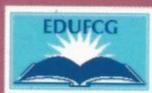


**Dorgival Gonçalves Fernandes
Francisca Bezerra de Oliveira**
(Organizadores)

A Arte de Tecer no Diverso

**PRÁTICAS E SABERES
INTERDISCIPLINARES
NO ENSINO E NA PESQUISA**



121

**A ARTE DE TECER NO DIVERSO:
PRÁTICAS E SABERES INTERDISCIPLINARES
NO ENSINO E NA PESQUISA**

Dorgival Gonçalves Fernandes
Francisca Bezerra de Oliveira
(Organizadores)

**A ARTE DE TECER NO DIVERSO:
PRÁTICAS E SABERES INTERDISCIPLINARES
NO ENSINO E NA PESQUISA**

1ª Edição



Editora Universidade Federal de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-
EDUFCG**

EXPEDIENTE

Prof. Thompson Fernandes Mariz
Reitor

Prof. Dr. José Edilson Amorim
Vice-Reitor

Prof. Dr. Antonio Clarindo Barbosa de Souza
Diretor Administrativo de Editora da UFCG

Aalisson Vito Quintans Bezerra
Editoração Eletrônica/Capa

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Benedito Antonio Luciano	CEEI
Prof. Carlos Alberto Vieira de Azevedo	CTRN
Prof. ^a Consuelo Padilha Vilar	CCBS
Prof. Joaquim Cavalcante de Alencar	CCJS (Sousa)
Prof. José Elder Pinheiro	CH
Prof. Onaldo Guedes Rodrigues	CSTR (Patos)
Prof. Marcelo Bezerra Grillo	CCT

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

O482a Oliveira, Francisca Bezerra de.

A arte de tecer no diverso: práticas e saberes interdisciplinares no ensino e na pesquisa / Francisca Bezerra de Oliveira, Dorgival Gonçalves Fernandes. — 1. ed. — Campina Grande : EDUFCG, 2010. 138p.

ISBN 987-85-8001-013-8

1. Ensino Superior. 2. Interdisciplinaridade. 3. Ensino e Pesquisa. I. Gonçalves, Dorgival. II. Título.

CDU378

AUTORES E AUTORAS

Ana Luisa Amorim – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Professora Assistente da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, *Campus* de Cajazeiras. Membro integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares (GEPPPC). E-mail: analuisaamorim@hotmail.com

Dorgival Gonçalves Fernandes (*Organizador*) - Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação, CFP/UFCG, *Campus* de Cajazeiras. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS). E-mail: dorgefernandes@yahoo.com.br

Francisca Bezerra de Oliveira – (*Organizadora*) – Doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Associada III da Unidade Acadêmica de Ciências da Vida UACV/CFP/UFCG, *Campus* de Cajazeiras. Assessora de Pós-Graduação do CFP/UFCG. Líder do GIEPELPS. Pesquisadora do CNPq/PIBIC/UFCG. E-mail: oliveirafb@uol.com.br

Geralda Medeiros Nóbrega - Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, (UEPB), pós-doutora pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular da UEPB. Coordenadora Adjunta do Mestrado em Literatura e Interculturalidade - UEPB. E-mail: gmnobrega@uol.com.br

Josias de Castro Galvão – Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professor Adjunto III da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, CFP/UFCG, *Campus* de Cajazeiras. Assessor de Pesquisa do CFP/UFCG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Espaço e Tempo no Sertão Nordestino. Pesquisador CNPq/PIBIC/UFCG. E-mail: josiascastro@uol.com.br

Maria Janete de Lima – Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professora Assistente da Unidade Acadêmica de Educação, do CFP/UFCG, *Campus* de Cajazeiras. Membro integrante do GIEPELPS. E-mail: mjane_lima@hotmail.com

Maria Lucinete Fortunato – Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora Associada II da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, CFP/UFCG, *Campus* de Cajazeiras. Membro integrante do GIEPELPS e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria e Metodologia da História - UFCG. Pesquisadora do CNPq/PIBIC/UFCG. E-mail: mlucinete@uol.com.br

Mariana Moreira Neto – Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Professora Adjunta da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, CFP/UFCG, *Campus* de Cajazeiras. Membro integrante do GIEPELPS. Pesquisadora CNPq/PIBIC/UFCG. E-mail: moreiramariana@uol.com.br

Osmar Luiz da Silva Filho – Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor Associado I da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, CFP/UFCG, *Campus* de Cajazeiras. Vice-diretor do *Campus* de Cajazeiras – UFCG. Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Espaço e Tempo no Sertão Nordestino. Pesquisador CNPq/PIBIC/UFCG. E-mail: osmarsf@uol.com.br

Raimunda de Fátima Neves Coelho – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Medicina e Saúde da Universidade Federal da Bahia – DINTER (UFBA/UFCG), Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Professora Adjunta da UFCG/CFP, *Campus* de Cajazeiras – PB. Membro Integrante do GEPPC/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares) da UFPB e do GIEPELPS/CNPq (Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais). E-mail – raimunda.neves6@gmail.com

Sérgio Adriane Bezerra – Doutor em Estomatologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Professor Adjunto II do Departamento de Morfologia, Centro de Biociências, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisador CNPq/PIBIC/UFRN. E-mail: sergioabm@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
I. A INTERDISCIPLINARIDADE EM CONSTRUÇÃO: DESVELAMENTO NUM PERCURSO TEÓRICO	13
Geralda Medeiros Nóbrega	
II. INTERDISCIPLINARIDADE E PESQUISA: EXPLORANDO DESEJOS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS.....	27
Dorgival Gonçalves Fernandes	
III. EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE	43
Ana Luisa Amorim	
IV. CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICA DOCENTE: PROBLEMATIZANDO A PEDAGOGIA DO PROFESSOR	55
Maria Janete de Lima	
V. ROMPENDO FRONTEIRAS E ARTICULANDO SABERES ENTRE A DIDÁTICA E A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	67
Raimunda de Fátima Neves Coelho	
VI. CONEXÕES INTERDISCIPLINARES: PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES.....	79
Maria Lucinete Fortunato e Mariana Moreira Neto	
VII. FRONTEIRAS ENTRE MÚSICA E HISTÓRIA: UM EXERCÍCIO DE INTERDISCIPLINARIDADE	99
Osmar Luiz da Silva Filho	
VIII. A GEOGRAFIA E AS POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	113
Josias de Castro Galvão	
IX. INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS DA VIDA	127
Francisca Bezerra de Oliveira e Sérgio Adriane Bezerra de Moura	

APRESENTAÇÃO

A coletânea de textos que ora apresentamos versa sobre a difícil arte de cerzir o uno e o múltiplo, rompendo fronteiras entre campos de saberes. E esta arte é mais do que conhecimento. Para se efetivar ela carece de sensibilidade e de atitudes, e isto implica também em conhecimentos, autoconhecimentos, no desejo de conhecer o outro, de se reconhecer a si mesmo, ainda que razoavelmente no outro, para tecer algo que seja largo e profundo: os saberes e as práticas interdisciplinares.

Imbuídos do desejo de praticar essa arte, sujeitos diversos se reuniram no Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) – e construíram espaços de reflexão e de produção de conhecimentos que desembocaram num seminário, intitulado: *A Interdisciplinaridade nos campos do Ensino e da Pesquisa*, realizado no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG, nos dias 20 e 21 de agosto de 2008.

A fertilidade de ideias e discussões brotadas desse seminário fez surgir a intenção de produzir esse livro, constituído da diversidade de olhares, lugares e linguagens sobre o tema da interdisciplinaridade. Tal constituição engloba diversos campos do fazer e do pensar acadêmico, tais como: Ciências Sociais, Ciências Humanas e Ciências da Vida. O livro é composto por nove capítulos: três foram elaborados em função do seminário, os demais foram construídos a partir de discussões e desdobramentos que emergiram do solo de estudos e pesquisas desenvolvidos no âmbito do GIEPELPS.

No primeiro capítulo, intitulado *A Interdisciplinaridade em construção: desvelamento num percurso teórico*, Geralda Medeiros Nóbrega, entendendo a interdisciplinaridade como uma atitude que se efetiva em situações dialógicas, afirma que esta se refere a atos de teorização e de construção metodológica. Apoiada em Morin nos chama a atenção para pensarmos a interdisciplinaridade pautada na necessidade de se estabelecer nexos entre a pluri, a multi e a transdisciplinaridade.

Dorgival Gonçalves Fernandes, no segundo capítulo, denominado de *Interdisciplinaridade e pesquisa: explorando desejos e*

possibilidades de aprendizagens, empreende um breve passeio pela história da interdisciplinaridade e pela história da construção das práticas interdisciplinares de pesquisa, no âmbito do GIEPELPS, refletindo acerca dos anseios e das dificuldades, dos acertos e erros que os pesquisadores deste grupo vivenciaram durante o processo de elaboração de uma pesquisa interdisciplinar.

A organização curricular numa perspectiva global, e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nessas últimas décadas, são temas abordados por Ana Luisa Amorim, no terceiro capítulo, que se intitula *Educação, currículo e interdisciplinaridade*. A autora nos convida a refletir sobre a necessidade de assumirmos uma nova postura diante do conhecimento para superar a fragmentação dos conteúdos escolares ministrados pela escola.

Currículo, interdisciplinaridade e prática docente: problematizando a pedagogia do professor, de Maria Janete de Lima, quarto capítulo, reflete acerca da prática dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência a ideia de que a interdisciplinaridade é um caminho teórico e metodológico para a efetivação de um trabalho educativo autônomo e socialmente construído.

Rompendo fronteiras e articulando saberes entre a Didática e a Psicologia da Aprendizagem é o título do quinto capítulo, escrito por Raimunda de Fátima Neves Coelho. Neste, a autora se debruça sobre as questões do ensinar e aprender nos dias atuais. Afirma que devemos nos contrapor à massificação e homogeneização do pensamento e das ideias, sendo necessário para isto assumir o ensino enquanto trabalho interdisciplinar.

No sexto capítulo, intitulado *Conexões interdisciplinares: produção e socialização de conhecimentos e saberes*, Maria Lucinete Fortunato e Mariana Moreira Neto pautam-se na história e na historiografia para pensarem a interdisciplinaridade como o caminho para articulação de saberes que venham a possibilitar o engendramento e a gestão de políticas públicas para o “Semiárido Nordeste”. Para as autoras o eixo norteador desse processo deve ser a educação dialógica que articule disciplinas e os atores sociais.

Osmar Luiz da Silva Filho assina o sétimo capítulo denominado *Fronteiras entre música e história: um exercício de*

interdisciplinaridade. Para o autor, a relação entre os saberes advindos da música e da história pode ser um processo promotor de interdisciplinaridade, a partir do qual o historiador elabora conexões que se alimentam da convergência entre sujeitos sociais, seu cotidiano e suas produções estéticas, nas suas relações de tempo e espaço.

No oitavo capítulo, *A geografia e as possibilidades interdisciplinares no Centro Formação de Professores*, Josias de Castro Galvão define o que é Geografia e tece considerações sobre os objetos da Ciência Geográfica, entre estes, o *espaço*. Entende-o como conteúdo e processo, composto de inter-relações e interações econômicas, sociais, culturais, políticas e ambientais, podendo contribuir para a construção de um diálogo interdisciplinar envolvendo diversas áreas do saber humano.

No nono capítulo: *Interdisciplinaridade nas ciências da vida*, os autores Francisca Bezerra de Oliveira e Sérgio Adriane Bezerra de Moura destacam a importância da interdisciplinaridade na área da saúde como uma necessidade para se ultrapassar a insuficiência de olhares separados e assim, se compreender os temas ligados a esse campo. Asseveram que o profissional de saúde deve superar a fragmentação do seu trabalho, centrada em concepções biologicistas e visões especializadas, e articular, na prática cotidiana das ciências do cuidado, uma perspectiva que contemple contingentes biológicos, filosóficos, culturais, ideológicos e políticos.

Ao finalizarmos esta apresentação, expressamos o nosso desejo de que seja possível aos leitores dos textos que compõem este livro, darem continuidade à discussão desta temática e gestarem novas questões e novas possibilidades para pensarmos e praticarmos a interdisciplinaridade.

Agradecemos a todos que colaboraram com a produção deste livro, em especial, à Josefa Elionita de Almeida Sá, professora aposentada do CFP/UFCG, *Campus* de Cajazeiras, pelas sugestões dadas à revisão dos textos que compõem este livro e ao professor Dr. Antonio Clarindo Barbosa de Souza, diretor administrativo da EDUFCG, pela acolhida e estímulo à publicação desta coletânea.

Dorgival Gonçalves Fernandes
Francisca Bezerra de Oliveira

I

A INTERDISCIPLINARIDADE EM CONSTRUÇÃO: DESVELAMENTO NUM PERCURSO TEÓRICO*¹

Geralda Medeiros Nóbrega

Este artigo pretende desenvolver uma atitude interdisciplinar em que a interdisciplinaridade, em situação dialógica, apontará caminhos, pois dispõe de uma metodologia, ao mesmo tempo, que funciona como *episteme*, apreendendo saberes outros na migração de uma disciplina para a outra.

Edgar Morin no prefácio da obra *Polifônicas ideias: por uma ciência aberta* (2003) lembra que “foram os desenvolvimentos da teoria geral dos sistemas, da cibernética os progressos das ciências cognitivas, da biologia, da ecologia, da geofísica, da pré-história, da astrofísica e da cosmologia que produziram esses abalos que observamos” (p. 7). Acrescenta ainda que o conhecimento só se pode adquirir-lo “religando, contextualizando, globalizando saberes até aqui fragmentados e compartimentados, articulando, de maneira fecunda, as disciplinas umas das outras” (p. 8).

Por certo, é necessário que a interdisciplinaridade ponha em prática estratégias de captação, permitindo a constituição de “novos territórios dos outros” (CHARTIER, 1990, p. 14). As apropriações culturais representam formas diferentes de interpretação, pois quando a cultura é conectada possibilita a passagem por vários caminhos, desde a apreensão do mundo social até a percepção e apreciação do real, sob várias modalidades. Aqui, a modalidade mais viável como adequação à interdisciplinaridade é ver o real, como referente da construção

¹ Este meu artigo está alicerçado num texto publicado na coletânea *O fio une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*, conforme pode ser conferido nas referências.

imaginária, embora não seja o seu reflexo ou cópia. Segundo Pesavento (2004, p. 55) “nesse aspecto, o discurso histórico chega a atingir um efeito do real, [pois] a História dá consistência ao que narra e participa da construção do real”.

Logo, a interdisciplinaridade não reside apenas no processo de integração das disciplinas, é mais uma complementaridade das diferentes disciplinas, através das interrelações nelas existentes. O professor necessita de estar munido de um saber interdisciplinar para saber contextualizar e para evitar a fragmentação do saber, truncando ou compartimentando assim as diferentes áreas do conhecimento.

Há todo um construto em torno da interdisciplinaridade. Mas sabe-se que, na prática, a escola que queira trabalhar nesta perspectiva interdisciplinar, necessariamente, terá que fazer um projeto para sistematizar o processo interdisciplinar, uma vez que somos todos interdisciplinares, quase sempre sem termos consciência disso.

Santomé (1998), na obra *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*, apresenta um modelo do que é um currículo integrado. Apresenta várias ilustrações e faz a distribuição até das unidades didáticas. A proposta permite uma adequação a nossa realidade, como uma proposta concreta que tem tudo para dar certo. Realmente, alguma decisão precisa ser tomada, principalmente porque hoje já se providencia uma seleção do vestibular com uma prática interdisciplinar e uma prática prévia de como trabalhar de modo interdisciplinar se torna necessária.

Também, nesta obra, Santomé começa por apresentar um conceito de disciplina para enveredar posteriormente para o estudo sobre a interdisciplinaridade, o que o faz com muita acuidade, apresentando o tema em várias modalidades, introduzindo ainda a entrada em multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Parece até que estou apresentando uma resenha do livro de Santomé, mas achei necessário fazer esta discussão com o intuito de aclarar o tema trabalhado.

Para Santomé (p. 71) a multidisciplinaridade seria uma mera justaposição de matérias diferentes sem explicação das possíveis relações entre elas, daí ser mínima a cooperação. A pluridisciplinaridade é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimento. Uma disciplina não se impõe à outra,

razão por que não há modificação da base teórica, problemática e metodológica dessas ciências em sua individualidade.

A transdisciplinaridade é o nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas. Há uma maior integração e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre as disciplinas como se transformasse numa macrodisciplina.

A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender umas das outras. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

Novos pontos de vista

Saindo do âmbito de Santomé, buscamos em Fazenda (2001), incansável pesquisadora dedicada aos estudos interdisciplinares, com muitas obras já publicadas, pontos de vista diferenciados, como está na apresentação do *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. O título do artigo de apresentação já estabelece o roteiro perseguido pela pesquisadora: “Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade”.

Para esta autora: “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (p. 11). Toda a pesquisa de Fazenda está voltada para os “negócios” da Educação, o que caminha para possíveis adequações noutros campos do conhecimento, como por exemplo, um estudo interdisciplinar de um texto literário. Além de uso de enfoques diferenciados, podemos recorrer à História, à Psicanálise, à Sociologia, sem descartar aspectos da Crítica Literária ou da Estética, para perder de vista a especificidade literária.

Fazenda apresenta quatro diferentes tipos de competência para um estudo interdisciplinar, quais sejam:

1. Competência intuitiva: própria de um sujeito que além de seu tempo e espaço. Requer do estudioso ousadia, equilíbrio e comprometimento.

2. Competência intelectual: desenvolve a capacidade de reflexão, na organização, classificação e definição de ideias.

3. Competência prática: apresenta como melhor atributo a organização espaço-temporal e tem domínio do uso de técnicas diferenciais. É um sujeito inovador que imprime confiança.

4. Competência emocional: quem desenvolve esta competência é organizado e trabalha o conhecimento sempre a partir do autoconhecimento, apresenta domínio teórico e erudição (FAZENDA, 2001, p.11-29).

A prática da interdisciplinaridade não pode ser desenvolvida aleatoriamente, pois exige do pesquisador um domínio disciplinar, com o respaldo do lugar de onde ele fala, para que seja possível fazer a(s) escolha(s) adequada(s), objetivando que as recorrências advindas de uma opção adequada atinja os efeitos esperados. Atuando também como um método de trabalho, a interdisciplinaridade tem como esteio toda uma atividade de pesquisa que permite testar a validade dos meios de que se dispõe para a efetivação da atividade a ser desenvolvida (NÓBREGA, 2002, p.117).

Trilhas interdisciplinares

Morin (1997) chama a atenção para o fato de que toda ciência se desenvolve num duplo eixo estrutural e histórico. Para ele, a própria física é histórica em sua dimensão cosmológica. Também para este estudioso "a antropologia é ciência do fenômeno humano [...], a antropologia considera a história, a psicologia, a sociologia, a economia, etc não como domínios, e sim como componentes e dimensões de um fenômeno global, representativo das forças que o trabalham, por onde perpassa o viés interdisciplinar, abrindo novas possibilidades de interação do conhecimento.

Também Morin (2001) na obra *A cabeça bem-feita*, principalmente na (p. 105-06) discute a interdisciplinaridade, associando

ao que ele designou como poli-transdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que chama a atenção para o olhar extradisciplinar, por achar que "quando não se encontra solução em uma disciplina, a solução vem de fora da disciplina" (107).

Ainda cito Morin (2000) para destacar o seu compromisso com a transdisciplinaridade, pois reconhece que "a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar" (p. 135-6). Morin, considerando como três grandes domínios, física, biologia, antropossociologia, sugere uma comunicação em circuito, por reconhecer que é

necessário enraizar o conhecimento físico, e igualmente biológico, numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade. A partir daí, cria-se a possibilidade de comunicação entre as ciências, e a ciência transdisciplinar é a que poderá desenvolver-se a partir dessas comunicações, dado que o antropossocial remete ao biológico, que remete ao físico, que remete ao antropossocial (MORIN, 2000, p. 139).

