nagla Chaves Trindade<sup>(c)</sup>

<samara.trindade@ufob.edu.br> 

Maiara Macêdo Silva<sup>(d)</sup>

<maiaramacedo@ufob.edu.br> 

continua pág. 11

<sup>(a, b)</sup> Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva, Centro das Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOP). Rua Professor José Seabra de Lemos, 316, Recanto dos Pássaros. Barreiras, BA, Brasil. 47808-021.  
<sup>(c)</sup> Superintendência Administrativa, UFOP. Barreiras, BA, Brasil.  
<sup>(d)</sup> Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias, UFOP. Barreiras, BA, Brasil.  
<sup>(e)</sup> Departamento de Medicina Social, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES, Brasil.

continua pág. 11

O objetivo deste artigo foi relatar a vivência do uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de formação interdisciplinar com educadores da Saúde Coletiva. Trata-se de um relato de experiência da oficina “Ver, rever e transver: Uma festa de desformatura!”. No Ver, os contatos primários permitiram a assimilação da transformação da aprendizagem. No Rever, as racionalidades moveram os discursos de intenções, possibilidades, desejos, esperanças e motivações. E no Transver, houve a reflexão sobre os desafios de se tornar interdisciplinar, com a compreensão da necessidade de se (re)pensar a *práxis* pedagógica na perspectiva rizomática, abrigando pluralidades, possibilidades e conexão de saberes. Assim, foi possível a construção do conhecimento interdisciplinar por meio da educação transformadora como premissas pedagógicas necessárias aos educadores da Saúde Coletiva.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Comunicação interdisciplinar. Saúde Pública. Formação profissional.

## Introdução

Atualmente, o mundo está passando por importantes transformações que repercutem nas ações do profissional de saúde, sendo indispensáveis à proposição de novas técnicas de formação, com vistas à perspectiva de desenvolver a autonomia individual do profissional em íntima relação com o coletivo. Esse desafio tem levado à rediscussão dos processos de ensino-aprendizagem necessários à formação em Saúde<sup>1</sup>. A clássica educação disciplinar, desconectada da realidade de outros saberes, não dá conta da complexidade do mundo. Nessa direção, o construtivismo surge como forma de adquirir o conhecimento de maneira integrada, ou seja, pela interação do indivíduo com o meio<sup>2</sup>.

As teorias construtivistas não podem ser confundidas com métodos de ensino, uma vez que elas buscam retratar epistemologicamente os processos de aprendizagem e a forma como o educador se porta diante do educando, responsável por construir o próprio conhecimento<sup>3</sup>. Na formação construtivista é exigido que o professor seja capaz de aceitar que seus educandos são o centro do ensino e da aprendizagem, a qual, por sua vez, se dá por meio da interação de uns com os outros e entre os educandos e o professor. Para que haja uma formação construtivista é necessário que o professor deixe de lado sua supremacia, e estabeleça situações problematizadoras, induzindo o raciocínio dos educandos e favorecendo a aprendizagem<sup>4</sup>.

A formação interdisciplinar é um modo de fazer enxergar o mundo não de maneira fragmentada, mas sim como uma rede, na qual os aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos e tecnológicos estão entrelaçados. Nesse contexto, no âmbito da saúde, a formação interdisciplinar tem sido um desafio, dado que a abordagem por disciplinas continua hegemônica nos cursos de graduação e pós-graduação<sup>5</sup>. A formação em Saúde Coletiva baseia-se em campo científico e em um âmbito de práticas em construção<sup>6</sup>. Assim, a formação em saúde torna-se adequada a estimular os educandos a exercer práticas de cuidado a indivíduos e coletividades, buscando ampliar o olhar na promoção da saúde, considerando de maneira interdisciplinar e dinâmica os processos saúde-doença-cuidado<sup>7</sup>.

Nesse contexto, o uso de metodologias ativas, baseadas no construtivismo, permite aos educandos adquirir competências éticas, políticas e técnicas na formação do conhecimento<sup>1</sup>. As metodologias ativas se pautam na problematização e no protagonismo do discente perante seu processo de ensino-aprendizagem<sup>8,9</sup>. A educação deve ser entendida e trabalhada de forma interdisciplinar, com práticas pedagógicas que sensibilizem os educandos e educadores para o exercício de sua cidadania plena, respeitando as individualidades e refletindo sobre a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade não é uma técnica didática, nem um método de investigação, tampouco um elemento de redução a um denominador comum, mas deve ser vista como elemento teórico-metodológico da diversidade e da criatividade<sup>10</sup>. Fazenda<sup>11</sup> diz: “Sendo o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, o princípio da diversidade e da criatividade” (p. 38). A interdisciplinaridade permite a interação entre as disciplinas para superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos educandos com a capacidade de enfrentar problemas complexos da realidade<sup>12</sup>.