Esta intervenção de Morin pode ser vista como paradigma para outras áreas de conhecimento, quando se pode detectar que "a ciência não se limita ao crescer, transforma-se" e a interdisciplinaridade contribui para dar uma maior autonomia ao processo de transformação, o que significa dizer que cada área de conhecimento, pela sua especificidade, utilizará estratégias diversificadas na utilização da cooperação do Outro.

Na área de Letras, por exemplo, tanto os pesquisadores e/ou estudiosos de língua ou literatura garimpam nos territórios vizinhos, utilizando o material necessário para estabelecer o nexo de aprofundamento do estudo empreendido. Se nos restringirmos apenas à literatura, observamos que muitas vezes cedemos lugar à política, à história, à sociologia, à psicanálise e dialogamos com outras ciências por necessidade de um contato mais íntimo que nos permita aprofundar o nível de análise que se pretende desenvolver. É mais ou menos o que nos diz o historiador Duby (1993): "ninguém pode fechar-se em sua

toca, todos necessitam acompanhar atentamente o que acontece nas disciplinas vizinhas. E isto, não se pode negar, alarga o campo do conhecimento” (p. 79).

Bhabha (1998) vê como significativo o desafio de ler os rastros de discursos disciplinadores e instituições de saber que “constituem a condição e os contextos da cultura”. Para este teórico, torna-se necessário manter aberto “um espaço suplementar para articulação de saberes culturais que são adjacentes e adjuntos”. A interdisciplinaridade, ao mesmo tempo, que agrega saberes diferentes, “acrescenta”, mas não “soma”, pois é “inimiga da generalização implícita do saber ou da homogeneização implícita da experiência”. Daí falar-se da necessidade do conhecimento específico de uma dada disciplina, se pretendemos utilizar o valor cultural do outro.

O estudioso de literatura confronta a análise textual com outras abordagens: histórica, artística, sociológica, antropológica. O texto literário, pois, se prolonga no desdobramento de enfoques diversificados.

A perspectiva interdisciplinar é uma fonte de enriquecimento mútuo. A recebe de B, mas B não se esvazia porque também recebe de A. Machado e Pageaux (1988) lembram que nada mais interdisciplinar do que o estudo da literatura comparada. Na perspectiva destes teóricos o comparativista terá que aceitar as lições da etnologia e da antropologia, havendo ainda uma ligação fecundante com a história e mesmo com a geografia. Segundo esses estudiosos, o método interdisciplinar utiliza a integração, tendo em vista futuras investigações, de perspectiva de estudo, diferentes das perspectivas que implicam uma sistematização e uma divisão científicas ou pretensamente científicas. A interdisciplinaridade, neste caso, aponta para um modelo teórico, havendo uma troca de experiência de uma área de conhecimento para outra.

Hoje, com a evolução dos estudos de semiótica, temos necessidade de sermos interdisciplinares. A semiótica, ciência que estuda todas as formas de linguagem, em sendo a ciência dos signos, tem no interpretante, que atua como atividade mental, a possibilidade de criar signos *ad infinitum*. Esta é a perspectiva que evolui da lógica para a semiótica, a quem Peirce às vezes diz ser sinônimo da lógica, pois abre caminhos para outras correntes semióticas, estabelecendo assim a

semiose. No entanto, Umberto Eco que lidera a corrente italiana da semiótica não a distingue da interdisciplinaridade. Para este semioticista falar de semiótica é o mesmo que falar de interdisciplinaridade.

Renato Janine Ribeiro, apresentando o livro *História social da linguagem*, que tem como organizadores Peter Burke e Roy Porter (1997), diz o seguinte:

O interesse de uma história social da linguagem está [...] em construir uma abordagem necessariamente interdisciplinar de um dos campos que maior relevância teve, nas últimas décadas, para o diálogo entre as ciências do homem.

Janine lembra que isto se deve ao fato de a linguística ter tido um papel relevante há cerca de 30 anos, como uma espécie de ciência-matrix. A linguística, vista como a ciência da linguagem, destaca o caráter social, político e histórico da linguagem. Os historiadores da Escola dos Annales tomaram consciência de que tudo está sob a dependência da linguagem, daí não se pode prescindir da linguagem, nos estudos da história, e se poder dizer que nenhum conhecimento pode atuar isoladamente.

Roy Porter (1997, p.17), num artigo intitulado *A linguagem do charlatanismo na Inglaterra* (de 1660-1800) lembra que “a linguagem sempre foi fundamental para a profissão e prática de medicina”. Porter acrescenta que a sociolinguística focalizou os padrões de fala de uma comunidade dentro de subculturas linguísticas, examinando as convenções que governam o uso grupal de dialeto e investigando os significados tácitos na dialética da comunicação. Como se vê, a linguística invade e é invadida pela perspectiva interdisciplinar em qualquer campo das ciências.

Em se tratando de Linguística Aplicada (LA), Rojo (2006) chama a atenção para o fato de que a psicologia e a psicolinguística fornecem as bases antes buscadas exclusivamente na linguística e continua:

Campos tão diversos como a sociologia, a antropologia, a etnografia, a sociolinguística, a estética e a estilística, a teoria da literatura passam a ser invocados para a compreensão dos processos investigados (ROJO, 2006, p. 255).

Temos, ainda, que reconhecer que um estudo que se quer interdisciplinar terá que pôr em prática estratégias de captação, o que permitirá construir “novos territórios do saber através da anexação dos territórios dos outros”, para utilizar o enfoque de Chartier (1990). E só assim se terá a oportunidade de instalar a interdisciplinaridade. Os territórios a serem estudados, precisam ser delimitados, para se evitar uma invasão total. Significa dizer que o estudo disciplinar não pode perder a sua especificidade. Aliás, nem seria exagero lembrar que quanto mais se é disciplinar, mais se tem condições de se desenvolver o método interdisciplinar.

Lembro a propósito o posicionamento de Macherey (1971) em *Para uma teoria da produção literária*. Este teórico falando da narrativa ficcional diz que até uma personagem histórica, no campo da ficção, torna-se um ser ficcionalizado. Cita como exemplo *Guerra e Paz* de Tolstoi, em que uma das personagens é Napoleão Bonaparte. A obra pode ser contextualizada, as personagens podem ser historicizadas, os fatos podem ser submetidos a toda uma historicidade, mas não se deve perder de vista o conteúdo literário da obra estudada. O dado histórico funciona como um apêndice que facilitará a compreensão da semântica do texto.

A metodologia interdisciplinar contribui para a multiplicidade das relações heurísticas e epistemológicas postas em prática, possibilitando ainda lançar um olhar abrangente sobre o estudo desenvolvido, aproximando-se aspectos empírico, intelectual, filosófico e científico. A literatura fomenta uma série de discurso sobre ela mesma, por isso não podem ser descartados os novos meios de compreensão que devemos à história, à sociologia, à psicanálise ou à linguística, segundo lição de Bergez (1997, p. 92), teórico de crítica literária.

A interdisciplinaridade, pois, adquire *forum* de cientificidade à medida que o problema se colocar no interior de cada disciplina. Goldmann (1972, p. 58) lembra que deve ser levado em conta

o sujeito transindividual na qualidade de ator que transforma a realidade à medida que todos os diferentes setores das ciências humanas venham a se tornar dialéticas. Implicitamente nascerá a interdisciplinaridade e haverá no quadro desta interdisciplinaridade especialização e especialistas.

Para Goldmann as relações entre os setores das ciências humanas não poderão tornar-se interdisciplinares se não for reintroduzido o sujeito criador no interior da vida social e isto significa os grupos humanos, as coletividades e, na discussão histórica, as classes sociais. Para Goldmann “uma interdisciplinaridade autêntica supõe ciências humanas dialéticas”.

Não podemos dissociar nos estudos ligados à área das ciências humanas, os dados sociais, históricos, econômicos e políticos, sob pena de esterilizar a ação cultural. A interdisciplinaridade, pois, passa a ser uma forma de conhecimento.

Hoje os historiadores tendem a se tornar adeptos da história da cultura e o que provocou esse desvio para os estudos culturais, principalmente historiadores marxistas, foi o crescente interesse pela linguagem, segundo Hunt (1992, p.75). A atenção à linguagem podia desafiar as teorias reflexivas do conhecimento e afetar a prática dos historiadores socialistas ao focalizar as funções semióticas da linguagem. Os historiadores puseram em prática estratégias que lhe ensinaram colocar-se nas primeiras linhas desbravadas por outros.

Com a evolução dos estudos históricos, estes objetos novos ou reencontrados podiam ter tratamento inéditos tomados de empréstimo às disciplinas vizinhas, como as técnicas de análise lingüística ou semântica, dos meios artísticos utilizados pelas sociologia ou alguns modelos de antropologia. Para isto se torna necessário que não se perca de vista o que está na base da disciplina. Chartier (1982) propõe um espaço de trabalho entre textos e leituras, no intuito de compreender as práticas complexas, múltiplas, diferenciadas que constroem o mundo enquanto representação. Isto é interdisciplinaridade. E esta prática interdisciplinar possui um campo de forças intelectuais, pondo em jogo

uma hegemonia que pode ser representada pelo próprio léxico. A interdisciplinaridade pode ser vista ainda como um método que utiliza a integração de disciplinas com vistas a futuras investigações de perspectivas de estudos diferentes o que pode atuar de modo holístico, no sentido em que nada funciona isoladamente, mas as partes se aproximam para evitar esfacelamento. É também a implantação de uma visão de mundo eclético, o que validará uma posição hermenêutica. Este método, pois, não se fecha em si mesmo, é um método sempre aberto à discussão, à releitura, à ressignificação. É pertinente introduzir Dom Helder Câmara, quando diz:

Diante do colar
– belo como um sonho –
admirei, sobretudo,
o fio que unia as pedras
e se imolava anônimo
para que todos fossem um.

Este fio que unia as pedras representa a interdisciplinaridade, neste contexto acadêmico. E esta relação entre uma e outra disciplina evita a fragmentação do ensino e desenvolve um processo de economia na produção do saber.

Mas a interdisciplinaridade não pode funcionar aleatoriamente, mormente quando atua como um método de trabalho e tem como esteio toda uma atividade de pesquisa que permite testar a validade dos meios de que se dispõe para a efetivação da atividade a ser desenvolvida. Chamo atenção para o fato de inserir a interdisciplinaridade nos caminhos da epistemologia, uma vez que o campo do conhecimento se elastece na perspectiva de compreender o que se quer, e o que se busca na tentativa de fazer interagir as bases teóricas necessárias à base do conhecimento que se persegue.

Logo, para se chegar a um conceito válido de interdisciplinaridade, devemos partir do pressuposto do que seja para nós “disciplina”. Para que um corpo de conhecimento possa ser rotulado legitimamente como disciplina, ele deve preencher uma série de requisitos, a partir de sua contextualização numa área de saber. Santomé

(1998) lembra que uma disciplina “é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências de um determinado ângulo de visão”. Cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, como um objeto de estudo, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos, como a utilização de epistemes necessária à compreensão do estudo focado.

A interdisciplinaridade propriamente dita reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. Implica no compromisso de elaborar um contexto mais geral em que cada disciplina, em contato com a outra, não perde o seu halo específico e nem de longe abre mão de seu objeto de estudo. Há um enriquecimento ou intercomunicação recíprocos, compondo um equilíbrio de forças, nas relações estabelecidas e o ensino, baseado na interdisciplinaridade, tem maior poder de efetivação. No entanto, não existem modelos nem receitas para a interdisciplinaridade.

Especulações e conclusão

Sabemos que há muitos limites éticos para serem observados e na “religação de saberes” nem sempre podemos nos deter apenas na interdisciplinaridade, sendo necessário estabelecer nexos com a pluri, a multi e a transdisciplinaridade o que foi previsto por Morin (2007) quando decide pôr em prática as jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por ele, chamando a atenção, principalmente, para a transdisciplinaridade.

Nardone (2007), um dos representantes das jornadas temáticas, apresenta o discurso da física como um discurso ideológico. Para ele:

[...] o número reduzido de medidas próprias e a impossibilidade de pôr em experimentação o objeto de nossa atenção impõem-nos um discurso especulativo. Perpassando por Newton, Maxwell, chega a Einstein que mostra que generalização impõe uma ligação entre o espaço-tempo e a matéria (p. 46).

Vê-se, pois, que uma pesquisa sob o enfoque inter ou transdisciplinar possibilita uma viagem não só pelas ciências humanas, mas por todos os campos de conhecimento. E para concluir meu texto, recorro a Nardone quando afirma que “a cosmologia alimenta-se de observações e de modelos a fim de elaborar, sob a forma de questões e respostas, uma narrativa que, ‘se nom é vero, é bene trovato’” (p. 49).

No texto há a presença interdisciplinar de teorização e de construção metodológica, numa tentativa de relevância da interdisciplinaridade como forma de produção de conhecimento ou um novo modo de concepção do saber (MOITA LOPES; BASTOS, 2002).

Referências

BERGEZ, D. et al. **Métodos críticos para a análise literária**. Trad. Olinda Maria R. Prata. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis, Gláucia Renato Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BURKE, P.; PORTER, R. (orgs.). **História social da linguagem**. Trad. Álvaro Hattner. São Paulo: Unesp, 1997.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

DUBY, G. **A história continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FAZENDA, I. (org.). **Dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOLDMANN, L. **A criação cultural na sociedade moderna**. Trad. Roland Roque da Silva. São Paulo: Difel, 1972.

HUNT, L. **A nova história cultural**. Trad. Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MACHADO, Á. M.; PAGEAUX, D-H. **Da literatura comparada à teoria da literatura**. Lisboa: Edições 70, 1988.

MACHEREY, P. **Para uma teoria da produção literária**. Trad. Ana Maria Alves. Lisboa: Estampa, 1971.

MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado e Letras, 2002.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **O homem e a morte**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Prefácio (coro de vozes). In: ALMEIDA, A. M. de; KNOBB, M.; ALMEIDA, M. da C. de. (orgs.). **Polifônicas ideias: por uma ciência aberta**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. (org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NARDONE, P. Teorias cosmológicas e ensino das ciências. In: MORIN, E. (org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NÓBREGA, G. M. Interdisciplinaridade: uma visão dos tempos atuais. In: FERNANDES, A.; GUIMARÃES, F. R.; BRASILEIRO, M. do C. E. (orgs.). **O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação**. São Paulo: Biruta, 2002.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROJO, R. H. R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

II

INTERDISCIPLINARIDADE E PESQUISA: EXPLORANDO DESEJOS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS

Dorgival Gonçalves Fernandes

A vontade de aprender e a vontade de saber são inerentes ao ser humano. Somos seres curiosos, pois a curiosidade, como salienta Assmann (2004, p.30), “é muito mais que um fator individual que potencializa o crescimento pessoal. É também um fator social imprescindível às culturas vivas e aos sistemas dinâmicos”. Somos também necessitados dos saberes, haja vista que estes são armas e ferramentas no nosso processo de sobrevivência, desenvolvimento pessoal e social e humanização. Daí vem o desejo de aprendizagens, desejo que se encontra quase sempre em expansão, se especificando de acordo com as características e circunstâncias dos caminhos que vamos trilhando e tecendo a vida nos seus diversos âmbitos, pois esta quer ser sempre mais ela mesma: vida. Assim, é preciso, como diz o poeta, “viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz.....” (GONZAGUINHA, 1994).

Saberes e aprendizagens, ao longo da história, foram marcados por modelos e especificidades, ou seja, os processos de construção, organização e apropriação dos conhecimentos pelos homens assumiram formatos diferenciados no decorrer dos tempos e nas circunstâncias das horas. Assim, nos primórdios da humanidade, quando o ato de aprender pautava-se por um processo educacional espontâneo (PONCE, 1985), os saberes disponíveis eram organizados de modo integrado e apropriados através de vivências. Na antiguidade clássica, mesmo com a divisão formalizada entre saberes práticos e teóricos, os conhecimentos se estruturavam através de uma teia formada por elos integradores cuja matriz era a filosofia. Assim, a forma de apropriação era a indagação sistemática, a exemplo da maiêutica socrática.

Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, com o renascimento científico, os saberes se estruturaram de modo desintegrado e autônomo e a sua forma de apropriação passou a acontecer, intencionalmente, por meio de processos de descobertas, transmissão e assimilação. Essa maneira de pensar e praticar processos de produção e apropriação dos saberes é o modo imperativo até os dias de hoje. Porém, a quantidade, a qualidade, a volatilidade e a diversidade, bem como a incrementação nos instrumentos de produção de saberes vão colocar em discussão esse modelo imperativo, colocando em questão a exclusividade dos parâmetros epistemológicos modernos. É em meio a esses questionamentos, centrados sobre a disciplinaridade que desintegra e autonomiza os saberes e seus campos, que surge a possibilidade, na contemporaneidade, de produzir, pensar, aprender, ensinar os saberes de modo integrado.

Nesta perspectiva, a partir da década de 1970, e mais enfaticamente em meados da década de 1980, ganham força, no campo acadêmico e escolar, discursos, intenções e proposições de se lidar interdisciplinarmente com os saberes, tanto no tocante aos processos de produção como nos processos de apropriação. Desse modo, busca-se estabelecer elos e conexões entre campos, disciplinas e temas de estudo para se proceder às práticas de pesquisa, ensino e aprendizagem.

Aprendiz: aprender, saber, vontade, necessidade, sobrevivência, humanização, caminhos, trilhas. Como pensar a interdisciplinaridade mediante tais perspectivas, num contexto fundado e formativo que tem sido realizado com base na disciplinaridade? Como praticar a interdisciplinaridade mediante as perspectivas de um grupo de sujeitos pesquisadores (professores e estudantes universitários) que se propõe a pesquisar por entre temas, áreas e campos diversificados e diferenciados, na tentativa de construir um percurso de trabalho e de pensamento acompanhado de outros: outros sujeitos, outros temas-problemas? Como ser aprendiz da interdisciplinaridade? Essas questões configuram as nossas vivências acadêmicas no âmbito de um grupo de pesquisa que se quer interdisciplinar: O GIEPELPS, apostando em desejos e possibilidades de aprendizagens e de novas práticas no campo da pesquisa, de modo mais específico, e no campo da educação, de modo mais geral.

Assim, pensar e praticar a interdisciplinaridade no campo da pesquisa se fez objetivo do Grupo Interdisciplinar de Estudos e

Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais – GIEPELPS, vinculado ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras. Constituído por doutores, mestres e graduandos das áreas da Pedagogia, Enfermagem, Psicologia, Sociologia, Letras e História, neste grupo tem-se procurado, enquanto grupo de estudos e pesquisas, desenvolver processos de aprendizagens e de produção de conhecimentos ancorados no desejo de ser, pensar e agir de acordo com a abordagem interdisciplinar. E isto não tem sido fácil, mas tem sido bom!

Neste artigo, temos por objetivo descrever analiticamente o nosso processo de estudo, organização, construção e efetivação de pesquisas no GIEPELPS, refletindo sobre esse movimento (ser, pensar e agir interdisciplinarmente) no qual nos inserimos enquanto grupo de estudos e pesquisas. Essa descrição analítica assenta-se sobre a trajetória do grupo, mais especificamente, no que tange à aprendizagem teórica acerca da interdisciplinaridade e o aprender a fazer pesquisas interdisciplinares, o que tem vindo a requerer de nós, membros do grupo, um razoável domínio conceitual e operacional da interdisciplinaridade. Neste caso, desejo e necessidade objetivam as nossas investidas enquanto estudantes da interdisciplinaridade, colocando-nos no papel de eternos aprendizes.

A vivência desse papel, todavia, nem sempre é fácil no universo acadêmico, pois sobre o lastro das cátedras e dos títulos acadêmicos, entre pesquisadores e professores universitários a premissa é quase sempre a de quem ensina. O aprender-a-fazer em conjunto com diversos sujeitos e o aprender-com-o-outro, com o par, característica basilar da interdisciplinaridade, ainda é tarefa não muito comum. Mas, depois de um certo tempo procurando um caminho que nos construísse e nos desse uma identidade enquanto grupo, o trilhar caminhos pela interdisciplinaridade foi a nossa opção, e que se fez o nosso desafio, e continuará a fazer.

1. Disciplinaridade, interdisciplinaridade: breves aproximações teóricas

A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma abordagem configuradora dos processos de produção de ações e de conhecimentos, de ensino e de aprendizagem que se realiza através de inter-relações

entre diversos campos científicos. Desse modo, procura romper com o paradigma científico moderno que institui a disciplinaridade como modelo de produção, organização e transmissão do conhecimento.

Neste paradigma, a disciplina se estabelece enquanto fronteira definida entre os diversos campos do conhecimento. Assim, instaura especificidades únicas a cada um desses campos, modelando e compartimentalizando os saberes e os fazeres humanos, agrupando esses humanos por área de conhecimento para que, de um mesmo lugar e com os mesmos olhos, auxiliados por instrumentos metodológicos pertinentes, olhem sempre na mesma direção e para os mesmos objetos. Dessa maneira, em tal paradigma, os pesquisadores recortam o mundo dos homens em pedaços para melhor compreendê-lo e demarcam o território por onde cada agrupamento pode se localizar e se especializar. Pensadores como Descartes, Comte e Durkheim, entre outros, definiram a disciplinaridade como sendo o único caminho possível para produzir as apreensões e compreensões do real e assim garantir o acesso ao conhecimento verdadeiro. Conhecimento este que pode ser validado socialmente como conhecimento científico.

Neste sentido, segundo afirma Sommerman (2006, p. 22)

A educação e a pesquisa disciplinares só se instituíram, de fato, no século XIX, em decorrência [...] da especialização crescente do trabalho na civilização industrial em construção. Pois mesmo se, desde o século XVII, quando nasce a ciência moderna, o saber começa a ser fragmentado, devido às metodologias científicas propostas por epistemologias racionalistas e empiristas, até o século XVIII todos os grandes pensadores tinham uma formação universal.

Assumindo esse paradigma, a ciência moderna se desenvolve espetacularmente a partir do século XVII até a contemporaneidade, fazendo evoluir quantitativa e qualitativamente o conhecimento sobre o universo, o homem e a sociedade. O cientista, nesta perspectiva, torna-se uma autoridade na sua especialidade, com direito a proferir a palavra

última que confere *status* de verdade sobre o objeto de sua curiosidade e trabalho, isto é, sobre o conhecimento do seu campo de estudo. Mas, esse é um conhecimento delimitado que não considera os contornos e nem os entornos nos quais se situa o seu objeto de estudo.

A ciência moderna, nesse modelo de desenvolvimento, de produção e de validação de conhecimentos “se autonomiza e se especializa em torno do seu objeto. Ele é o foco central do qual depende a sua identidade. E cada vez mais o cientista volta-se para o seu objeto, tornado autônomo, sem preocupar-se com o que está a sua volta” (GALLO, 2000, p. 166).

Sendo assim, o físico é quem sabe e quem pode falar sobre o movimento; o geógrafo sobre o espaço; o historiador sobre o passado e o pedagogo sobre a educação, entre tantos outros especialistas e especializações. Neste sentido, nos informa Gallo (idem, ibidem) “que se a especialização potencializa o conhecimento do objeto, por outro lado, ela acaba por isolar esse objeto, e isso de certa forma o mutila”.

A especialização e a fragmentação do conhecimento assumem seu ápice na segunda metade do século XX, quando aconteceu uma “hiperespecialização disciplinar dos saberes, como consequência do crescimento exponencial do volume e da complexidade dos conhecimentos, e pela multiplicação e sofisticação das tecnologias”. (SOMMERMANN, op.cit, p. 24). Essa hiperespecialização, todavia, trará questões para esse paradigma que começa, a partir dos anos de 1970, a dar sinais de exaustão, pois se o mundo, a vida, o homem e a sociedade são complexos e inter-relacionados, o conhecimento também o é.

Assim sendo, não se pode conhecer o mundo físico, a realidade social, os eventos, as ações e os artefatos produzidos pelos homens, através do estudo de um objeto que o compõe, ignorando as relações que esse objeto mantém com os outros objetos passíveis de conhecimento, como também com o contexto em que esse estudo acontece. O conhecimento não pode mais acontecer de modo estanque, através do estudo de suas partes isoladamente, desconectadas umas das outras. Neste caso, é necessário acontecer uma aproximação entre os campos e os especialistas a fim de que possam pensar o mundo e produzir conhecimentos na interface de relações entre campos, saberes, sujeitos, lugares e objetos. Neste sentido, o pesquisador aproveita-se os

saberes específicos e os amplia, conseguindo assim produzir conhecimentos em novas bases, diríamos, não mais na base do compartimento, e sim, na base do partilhamento.

A interdisciplinaridade é, nesse sentido, uma perspectiva de se superar o paradigma moderno e disciplinar da compartimentação, num movimento no qual se associam a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e também a multirreferencialidade (BARBOSA, 1998). Tal movimento visa à integração e a construção de relações entre os campos de conhecimento e a elaboração de conhecimentos a partir da diversidade de objetos de estudo, dos lugares de onde se olha e de onde se situam tais objetos, e dos sujeitos que os estudam de acordo com as suas especializações. Sendo assim, podemos compreender que tal abordagem se constitui na busca de interações e articulações entre sujeitos e saberes, a partir de um pensar-agir-sentir-aprender pautado no diálogo entre diversos campos científicos. Deste diálogo, deseja-se que deva florescer um conhecimento mais amplo, complexo e profundo, ou seja, um conhecimento que se faz abrangido e abrangente, na busca pela compreensão das coisas, dos fatos, do mundo e dos atos dos homens, nos âmbitos individual e coletivo, referindo-se aos aspectos que dizem respeito ao político, ao epistemológico, ao cultural e ao pedagógico.

A emergência da interdisciplinaridade e de todo o movimento realizado na direção da superação da disciplinaridade brota da hiperespecialização disciplinar. Neste caso, por um lado, as disciplinas centradas excessivamente em si mesmas chegaram a um estágio de exaustão ou saturação e precisaram se renovar e se atualizar, buscando relações com disciplinas próximas. Por outro lado, de tanto se especializarem, essas esbarraram nas fronteiras que as separavam fazendo emergir novos objetos de conhecimento e novos processos de produzi-los. Como afirma Sommermanan (op.cit., p. 35), o aprofundamento de cada disciplina e a aproximação pela hiperespecialização também cooperou para a percepção dos limites de cada disciplina, do espaço de fronteira entre as disciplinas e da percepção de que qualquer fenômeno humano, social ou natural é composto por diferentes dimensões ou por diferentes níveis.

Mas outros acontecimentos de caráter político, econômico, pedagógico e epistemológico fizeram suscitar novas formas de entender o alcance, o processo e o produto do conhecimento em novas bases e

com novos objetivos, produzindo assim motivações para se superar a noção de disciplinaridade, atestando a sua incapacidade explicativa do real. Em primeiro lugar é preciso destacar:

a) No plano sociológico, a crise em que adentrou a sociedade moderna e suas instituições basilares, tais como: a família, a economia, a política, a escola, etc, bem como as mudanças operadas nos campos da comunicação, tecnologias e das relações sociais que alteraram nesses últimos 30 anos os modos de viver e se relacionar dos homens e mulheres. Tais mudanças vêm caracterizar os novos tempos como tempos pós-modernos, marcados pela complexidade dos saberes, pela sua fluidez e rotatividade.

b) No plano econômico, temos o advento da globalização que ao instaurar novos processos e fórmulas de intercâmbios comerciais e financeiros rompe com a noção de Estado-nação (DRUKER, 1999), transfigurando assim, as fronteiras sociais, políticas e econômicas entre diversos países, para estabelecer a livre circulação de bens materiais e culturais, ao tempo em que conecta e amplia mercados. Nestes, a informação e o conhecimento são alçados à condição de importantes mercadorias que se convertem em capitais. Desse modo, impõem-se novas regras para a produção, manipulação e circulação de informações, bem como para o reconhecimento e a gestão dos novos conhecimentos, valorizados a partir das suas possibilidades de utilização. (DAVEMPORT; PRUSAK, 1999).

c) No plano educacional, a escola se estabeleceu como a instância social apropriada para a transmissão do saber, a formação e a socialização das pessoas, configurando-se nos sistemas públicos de ensino, inaugurados por volta do século XVIII, dentro de um modelo positivista. Nesta instituição de ensino as disciplinas assumiram a sua mais forte forma de separação, configurada nas denominadas grades curriculares. Todavia, nos dias de hoje, termos como currículo integrado, pedagogia de projetos e planejamento interdisciplinar nos dão conta de que a disciplinarização do ensino escolar também sofreu alterações, e a estrutura curricular disciplinar já não dá mais conta de atender as demandas dos alunos e da sociedade em geral em termos de conhecimentos e formação. Busca-se agora uma formação pautada no preparo para o sujeito aprender sempre, de modo autônomo e integrado, articulando saberes de diversas origens e o seu emprego em ações e contextos diversificados, suscitando a necessidade de currículos

flexíveis. Tais currículos se integram à nova perspectiva paradigmática no que diz respeito à questão do conhecimento em seus processos de produção, renovação e ensino-aprendizagem.

No Brasil, a interdisciplinaridade começa a tornar-se objeto de preocupação e de investimentos epistemológicos e educacionais na década de 1970. Os estudos de Japiassú, postos no livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976) parecem demarcar o início desse movimento em busca da discussão e da superação da disciplinaridade em espaços científicos e educacionais. Em seguida, com uma discussão mais inserida no universo escolar, aparecem os estudos de Ivani Fazenda no livro *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* (1979). Esses estudos tiveram continuidade e foram registrados em outros livros dessa autora, tais como: *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, editado em 1994; e *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, editado em 2003. Esses dois autores ainda figuram, nos dias atuais, como importantes pilastros da discussão sobre a interdisciplinaridade, tanto no plano teórico quanto no plano da prática educacional, contando com a companhia de outros pensadores que têm procurado pensar e construir proposições científicas e educacionais assumindo uma abordagem interdisciplinar.

2. Pesquisa e interdisciplinaridade: sobre os caminhos do fazer

Pensar um trabalho interdisciplinar, no âmbito da pesquisa com um grupo de diferentes sujeitos e com diferentes especializações, exige buscas e acordos teóricos e metodológicos que contemple, na medida do possível, seus interesses investigativos e suas filiações teóricas, e isto não é tarefa fácil. Assim, desde a concepção do objeto de estudo, iniciado com a escolha de um tema e de uma questão de pesquisa, até a conclusão do processo investigativo, com a elaboração do relatório final, buscamos construir acordos e interações visando a realização do trabalho interdisciplinar. De acordo com Fazenda (2003, p.44)

Para que o trabalho interdisciplinar atinja realmente rigor, criticidade e profundidade, se faz mister a escolha de uma diretriz metodológica para

sua execução. Ao buscar essa diretriz na estrutura de qualquer ciência estaríamos negando a própria interdisciplinaridade.

Nesta perspectiva nos perguntamos:

- a) Que caminho metodológico seguir para se construir um objeto de pesquisa interdisciplinar envolvendo sujeitos com formação acadêmica e atuação em áreas de conhecimento diversas?
- b) Como pensar a produção de um projeto de pesquisa no intuito de satisfazer a todos esses sujeitos na sua condição de pesquisadores e professores, construindo viabilidade e comprometimentos para a realização de tal projeto de pesquisa?
- c) Como, de fato, produzir as bases de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar ancorado em processos de buscas e de aprendizagens nos caminhos do aprender a fazer?

No meu entendimento o percurso da vida cotidiana é um percurso interdisciplinar. Não paramos para pensar, agir e refletir detendo-nos, ora num sentido científico, ora num sentido não-científico, ou nem mesmo estabelecendo recortes disciplinares para pensar e agir diante dos fatos e problemas que nos desafiam no dia-a-dia. Neste caso, sempre pensamos e agimos de acordo com o conjunto de valores, princípios e saberes de que dispomos. Assim, na dialética das nossas ações e reflexões cotidianas não buscamos orientações estanques que se localizam em especificações disciplinares. Recorremos sempre aos conhecimentos com os quais, durante a nossa existência, vamos tendo a oportunidade de travar contato, selecionando e apreendendo aqueles que nos apraz, sem ter a preocupação de esquadriñar disciplinarmente o nosso pensamento e os nossos saberes em “caixas” dispostas em diferentes e incomunicáveis “prateleiras” do nosso cérebro. Mas, na vida acadêmica as nossas ações em trabalhos de pesquisa e ensino, na maioria das vezes, sofrem desse enquadramento disciplinar. Assim, podemos supor que academicamente agimos quase sempre nos limites de certa disciplina ou área na qual somos filiados.

Assumindo tal perspectiva, podemos perceber que na prática acadêmica a interdisciplinaridade ainda é mais um discurso, um desejo, um ideal do que uma realidade prática-concreta. Nesse caso, essa prática

precisa ser construída em sua concreticidade e isso envolve problemas, disputas, confusões, medos e ansiedades. Pois os sujeitos reais com os quais nos constituímos enquanto grupo de estudos e pesquisas têm formação acadêmica disciplinar, e em sua maioria, devido ao contexto e às condições de trabalho, desenvolvem práticas profissionais disciplinares. Assim, entre os suportes teóricos e metodológicos que tínhamos e o que queríamos ter, em termos de prática de pesquisador, começamos a percorrer caminhos que nos possibilitassem sustentação teórica e metodológica visando a nossa constituição enquanto grupo interdisciplinar. Neste primeiro momento de construção e arranjos teórico-metodológicos a dialogicidade foi o caminho possível para que pudéssemos construir o nosso trabalho, e a espera por definições em termos teóricos e metodológicos precisou ser bastante paciente, pois não é fácil construir algo em comum em meio a multiplicidade de sujeitos e lugares.

No caso aqui analisado, o primeiro passo foi tomar consciência da nossa necessidade de estudar a interdisciplinaridade e pensar como realizar tal estudo. Era necessário nos abastecer teoricamente. Inicialmente pensamos em como encaminhar as nossas sessões coletivas de estudo. A dinâmica adotada foi a do seminário. Depois nos preocupamos em compor um quadro de referências bibliográficas, do qual constaram autores, tais como: Japiassú (1976), Fazenda (1994), Foucault (1987), entre outros. Para realizar os seminários, após escolhermos determinado texto para estudo, era escolhido um grupo de duas ou três pessoas para apresentar o conteúdo do texto, problematizá-lo, encaminhar e coordenar as discussões no “grupão”. Essa dinâmica rendeu resultados bastante positivos cuja comprovação é atestada pelas calorosas discussões que se estendiam por toda a tarde e em que todos participavam com suas dúvidas, suas compreensões nem sempre consensuais e encaminhamentos de novas leituras e novas discussões. Este foi um tempo de muita empolgação em que a vazão do furor acadêmico era sentida por muitas pessoas.

Esse processo de estudo, numa primeira etapa, teve sua culminância com a produção de um seminário extensivo a toda a comunidade acadêmica do Centro de Formação de Professores, do *Campus* de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande, sede do GIEPELPS. Para este seminário, que teve por tema *A Interdisciplinaridade nos campos do Ensino e da Pesquisa*, pudemos

contar com estudiosos convidados provindos de outra instituição de ensino superior (Universidade Estadual da Paraíba) e dos diversos cursos de graduação existentes no âmbito do Centro de Formação de Professores/UFCG. Textos apresentados por estes estudiosos compõem, em sua maioria, o material deste livro.

3. A pesquisa interdisciplinar: o percurso possível

Concomitante às leituras, discussões e aprendizagens delas decorrentes, demos início à elaboração do nosso projeto de pesquisa, que denominamos projeto-mãe. Este foi composto por diversos projetos menores, isto é, subprojetos, ancorados na problemática do projeto maior, mas estruturado de acordo com os interesses e possibilidades dos diversos subgrupos de pesquisadores e de suas filiações teóricas e científicas. O fundamental era eleger um problema de estudo que se vinculasse à temática do projeto-mãe.

O conceito de interdisciplinaridade é algo complexo. Não há uma definição absoluta, haja vista a polissemia do termo, como assinala Sommerman (2006). Essa questão se revestiu de dificuldades na hora em que nos propusemos a construir o nosso objeto de pesquisa. Que tema e quais questões podem agregar as nossas aspirações em termos de pesquisa? Esta foi a pergunta que nos fizemos para decidir sobre o que pesquisar e a partir daí definirmos o como pesquisar. Este foi um processo que requereu bastante tempo e paciência. Foram longas horas de discussões. Alguns membros se sentiam como se a discussão não saísse do lugar e acusavam certo enfado, pois a vontade de “cair em campo”, “botar a mão na massa” era grande, mas considerando que o caminho de construção de um trabalho de pesquisa interdisciplinar não seja fácil, foi preciso paciência. Alguns não tiveram e desistiram!

Por fim, definimos, dentro das nossas perspectivas, depois de algumas semanas de discussão, trabalhar com o tema da formação e atuação profissional. Daí, elaboramos o nosso projeto de pesquisa intitulado *Formação e ação profissional a partir da diversidade de sujeitos e lugares*, pois esse era um tema que interessava a todos e se colocava como algo pertinente às nossas expectativas, ou seja, entendíamos que esse seria um processo capaz de produzir um trabalho

interdisciplinar. Nessa perspectiva, foram construídos três subprojetos: 1) Representações sociais do trabalho docente entre estudantes do Curso de Pedagogia do CFP; 2) Formação, prática e identidade docente frente às novas exigências educacionais, 3) As práticas cotidianas e histórias de vida nos Centros de Atenção Psicossocial - CAPS.

Nesta perspectiva, a dinâmica de trabalho compreendia uma reunião quinzenal na qual todos acompanhavam o trabalho de todos. Cada subgrupo fazia um relato do que estava sendo feito e como estava sendo feito, os impasses e os problemas com os quais haviam se deparado, os achados de cada etapa, as informações e conhecimentos que haviam sido produzidos naquele intervalo de tempo. Então, todos os membros, a partir do seu lugar de filiação formativa e teórica, contribuíam com sugestões e ensinamentos, trocando saberes e questões quanto ao objeto estudado, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos, indicação de bibliografia, bem como emprestando solidariedade e estímulo para a continuidade do trabalho. Depois de algum tempo as reuniões passaram a ser mensais, pois o grupo considerou que uma quinzena era pouco tempo para uma produção efetiva e assim poder compartilhá-la. Ao fim do processo, os três subgrupos conseguiram concluir os seus trabalhos de pesquisa apresentando seus respectivos relatórios finais.

Mas, ainda falta a última etapa do trabalho, que consiste em análises sobre os três relatórios, e assim empreender costuras visando à construção de um trabalho de entrelaçamento entre os relatórios para transformá-lo em um. É nessa ocasião que teremos melhores condições de avaliar as possibilidades que nos foram possíveis criar sobre uma prática interdisciplinar de pesquisa, realizada em função do que apontaram os nossos desejos. Assim, poderemos direcionar os olhares para o nosso desempenho enquanto grupo de pesquisa interdisciplinar.

Neste sentido, olhando para o que conseguimos realizar e mediante a polissemia do termo interdisciplinaridade, me pergunto: o trabalho que realizamos foi, de fato, interdisciplinar, ou terá sido multidisciplinar, transdisciplinar? Construímos um tema de estudo em comum, e sobre este tema, cada subgrupo se debruçou para trabalhá-lo a partir das suas características e peculiaridades. Isto propiciou de acompanhamento conjunto, de construção de conexões e colaboração entre todos os membros do grupo. Assim, realizamos um trabalho que extrapolou os limites da disciplinaridade.