Há um avanço nos discursos e nas práticas sobre a importância da interdisciplinaridade na formação profissional em saúde. Ainda assim, ao refletirmos acerca da produção do conhecimento por meio de práticas fragmentadas, notam-se resistências ao trabalho em grupo, em equipe, com o desenvolvimento de práticas individualizadas. A interdisciplinaridade desafia estudiosos, tanto pela possibilidade de diferentes modos de compreensão de sua terminologia (diferentes visões filosóficas e epistemológicas do que constitui uma disciplina) e da função sociopolítica que desempenha no modelo hegemônico da ciência, quanto pela complexidade de sua inserção como pressuposto teórico-metodológico nas práticas pedagógicas, configurando-se, assim, como um campo em construção<sup>13</sup>.

A fim de cumprir esses propósitos e entendendo a formação como uma ação social intencional, por meio da qual se promovem as aprendizagens que contribuirão para a realização de um determinado projeto de sociedade, propõe-se aqui o uso de metodologias ativas como estratégia potencializadora, a fim de fazer pensar, problematizar e construir novas práticas interdisciplinares. Assim, este estudo teve o objetivo de relatar a vivência no uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de formação interdisciplinar com educadores da Saúde Coletiva.

## Métodos

### A construção de estratégias educacionais interdisciplinares em Saúde Coletiva

A presente iniciativa ocorreu com base no componente curricular “Interdisciplinaridade em Saúde Coletiva” oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Espírito Santo. Essa cooperação surge por meio da parceria com a Universidade Federal do Oeste da Bahia no Doutorado Interinstitucional (Dinter) em Saúde Coletiva. A oficina ocorreu em março de 2019 e foi organizada e conduzida por quatro doutorandos. Participaram dessa iniciativa educacional, dez participantes do Dinter com formações diversas (Direito, Enfermagem, Engenharia Sanitária, Odontologia, Farmácia, Nutrição e Psicologia), além de docentes do referido componente. Nesse cenário formativo e reflexivo, foram geradas discussões acerca de problemática, motivações, objetivos e justificativas da interdisciplinaridade, à luz da obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber* de Hilton Japiassú<sup>14</sup> (p. 39-70).

A fim de utilizar metodologias ativas de ensino-aprendizagem, baseadas no construtivismo, a oficina foi inspirada no movimento inventivo descrito por Mattos et al.<sup>15</sup>, em busca da aprendizagem significativa mediante o protagonismo dos participantes. No sentido de compreender, extrair ensinamentos e comunicar a experiência vivenciada, optou-se por utilizar a proposta metodológica de Holliday<sup>16</sup>. De acordo com o autor, a sistematização é uma interpretação crítica de uma ou mais experiências que, com base em seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivenciado, os fatos que intervieram no processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram dessa maneira. Sendo assim, serão explanadas as principais iniciativas que compuseram a construção de estratégias educacionais interdisciplinares em Saúde Coletiva.



## **Ver, rever e transver: Uma festa de desformatura!**

A oficina “Ver, rever e transver: Uma festa de desformatura!” foi organizada em quatro etapas: Ver: O acolhimento e a pactuação, Rever: Os “interdiscinéfios” e a viagem educacional, Transver: “Quero olhar pelo seu olhar” e os significados percebidos e Árvore de competências: Uma festa de desformatura!. Cada etapa teve uma hora de duração, para que os participantes vivenciassem e construíssem a aprendizagem interdisciplinar por meio da desformatura, da sensibilização e da ressignificação do olhar. Assim, eles foram convidados a participar da oficina, onde o grupo organizador se denominou: “Multiculturas, pluripensares e gente diversidade”.

### **Ver: O acolhimento e a pactuação**

Assim, para o Ver foi gerado o acolhimento em uma sala escura, onde os participantes entraram com os olhos vendados e permaneceram em formato de círculo. Nesse momento, utilizamos uma música suave para harmonizar o encontro. A música escolhida foi *Aquieta minh'alma* do Ministério Zoe e não teve intenção ritualística, mas sim a criação de um vínculo, um aspecto extremamente importante para a pactuação do processo educacional. Nesse momento, foi realizado o pacto com a turma, para que a participação durante a oficina estivesse vinculada à exposição da placa dos sentidos. E, quando ocorresse alguma dúvida, deveriam expor a placa da ajuda. Posteriormente, os participantes foram convidados a circular pela sala ornamentada com tarjetas coloridas que tinham as passagens da obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber* de Japiassú<sup>14</sup> (p. 39-70) e o nome das disciplinas ministradas por todos os participantes, além de estar perfumada com incenso e ter tapetes, almofadas, som ambiente, café, chá, frutas e biscoitos. Assim, por meio do ambiente ressignificado da sala de aula e após a observação, os participantes foram convidados a compartilhar, em tarjetas coloridas fixadas em mural, os significados percebidos nesse processo.

### **Rever: Os “interdiscinéfios” e a viagem educacional**

No “Rever”, para gerar constatação no caminho interdisciplinar, os participantes chamados carinhosamente de “interdiscinéfios” foram sensibilizados, inicialmente, com a viagem educacional (VE) realizada em grande grupo, utilizada como ferramenta para a construção de novas racionalidades, sentimentos e emoções, seguindo os movimentos descritos por Mattos<sup>2</sup>, Mattos et al.<sup>15</sup> e Mourthé Junior<sup>17</sup>. A fim de comunicar os saberes e uma análise reflexiva dos obstáculos que possam existir, realizou-se a exposição do curta-metragem *A ponte – trabalho em equipe* (2010). Ele foi dirigido por Ting Chian Tey e conta a história de quatro animais que querem atravessar uma ponte. Assim, chega o momento da decisão. Como vão fazer para passar para o outro lado sem cair? No segundo momento, utilizamos perguntas norteadoras por meio de: problemática, motivações, objetivos e justificativas da interdisciplinaridade em Japiassú<sup>14</sup>, em consonância com a VE e sua relação com a práxis pedagógica. Posteriormente, foram assegurados espaços de fala sobre a constatação dos significados percebidos nas construções individual e coletiva a serem respeitados e fixados em mural com tarjetas coloridas.



## Transver: “Quero olhar pelo seu olhar” e os significados percebidos

No transver foi gerado um ambiente em busca de transformação e autorreflexão, para que os educandos fossem estimulados a pensar em ir além da sua *práxis*, ou seja, perceberem-se interdisciplinares nas diversas potencialidades e desafios compartilhados em grupo. Dessa forma, cada participante foi convidado a utilizar uma bexiga e colocar uma palavra ou frase que trouxesse uma reflexão diante do seguinte questionamento: “Como posso ser interdisciplinar?”. Posteriormente, os participantes foram convidados a jogar as bexigas para o alto e, em seguida, conquistaram outra bexiga, sendo desafiados a associar as suas percepções com o olhar do outro por meio da bexiga conquistada<sup>15</sup>. Ou seja, olhar com o olhar do seu colega e com o seu próprio. Depois, foram assegurados espaços de fala para manifestar os significados percebidos e fixar as tarjetas coloridas no mural.

## Árvore de competências: Uma festa de desformatura!

Na busca de um caminho construtivista para o desenvolvimento de reflexões e desformações a respeito da interdisciplinaridade, os participantes foram convidados a realizar o processo de autoavaliação em conjunto com o grupo. Na qual, deveriam utilizar uma palavra que representasse as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes)<sup>15</sup> adquiridas na oficina “Ver, rever e transver: Uma festa de desformatura!”. Nesse momento, asseguraram-se os espaços de fala para que todos os participantes pudessem expor os significados percebidos e fixar em uma árvore as competências e intencionalidades construídas de forma individual e coletiva.

## Resultados e discussão

### Os caminhos reflexivos da interdisciplinaridade em Saúde Coletiva

No componente “Interdisciplinaridade em Saúde Coletiva”, mergulhamos nos movimentos institucionais e inventivos dos teóricos Edgar Morin, Jean Piaget, Ivani Fazenda e Hilton Japiassú, que nos permitiram entrar em simbiose com Paulo Freire, Manoel de Barros e Rubem Alves. Assim, surgiram algumas reflexões como: Estamos interdisciplinares em nossas *práxis*? Quais são as contribuições e os limites enfrentados nesse processo? Na busca por uma formação interdisciplinar, conseguimos alcançar a aprendizagem significativa? Embora, ao aprofundar os conhecimentos da interdisciplinaridade, já possamos observar alguns paradigmas nos modelos de ensino, isso faz ascender às chamadas de inquietudes e buscas por transformação.

É importante evocar a concepção de Saúde Coletiva que transcende o conceito de Saúde Pública. Sem pretender explorar todas as dimensões desse processo, enfatizamos a pesquisa interdisciplinar no contexto renovado da Saúde Coletiva. A noção de disciplina foi destacada para que esse conceito de saúde fosse ampliado nas diversas fronteiras e racionalidades encontradas. A Saúde Coletiva, no contexto de sua evolução ou transformação, vem de um modelo salubrista polidisciplinar para uma inclusão contínua de disciplinas oriundas de diferentes campos científicos<sup>18</sup>.



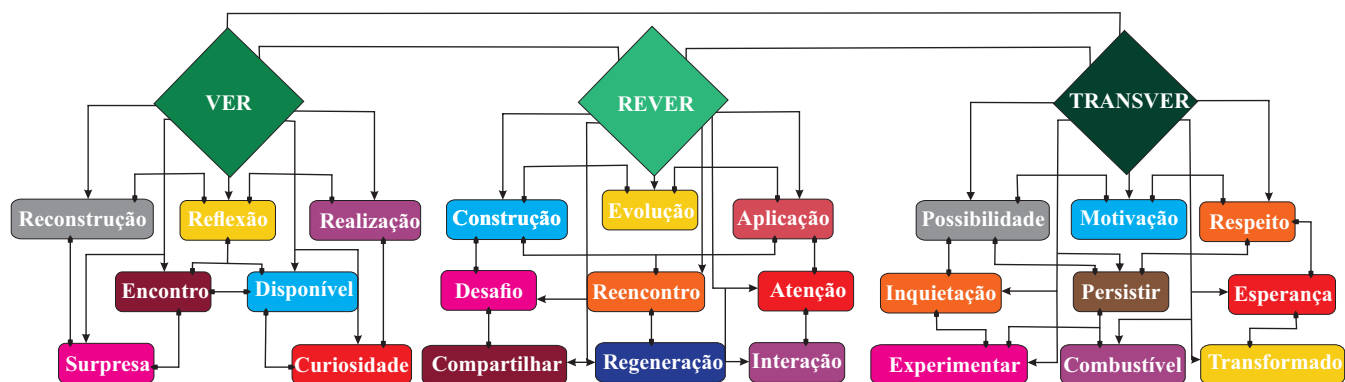
Assim, o debate acerca da interdisciplinaridade emerge da crítica do saber fragmentado para a produção do saber. A sociedade atual exige que a universidade qualifique os educandos por meio de uma formação por competências e habilidades em função de novos saberes que se produzem. Os docentes, no esforço de levar seus estudantes a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo e não a sua interligação, o que contribui para a distância entre teoria e prática.