Este percurso nos dá a certeza de que perseguimos uma atitude interdisciplinar, buscando perceber e apreender um objeto ou uma realidade em diversas perspectivas que se aliam, tentando criar unicidade em meio a multiplicidades. Todavia, percebo que faltou algo nessa nossa empreitada para podermos efetivamente caracterizar o que conseguimos realizar como um trabalho interdisciplinar. Nesta perspectiva, acredito que cometemos alguns equívocos teóricos e metodológicos.

Sobre tais equívocos, no que se refere ao objeto pesquisado, nos é possível perceber que trabalhamos a partir de um pano de fundo e não de um eixo estruturante comum que servisse de princípio-guia para constituirmos um pensar complexo e relacional no trabalho de pesquisa. Desse modo, não construímos categorias comuns de análise, dificultando assim a construção de procedimentos metodológicos constituintes e constituidores da perspectiva interdisciplinar. Neste caso, podemos pensar que não tivemos um problema a ser analisado conjuntamente, mas sim, questões que compunham um tema comum de estudo: *a formação e ação profissional*.

Sobre este tema, é possível construir uma diversidade de objetos de pesquisa, com problemas diversos de estudo e desenvolvê-los concomitante e reciprocamente, sem, no entanto, empreendê-los interdisciplinarmente. Esta parece ser a situação por nós vivenciada. Cada subgrupo construiu o seu subprojeto e caminhou com ele, de modo partilhado, é certo, mas carente de uma perspectiva que suscitasse uma maior integração e conexão, pois tínhamos um tema comum, não um problema comum de estudo. Tivemos assim andamentos desiguais no processo de construção e conclusão da pesquisa. Porém, podemos afirmar que tal equívoco serviu como caminho de aprendizagem, aprendizagem interdisciplinar.

A situação acima descrita nos faz pensar que a polifonia e a complexidade da noção de interdisciplinaridade criam certa confusão conceitual e metodológica para o campo de estudos e de pesquisas que busca superar o paradigma disciplinar, constituindo-o como um solo escorregadio. Desse modo, abrem-se possibilidades para nos confundirmos entre as perspectivas multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e multirreferencial, aceitando, de certo modo, que tais perspectivas são sinônimos de interdisciplinaridade. Este é um impasse, ou mesmo um equívoco, que precisamos corrigir, pois neste caso a

proximidade nocional dessas perspectivas produz enganos epistemológicos.

Concluindo, podemos ressaltar a produtividade que teve essa pesquisa, pois os resultados parciais do estudo, quantitativos e qualitativos, renderam vários textos que foram apresentados em congressos e outros eventos acadêmicos e publicados nos seus respectivos anais. Ademais, se faz necessário evidenciar a ocorrência de diversas aprendizagens erigidas entre acertos, desacertos, dificuldades e alguns equívocos que marcaram a realização da pesquisa. Assim, temos a certeza de que, de onde estávamos e com o que tínhamos, considerando as nossas limitações e nossos desejos, este foi o processo que pudemos trilhar. Sendo assim, aprendemos muito e erramos muito, mas esses foram pilasstras que ancoraram e subsidiaram nossas aprendizagens.

Hoje, para a realização de novas pesquisas já estamos mais preparados para trabalhar na perspectiva da dialogicidade e complementaridade, conscientes da importância dessas duas premissas no processo de pesquisa, haja vista que se trata de elementos fundamentais para qualquer trabalho que busque superar o paradigma disciplinar na produção de conhecimentos e caminhar na direção da interdisciplinaridade.

Referências

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender**. São Paulo: Vozes, 2004.

BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

DAVENPORT, T. H. & PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Trad. de Lenke Peres. Rio de Janeiro: Campus, São Paulo: Publifolha, 1999.

DRUKER, P. **O fim do Estado-Nação**. Trad. de Lenke Peres. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.

FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

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

_____. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003. (Coleção Questões fundamentais da educação; 2)

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GALLO, S. Disciplinaridade e transversalidade. In: **Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GONZAGUINHA. O que é, o que é? In: **Cd Serie Meus Momentos**: Gonzaguinha. São Paulo: EMI-ODEON, Brasil. 1994.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

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

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1985.

III

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE²

Ana Luisa Nogueira de Amorim

1. Questões primeiras

Falar de educação no atual contexto de reestruturação capitalista implica compreender a estreita relação entre a educação e o mundo do trabalho.

A sociedade capitalista que tem se estruturado com base no lucro e na acumulação de capital e embasada na divisão social do trabalho, tem demarcado distintas trajetórias de formação ancoradas no paradigma taylorista-fordista (ARROYO, 1999; FRIGOTTO, 1996; KUENZER, 2001).

Foi essa mesma sociedade que a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 entrou em crise e tem assistido a uma recomposição do capital a partir de um modelo neoliberal de reestruturação política, econômica e social.

O modelo neoliberal ataca o estado de bem-estar social e propõe o estado mínimo, reforçando a supremacia do mercado e a flexibilidade dos processos de trabalho – com base no modelo produtivo conhecido como Toyotismo – a partir das seguintes estratégias: desregulamentação dos direitos trabalhistas, flexibilização dos processos de trabalho, terceirizações, privatizações, descentralização, busca de novos mercados, constante inovação dos produtos de menor durabilidade,

² Este texto se configura como uma tentativa incipiente de sistematizar as reflexões empreendidas a partir das reuniões de estudo realizadas com os(as) colegas do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) - UFCG.

criação de novas demandas de consumo (através da mídia e das propagandas) e introdução das novas tecnologias no mundo do trabalho.

Essas estratégias afetaram e continuam afetando o mundo do trabalho, pois além do desemprego – sabe-se que os postos de trabalho diminuíram bastante na atualidade – elas têm trazido demandas para a formação do trabalhador e, por conseguinte, para o campo da educação. O modelo do trabalhador fragmentado e treinado no trabalho já não dá mais conta de atender as especificidades do modelo de produção (ANDERSON, 1995; FRIGOTTO, 1996; GENTILLI, 1996).

O atual sistema produtivo exige um novo trabalhador que possua habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração, ou seja, um trabalhador polivalente e flexível, que se adapte a um mundo em constante mutação.

Ao destacar o cenário da reestruturação capitalista, é preciso lembrar que tal reestruturação se dá no contexto da globalização, que nos informa que habitamos num mundo global, sem fronteiras, ou seja, num cenário que diz respeito a “todos os processos por meio dos quais os povos do mundo são incorporados em uma única sociedade mundial, a sociedade global [...]”, como afirma Ianni, (2001, p. 148).

É nesse cenário que se impõe a centralidade da educação para formar o trabalhador. Alguns autores, dentre eles Gentilli (1996) e Shiroma (2002) expõem essa centralidade da educação para o projeto neoliberal de reestruturação produtiva e afirmam que esse papel estratégico envolve as seguintes direções: atrelar a educação institucionalizada aos objetivos de preparação para o local de trabalho; transformar a escola em veículo de transmissão de suas ideias; tornar a escola um mercado-alvo para os seus produtos e atribuir à educação o condão de sustentação da competitividade. Entretanto, ancorada em Anderson (1995), acredito que a estratégia neoliberal mais contundente é a que trata da transmissão de suas ideias, cujo êxito maior foi fazer-nos pensar com base em sua lógica.

Baseando-se nessa lógica neoliberal e mercadológica, a educação passa a ser vista como mercadoria e não como direito, devendo estar atrelada aos interesses do cliente e do mercado.

Assim, defende-se um modelo de educação básica a ser oferecida na escola com vistas a proporcionar ao educando/trabalhador uma

educação capaz de atender às necessidades básicas de educação como ler, escrever, contar, resolver problemas, ter habilidade de comunicação, adquirir conhecimentos científicos básicos e se iniciar/alfabetizar nas linguagens da informática.

Sendo necessário que o novo trabalhador seja polivalente e flexível, é preciso que ele desenvolva habilidades de comunicação, de abstração, de integração e de visão de conjunto, para que ele possa se adaptar a um mundo (do trabalho) incerto e em constantes transformações.

Nesse sentido, a questão da organização curricular numa perspectiva interdisciplinar aparece como requisito fundante, uma vez que é preciso formar um educando capaz de pensar global e interdisciplinarmente, que enxergue as relações entre os conteúdos que estuda, que didaticamente foram separados, mas que só fazem sentido quando novamente articulados e vistos em conjunto.

Se o processo educativo escolar tem sido falho em proporcionar ao educando a capacidade de novamente unir os fios do conhecimento, a proposta de organização curricular interdisciplinar visa trabalhar os conteúdos nessa perspectiva. E é sobre esse assunto que discorreremos neste texto.

2. Afinal, o que é a interdisciplinaridade?

Para Fazenda (2003, p. 48) a interdisciplinaridade “[...] não possui um sentido único e estável e que, embora as distinções terminológicas fossem muitas, todas elas obedeciam a um único princípio: a intensidade de troca entre os especialistas e a integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa”. Isso significa dizer que para a autora, os vários termos (inter, pluri, multi, trans – disciplinaridade) guardam em si a essência da necessidade de assumir uma nova postura diante do conhecimento. Uma postura que leve a uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento para que seja possível reunir as contribuições das diversas áreas do conhecimento, num esforço para compreender a realidade a partir da elaboração do saber. Essa perspectiva de busca da unidade do pensamento visa superar a forma fragmentada como são trabalhados os conteúdos escolares.

Os vários termos também guardam em si a necessidade de integrar conhecimentos e disciplinas. Segundo Fazenda (2003, p. 49), no início da década de 1970 quando situa o surgimento das discussões sobre interdisciplinaridade,

[...] dizia-se da necessidade de integrar conteúdos para chegar-se à interdisciplinaridade, porém integrar conteúdos significa hoje muito mais do que isso; significa integrar conhecimentos. Integrar conhecimentos pressupõe os sujeitos que aprendem, disseminam e transformam esses conhecimentos.

A autora faz essa ressalva para os dias atuais, pois em outro ponto dessa obra ela afirma que no contexto da ditadura militar os estudos sobre a interdisciplinaridade foram “calados”. Mesmo depois desse período, o que tem permanecido nos discursos oficiais é o viés da integração apenas no sentido de perceber os pontos em comum entre as disciplinas, como se fosse possível forjar um conhecimento interdisciplinar sem o diálogo entre os conteúdos, entre as pessoas e entre os diferentes saberes, como nos lembra Freire (1998).

No atual contexto das políticas neoliberais para a educação, a ressalva de Fazenda (2003) é muito mais pertinente, pois os neoliberais e seus “arautos” – os organismos internacionais – têm conseguido com bastante maestria apropriarem-se dos conceitos que são caros aos educadores críticos e utilizarem-se deles, dando-lhes outros sentidos (SHIROMA, 2002).

Em relação à interdisciplinaridade isso não tem sido diferente, os documentos oficiais tratam o termo no viés da integração das disciplinas e esquecem, como afirma Fazenda (2003, p. 75), que “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”.

Para a autora, a interdisciplinaridade é a postura que se assume perante o conhecimento. Uma postura que leve o indivíduo a compreender que o que importa é retomar a unidade de pensamento e articular os diversos fragmentos do conhecimento, entendendo a interdisciplinaridade como a capacidade de construir conhecimento a

partir das múltiplas relações entre as disciplinas e os conteúdos, e das variadas experiências que são estabelecidas.

É preciso que a escola ajude os alunos a pensar interdisciplinarmente, ou seja, a ser capaz de unir as partes para formar o todo. Isso exige não apenas a integração das disciplinas para que o educando enxergue os pontos comuns entre elas, mas sim uma organização curricular que lhe permita analisar o objeto de conhecimento a partir do olhar das diversas disciplinas, para que ele possa melhor compreender aquele objeto de conhecimento e relacioná-lo com a realidade na qual está imerso.

Nesse ponto, o que mais chama a atenção é a relação entre a interdisciplinaridade e as disciplinas, é que pensar interdisciplinarmente e construir conhecimento de forma interdisciplinar não significa abandonar as disciplinas, ou ser contrário a elas. Sobre esse assunto, Fazenda (2003, p. 72) afirma a necessidade de se pensar nas disciplinas para que se desenvolva um pensamento interdisciplinar ao afirmar que “[...] o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando-se a totalidade das disciplinas”. E enfatiza que está consciente de que “[...] o avanço interdisciplinar depende do progresso das próprias disciplinas” (FAZENDA, 2003, p. 74).

Pensar, pois, na organização de um currículo interdisciplinar é um desafio que se coloca para as escolas e é sobre isso que discorro no tópico a seguir.

3. Organização curricular interdisciplinar: um desafio para a escola

Compreendendo currículo como aquilo que de fato ocorre nas escolas e salas de aula como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entendo que este artefato traz as marcas do contexto social, político e econômico no qual está sendo construído.

Nessa perspectiva, acredito que não é possível dissociar o currículo das escolas do contexto no qual está inserido e isso remete ao processo de globalização. Diante desse contexto, faz-se necessário formar pessoas com uma consciência global em todos os sentidos, tanto no de se perceberem como cidadãos do mundo, como no sentido de

serem capazes de articular o conhecimento e o pensamento numa visão de totalidade.

Uma vez que minha área de interesse e na qual venho desenvolvendo meus estudos é a área do Currículo, me aproximei da temática da organização curricular com vistas a formar indivíduos capazes de pensar global e interdisciplinarmente através dos estudos de Santomé (1998). Esta aproximação pelo viés do currículo e não pelo dos estudos sobre a interdisciplinaridade talvez se explique pelo fato dos estudos sobre as questões curriculares e os estudos sobre interdisciplinaridade terem seguido caminhos diferenciados na realidade brasileira, como expõe Veiga-Neto (2006). Não quero dizer com isso que um dos campos seja mais ou menos importante que outro, pois, tal como o faz esse autor, coloco essa questão sem pretender emitir nenhum juízo de valor, mas tão somente buscando compreender minha aproximação com o tema.

Ao propor a organização curricular através de um currículo integrado, Santomé (1998, p. 93) argumenta que se vivemos num contexto global, então, “todas as áreas de conhecimento de cada um dos blocos de conteúdos necessitam levar em conta esta perspectiva global ou internacional”, pois é preciso formar pessoas com uma consciência global. Para que isso se efetive, o autor defende que

[...] devem ser oferecidos novos referenciais às crianças, para ajudá-las a perceber estas dimensões; elas devem se acostumar a pensar interdisciplinar e globalmente, podendo assim chegar a desenvolver um senso de responsabilidade e de lealdade com os povos e grupos sociais marginalizados e silenciados (SANTOMÉ, 1998, p. 93).

Uma educação baseada nesses princípios de globalização e interdisciplinaridade poderia ajudar as novas gerações a adquirirem consciência da realidade silenciada pela educação fragmentada que compartimentalizou o saber, com o objetivo de melhor compreender os objetos de conhecimento, em espaços tão especializados, que tornou

difícil rearticular os conhecimentos para que se formasse novamente o todo.

Pensando na organização de propostas curriculares pautadas nessa perspectiva, Santomé (1998) destaca os seguintes objetivos a serem desenvolvidos pelos educandos: aprender a obter informações, desenvolver competências para a tomada de decisões, identificar as conseqüências transnacionais, considerar os interesses das futuras gerações, conscientizar-se das diferenças entre países ricos e pobres e aceitar e respeitar a diversidade cultural.

Diante do atual contexto em que vivemos, um dos desafios que se coloca para a escola é a necessidade de se ensinar aos alunos a obterem informações e transformá-las em conhecimento. Isso exige a capacidade de integrar e analisar essas informações de forma crítica, no sentido de contextualizá-las com os conteúdos e informações de que já dispõem. Para desenvolver essas habilidades nos alunos, faz-se necessário que a escola organize seu currículo a partir de uma proposta de integração curricular.

Nesse sentido, ancorada em Santomé (1998, p. 122-123), destaco que a construção de um currículo integrado deve se pautar em alguns princípios, dentre eles, afirma-se que é preciso que a escola priorize os conteúdos culturais relevantes e significativos para o aluno, abordando aqueles conteúdos que se encontram nas “fronteiras” das disciplinas. Essa abordagem deve preocupar-se com os conteúdos que estejam vinculados a questões reais e práticas do cotidiano, para que favoreçam a construção de valores éticos e culturais e despertem o interesse e a curiosidade dos alunos.

Visando contribuir com a construção do pensamento global e interdisciplinar do educando, a escola também precisa levá-lo a pensar interdisciplinarmente, desenvolvendo a capacidade de considerar as diferentes perspectivas e os diferentes pontos de vista, levando-o a se colocar no lugar do outro nas diferentes situações que vivencia. Isso deve estimular os educandos a analisarem os problemas nos quais se envolvem para que possam buscar soluções para eles, permitindo a adaptação e a mobilidade diante de novas situações, uma vez que é inegável que o mundo do trabalho está em constante transformação e que a escola está formando indivíduos para um futuro pessoal e profissional em mutação.

Para que toda essa organização curricular seja possível faz-se mister que as escolas favoreçam o trabalho coletivo e participativo de alunos e professores, contribuindo para que estes se sintam partícipes do processo de ensino e aprendizagem e trabalhem em equipe com vistas a alcançar os objetivos que foram definidos coletivamente.

Em resumo, afirma-se que diante dessa realidade global excludente na qual estamos inseridos, que pensa a educação e as políticas sociais como mercadorias e não como direito, penso que a construção de um currículo integrado se apresenta como possibilidade e como necessidade para o enfrentamento da fragmentação do conhecimento que tem nos colocado em condições desiguais de saber/poder.

4. Concluindo

Pensar na organização curricular numa perspectiva global e interdisciplinar implica assumir uma nova postura diante do conhecimento, no sentido de buscar reconstruir a totalidade do pensamento. Isso implica compreender a interdisciplinaridade como uma forma de pensar que visa superar a forma fragmentada como os conteúdos escolares são trabalhados na escola.

Nessa perspectiva, para que os alunos desenvolvam o pensamento global e interdisciplinar, é preciso que a escola ajude os alunos a unir as partes fragmentadas do conhecimento para formar o todo. Isso exige não apenas a integração das disciplinas, levando os alunos a enxergarem os pontos comuns entre as mesmas, mas sim uma organização curricular que lhes permita analisar o objeto de conhecimento a partir das contribuições e das “lentes” das diversas disciplinas, levando-os a desenvolverem a capacidade de relacionar o objeto de conhecimento com a realidade na qual estão inseridos.

Com base nos estudos realizados, depreende-se que a organização de propostas curriculares pautadas na perspectiva da interdisciplinaridade, deve ter, dentre outros, os seguintes objetivos: levar o aluno a aprender a obter informações, selecioná-las, analisá-las e transformá-las em conhecimento; levar o aluno a compreender o contexto de globalização no qual está inserido, sabendo identificar as

conseqüências transnacionais, e compreender as diferenças (desigualdades) entre os países ricos e pobres; perceber as mudanças ocorridas e considerar que não só os seus, mas que os interesses das futuras gerações devem ser levados em conta; bem como desenvolver a capacidade de tomar decisões informadas e conscientes diante dos problemas e das situações vivenciados.

Construir um currículo interdisciplinar para a escola pública requer que se assuma uma concepção ampla, igualitária e democrática de educação que se encaminhe na contramão da visão neoliberal de educação que a concebe como mercadoria e não como direito de todos.

A construção desse currículo não se apresenta como tarefa fácil, mas exige o trabalho coletivo de todos os educadores. Tal construção coloca como desafios para as escolas e seus educadores a necessidade de reafirmar os princípios democráticos e igualitários que devem nortear a educação, bem como a necessidade de se “desnaturalizar” as verdades neoliberais para que possamos pensar e construir alternativas para o modelo neoliberal e de globalização excludente em vigor.

Diante do exposto, acredito que pensar e construir um currículo interdisciplinar para a escola pública requer não apenas uma reorganização curricular que se adeque a essa nova realidade, mas que, sobretudo, busque desvelar as questões de saber/poder presentes nos currículos escolares, que em nosso país se configuram como silenciamentos, desigualdades e exclusões.

Isso se coloca como desafio para a escola e o enfrentamento desse desafio exige, portanto, que os educadores assumam uma outra postura profissional no sentido de construir uma outra organização escolar e curricular, pautadas numa perspectiva humanista e emancipatória de formação humana.