A educação, portanto, deve ser entendida e praticada de forma interdisciplinar, para que o educando se torne um agente ativo, comprometido, responsável e capaz de tomar atitudes e interagir no meio em que vive, contribuindo para melhoria do processo ensino-aprendizagem<sup>10</sup>. Por isso, é necessário refletir sobre um modelo curricular interdisciplinar, que leve em conta a visão de ensino nos diversos contextos, para que o educando possa integrar o conhecimento a sua maneira de agir, pensar e sentir a luz da interdisciplinaridade coletiva, a fim de superar o modelo fragmentado e fundamentado no isolamento de conteúdos.

É importante gerar diálogos sobre possibilidades de transformação pedagógica, interligando teoria e prática por meio das vivências que discutam questões das práticas pedagógicas, seus obstáculos e possibilidades, para que os educandos possam refletir e fundamentar práticas de ensino<sup>11</sup>. O construtivismo surge como a ideia de que o conhecimento não está pronto e sim construído pela interação com o meio<sup>2</sup>. Nesse contexto, a elaboração dessa oficina se constitui de uma estratégia para tecer redes de formação interdisciplinar. Ou seja, essa eterna construção que se estabelece para a proposta construtivista.

### **Iluminando a formação interdisciplinar por meio de processos educacionais inovadores**

Para Japiassú<sup>14</sup> (p. 75), podemos nos reconhecer diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo outras disciplinas, certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber. Nesse contexto, a oficina “Ver, rever e transver: Uma festa de desformatura!”, abre caminhos para desformar uma estrutura rizomática múltipla, complexa e plural, constituída de realidades sociais, comunicacionais e linguagens, por meio dos significados percebidos pelos participantes (Figura 1).



**Figura 1.** Ver, rever e transver: A estrutura rizomática das redes de formação interdisciplinar e construtivista dos educadores da Saúde Coletiva

A estrutura rizomática cria fluxos de compreensão, concepções e produções que tomam qualquer direção, sem hierarquia definida<sup>19</sup>. O rizoma conecta um ponto a qualquer outro. A disciplinarização pode ser rompida pela utilização do paradigma do saber, o rizoma significa redesenhar o mapa estratégico do poder no campo das ciências e da educação<sup>20</sup>. Essa perspectiva interdisciplinar contribui para a ruptura de verdades absolutas, permite o compartilhamento de outros saberes e fazeres e estimula um olhar para a prática em saúde. A intencionalidade na oficina “Ver, rever e transver” foi gerar uma contínua reflexão, heterogeneidade de sentidos e mudanças nos paradigmas de formação desses educadores/colegas/doutorandos com base em diferentes vivências nessa experimentação.

O momento do “Ver: O acolhimento e a pactuação” permitiu observar, pensar e julgar por meio de uma iniciativa que possibilitou o aparecimento de reflexão, de tomada de consciência e de fatos relacionados à interdisciplinaridade. Trata-se da criação de um ambiente para levá-los a conhecer/ver uma escola diferente. Nesse momento, os olhares deixaram de se tornar desconfiados e a curiosidade e a aceitação contribuíram para conhecer as diversas disciplinas ministradas pelos colegas em uma perspectiva de se pensar o ser humano de forma global. Os significados percebidos e compartilhados com os colegas foram: encontro, curiosidade, reconstrução, surpresa, reflexão, realização e disponibilidade. Os contatos primários admitem a assimilação da transformação. Desse modo, passam a agir em outro meio e, assim, sucessivamente, poderão agir diferente em múltiplos momentos das suas vidas<sup>21</sup>.

Nessa direção, o estudo realizado por Velloso e colaboradores<sup>22</sup> destaca que a experiência interdisciplinar propiciou maior aproximação entre docentes e alunos de diferentes áreas. Além disso, os autores avaliaram que a busca da interdisciplinaridade deve ocorrer em todas as aulas, e a repercussão desses projetos amplia o olhar sobre a interação das diversas disciplinas. Em acordo, Azevedo, Pezzato e Mendes<sup>23</sup> defendem que a vivência interdisciplinar demanda um espaço de reflexão coletiva que ajuda a sair da normatização própria da lógica acadêmica. Dessa forma, há necessidade de construir espaços em que as diferentes formas do saber possam dialogar e compartilhar informações de uma determinada realidade<sup>24</sup>.

Para isso, o construtivismo fundamentou-se no iluminismo<sup>25</sup>. Ou seja, a filosofia iluminista demonstra o homem dotado de razão. Nesse momento, nos apegamos a Rubem Alves<sup>26</sup> em *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*, quando diz: “Para entender a nossa escola, o senhor terá de esquecer de tudo que o senhor sabe sobre escolas” (p. 48). Assim, o “Rever: Os ‘interdiscinéfios’ e a viagem educacional” foi direcionado ao processo de constatar a interdisciplinaridade por meio dos significados percebidos no eixo razão-emoção. A VE utilizada com o curta-metragem *A ponte – trabalho em equipe* (2010) teve a intencionalidade de sensibilizar os colegas a respeito do trabalho em equipe em nossa práxis pedagógica; afinal, se não dispomos de critérios para pensar institucionalmente a educação, como pensar o educador?

As perguntas norteadoras permitiram aos educandos a construção de sentidos que foram compartilhados sobre esmigalhamento do saber, filosofia positivista, imaginação interdisciplinar, feudo intelectual, comunicação entre os especialistas, realidade social, novos conhecimentos, especializações, formação profissional e interdisciplinaridade. Essa experimentação deu voz aos interdiscinéfios por meio de um humanismo metodológico em que as racionalidades se relacionavam com sua práxis e moviam suas intenções, seus desejos, suas tristezas e esperanças. Conforme afirma Sánchez Vázquez<sup>27</sup>, a práxis é uma atividade prática que transmuta de uma matéria ou situação, sempre em processo de (re)criação.

Os significados percebidos e compartilhados, após a discussão das perguntas norteadoras em consonância com a VE no rever, foram: construção, evolução, avaliação, desafio, reencontro, atenção, interação, compartilhar e regeneração. Assim, dentro de uma matriz de subjetividades, multiplicam-se os objetos apresentados na inspeção. Os discursos por meio de palavras impulsionaram pontos de vista em relação a possibilidades, esperanças e motivações. Nessa direção, é importante constatar nossas experiências para poder transver redes de formação interdisciplinar. Rubem Alves<sup>28</sup> (p. 19) em *Conversas com quem gosta de ensinar*, diz: “A questão não é gerenciar o educador. É necessário acordá-lo. E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária.”

Por esse movimento pedagógico, a tessitura de redes construtivistas contribuiu para despertar e edificar os saberes. Dessa forma, Mattos e colaboradores<sup>15</sup> destacam, em sua experiência, que a utilização de dispositivos ativos torna o aprendizado mais prazeroso e incentiva o desenvolvimento de competências. Em consonância, Maroja, Almeida Júnior e Noronha<sup>29</sup> destacam que as próprias práticas pedagógicas são retroalimentadas pela reflexão. Além disso, também se entende que o conhecimento somente se constrói na ação coletiva. Ambos dizem que a ação-reflexão-ação pode gerar outros significados para aprender e ensinar<sup>15,29</sup>.