Enfim, faz-se necessário construir um processo educativo e curricular centrado num outro projeto de mundo e de sociedade, pautado em valores mais justos, mais humanos, mais solidários e, portanto, verdadeiramente mais democráticos.

Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

ARROYO, M. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, C.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003. (Coleção Questões Fundamentais da Educação)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos tempos. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Escola S. A**. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época. v. 63)

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Trad., Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SHIROMA, E. O. (et. al.). **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, A. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. In: **Anais do 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Recife: ENDIPE, 2006.

IV

CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICA DOCENTE: PROBLEMATIZANDO A PEDAGOGIA DO PROFESSOR

Maria Janete de Lima

O ato de aprender e de se desenvolver como pessoa envolve viver com tensões, ao invés de mascará-las com simplificações que podem fazer com que o mundo pareça mais palatável.

Veiga-Neto (2006)

1. A guisa de introdução

Ao propormos o presente estudo, partimos do pressuposto da contemporaneidade do tema que permite repensar e compreender os processos educativos, assim como analisar essa prática numa perspectiva ampliada do currículo.

Nos últimos anos, é real a presença do tema formação nos documentos oficiais, nos eventos de educação e de formação de professores, ou seja, observamos um discurso em favor de uma prática interdisciplinar na escola como alternativa para o ensino, a pesquisa e a formação de professores. De modo que a temática se põe a nosso ver como foco de inquietação na corporificação de práticas nas escolas, ou seja, como essas políticas têm se efetivado, como os educadores têm apreendido os princípios básicos, e quais as contribuições dessas políticas ao processo de ensino-aprendizagem.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 no art. 32 temos que o

objetivo maior do ensino fundamental é propiciar, a formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Podemos identificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) no volume da introdução dos temas transversais, que trata da transversalidade e interdisciplinaridade como fundamentadas na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer, isento e distanciado. Ambas apontam para a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Ainda de acordo com o documento, a interdisciplinariedade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzido por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida historicamente, se construiu.

O presente texto tem como base refletir sobre a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Contextualizar a interdisciplinariedade como indicadora de estratégias/procedimentos e práticas para uma intervenção educativa autônoma e construída socialmente. E identificar como os professores põem em prática os conteúdos curriculares, através da contextualização de suas atividades docentes.

Deste modo, o texto se compõe de uma contextualização sobre currículo e formação de professores, segundo a literatura produzida sobre o tema. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico utilizado para obtenção dos dados, sendo utilizada a técnica de entrevista como recurso de problematização com os educadores, assim

como grupos de estudo objetivando revelar os pressupostos teóricos das educadoras sobre o tema, finalizando com uma breve conclusão para o momento.

2. Articulando teoria e prática pelas trilhas dos escritos sobre formação

O currículo foi inventado no final do século XVI com o fim de articular disciplinarmente as práticas e os saberes escolares. Como parte importante da episteme da ordem e da representação, a máquina currículo foi uma das condições de possibilidades para a forma moderna de ser e de estar no mundo que se estabeleceu, a partir do Humanismo. Enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, em torno do eixo do saber - disciplinar. (VEIGA-NETO, 2008).

Por outro lado, a interdisciplinaridade tem estado em destaque nos discursos pedagógicos, sendo que muitas vezes é usado em contextos vazios de significado, o que nos faz refletir sobre a ideologia que permeia tais discursos, quanto às suas pretensões e significados sociais e políticos. Ao longo deste texto, procuraremos apresentar as ideias de autores e discutir, quando possível, a prática pedagógica no contexto da interdisciplinaridade. Sem dúvida, compartilhamos de muitas ideias propostas pelos referidos teóricos. No entanto, ao esclarecer o significado da interdisciplinaridade, tentando diferenciar os sentidos que lhe são atribuídos, procuraremos avançar no entendimento de diferentes concepções educativas bem como o papel social que representam.

De acordo com Santomé (1998) anteriormente ao início do século XX aparecem os termos como “Centros de interesse”, de Ovide Decroly e “método de projetos” de Kilpatrick e estes, assim como a Interdisciplinaridade, tratam da relevância do conhecimento escolar e do distanciamento entre a realidade e as instituições escolares. John Dewey critica as instituições de ensino que trabalham com a compartimentalização da cultura em matérias fragmentadas e sem conexão entre os conteúdos. (DEWEY apud SANTOMÉ, 1998).

De acordo com Fazenda, (1994) o movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e Itália,

em meados de 1960. Nesta época também estão surgindo reivindicações por parte de professores e alunos para a criação de um novo estatuto de universidade e de escola. Essas reivindicações eram a favor de uma nova forma de conceber o ensino e a pesquisa, ou seja, não era possível mais aceitar um conhecimento fragmentado e desconectado do cotidiano e organizações curriculares que privilegiavam a especialização. O movimento de interdisciplinariedade que teve como precursor Gusdorf tinha como categoria de reflexão a totalidade, de modo que o autor previa a diminuição da distância teórica entre as ciências humanas.

Ainda que sem usar o termo Interdisciplinariedade o pensamento de Freire se corporifica na mesma direção,

é mister que se considere as relações homem-mundo, em se tratando de conhecimento, já que este é tarefa de sujeitos, não de objetos. O conhecimento se constitui nas relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1969, p.27).

Produzir conhecimento, nesse sentido, compreende descobrir as inter-relações dos fatos, de conteúdos, de conceitos na construção de ação real. “Tudo pode ser problematizado, de tal forma que todo novo saber aponta para o que virá substituí-lo”. (FREIRE, 1969, p. 31).

Conceituando o termo, para Santomé (1998),

a interdisciplinaridade surge ligada à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar, igualmente como a separação entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática (SANTOMÉ, 1998, p.62).

Para o autor citado, algo que dificulta o entendimento sobre a interdisciplinaridade é a pouca clareza de conceito. Para algumas pessoas, seria uma grande teoria, uma nova etapa de desenvolvimento

da ciência e que possa ser aplicada de forma irrestrita ao conhecimento, de modo que, ameaçados pela especialização, a interdisciplinaridade tem se constituído em reivindicação na década de 1970, como cura para os males que afetam a consciência científica da época. Um alerta do autor é levar em conta os excessos de otimismo na aposta interdisciplinar. Não é suficiente colocar o rótulo de interdisciplinar para que todos os pesquisadores e pesquisadoras comecem a trabalhar em equipe, partilhando perspectivas, marcos teóricos, conceitos e metodologias. E assinala que muitas equipes constituídas para assumir fins interdisciplinares vivem entre o imperialismo das disciplinas.

Sacristán (1998) sintetiza que o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. O currículo faz parte de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade. Como projeto cultural, o currículo condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo com uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores intervenham nele.

Nestes termos Santomé (1998) defende o currículo integrado. Para este, a denominação de *currículo integrado* pode resolver a dicotomia e/ou debate colocado na hora de optar uma denominação do currículo que, por sua vez, integre maiores parcelas de interdisciplinariedade no conhecimento, nas inter-relações sociais, econômicas e políticas. A integração é defendida como forma de educação que propicia visões da realidade onde as pessoas aparecem como sujeito da história. Neste sentido, o autor defende que o currículo integrado seja analisado de modo semelhante ao currículo por disciplina para que se possa entender quais interesses educacionais e sociais estão embutidos nas referidas propostas.

Em síntese, podemos dizer que a formação integral ocorre na medida em que os educadores estabelecem o diálogo entre as disciplinas, eliminando barreiras postas entre os conhecimentos produzidos; a interação entre o conhecimento e a realidade concreta que dizem respeito a todas as áreas do conhecimento; a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que possibilita ao aluno uma visão global

de mundo e de si mesmo no mundo, permitindo o enfrentamento da realidade e a superação da fragmentação.

Na perspectiva de Santomé (1998, p.83) “a interdisciplinaridade vem desempenhando um importante papel na solução de problemas sociais, tecnológicos e científicos problemas estes que não podem ser respondidos por meios disciplinares”. A elaboração de políticas a favor da interdisciplinaridade supõe novas condições e mudanças nas estruturas institucionais, entre os especialistas, tomando por referência a colaboração e, numa ligação mais íntima, entre as instituições universitárias de pesquisa e ensino com o resto das esferas da sociedade. A interdisciplinaridade tende a se converter em um dos elementos teóricos mais relevantes da atualidade, para a compreensão do desenvolvimento educacional e social.

Tendo em vista os recortes teóricos feitos, a seguir, discorreremos sobre os aspectos metodológicos e sobre as técnicas de coleta de dados usadas para o presente texto.

3. Percorso metodológico

Partimos do ano de 2007 quando desenvolvemos o Projeto Formação e Contribuição para uma prática interdisciplinar como parte do Programa de Licenciatura - PROLICEN da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. O Projeto consistia, de modo geral, em refletir sobre a prática e o contexto sócio-cultural que cerca as educadoras. Propomos-nos assim, a estimular a reflexão dos educadores sobre sua prática.

O trabalho realizado pode ser dividido em dois momentos: primeiro, na realização de entrevistas com as professoras de uma escola pública estadual de Cajazeiras/PB. No segundo momento, realizamos grupos de estudo com as professoras enfocando categorias de trabalho entre elas: pesquisa, formação, mudança, atitude e prática. Os próximos tópicos se constituem de um relato contextualizado dos dados.

Na ocasião, contamos com a participação de cinco professoras (sendo uma de educação infantil e as outras do ensino fundamental). Quanto à formação, duas professoras têm o Pedagógico, uma tem o Normal Superior e faz especialização em Psicopedagogia, uma tem o

Pedagógico e iniciou Pedagogia, e uma está concluindo Pedagogia. No tocante ao tempo de trabalho na área de educação podemos observar que a maioria das professoras já está há muito tempo na educação (entre 14 e 22 anos); exceto duas delas que têm entre 03 e 07 anos. Com relação ao vínculo empregatício com a instituição, constatamos que duas são contratadas, duas *pró-tempore* e uma efetiva.

a) A pesquisa como recurso de problematização

Durante a análise surgiram muitas inquietações sobre o entendimento das professoras e o tema proposto. No entanto, a aceitação destas em participar nos deu ânimo para ir até o final das atividades.

1. O tema interdisciplinaridade é compreendido pelas professoras como um trabalho de interligação das disciplinas escolares, isto é, as professoras entendem a interdisciplinaridade como metodologia para juntar as disciplinas.

Apenas uma das professoras em sua resposta foi além deste conceito, definindo interdisciplinaridade como “um processo que perpassa todo o currículo escolar, toda a vida do aluno, ela perpassa cada disciplina, mas de forma específica, ela abrange toda a vida escolar do aluno.” (prof.^a 05).

Tais fatos podem ser justificados em Veiga-Neto (2006, p.152)

a partir da obra de Japiassú no Brasil sobre o termo interdisciplinaridade, onde o termo assumiu duas acepções: a primeira é entendida como uma fusão de saberes, de modo a se instituir um novo saber hierarquicamente superior, numa operação fundamentalmente epistemológica. Na segunda o termo é entendido como uma colaboração ou troca entre praticantes de diferentes disciplinas, de modo que tais disciplinas manteriam uma relação de reciprocidade, de mutualidade possibilitando o diálogo aos interessados. No primeiro está em jogo uma dimensão racionalista, no segundo uma

dimensão volitiva, ou seja, mais ligada ao mundo social, dos interesses, ações e estratégias.

Para o autor, a segunda acepção foi assumida integralmente pelo movimento pedagógico pro interdisciplinaridade. Por outro lado, pelos resultados podemos dizer que as duas acepções convivem no contexto da sala de aula.

2. O educador deve agir para que sua prática se faça numa perspectiva interdisciplinar, no entanto, para as professoras, basta partir de uma disciplina e englobar as outras, para que se trabalhem juntas, por meio de textos, gravuras, diálogos.

Uma das professoras, contrapondo-se à opinião das demais, menciona que a interdisciplinaridade vai muito além da transferência de conteúdos de uma disciplina para outra, por isso, o educador precisa ter uma concepção abrangente da educação, olhando o seu aluno como um todo, em processo de crescimento e que a interligação desses saberes deverá auxiliar nesse crescimento intelectual. (prof^a.1)

Nas palavras de Santomé (1998) algo que preocupa a educação obrigatória em todos os países gira em torno da integração do conhecimento no sentido de possibilitar a compreensão reflexiva e crítica da realidade pelos educadores.

3. A atual estrutura do currículo, grosso modo, é vista como boa. No entanto, algumas professoras se sobressaem e declaram;

A professora (prof^a.1) enfatizou que estes deixam muito a desejar, porém cabe ao professor ter autonomia para ampliar o currículo oficial quando julgar necessário, como exemplo a professora cita os atuais problemas brasileiro, (sic) e diz que o professor não deve se limitar ao livro didático.

A professora (prof^a4) compartilha dessa mesma ideia e acrescenta que os currículos são necessários. No entanto, atualmente estes se encontram de forma fragmentada e corre o risco do professor se restringir apenas a sua área.

Concordamos com Sachot, apud Fazenda (2006), a educação faz parte de um projeto que se encontra em permanente conflito, de modo que sempre existirá espaço para um estudo sobre interdisciplinaridade.

4. os efeitos do trabalho em equipe, para todas as professoras é visto como algo positivo para a prática docente, pois proporciona troca de opiniões e experiências para que todos se beneficiem. Para tanto, é necessário estar alerta para os modelos e soluções prontas para os problemas da prática pedagógica, se questionando sempre como seu trabalho contribui para construir os sujeitos escolares.

O currículo deve se tornar um espaço de pesquisa, onde os professores enfrentem o desafio e se transformem em pesquisadores do conteúdo que ensinam, na busca do prazer de aprender e ensinar (MOREIRA, 2008).

b) Revelando a prática através de categorias

Neste tópico, procuramos partilhar o estudo realizado com as professoras, em torno do tema prática interdisciplinar. Para a realização de tais encontros selecionamos cinco categorias (*mudança, atitude, formação, prática e pesquisa*) que foram agrupadas para uma melhor compreensão do tema em questão, da seguinte forma:

1. O estudo acerca das categorias: *mudança e atitude*, procurou despertar no grupo a importância da atitude e da mudança em nossas vidas, reconhecendo o papel de cada um nesse processo. Assim, iniciamos o encontro refletindo sobre a música “*Depende de nós*”. Em seguida, com um texto, enfatizamos a importância de termos *coragem de mudar* e que se aceitarmos tal desafio, no final, conseguiremos perceber que não é tão difícil mudar.

Entre algumas mudanças indicadas no dia-a-dia, bem como atitudes necessárias para atingir tais mudanças, os professores indicam o diálogo entre a escola, a família e o governo, e isto seria alcançado por meio de reuniões bimestrais, palestras com pessoas especializadas e respeitando as opiniões dos educandos e familiares. Outra mudança citada pelos participantes foi a criatividade, desenvolvida por meio de atitudes como eventos culturais e projetos que atendam as necessidades dos educandos.

A terceira mudança colocada diz respeito à renovação, que seria desencadeada pela melhoria no visual das professoras e das salas de aula, que levantaria a autoestima, conservando o ambiente e também renovando a prática educativa.

E a última mudança colocada foi relacionada à reflexão, por meio de pensar as próprias atitudes, aumento salarial e novamente refletir sobre a prática pedagógica. Para finalizar, procuramos relacionar as categorias em estudo com a questão da interdisciplinaridade na prática pedagógica.

2. O segundo estudo sobre as categorias *formação e prática*. Iniciamos refletindo sobre a música "*Estudo Errado*". Os professores colocaram algumas características de uma prática pedagógica que não favorece a aprendizagem dos educandos.

Através de quebra-cabeças, procuramos mostrar a importância do trabalho em equipe e da colaboração entre todas. Ao final do encontro, tornou-se perceptível, pelos depoimentos dos professores, que eles compreendem que a prática pedagógica é um processo contínuo e em permanente construção, bem como analisam até que ponto a prática em sala de aula reflete as suas formações.

3. No terceiro encontro abordamos a categoria: *pesquisa*. As professoras escolheram objetos de seu cotidiano e procuraram enumerar o máximo de informações sobre eles. A partir desta tarefa exploramos a questão da pesquisa para resolver situações utilitárias no dia-a-dia. Ao mesmo tempo, procuramos suscitar nas professoras a necessidade de transpor para sua prática pedagógica o desejo pelo ato de pesquisar, pois um professor precisa ser, acima de tudo, um bom pesquisador, se quiser realizar sua prática com qualidade. Ao final, procuramos mostrar a relação estabelecida entre pesquisa e a interdisciplinaridade.

Em Fazenda (2008) vemos que a interdisciplinaridade escolar não pode se confundir com interdisciplinaridade científica. De modo que, para a autora, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam a favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Neste sentido, entendemos que se educadores internalizarem e exercitarem a interdisciplinaridade escolar já será um grande avanço nas práticas escolares.

O estudo das categorias nos sugere que os educadores e a educação devem estar preparados para lidar com as incertezas, procurando construir um olhar diferente sobre diferentes realidades.

4. A guisa de conclusões

Durante o estudo e análise pudemos alcançar os objetivos propostos e ter a certeza que a prática interdisciplinar ainda está muito distante da sala de aula. No entanto, é possível se acreditarmos que existe o desejo latente no ser humano para o novo e suas possibilidades.

Por tudo que vivenciamos no desenvolvimento da pesquisa e pelos resultados obtidos pelos questionários respondidos pelos professores acreditamos ser possível e necessário que os educadores estejam abertos às transformações, buscando novas formas de exercer a prática docente na perspectiva da interdisciplinaridade.

O resultado dos “achados” pode nos sugerir que a formação integral ocorre na medida em que os educadores estabelecerem o diálogo entre as disciplinas, eliminando barreiras postas entre os conhecimentos produzidos; houver interação entre o conhecimento e a realidade concreta que diz respeito a todas as áreas do conhecimento; a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que possibilita ao aluno uma visão global de mundo e de si mesmo no mundo, permitindo o enfrentamento da realidade e a superação da fragmentação.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: (1ª a 4ª Séries):** Introdução; Ciências Naturais;

Introdução aos Temas Transversais e Ética; Meio Ambiente e Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Interdisciplinaridade na formação de professores. In: SILVA, A. M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

_____. Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade. In: PIRES, E. et al. **Processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

MOREIRA, A. F. Humanismo e prática docente. In: PIRES, E. et al. **Processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VEIGA-NETO, A. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. In: SILVA, A. M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares. In: PIRES, E. et al. **Processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

V

ROMPENDO FRONTEIRAS E ARTICULANDO SABERES ENTRE A DIDÁTICA E A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Raimunda de Fátima Neves Coelho

Iniciando nossa discussão sobre a Didática, numa tentativa de compreendermos seus sentidos e significações ante os processos de ensino e aprendizagem, não poderíamos esquecer, que entendida tanto como ciência quanto como disciplina dos cursos de formação do professor, configura-se numa possibilidade de subsidiar o pensar e o fazer docente.

As questões de ensinar e aprender, nos dias atuais, nos remetem à compreensão de uma das características do mundo contemporâneo, isto é, um mundo globalizado que defende a massificação e homogeneidade de pensamentos e ideias e que, a nosso ver, teremos que nos contrapor a esse modelo, principalmente na necessidade de reconhecermos o ensino tendo como eixo epistemológico o trabalho interdisciplinar, no sentido de “distinguir para unir” (MORIN, 1985, p. 33).

É nesta perspectiva da interdisciplinaridade, da interação e conexão da Didática com a Psicologia da Aprendizagem que direcionamos nosso olhar para o entendimento de que a Didática encontra explicação e orientação para os fenômenos e processos de ensinar e aprender na teoria sobre a aprendizagem, quando esta “integra sem simplificar, [...] distingue sem divorciar, que a prática pedagógica exige” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 47). É, a partir desse ponto de vista, que objetivamos compreender a Didática na sua interface com a Psicologia da Aprendizagem nos processos de ensinar e aprender em espaços e lugares de formação docente. Para tanto, discutiremos, inicialmente, sobre a interdisciplinaridade no sentido de diálogo entre

as disciplinas e, finalmente, refletiremos sobre as derivações didáticas a partir das contribuições das teorias da aprendizagem.