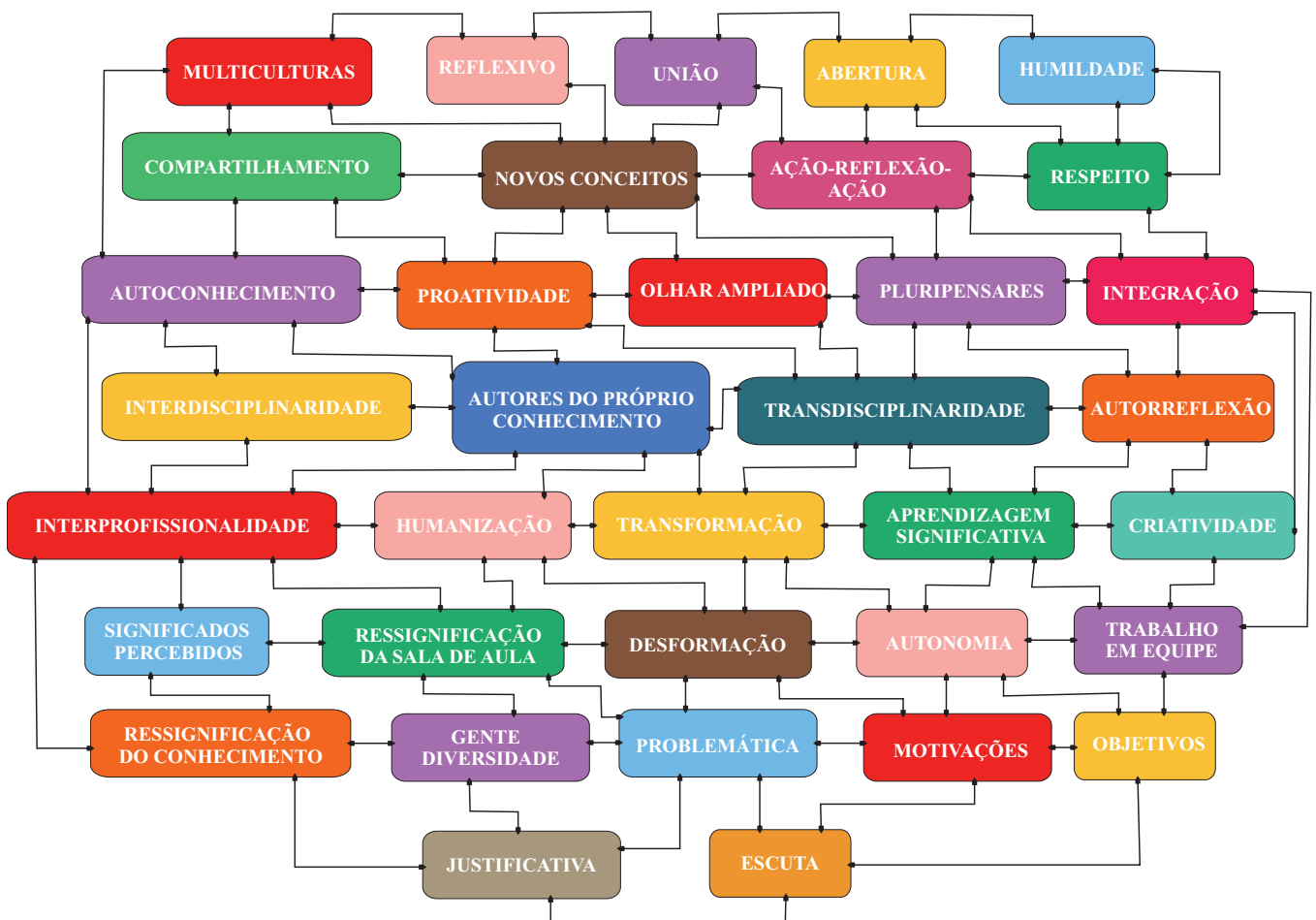
Nesse caminho, Freire<sup>30</sup> conversa com Morin<sup>31</sup> quando ergue a grandeza do ver ao transver e incita a averiguar e não apenas averiguar, sobretudo intervir na realidade como sujeito. Assim, quando os colegas refletiam sobre os desafios em se tornarem interdisciplinares com o olhar em consonância com o olhar do outro, surgiram possibilidades de pensar o mundo, de construir uma visão e reconstruir pensamentos nos conceitos com base em critérios racionais. Dessa forma, passou-se a valorizar diferentes saberes e explorá-los em diversos ângulos e interseções, em diferentes registros disciplinares para a práxis pedagógica. Nessa direção, Manoel de Barros<sup>32</sup>, demonstra que o olhar transformador é instaurado para criar um novo jeito de ver a realidade.



Nessa direção, o “Transver: Quero olhar pelo seu olhar e significados percebidos”, apresentou as seguintes percepções: possibilidades, motivação, respeito, inquietação, persistir, esperança, experimentar, combustível e transformado. A forma de lidar com os desafios nesse processo complexo contribuiu para que a dinâmica apresentasse um caráter racional, afetivo e intelectual. Esse processo foi marcado por estimular uma reconstrução permanente, pois incentiva a construir a sua própria história. Maturana e Varela<sup>33</sup> afirmam que a vida é um processo de conhecimento e os seres vivos não constroem esse conhecimento de forma passiva, e sim por meio da interação. Ou seja, o pensamento não se forma pela transmissão de informações, mas pelo entrelaçado de relações que se estabelecem entre os sujeitos.

O grupo foi sendo formado e adquiriu uma identidade própria. Nessa direção, a perspectiva interdisciplinar colaborou para aquisição de compreensões amplas de conhecimentos e a perspectiva rizomática caminhou para abrigar pluralidades, possibilidades e conexão de saberes disciplinares e não disciplinares. A metáfora do rizoma por meio da estrutura do conhecimento foi conquistada pelo grupo quando apresentaram os princípios da conexão, heterogeneidade, multiplicidade e ruptura a-significante<sup>34</sup>.

Dentro desse caminho rizomático identificou-se na árvore de competências as potencialidades conquistadas pelos educadores da Saúde Coletiva, tal como indicado na Figura 2.



**Figura 2.** Árvore de competências construída com base nos significados percebidos pelos educadores da Saúde Coletiva

Assim, ao analisarmos o rizoma na árvore de competências, foi possível verificar a conexão entre os pontos em que são estabelecidas relações com todos os elementos; possibilidades e legitimação de outros pontos de vista, ou seja, não existe verdade única e os processos de significação não são rígidos, mas flexíveis, e podem ser rompidos e ressignificados<sup>35</sup>. Foram gerados espaços de diálogos flexíveis e experimentações necessárias que contribuíram para gerar um ambiente transparente, esclarecedor e transformador na percepção das subjetividades humanas. Rubem Alves<sup>26</sup> em *O desejo de ensinar e a arte de aprender*, diz: “A mediação entre saberes e inteligência se dá pela didática. Além disso, só realmente aprendemos aquilo que usamos” (p. 55).

Os significados percebidos na árvore de competências permitiram avaliar a aprendizagem de forma dinâmica. Desse modo, foi possível refletir sobre o ritmo e as fragmentações das aulas que estão em completo desacordo com o processo de pensamento. Alves<sup>26</sup> diz: “Toca a campainha, é hora de pensar português. Toca a campainha, é hora de parar de pensar português e começar a pensar matemática. E assim por diante” (p. 55). Ou seja, a prática interdisciplinar contribui para romper essa fragmentação, pois não é possível dar ordem aos pensamentos para que eles parem de pensar em uma coisa, em certo momento, e comecem a pensar em outra.

A formatura é isso: quando todos ficam iguais, moldados pela mesma forma. Assim, foi gerada uma festa de desformatura, em que a formação interdisciplinar apoiada no construtivismo estimulou corpos com asas. Tivemos sorte! Conseguimos observar alguns casulos sendo rompidos. Alguns tímidos, outros inseguros, entusiasmados, alegres, com esperança e brilho no olhar. Ao transver as redes de formação com essas novas formas apresentadas pelos colegas, foi possível observar o surgimento de borboletas. Suas asas se abriram! É possível observar desenhos coloridos. Elas vão seguir o seu destino à procura de flores, porque o universo da borboleta é o jardim inteiro. Aliás, são “BorboLETRAS, pois aprenderam a falar, e as palavras lhe deram asas”<sup>36</sup> (p. 55).

## **Tecendo sementes e raízes**

Ao tecer redes de formação, foram plantadas sementes de esperança e motivação em educadores que floresceram seu olhar para a importância da educação interdisciplinar em Saúde. Nessa direção, as competências adquiridas seguiram em processo de construção e reconstrução por meio da edificação do conhecimento. Foi possível articular a complexidade de novas visões e convergências interdisciplinares na intenção de romper o conhecimento fragmentado. A oficina “Ver, rever e transver: Uma festa de desformatura!” permitiu a construção do conhecimento interdisciplinar em associação com a educação transformadora que amplia o mundo de cada sujeito em uma dinâmica com base nas malhas da rede. Esse desafio rizomático, complexo de articulação de conceitos e práxis, permite iluminar aprendizagens compartilhadas nos nós das redes, tornando-as relacionais e humanas.

Nesse jardim educacional, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem enraizaram a construção dos saberes e a potencialidade dos fazeres. A utilização de dispositivos de aprendizagem permitiu transver a subjetividade das dimensões humanas em uma perspectiva interdisciplinar, de modo a compreender os limites e



possibilidades da interdisciplinaridade na Saúde Coletiva. Assim, seguimos semeando o amor, o diálogo, a esperança, a motivação e as belezas do ensinar e aprender, como premissas pedagógicas necessárias aos educadores da Saúde Coletiva.

## Autores

Raquel Baroni de Carvalho<sup>(e)</sup>

<raquel.carvalho@ufes.br> 

Elizabete Regina Araújo de Oliveira<sup>(f)</sup>

<elizabete\_regina@hotmail.com> 

## Filiação

<sup>(f)</sup> Departamento de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, UFES. Vitória, ES, Brasil.

## Contribuições dos autores

Todos os autores participaram ativamente de todas as etapas de elaboração do manuscrito.

## Direitos autorais

Este artigo está licenciado sob a Licença Internacional Creative Commons 4.0, tipo BY ([https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)).



## Referências

1. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Cienc Saude Colet*. 2008; 13(2):2133-44.
2. Mattos MP. Viagem educacional e oficinas temáticas como ferramentas de formação construtivista em psicofarmacologia clínica. *Rev Eletron Comun Inf Inov Saude*. 2018; 12(4):478-88.
3. Kodjaoglanian VL, Benites CCA, Macário I, Lacoski MCEK, Andrade SMO, Nascimento VNA, et al. Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. *Psicol Cienc Prof*. 2003; 23(1):2-11.
4. Leão DMM. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cad Pesqui*. 1999; (107):187-206.