Discutindo sobre interdisciplinaridade

Foge ao nosso propósito, neste trabalho, um estudo exaustivo sobre o conceito de interdisciplinaridade. O foco deste está no sentido de compreendermos o fazer acontecer a interdisciplinaridade a partir da aprendizagem dos conteúdos em sala, nos cursos de formação, como abertura do diálogo entre os saberes das diferentes disciplinas e os sujeitos dos diferentes cursos.

Nesta possibilidade de diálogo entre os saberes, indagamos: É possível buscarmos a unidade do saber sem perdermos sua especificidade? Como uma disciplina do ponto de vista teórico-prático poderá dialogar com duas ou mais disciplinas? Qual a relação entre a Didática e a Psicologia da Aprendizagem?

Podemos pensar sobre essas questões apoiando-nos em Japiassú (1976, p. 32) quando explica que o sentido e significado prático da interdisciplinaridade estão na “convergência de várias disciplinas com vistas à resolução de um problema cujo enfoque teórico está, de algum modo, ligado ao da ação ou da decisão”.

Com essa compreensão, no campo do ensino, poderemos vislumbrar a interação do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos entre a Didática e, especificamente, a Psicologia da Aprendizagem quando, em sala, podemos identificar, primeiro, nossa atitude de trabalhar, de pensar, fazer e possibilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, a ação do professor em dialogar com as teorias da aprendizagem para o pensar e (re)fazer nas práticas didáticas.

Assim, a partir do momento em que o professor consegue compreender a contribuição que uma ou mais disciplinas podem dar na direção de melhor explicar e orientar a ação docente, não no sentido de domínio de técnicas objetivas, sobretudo no intuito de encontrar novas significações e, preferencialmente, na inquietude de novas perguntas, contribuindo assim, para melhor explicar as interrelações entre os conteúdos das disciplinas, tendo em vista uma melhor prática pedagógica e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa.

Nesse estado permanente de inquietação, nos perguntamos: Como compreendemos a interdisciplinaridade? Será que fazemos interdisciplinaridade em sala de aula?

Ao sabermos da polissemia sobre o termo interdisciplinaridade, tomamos como referência o que nos diz Japiassú (1976, p. 136):

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos dos dados e da organização da pesquisa.

Essa interação de duas ou mais disciplinas propostas por Japiassú (1976) nos possibilita compreendermos que a interdisciplinaridade não permite uma desvalorização das disciplinas e do conhecimento produzido por elas; porém, enfatiza a importância em articular os conhecimentos e informações, de forma que possamos formar redes de conhecimentos que se interligam num processo de circularidade como assim, nos explica Morin (1985, p. 39):

[...] o problema não está em que cada uma perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com as outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento.

Nesse processo contínuo e interminável de diálogo entre as disciplinas, vislumbramos a possibilidade da prática interdisciplinar no contexto da sala de aula quando integramos teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins,

tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação; e, outros elementos do processo pedagógico.

Nesse sentido, a prática interdisciplinar não se trata de juntar disciplinas em torno de um tema e dizermos que se tem interdisciplinaridade, uma vez que ela só existe quando trata, verdadeiramente, de um diálogo em que as diferenças e especificidades disciplinares não percam suas competências.

Entendemos, assim, que a interdisciplinaridade é realizada na prática, o que nos esclarece Santomé (1998, p. 65-66) ao defini-la como “[...] um processo e uma filosofia de trabalho [...] é um objeto nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática [...]”.

Comungando com o pensamento de Santomé, a pergunta que levantamos é: como pensarmos nas derivações didáticas das teorias da aprendizagem para compreensão dos processos de ensinar e aprender?

Dentre as teorias da aprendizagem, Sacristán e Gómez (1998) distinguem dois amplos enfoques, quais sejam: as teorias associacionistas ou de condicionamento e as teorias mediacionais.

Por sua importância pedagógica, nesse estudo, enfocaremos as teorias mediacionais com destaque nas correntes psicológicas genético-cognitiva e genético-dialética, trazendo à discussão as derivações didáticas subjacentes a cada corrente dessas teorias.

Sacristán e Gómez (1998) consideram que nesse grupo “toda aprendizagem intervém de forma mais ou menos decisiva, as peculiaridades da estrutura interna” e, ainda, definem a aprendizagem como “[...] um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas”.

A partir desse entendimento, nos deteremos em discutir as contribuições dessas correntes psicológicas para a Didática, ante os processos de ensinar e aprender.

Dialogando com a psicologia genético-cognitiva e suas derivações didáticas

Não podemos negar que os estudos do psicólogo suíço Jean Piaget desenvolvidos a partir do começo do segundo terço do século XX, são utilizados ainda nos dias atuais. É, pois, necessário, na tentativa de apresentarmos as contribuições para a Didática, revisitarmos os postulados mais relevantes desse pensamento psicológico, conforme Sacristán e Gómez (1998).

Assim, a aprendizagem é entendida como um processo de aquisição no intercâmbio com o meio, onde as estruturas cognitivas o subordinam como mecanismos reguladores. Essas estruturas, no princípio, são hereditárias e depois passam a ser construídas com a intervenção de aquisições passadas.

O processo de construção genética é explicado pelo movimento de assimilação e acomodação que, posteriormente, o indivíduo como forma de compensar as perturbações, chega a sua adaptação ativa.

Quanto à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Piaget (1976) postula que para o organismo ser capaz de dar uma resposta, é necessário um grau de sensibilidade às incitações diversas do meio, pois este se constroi a partir das aquisições da aprendizagem.

O conhecimento é postulado por Piaget como uma elaboração subjetiva em que suas formas e estruturas lógicas podem se aprofundar como resultado da coordenação das ações dos indivíduos ao manipularem e explorarem a realidade objetiva.

Considera também a atividade orientada, organizada de forma constante em todo tipo de aprendizagem e, que nesse processo, devemos atentar para a maturação, experiência física, interação social e o equilíbrio que intervêm no desenvolvimento das estruturas cognitivas e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Tomando como referência esses postulados da corrente piagetiana, questionamos: Qual a interação entre essa teoria e a prática didática? Como essa teoria vai compreender e orientar, na escola, a complexidade dos fenômenos e processos de aprendizagem?

Levando em conta estas indagações, nos apoiamos em Sacristán e Gómez (1998) para compreendermos aspectos orientadores da Didática nos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, destacamos o caráter construtivo e dialético de todo processo de ensino-aprendizagem, em que o indivíduo constroi seus esquemas de pensamento e ação, através de processos de construção objetiva em interação com o meio físico e psicossocial circundante.

A atividade do aluno ocupa lugar de importância, na prática didática, uma vez que as atividades vão se constituindo instrumentos capazes de desenvolver aquilo que o indivíduo realiza e aprende.

A linguagem, como instrumento das operações intelectuais, possibilita o aprimoramento do que pensamos, fazemos e, principalmente, do que precisamos aprender.

Ainda encontramos nessa corrente teórica a importância do conflito cognitivo que irá provocar o desenvolvimento do aluno que, por sua vez, conduz ao progresso quando o indivíduo percebe as discrepâncias entre seus esquemas e a realidade.

A significação da cooperação, ou seja, a troca de opiniões, a comunicação de diferentes leituras colabora para superação do egocentrismo do conhecimento infantil. Outra derivação didática está na distinção e vinculação entre desenvolvimento e aprendizagem, pois é preciso considerar a interação das aquisições, o aperfeiçoamento e a transformação das estruturas e esquemas cognitivos, uma vez que nem sempre o que aprendemos, necessariamente, pode provocar desenvolvimento.

No caso da Didática, o aluno pode aprender como fazer algo em sala de aula, porém, não consegue demonstrar autonomia de saber, dando novos sentidos e significações ao que aprendeu.

Piaget (1976) destaca ainda a vinculação existente entre as dimensões estrutural e afetiva da conduta, ou seja, a motivação interligada a estrutura cognitiva.

Santomé (1998) analisando as contribuições da teoria piagetiana para a aprendizagem, comenta sobre a repercussão das etapas do desenvolvimento cognitivo nas metodologias do ensino, em que cada etapa obriga a procedimentos didáticos onde os professores deverão realizar tarefas escolares facilmente compreensíveis.

Nesse sentido, esse autor (1998) afirma que a psicologia piagetiana postula que a aprendizagem capaz de facilitar o progresso das

estruturas cognitivas é controlada por processos de equilíbrio e que os conflitos cognitivos ou desequilíbrios são os motores da aprendizagem. Desse modo, as questões interessantes e motivadoras terão a possibilidade de gerar conflitos e, conseqüentemente, aprendizagens.

No entendimento de Santomé (1998), a pedagogia piagetiana oferece espaços de liberdade para que os indivíduos aprendam sozinhos; porém, correndo o risco de cair em um novo individualismo rousseauiano, pois, muitas vezes, não considera a ajuda proporcionada por outras pessoas, o que poderia facilitar a aprendizagem.

Procuraremos a seguir compreender a Psicologia vygotskiana e suas relações com a Didática.

Psicologia genético - dialética e suas derivações didáticas

Dentre os representantes da escola soviética, nos deteremos no pensamento de Vygotsky, pela necessidade de discutirmos os contrastes teóricos nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva piagetiana e vygotskiana.

Sacristán e Gómez (1998) argumentam que essa corrente postula uma concepção dialética da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para a psicologia soviética, a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento.

No pensamento de Vygotsky (1984), o desenvolvimento acompanha a aprendizagem, uma vez que o nível de desenvolvimento alcançado não é um ponto estável, mas um amplo e flexível intervalo, pois, para esse teórico, o desenvolvimento potencial do indivíduo envolve tanto a capacidade de atividade independente como a de atividade imitativa ou guiada.

No entendimento dessa psicologia, a ação do indivíduo é permeada pelas condições físicas do meio, utilizando-se de processos interativos em grupo, de busca cooperativa e de ajuda na aprendizagem.

Nessa atividade de busca cooperativa, em intercâmbio do organismo com o meio, observamos que em oposição a Piaget, Vygotsky postula a relação dialética entre desenvolvimento e

aprendizagem, pois é a aprendizagem quem cria a área de desenvolvimento potencial.

Dá-se, também, importância ao desenvolvimento da linguagem, pois é por meio da palavra que se efetiva a transmissão educativa.

A psicologia vygotskiana postula também que a formação das estruturas formais da mente acontece não apenas pela atividade e coordenação das ações que o indivíduo realiza, mas também, com a apropriação da bagagem cultural que se transmite na relação educativa. Para Piaget, a ação sobre os objetos dá-se de forma isolada e que através dessa ação, as operações do pensamento vão se estruturando.

Na perspectiva didática, a aprendizagem do indivíduo passa a ser compreendida não como algo estável, mas como possibilidade de avanços em intervalos amplos e flexíveis.

Conforme Santomé (1998), Vygotsky tem contribuído mais decisivamente para a defesa de propostas didáticas no tocante às maneiras de aprender das pessoas indicando a necessidade dos adultos ajudarem as crianças na construção e reconstrução do conhecimento.

Para esse autor (1998, p. 40) a aprendizagem na psicologia vygotskiana é considerada:

[...] um processo profundamente social, [que] necessita adaptar as estratégias e conteúdos dos projetos curriculares ao contexto histórico e cultural específico no qual os alunos vivem; esta é a forma de poder utilizar seus conceitos espontâneos, fruto das interações cotidianas em seu meio social e de vinculá-los aos novos conceitos que instituições docentes facilitam.

Nesse sentido, é importante o trabalho dos professores no momento de estimularem a zona de desenvolvimento proximal, selecionando experiências de aprendizagem baseadas nos conhecimentos assimilados pelos alunos e, aproveitando seus conceitos espontâneos. Para tanto, é importante que os professores utilizem propostas didáticas que permitam trabalhar esses conceitos espontâneos na possibilidade de serem revistos e modificados.

Nessa perspectiva vygotskiana, dá-se relevância aos conteúdos culturais promovendo a reconstrução dos conceitos espontâneos dos alunos; porém, não perdendo de vista a dimensão interdisciplinar entre os conteúdos, o que nos confirma Santomé (1998, p. 41) ao dizer que “quanto mais for a compartimentação dos conteúdos, mais difícil será sua compreensão, pois a realidade torna-se menos precisa”.

Em busca de uma conclusão

Comungando com as ideias de Santomé (1998, p. 65), ao dizer que a interdisciplinaridade é “um processo e uma filosofia de trabalho [...] não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática [...] é um objetivo permanentemente buscado [...]”, somos convidados a tomar como base de compreensão essas ideias de Santomé que nos encoraja a encontrar na Didática e na Psicologia da Aprendizagem fios entrecruzados do saber interdisciplinar que, numa busca constante, definimos ou redefinimos objetivos, ante os processos de ensinar e aprender.

Esse trabalho nos mostra a possibilidade de interação entre a Didática e a Psicologia da Aprendizagem, para melhor compreensão dos problemas presentes na prática pedagógica, bem como nos indica possíveis posturas ante as dificuldades de pensar, de ser e de agir dos alunos nos processos de aprendizagem.

Outro ponto que nos chama a atenção, diz despeito às questões metodológicas, pois as teorias psicológicas de aprendizagem proporcionam um pensar diferente quando do estudo dos conteúdos das diferentes disciplinas. Assim, a partir de um olhar interdisciplinar, evitamos a fragmentação dos conteúdos propostos por Vygotsky (1984), no sentido de trabalharmos com conteúdos culturais relevantes, de modo que as possibilidades de aprendizagem mantenham uma relação com o nível de desenvolvimento atingido.

Piaget (1976), ao defender um ensino através da descoberta de forma individual preocupa-se, também, quanto ao ensino compartimentado em disciplinas, pois compreende que seja um obstáculo ao processo do conhecimento do aluno.

Compreendendo, pois, a importância da interação da Didática com as teorias da aprendizagem podemos entender que, na prática pedagógica, a Didática recorre a explicações e orientações das teorias psicológicas de aprendizagem. Porém, não podemos atribuir às teorias da aprendizagem uma responsabilidade total de compreender e amenizar os problemas de aprendizagem, uma vez que elas não dão conta totalmente da complexidade dos processos de ensinar e aprender, pois, como sabemos, o aluno constroi esquemas e estruturas mentais diferentes para enfrentar as exigências dos contextos de vida e aprendizagem.

Acostando-nos em Sacristán e Gómez (1998, p. 50), podemos afirmar que “as teorias da aprendizagem dão a informação básica, mas não suficiente para organizar a teoria e a prática do ensino”.

Dessa maneira, torna-se evidente que a Didática pode interagir com a Psicologia da Aprendizagem, cabendo a primeira a organização das condições externas da aprendizagem e a forma de interação entre elas.

É nessa busca de encontro da Didática com as teorias da aprendizagem que enxergamos a possibilidade de um olhar interdisciplinar, na prática da sala de aula, nos lugares e espaços de formação docente vislumbrando, assim, o desenvolvimento e aperfeiçoamento intelectual do indivíduo e a compreensão dos processos de ensino e suas múltiplas formas, como objetivos da prática didática.

Compreendemos, portanto, ser da nossa *responsabilidade* fazer acontecer, na sala de aula, nas nossas práticas educativas um trabalho interdisciplinar em que saibamos articular disciplinas e conhecimentos formando “o anel do conhecimento do conhecimento” (MORIN, 1985, p. 33). Esse é o nosso desafio. Busquemos saídas para as barreiras, as reduções do olhar e as fragmentações do saber.

Referências

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1985.

PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, P. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VI

CONEXÕES INTERDISCIPLINARES: PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES

Maria Lucinete Fortunato

Mariana Moreira Neto

1. O fazer interdisciplinar

Apesar de a história do pensamento interdisciplinar no Ocidente poder ser vislumbrada desde a Antigüidade Clássica grega, a questão da interdisciplinaridade como uma necessidade de se articularem os diversos saberes voltados para o ser humano e as especificidades do seu modo de viver, emergiu na segunda metade do século XX, buscando reconstruir, de forma compartilhada, espaços disciplinares e especializados. Neste sentido, uma atitude interdisciplinar seria considerada uma atitude de busca, envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento, pois, somente a integração de conteúdos não seria suficiente.

Nos anos 60, essa compreensão orientou o debate da interdisciplinaridade, o qual passou a ganhar expressão e visibilidade nas discussões promovidas por organismos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). A preocupação da UNESCO pautou-se pelo direcionamento que o conhecimento vinha assumindo e como era possível sistematizar e focalizar os vários saberes, fragmentados pelas especializações e pulverizados em incontáveis disciplinas por meio de produções intelectuais fechadas.

Nos anos 70, as questões de cunho filosófico foram agregadas a essa discussão e, nos anos 80, o debate passou a incluir questões de

natureza epistemológica e sociológica. Já nos anos 90, a discussão também foi permeada por questões de cunho antropológico.

De acordo com Alves; Brasileiro e Brito (2004)

Japiassú foi responsável por introduzir, no Brasil, a partir de 1976, as concepções sobre interdisciplinaridade, decorrentes do Congresso de Nice, na França, em 1969. Para sua viabilização, eles indicam a presença de profissionais de várias áreas como necessidade intrínseca ao projeto interdisciplinar. Trata-se da presença de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Japiassú e Ivani Fazenda são considerados responsáveis pela veiculação do tema no Brasil, sendo o fulcro temático de Japiassú epistemológico, e o de Fazenda, pedagógico; entretanto, os dois autores têm como base de suas teses a filosofia do sujeito. (p.141)

Os debates sobre interdisciplinaridade já vinham, contudo, sendo sistematizados desde o final da década de 1960 e repercutiram, a princípio, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71 e, conseqüentemente, na nova LDB Nº 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com os PCN's, por exemplo:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Para Maria José Esteves de Vasconcellos o termo

Multi ou pluridisciplinaridade refere-se a uma justaposição de disciplinas que não se comunicam [...] Interdisciplinaridade, em geral, é usado para se referir à situação em que há algum tipo de interação entre duas ou mais disciplinas que se comunicam, que tentam aproximar seus discursos, ambicionando mesmo uma transferência de conhecimentos (VASCONCELLOS, 2002, p. 179).

Considerando o interdisciplinar como um espaço primordialmente aberto para a interação dialógica a interdisciplinaridade se situaria como a garantia da construção de um conhecimento que rompe com as fronteiras das disciplinas, portanto, não pode ser uma vivência isolada ou individual, uma vez que sua fecundidade se assenta para além do campo epistemológico, teórico, didático ou metodológico. Sua prática se fortalece nas possibilidades da cooperação e do diálogo e produz uma atitude que, segundo Fazenda, pode ser entendida como:

[...] uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

Do ponto de vista do conhecimento pedagógico Severino (1998) também enfatiza que:

[...] quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar o problema [da interdisciplinaridade] de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica (SEVERINO, 1998, p. 33).

Nessa perspectiva, o fazer interdisciplinar envolve valores e atitudes humanos transcendendo o espaço epistemológico e referenciando as práticas.

As questões apresentadas acima ilustram a complexidade e a riqueza conceitual presentes no debate sobre interdisciplinaridade que, embora com uma vasta discussão acumulada, não apresenta um conceito capaz de unir epistemólogos, filósofos, historiadores, sociólogos etc. em torno de um consenso.

Se a questão da interdisciplinaridade se desloca do domínio cognitivo para os domínios sociais, políticos, éticos e até mesmo estéticos, a ampliação dos horizontes da pesquisa, assumindo redes sociais cada vez mais numerosas, não implica, entretanto, numa perda de rigor, mas numa mudança de atitude em relação a seus interlocutores.

Nas Ciências Humanas, por exemplo, a interdisciplinaridade, como uma questão de método, baseada na colaboração de várias disciplinas no estudo de um objeto, se afasta dos métodos comparatistas tradicionais. A complexidade dos objetos de pesquisa exige uma abordagem interdisciplinar que se inscreve na área de estudos complexos³, no reconhecimento da provisoriedade do conhecimento, ocasionado por encontros, contatos, entrelaçamentos, redes etc.

³ Os estudos complexos foram elaborados pelo francês Edgar Morin que tem formação pluridisciplinar (sociólogo, antropólogo, historiador, geógrafo e filósofo), mas, acima de tudo, é um intelectual livre que propõe uma visão transdisciplinar do pensamento a partir da compreensão de que a natureza humana, o funcionamento das sociedades ou a dinâmica da história não se restringe à pesquisa especializada. Ao explicar o que seria o pensamento complexo Morin enfatiza que pensar o ser humano e a forma como a sociedade, em sua dinamicidade, se movimenta num contexto de globalidade, requer atrevimento intelectual, uma cultura ousada e também engenhos intelectuais

A interdisciplinaridade, considerada como trocas entre disciplinas, à luz o conceito de rede, permite apreender as relações entre as disciplinas como um processo dinâmico, cuja hierarquia é dada pela problemática a ser solucionada. Esse “mercado comum” das diversas ciências depende de mediadores especializados, capazes de respeitar os limites conceituais alcançados por diversos ramos do saber. As trocas entre disciplinas estabelecem-se como um jogo de disciplinas convergentes, que estrutura um sistema reticular de abordagem (CAMPOS, 2005/2006, p. 23).

Nessa perspectiva, o fazer interdisciplinar não tem a pretensão de criar novas disciplinas, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista, a partir de diferentes espaços, que encontram sua unidade em redes de relações e de trocas, independente de soberanias estáticas.

De acordo com essa compreensão, a interdisciplinaridade pressupõe uma investigação coletiva pautada em novas convergências do conhecimento e novos paradigmas para a pesquisa, cuja operação interpõe níveis de análise e modelos de abordagem específicos, os quais devem levar em consideração as rupturas e marcar inflexões significativas na realidade observada. Dessa forma, o ponto de partida e

afinados com a empreitada de pensar a complexidade (Cf. MORIN, 1986). Ao esclarecer melhor sua tese Morin renuncia a qualquer pretensão de instituir formas para unificar o pensamento contemporâneo, adiantando que o *“pensamento complexo é fruto de um esforço em articular saberes dispersos, diversos e adversos. Mas a própria ideia de complexidade conduz a uma impossibilidade de unificar, uma vez que parte da incerteza admite o reconhecimento cara a cara com o indizível. A complexidade não é uma receita que eu dou, é apenas um convite para a civilização das ideias. O pensamento complexo é a união entre a simplicidade e a complexidade. Isso implica processos como selecionar, hierarquizar, separar, reduzir e globalizar. Trata-se de articular o que está dissociado e distinguido e de distinguir o que está indissociado. Mas não é uma união superficial, uma vez que essa relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar.”* (SÁTIRO, 2002, s/p).

de chegada de uma prática interdisciplinar está no diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações.

Dentre as Ciências Humanas podemos afirmar que a História está entre as que, na nossa contemporaneidade, se destaca em termos de interfaces com outras disciplinas.

2. Interdisciplinaridade na historiografia: interfaces entre abordagens e domínios

Pode-se afirmar que o desenvolvimento da historiografia, a partir do século XX, deu complexidade aos estudos históricos, tornando-os mais ricos, mais abrangentes e mais audaciosos, seja na escolha de seus objetos de estudo e/ou de suas fontes de conhecimento.

A palavra de ordem da interdisciplinaridade no campo das disciplinas sociais - aí incluída, com destaque, a História - teve seu auge em todo o mundo, em termos de debates e experimentos, nos anos 1970 e 1980⁴.

⁴ Os estudos desenvolvidos pelo sociólogo alemão Norbert Elias também se destacam como fundamentais para a ressignificação dos estudos históricos. Publicado em 1939, mas praticamente desprezado por décadas, *O Processo Civilizador* (ELIAS, 1994) somente recebe a atenção de sociólogos e historiadores a partir dos anos de 1970. Ao estabelecer interações entre civilização e processo civilizador Elias inseriu novos interesses e novas perspectivas nos estudos dos costumes e da vida cotidiana dos mais diferentes grupos sociais, com relevância, sobretudo, aos aspectos relacionados ao mundo do trabalho. As abordagens que o autor adotou e as elaborações sobre mudança social também revitalizaram postulados tradicionais e ganharam relevância para a História Social e a Nova História Cultural ao trazer para a cena aspectos como hábitos alimentares ou de higiene, o lenço e o garfo etc. Outra importante contribuição neste sentido foi elaborada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, que trouxe para o debate dos temas históricos o conceito de campo, a teoria da prática/habitus, as ideias sobre reprodução cultural, capital cultural e capital simbólico. Ao construir uma análise sobre a cultura em termos de bens, de produção, de mercado, de investimento, Bourdieu buscou compreender a relação que se estabelece a partir desse olhar entre a construção de identidades e as possibilidades de mudança social (BOURDIEU, 2003, 2005).

Mas, o caráter interdisciplinar imprimido pela produção historiográfica contemporânea, deu-se com a influência do *Annales* a partir da década de 1930, a qual possibilitou a expansão dos horizontes dos historiadores com a adoção de novas temáticas, novos objetos e novos métodos. Na segunda metade do século XX, o campo da “História Cultural” se tornou preponderante, envolvendo várias formas de abordagens historiográficas.

A História Cultural ao tratar de uma diversidade de objetos (ciência, cotidiano, literatura, arte, etc.); ao considerar os sujeitos produtores e receptores de cultura (sistema educativo, imprensa, meios de comunicação); ao abordar também práticas, processos e padrões, é totalmente rica e abriga em seu seio as diferentes formas de tratamento destes objetos. Sem contar, as possibilidades trazidas pelas noções que acoplam o seu universo como “linguagens”, “representações” e “práticas” (CARDOSO, 2005, p. 4).

Das conexões interdisciplinares desenvolvidas pela historiografia, temos o estabelecimento de interfaces com a Antropologia, a Sociologia, a Linguística, a Literatura e outras. Tais interfaces colocam em suspeição o postulado da totalidade e da completude, os paradigmas de interpretação da realidade e as certezas; primando pela interação entre “práticas”, “representações”, apropriações discursivas e/ou simbólicas, memória, imaginários etc., por meio de movimentos propiciadores do estabelecimento de relações que têm como ponto de convergência a ação e se desenvolvem num trabalho cooperativo e reflexivo.

As divisões ou abordagens instituídas na Historiografia – a História Oral, a História Política, a Micro-História e tantas outras - nos habilitam a falar em campos interdisciplinares específicos para as várias modalidades do saber histórico, suas singularidades, suas interpenetrações, suas fontes e objetos privilegiados. E se referem aos

métodos e modos de fazer a História, aos tipos e às formas de tratamento de fontes com os quais lida o historiador.

Ao discutir as modalidades historiográficas no mundo contemporâneo Barros (2006) afirma que:

[...] muito da confusão sobre o que é uma sub-especialidade ou o que é outra, ou sobre como enquadrar uma dada obra historiográfica neste vasto e complexo caleidoscópio de sub-especialidades que coincide com o campo disciplinar da História, está no fato de que algumas coletâneas de balanceamentos historiográficos misturam inadvertidamente tais critérios de classificação sem alertar devidamente o leitor, que acaba perdendo a oportunidade de desenvolver uma maior clareza sobre a rede de modalidades que organiza o pensamento historiográfico na atualidade (BARROS, 2006, s/p).

Para além das modalidades que se relacionam às dimensões e abordagens, Barros aponta que a maioria dos domínios da história, ou os campos temáticos privilegiados pelos historiadores que trabalham com diferentes dimensões históricas - História da Mulher, História do Direito, História de Sexualidade, História da Vida Privada etc. -, abrem-se às várias abordagens. No entanto, defende que

[...] a boa História não necessita de compartimentos inter-excludentes, e sim de conexões. História Cultural, História Política, História Oral, História Urbana, Micro-História, História Serial – aqui temos apenas campos de força prontos a entrar em conexão em função de um determinado objeto de pesquisa e de reflexão historiográfica. Para cada objeto de estudo, trata-se sempre de cada historiador encontrar a sua conexão específica, constituída por algumas ou quantas das modalidades históricas forem adequadas ao seu Trabalho (BARROS, 2006, s/p).

No que concerne à História Política, por exemplo,

[...] no Brasil a tradição historiográfica é fortemente marcada por uma produção de história político-administrativa, com o predomínio de uma narrativa povoada de acontecimentos, grandes vultos, batalhas etc. Em oposição a essa "velha" história, que se transformou, a partir da crítica e da prática da escola dos *Annales*, na síntese de todos os males da disciplina, também se desenvolveu uma "outra" história, que se caracterizou por ser econômico-social e voltada para as estruturas, os atores coletivos, as metodologias quantitativas etc. Nos dois casos - o da "velha" História Política e o da "nova" história econômico-social, na qual a política era como que uma consequência/decorrência -, os períodos de tempo mais estudados eram os da Colônia e do Império (logo, uma classificação "política"), havendo bem menos interesse pela República (GOMES, 1996, p. 3).

Uma ressignificação da História Política ocorreu a partir da década de 1960, por meio das críticas às explicações determinísticas, metodologicamente quantitativistas e marcadas pela "presença" de atores coletivos abstratos, não localizáveis no tempo e no espaço e às suas explicações racionalistas/materialistas. Tal ressignificação trouxe consigo algumas orientações inovadoras e fundamentais, as quais, segundo Gomes, resultam da compreensão de que a história política:

[...] não só não é redutível a um reflexo superestrutural de um determinante qualquer de outra natureza (seja econômico ou não), como goza de autonomia ampla; [...] deve ser pensada como um campo mutável através do tempo e do espaço, podendo expandir-se ou contrair-se, incorporando ou eliminando temas; [...] tem, de forma intensa e

constitutiva, fronteiras fluidas com outros campos da realidade social, especialmente com as questões culturais; [...] privilegia, sem sombra de dúvida, o "acontecimento" (político *tout court* ou não), que não pode ser superestimado nem banalizado, mas sim investido de um valor "próprio" que lhe é em grande parte atribuído/vivenciado pelos seus contemporâneos; [...] sofre, de forma ainda mais radical, uma demanda social pela "incorporação" do tempo presente, embora a "nova" História Política não se esgote nem se realize mais plenamente neste território contemporâneo e, portanto, ainda mais marcado pela convivência com a produção dos cientistas sociais, políticos em destaque; [...] também sofre o impacto da absorção de novos objetos e metodologias - a história oral, por exemplo -, mais ainda quando associada à história cultural, o que também a aproxima particularmente dos trabalhos dos cientistas sociais, políticos em especial (GOMES, 1996, p. 7-8).

Uma importante influência para o redimensionamento da Nova História Política, a partir da década de 1970 advém dos estudos de Michel Foucault. Este autor aprofundou a questão do poder e colocou em evidência as práticas sociais e a pluralidade dos poderes nas interpretações das várias manifestações de poder e nas suas conexões com determinados espaços - asilos, hospitais, prisões, hospícios, fábricas e outros - e com as formas como os indivíduos são submetidos ao poder e interagem ou não com ele nesses espaços.

[...] as relações de poder enraízam-se no conjunto da rede social. Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade. [...] É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares - ainda que seja o mais importante - do exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem. Porém, não porque cada um dele derive.

Mas, antes, porque se produziu uma estatização contínua das relações de poder [...] (FOUCAULT, 1995, p. 247).

A partir da compreensão de que "o poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de estado" conforme assinala Foucault (1990, p. 221), passou-se a problematizar os "regimes de verdade" do Estado, e das Ciências, como expressões de determinada cultura. Para Foucault,

Se levantarmos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma mais geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 1999, p. 14).

De acordo com essa concepção o olhar do historiador foi se direcionando para o controle social sobre o eu e sobre o corpo, influenciando a redefinição das noções de poder, de cultura e de política.

Nesta perspectiva, as relações de poder, focalizadas nos micro poderes presentes na vida cotidiana, não mais se estabelecem de forma vertical entre Estado e sociedade, mas também de forma horizontal, difusas nas mais variadas formas de vivência cotidiana. Dado à natureza dos temas abarcados,

O estudo do político vai compreender a partir daí não mais apenas a política em seu sentido tradicional, mas, em nível das representações sociais ou coletivas, os imaginários sociais, a memória, ou memórias coletivas, as mentalidades, bem como as diversas práticas discursivas

No domínio da “Nova História Política”, as afinidades se dão com a dimensão do cultural, das práticas discursivas, das representações, dos imaginários e de outras tantas abordagens capazes de se desdobrar em ambientes internos, de produzir interfaces mais diversificadas.

Na perspectiva da interdisciplinaridade, o campo do imaginário se constitui como território aberto ao historiador político, por meio do estabelecimento de interconexões variadas. De acordo com essa compreensão, o poder também é vivenciado através das imagens e dos discursos. *“E as próprias imagens e os próprios discursos são, no fim das contas, territórios estratégicos pelos quais os homens lutam no estabelecimento de suas relações sociais e políticas”* (BARROS, 2005, p. 140).

As imagens, ao se constituírem em um discurso permeado por singularidades explicitadas através de manifestações visuais, verbais ou mentais, localizadas no tempo e no espaço, se apresentam como cenário para confrontos de diversos campos de força e não como algo naturalmente dado. A naturalização do imaginário político embaça a sua espacialidade e desconsidera os confrontos e as imposições silenciosas que se infiltram sutilmente nos discursos.

[...] o historiador do Imaginário começa a fazer uma história problematizada quando relaciona as imagens, os símbolos, os mitos e as visões de mundo a questões sociais e políticas de maior interesse – isto é, quando trabalha os elementos do Imaginário não como um fim em si mesmo, mas como elementos para a compreensão da vida social, econômica, política, cultural e religiosa (BARROS, 2005, p. 138).

Assim, as possibilidades que surgem com a busca da compreensão do imaginário político são inúmeras. As formas de representação do poder (“direita” e “esquerda”), de “identidades regionais” e de “representações espaciais” materializadas em imagens como: “Paraíba”,

“baiano”, “sertão”, “Semiárido”, são exemplos de como as imagens políticas e sociais fazem parte da vida de uma sociedade, essencializadas e entranhadas nos discursos e nas representações que a sociedade faz dela mesma.

Dai o entendimento de que as práticas discursivas são objetos fundamentais de estudo que podem revelar a construção ou a constituição do que são os próprios objetos da fala. Segundo Foucault,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

Em sua interface com o campo do discurso, a História Política, ao trabalhar com os discursos inscritos nas fontes textuais para compreender a sociedade que os produziu, pode empregar inúmeras abordagens mais específicas e gerar múltiplos posicionamentos teóricos.

Se considerarmos que todo discurso é presidido por uma espécie de jogo de formações imaginárias que irão se manifestar e expressar a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele constroi de seu interlocutor e a imagem que ele faz do objeto do discurso e que, nesse percurso, também se tem a imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala, e do objeto do discurso, poderemos afirmar que o discurso pode ser tratado tanto culturalmente, como politicamente.

O conteúdo de um texto, [...] não pode se resumir à superfície de sua mensagem. Existem os entreditos, os interditos, os não-ditos, o vocabulário revelador. Se o texto é falso, ou se ele mente, tanto melhor, pois o historiador poderá perguntar: “por que mentes?”. E o historiador político poderá aprofundar ainda mais esta pergunta, e indagar “que poderes se exercem através da tua mentira”? (BARROS, 2005, 135).

Afinal, “existe uma brecha entre o dizer e o fazer que inventa um cotidiano diferenciado daquele que os discursos enunciam” (ALBUQUERQUE JR., 2000, p. 132).

De acordo com essas concepções, temos trabalhado com o objetivo de investigar como e até que ponto as mudanças paradigmáticas propiciadas pelas propostas de contextualização e de convivência com o Semiárido, perpassam as políticas públicas para a educação e para o desenvolvimento sustentável elaborando e re-significando as relações de poder/saber.

3. Políticas públicas para o Semiárido: discursos, referenciais e articulações de poder/saber

O debate que tem sido travado, desde meados da década de 80 do século XX, nas conferências, nos seminários e demais fóruns de discussão acerca da educação, em particular da educação do campo, tem evidenciado a diversificação dos interlocutores, sobretudo da sociedade civil organizada, e a relação cada vez mais estreita entre a educação e a melhoria da qualidade de vida da população. Neste cenário se instituiu, de forma cada vez mais intensa, a necessidade da constituição de uma articulação mais específica, que desse um direcionamento às questões sobre a educação para a convivência com o Semiárido, com vistas ao aprofundamento da formação inicial e continuada de professores, da gestão compartilhada e da contextualização dos currículos e dos livros didáticos.

Os discursos em defesa de uma educação de qualidade, democrática e que se insira numa proposta de contextualização, não surgiram instantaneamente ou de maneira uniforme. Eles foram se constituindo no passo de mudanças paradigmáticas, sociais, econômicas e políticas ocorridas no país nas três últimas décadas do século XX. Tais mudanças trouxeram para o cenário público sujeitos históricos até então interditados de participação e de autonomia e que passaram a explicitar novas demandas.

Visualizando a educação como instrumento de construção de conhecimentos e de mudanças sócio-culturais, tornou-se imperativo

ressaltar a importância de se pensar a relação pedagógica para além dos muros da escola, percebendo os espaços extra-escolares como espaços formativos, que articulam elementos culturais, sociais, históricos e políticos que compõem a esfera do cotidiano.

Nessa perspectiva, e com o objetivo de aprofundar o debate acadêmico e político sobre as políticas públicas de educação e as relações de poder/saber, problematizando o processo de produção e socialização de conhecimentos e saberes no Alto Sertão Paraibano, analisamos as políticas públicas para a educação, sobretudo para a educação do campo, e para a convivência com o Semiárido, a partir do pressuposto de que é preciso problematizar e aprofundar:

- a) Como está se dando a elaboração de propostas de planejamento e intervenção participativos em relação às políticas públicas para a educação do campo;
- b) Como, e até que ponto, entidades e sociedade civil organizada inferem no processo de melhoria das condições educacionais, sócio-econômicas, políticas e ecológicas do Semiárido.

Neste sentido, buscamos:

- a) Investigar como as instituições dos assentamentos, as instituições que apóiam a luta dos assentados e as famílias assentadas se articulam e contribuem com o debate e com a participação política dos assentados na elaboração, execução e gestão das políticas públicas para estas áreas, no âmbito da educação e da convivência;
- b) Verificar até que ponto a articulação política dos assentados infere nas condições educacionais, políticas, sócio-culturais e econômicas das áreas de assentamentos.

No que concerne à organização e análise dos dados, trabalhamos com análise de discurso a partir da compreensão de que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

De acordo com Foucault, compreendemos os discursos sobre a contextualização da educação do campo, veiculados pelas lideranças e pelos professores entrevistados, como práticas que provêm da formação de saberes, como um espaço em que poder e saber se articulam para construir subjetivações sócio-culturais e criar identidades. A partir destes pressupostos teóricos, procuramos aprofundar esses discursos em seu poder de afirmação, de construção de domínios de objetos, e de codificação de correlações de forças como ponto de interseção entre saber e poder.

A complexidade imposta para a abordagem das políticas públicas para a convivência com o Semiárido e para a educação, sobretudo a educação do campo - de acordo com enunciados que extrapolam a concepção da homogeneização da educação e remetem às subjetividades, à potencialidade e à autonomia dos educadores e dos educandos -, demonstrou que a capacidade de reduzir ou eliminar conflitos passa pelas formas como, nas relações de poder, são exercitadas as relações de força e negociados os conflitos.