5. Lima VV, Ribeiro ECO, Padilha RQ, Mourthe Junior CA. Desafios na educação de profissionais de saúde: uma abordagem interdisciplinar e interprofissional. *Interface (Botucatu)*. 2018; 22(2):1549-62.
6. Bosi MLM, Paim JS. Graduação em saúde coletiva: subsídios para um debate necessário. *Cad Saude Publica*. 2009; 25(2):236-7.
7. Bezerra APS, Andrade BBL, Batista BS, Reis CR, Arenhart CGM, Parente CG, et al. Quem são os novos sanitaristas e qual seu papel? *Tempus (Brasília)*. 2013; 7(3):57-62.
8. Colares KTP, Oliveira W. Metodologias ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. *Rev Sustinere*. 2018; 6(2):300-20.
9. Araujo JCS. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931) [Internet]. In: *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED; 2015; Florianópolis*. Florianópolis: UFSC; 2015 [citado 27 Maio 2019]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>
10. Favarão NRL, Araújo CSA. Importância da interdisciplinaridade no ensino superior. *EDUCERE*. 2004; 4(2):103-15.
11. Fazenda ICA. *Interdisciplinaridades: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus; 1994.
12. Lück H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes; 2001.
13. Santos Filho JC. A interdisciplinaridade na universidade: relevância e implicações. *Educ Bras*. 1992; 14(29):59-80.
14. Japiassú H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago; 1976.
15. Mattos MP, Campos HMN, Queiroz BF, Santos EJ, Cunha RSB, Gomes DR. Tecendo redes de educação construtivista em Deontologia Farmacêutica: formação e dispositivos ativos na arte de ensinar. *Interface (Botucatu)*. 2020; 24:e190567.
16. Holliday OJ. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: UFPB, Ed. Universitária; 1996.
17. Mourthé Junior CA, Lima VV, Padilha RQ. Integrating emotions and rationalities for the development of competence in active learning methodologies. *Interface (Botucatu)*. 2018; 22(65):577-88.
18. Luz MT. Complexidade do campo da saúde coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade de saberes e práticas – análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. *Saude Soc*. 2009; 18(2):304-11.
19. Bagnato MHS, Monteiro MI. Perspectiva interdisciplinar e rizomática na formação dos profissionais da saúde. *Trab Educ Saude*. 2006; 4(2):247-58.
20. Gallo S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: Alves N, Garcia RL, organizadores. *O sentido da escola*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2000. p. 17-41.
21. Becker F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed; 2001.
22. Velloso MP, Guimarães MBL, Cruz CRR, Neves TCC. Interdisciplinaridade e formação na área da saúde coletiva. *Trab Educ Saude*. 2016; 14(1):257-71.
23. Azevedo AB, Pezzato LM, Mendes R. Formação interdisciplinar em saúde e práticas coletivas. *Saude Debate*. 2017; 41(113):647-57.
24. Rios DRS, Sousa DAB, Caputo MC. Diálogos interprofissionais e interdisciplinares na prática extensionista: o caminho para a inserção do conceito ampliado de saúde na formação acadêmica. *Interface (Botucatu)*. 2019; 23:e180080.



25. Freitag B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: Grossi EP, Bordim J. Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma de aprendizagem. Petrópolis: Vozes; 1993. p.26-34.
26. Alves R. O desejo de ensinar e a arte de aprender. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal; 2004.
27. Vázquez AS. Filosofia da práxis. 4a ed. São Paulo: Paz e Terra; 1990.
28. Alves R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados; 1980.
29. Maroja MCS, Almeida Junior JJ, Noronha CA. Os desafios da formação problematizadora para profissionais de saúde em um programa de residência multiprofissional. *Interface (Botucatu)*. 2020; 24:e180616.
30. Freire P. Extensão ou comunicação? 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1980.
31. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2a ed. São Paulo: Cortez; 2000.
32. Barros M. Ensaios fotográficos. Rio de Janeiro: Record; 2000.
33. Maturana H, Varela F. A árvore do conhecimento; as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena; 2001.
34. Deleuze G, Guatarri F. Mil platôs; capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Edições 34; 1995. v. 1.
35. Oliveira AV, Nascimento RNA. Entre os nós da rede: a estrutura rizomática dos ambientes virtuais em dinâmicas (re)construtivas de conhecimento. *Cult Midiáticas*. 2014; 7(13):62-75.
36. Alves R. A alegria de ensinar. 3a ed. São Paulo: Ars poética; 1994.



The objective of this article is to report on the experience of using active learning methodologies in the process of interdisciplinary education with collective health educators. It is an experience report on the workshop “Ver, rever e transver: Uma festa de desformatura!” (Look, look again and look beyond: A non-graduation party!). In Look, primary contacts enabled to assimilate the transformation of learning. In Look again, rationalities moved the discourses of intentions, possibilities, desires, hopes and motivations. Finally, in Look beyond, a reflection was made on the challenges of becoming interdisciplinary, with the understanding of the need to (re)think pedagogical *praxis* in the rhizomatic perspective, housing pluralities, possibilities and knowledge connections. Thus, it was possible to build interdisciplinary knowledge by means of transformative education as pedagogical premises that are necessary to collective health educators.

**Keywords:** Teaching. Learning. Interdisciplinary communication. Public Health. Professional education.

El objetivo de este artículo fue relatar la experiencia del uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en el proceso de formación interdisciplinaria con educadores de la salud colectiva. Se trata de un relato de experiencia del taller: “Ver, rever e transver: Uma festa de desformatura!” (Ver, rever y transver: ¡Una fiesta de desgraduación! En Ver los contactos primarios permitieron la asimilación de la transformación del aprendizaje. En Rever las racionalidades movieron los discursos de intenciones, posibilidades, deseos, esperanzas y motivaciones. Y en Transver hubo la reflexión sobre los desafíos de pasar a ser interdisciplinarios, con la comprensión de la necesidad de (re)pensar la *praxis* pedagógica, desde la perspectiva rizomática, acogiendo pluralidades, posibilidades y conexión de saberes. De esa forma, fue posible la construcción del conocimiento interdisciplinario por medio de la educación transformadora como premisas pedagógicas necesarias para los educadores de la salud colectiva.

**Palabras clave:** Enseñanza. Aprendizaje. Comunicación interdisciplinaria. Salud Pública. Formación profesional.

Submetido em 01/09/19.  
Aprovado em 21/08/20.