A análise das políticas públicas de educação e de convivência com o Semiárido explicita a complexidade que marca a elaboração, execução e gestão das referidas políticas públicas, tendo em vista a desproporcionalidade entre o território, a sua repercussão e abrangência e a fragilidade política da sociedade civil em vivenciar as relações de gestão das mesmas.⁵ A educação do campo, por exemplo, ainda está atrelada a uma concepção de escola urbana adaptada ao meio rural e verifica-se uma referência inexpressiva a uma escola do campo contextualizada com a realidade do Semiárido.

Por outro lado, pôde-se perceber que uma educação contextualizada não pode ser pautada simplesmente na questão técnica do processo de ensino-aprendizagem nem se restringir a uma referência aligeirada ao local, à sala de aula, a um determinado espaço territorial. O contexto vai além do local e

[...] se estende até um sistema de valores, que extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tecem em redes de conteúdos que fundem o passado e o

⁵ Cf. FORTUNATO; MOREIRA NETO; FARIAS (2005).

futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes. Mas tal tessitura e tais cruzamentos [...] não estão soltos no ar – senão não haveria sentido falar em contexto. Assim, o contexto também fornece [...] os padrões, as regularidades e constâncias que permitem a leitura do mundo, porque fornece o sistema de códigos lingüísticos que organizam qualquer comunicação (MARTINS, 2006, p. 45).

A ideia de educação para a convivência com Semiárido, ao se apresentar como contraponto à negligência histórica dispensada a essa região deve se instituir como “(*...*) *espaço de tematizações pertinentes sobre o ecossistema Semiárido, suas diversidades e possibilidades de um desenvolvimento sustentável*” (MARTINS, 2004, p. 40).

A educação no Alto Sertão Paraibano, em particular a do campo, ainda passa por um processo de construção impregnado de elementos sociais e políticos “tradicionais”, os quais têm entravado e dificultado a elaboração, execução e gestão da educação como uma política pública que alcance os objetivos a que se propõe, como uma prática democrática que garanta a cidadania plena. Esse processo tem sido lento e, de certa forma, mostra-se como de difícil resolução, uma vez que a própria sociedade não atentou de maneira ativa e eficiente para a importância da sua atuação, para as transformações que se fazem necessárias. Em virtude de sua constituição historicamente elitista a educação, incapaz de se apresentar como uma das possibilidades para a superação das precariedades e deficiências produzidas pelas relações sociais e culturais dissonantes, não é vista pela população do campo, em sua maioria, como algo essencial ao processo de formação da cidadania e, conseqüentemente, ao seu protagonismo.

Ao refletir as políticas públicas elaboradas para a educação, as pessoas nem sempre trazem como referenciais ações e práticas educativas capazes de atender as especificidades do campo e que tenham como objeto à socialização dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados. Por não considerar que educar implica a formação de cidadãos conscientes, ativos e participativos favorecendo que todos tenham acesso e dominem o conhecimento, não se atenta para a concepção de que estudar pode se traduzir como:

aprender a aprender, saber pensar, informar-se e refazer todo dia a informação, questionar. Conhecimentos pertinentes e sobretudo seu manejo propedêutico são base para o exercício do papel de sujeito participativo e produtivo (DEMO, 2000, p. 89).

De acordo com esta compreensão, o processo de ensino aprendizagem deve favorecer o conhecimento do que está posto na realidade e daí permitir que se avance tanto na sua utilização para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, como na produção de novos conhecimentos e essa é a educação que se espera não só para o campo, mas para todo país.

Ver a educação para a convivência com o Semiárido e o próprio reconhecimento da realidade do aluno como algo mais amplo é fundamental para que haja a contextualização. É entender que devemos trabalhar em função de novos saberes e novas demandas do mundo atual. É empreender esforços no sentido de desenvolver uma educação do campo que integre todos os sujeitos envolvidos, na perspectiva da sustentabilidade, enveredando pelo caminho da ampliação das abordagens, da interdisciplinaridade, e nunca pelo isolamento.

Para que isso ocorra, será preciso considerar as potências e os fluxos dos sujeitos sociais nas relações que eles constroem e estabelecem com o conhecimento, com o meio, com os outros sujeitos nos limites do território e além das fronteiras da região. Esse tipo de enfoque agrega novos valores e aponta diversas possibilidades do fazer educacional, viabilizando a apreensão da vivência de relações de poder/saber referenciadas na realidade social, econômica, política e cultural dessa região.

Referências

ALBUQUERQUE JR. D. M. Um leque que respira: a questão do objeto em História. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 117-137.

ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. do C. E.; BRITO, S. M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. In: **Episteme**. Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

BARROS, J. D'A. História política, discurso e imaginário: aspectos de uma interfaces. In: **Sæculum - Revista de História** [12]; João Pessoa, jan./ jun. 2005. p 128-141.

_____. Campos Históricos – as diversas modalidades historiográficas no mundo contemporâneo. In: **Revista Tema Livre**. Ano V - Edição nº 11 - Niterói, RJ, 25 de abril de 2006.

BRASIL. Disponível em: <http://www.revistatemalivre.com/> acesso em: 27/02/2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. 6ª ed., São Paulo: Papyrus, 2005.

CAMPOS, A. L. de A. Perspectivas interdisciplinares e linguagem nas Ciências Humanas. In: **Revista Uniara**, n.17/18, 2005/2006. p. 17-27. Disponível em http://www.uniara.com.br/revistauniara/pdf/17/rev17completa_04.pdf. Acesso em 23/05/2008.

CARDOSO, M. A. O campo da História: especialidades e abordagens. In: **Fênix: Revista de História e estudos culturais**. Julho / agosto / setembro de 2005. Vol. 2, Ano II, Vol. 3. ISSN: 18007-6971. Disponível em: www.rwvistafenix.pro.br.

DEMO, P. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

ELIAS, N. **O processo Civilizador**. 2 vol. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FORTUNATO, M. L.; MOREIRA NETO, M.; FARIAS, A. E. M. de. Educação do Campo, políticas públicas e relações de poder em

assentamentos. **Anais do II Colóquio Internacional Políticas e Práticas Curriculares**: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa, 13 a 16 de novembro de 2005. CD-ROM 1.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal 1990.

GOMES, A. de C. Política: história, ciência, cultura etc. In: **Estudos Históricos** - Historiografia, v.9, nº 17. Rio de Janeiro: CPDOC, 1996. p.59-84.

MARTINS, J. da S. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: RESAB. Secretaria executiva. **Educação para a convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-práticas. 2ª ed. Juazeiro-BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. Selo Editorial-RESAB_2006. p.37-66.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SÁTIRO, A. O pensamento complexo de Edgar Morin e sua ecologia da ação. In: **Revista Linha Direta**, Seção HIPERTEXTO. Publicação Mensal dos Sinepes e da AEBJ, Ano 5, nº 57, dezembro de 2002. Disponível em: <http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos>. acesso em: 05 de agosto de 2008.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998. p. 31-44.

SOSA, Derocina Alves Campos. Um outro olhar sobre a história política. **Biblos**, Rio Grande, 20: 211-214, 2006.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

VII

FRONTEIRAS ENTRE MÚSICA E HISTÓRIA: UM EXERCÍCIO DE INTERDISCIPLINARIDADE

*

Osmar Luiz da Silva Filho

Falar de objetos e incorporar sujeitos pode ser uma empreitada científica fecunda para o historiador, ainda que tenha que dialogar com os elementos da arte.

Este artigo coloca para discussão a relação entre os saberes advindos da “música” e da “história”, pela análise do “choro” (ritmo musical) e os ritmos sociais e culturais existentes na cidade do Rio de Janeiro na virada dos anos Oitocentos para os anos Novecentos. Estes saberes, aparentemente díspares, encontram conexão pela necessidade de realidade que o historiador pode conferir aos sujeitos e suas produções estéticas e sociais em um espaço e tempo determinados.

É um exercício de (re)ligação dos saberes, pensando a história a partir do inédito e do desconhecido (compassos, colcheias, semicolcheias, tonalidades, síncofes etc.), promovendo o encontro da linguagem musical com um conteúdo maior, total, da experiência humana no urbano.

Aqui, o que se busca para o conhecimento/saber históricos é um horizonte e suas possibilidades, daí intitularmos nossa tentativa de “exercício de interdisciplinaridade”. De maneira oculta está em questão a apropriação do real pelo historiador e um convite para o diálogo com os outros campos de saber.

* Este artigo foi originalmente apresentado como *Paper* produzido como material complementar à discussão do tema “Ensino, Pesquisa e Interdisciplinaridade” em Mesa-Redonda promovida pelo GIEPELPS (Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais), em 21 de agosto de 2007, no Auditório do Centro de Formação de Professores, *Campus* de Cajazeiras, UFCG.

Fronteiras entre música e história: um exercício de interdisciplinaridade.

1) O convite à interdisciplinaridade: paisagens, descobertas, aproximações.

O convite e o desafio explícito para pensar e operar com *a interdisciplinaridade* nos coloca problemas de ordem teórica e prática: Como devemos convocar e interrogar os campos de saber existentes sobre o homem para o efetivo exercício da interdisciplinaridade? De que maneira os domínios de conhecimento explicitam e dão visibilidade à “condição humana”, sua subjacente significação de “ser humano”, sua “humanidade”? Como podemos eleger este debate e operar com o mesmo na relação teoria-prática? Partindo do entendimento de que dispomos de um manancial de conhecimentos sobre o homem e sua criação (tanto nos domínios da Ciência, como no da Arte, bem como na Filosofia) e, em igual medida, tendo a clareza de que estes saberes estão dispostos de maneira compartimentada, nos variados campos do conhecimento, como conectá-los, como unir as partes, para a consecução de um produtivo e eficaz debate?

Certamente o leitor está instigado a colocar muitas outras “perguntas-problema” por estar convencido que ao adotar a discussão acerca da interdisciplinaridade nos vemos situados diante da complexidade do mundo, do homem e dos saberes existentes sobre os mesmos.

Dessa forma, aderir a este tema é assumir, dentre outras coisas, um desafio cognitivo, um desafio para o pensar, bem como um desafio para o agir.

Como posicionar então nossa inteligência para *reunir, interrogar, conectar, religar, organizar o pensamento*,⁶ considerando que estamos

⁶ Em suas postulações e formulações Edgar Morin nos convida a este debate mostrando os nossos desafios no século XXI. Ver MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 588p.

situados em Universidades, Escolas, em uma Cultura e em uma Sociedade com muitas histórias?

Nossos desafios ganham uma proporção ainda maior se levarmos em consideração o modo como vamos operar com a interdisciplinaridade numa situação de “ensino”, numa situação de “pesquisa”, ou imersos em situações de militância, de envolvimento mais direto com grupos sociais que venham partilhar destes saberes e confrontá-los com suas vivências para melhorar a vida.

Isto nos eleva necessariamente a um patamar de responsabilidade diante do pensar, do agir e do sentir.

Particularmente, temos a convicção de que aderir a este debate nos instiga a trilhar um campo de boas e fecundas possibilidades uma vez que iremos refletir sobre os pressupostos de nosso saber, falar e incorporar objetos bem como incorporar sujeitos, abrindo boas janelas para a *alteridade*, para o outro, como também para a *identidade*, para o sentimento de pertencimento do sujeito, do indivíduo-sujeito.

Sendo assim, a relação sujeito-objeto é colocada para exame cabendo o recurso à relativização. As competências advindas das esferas da Explicação, da Compreensão, da Interpretação, das nossas intuições e emoções pedem passagem.

O que vamos realizar adiante é um exercício de interdisciplinaridade entre *Música e História*. Como historiador, falando de um “lugar” (do universo dos historiadores), iremos desenvolver nossa formulação apoiando-nos no *acontecimento* (sua força reguladora e também inusitada), nas *ações humanas*, nas *vivências*, no *inédito*, nas *estruturas*, no *entorno*, num *espaço* (cidade do Rio de Janeiro) e em uma *temporalidade* (a passagem dos Oitocentos para os Novecentos), bem como na estética musical e sua linguagem (*melodia, harmonia, notas, escalas, frases musicais*).

A problemática a ser explorada situa a produção dos sons do “tango brasileiro” (o choro) e sua recepção pelos habitantes numa cidade que processa reformas urbanas e instaura os ícones de modernização e remodelação sócio-cultural. As referências sobre o Rio de Janeiro estão apoiadas em estudos existentes no campo da historiografia sobre *história da cidade*. As referências à linguagem musical baseiam-se em nosso conhecimento adquirido como músico e

nossa audição, leitura, interpretação e execução dos sons musicais por meio do violão.

2) Dois mundos que se encontram: os sons e a experiência humana.

BREJEIRO
TANGO

Arranjo Reduzido para Violão de:
Prof. MARIA THEREZA LUIZI

ERNESTO NAZARETH
(1842 - 1904)

VIOLÃO

(LUIZI, Maria Thereza. *Brejeiro*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1940. 1 partitura (03 p.). Violão. Imagem escaneada da partitura.)

A linguagem musical tem sido ao longo da história, uma expressão estética de grande penetração nas coletividades humanas.

Tudo começa com a audição de uma boa música. O que decorre daí pode nos conduzir a gestos, pequenos movimentos, ou mesmo nos levar à marcação de dança de salão a novos passos e, enfim, uma onda de emoção pode eclodir, podendo promover o entrelaçamento de corpos que geralmente ocorre, quando os ritmos penetram fisicamente pelo ouvido humano, tornando-se convidativos aos pares.

O Rio de Janeiro das três últimas décadas do século XIX importava novos passos e marcações das danças de salão. O “choro”, produto musical criado da mistura de elementos advindos da valsa e da polca, com influências ainda da música africana, já tinha certidão de nascimento. Por estas décadas, quando era tocado nos salões cariocas, era chamado tango; não o tango argentino, como conhecemos, mas como fusão dos ritmos anunciados acima, juntando-se, às vezes, com o maxixe.

De início, era apenas uma maneira mais emotiva, chorosa, de interpretar uma melodia, cujos praticantes eram chamados de chorões. Como gênero, o choro só tomou forma na primeira década do século 20, mas sua história começa no século XIX, época em que as danças de salão passaram a ser importadas da Europa. A abolição do tráfico de escravos, em 1850, e a passagem para o trabalho livre-assalariado provocam paulatinamente o surgimento de uma camada média urbana (composta por pequenos comerciantes e funcionários públicos, geralmente de origem negra, como os mulatos), segmento de público que mais se interessou por esse gênero de música.

Na cidade do Rio de Janeiro, ao final dos Oitocentos, já se encontravam sociedades musicais e de uma delas participou um dos maiores compositores da música popular brasileira, Ernesto Nazareth.⁷ Nosso compositor rejeitava a designação "popular" de maxixe para as suas músicas, preferindo a denominação "tango brasileiro". Os tangos se tornaram a marca principal do compositor. Entre os mais famosos estão *Odeon* e *Brejeiro*.

Por esse tempo, se um violonista fosse executar a partitura de *Brejeiro*, ele observaria que tinha à sua frente um compasso binário, numa clave de sol e, que, na cabeça da clave estavam posicionados dois sustenidos, indicando que as notas "dó" e "fá" seriam alteradas em meio tom acima (tornando-se "dó sustenido" e "fá sustenido"), todas as vezes que o instrumentista as encontrasse diante de si e precisasse executá-las. Em seqüência, antes de iniciar a música, bateria os dois primeiros compassos silenciosamente, fazendo a marcação rítmica em sua cabeça, e, só em seguida faria a execução do choro, do tango.

Dessa forma, a quarta corda do violão seria ferida com a mão direita e tocada solta (sem ser presa pela mão esquerda), dando à música a tonalidade de ré maior.

Coisa boa vem por aí! As tonalidades maiores são indicadoras de canções alegres. Seguiria, dessa forma, ao acompanhamento do baixo em "ré", as cordas mais agudas, servindo de solo (execução isolada de

⁷ Ernesto Nazareth nasceu no Rio de Janeiro em 1863. Pianista e compositor brasileiro, Ernesto Nazareth ouviu os sons que vinham da rua, tocados por nossos músicos populares, e os levou para o piano, dando-lhes roupagem requintada. Suas composições se situam, assim, na fronteira do popular com o erudito, transitando pelas duas áreas.

cada nota musical) e acompanhamento (notas tocadas em conjunto, simultaneamente). A seqüência, ainda no primeiro compasso, seria de “lá”, “ré-fá sustenido”, em dueto, voltando-se para um novo baixo (nota mais grave) em “lá”, a qual segue um baixo em “fá-sustenido” – e o solo e acompanhamento em “lá”, e “ré-fá sustenido”, tocadas em dueto. Isto já prenuncia a cadência e o ritmo que se comporá pelas frases musicais seguintes. São os sons do denço, do molejo, do improviso, da quebra rítmica, da síncope, da alegria, da descontração.

Não eram os sons da glória como expressara a música de Wagner, cantando as glórias dos alemães ao final do século XIX.⁸

O que se apresenta nas sucessivas frases musicais é uma profusão de colcheias e semicolcheias, compondo-se os compassos de pausas de colcheias. A uma introdução com quatro compassos segue uma primeira parte da música com oito compassos, ao que a tonalidade muda para “fá sustenido”, dando início à segunda parte. O jeito malandro de ser, o jeito *brejeiro*, já orchestra os ouvidos e os corpos, convidando-os ao enlace. No Rio de Janeiro, na virada dos Oitocentos para os Novecentos, os habitantes partilhavam essa audição dos chorões em bairros da periferia da cidade.

⁸ Em Tannhäuser, por exemplo, composta por Wagner, temos a expressão estética dos impasses políticos e culturais da Alemanha, através de uma melodia que passa do recitativo à ária por meio de algumas modulações, com o uso acentuado da tuba, instrumento que imprime uma sonoridade forte, contundente, anunciadora de uma saga, de um tom épico. WAGNER, Richard. **The Best of Richard Wagner**. São Paulo: Microservice & Movieplay, Brasil, 1989, 1 CD.



(GRUPO de chorões do Rio de Janeiro. No centro, em pé, o compositor Sinhô, 15 de novembro de 1916. 1 fotografia. 500 x 321 - 109k. Disponível em <<http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/03/o-choro.html>> Acesso em: 20 de jul. de 2007)

Estes sons também chegavam a vários espaços como as casas de diversão, onde homens e mulheres da periferia bailavam, dançando valsas como “confidências”, “faceira”; polcas como “ameno resedá”, lundus e “tangos” como “fon-fon”, “labirinto”, “turuna”, genuínas criações melódicas feitas nesses anos da virada do Império para a República. Ernesto Nazareth era a expressão nacional de composição e execução desses ritmos sincopados, onde o tempo fraco ou parte fraca de um tempo musical articula-se (no interior de um compasso) prolongando-se e invadindo um tempo forte, ou parte forte do compasso seguinte. O *tango* de Ernesto Nazareth incorporava esta síncope⁹ que, ao ser interpretado, expressava o improviso, o molejo, o denço, a bossa do

⁹ Esse ritmo sincopado, aparentemente quebrado, é característico do Jazz. No entanto, Ernesto Nazareth recebeu a influência de Frederic Chopin e sua maneira original de interpretar os ritmos, inventando, criando, do ponto-de-vista melódico, o tornaram a grande expressão da música popular brasileira. A sua obra musical tem sido interpretada e gravada pelo pianista Artur Moreira Lima.

ritmo e do “planeiro”, que, naqueles anos, alegrava recreios, cafés, cerimônias sociais e bailes.

Todavia, num momento em que a periferia ouvia os sons dos tangos e maxixes em seus recreios e clubes, a cidade passava por transformações e reformas urbanas.

O historiador Jeffrey Needell analisa o processo de remodelação urbana do Rio de Janeiro, considerando o papel decisivo da conjuntura que envolve a convergência dessas reformas. Segundo o autor, os setores políticos que não hesitaram em introduzir a forma republicana de governo, diante do desmoronamento da monarquia, ao final do século XIX, tentaram construir um novo momento, encampando reformas. No Rio de Janeiro, esse clima político novo serve de cenário para o que ele denominou de “*Belle Époque tropical*”.¹⁰ O autor constata que toda a mudança ocorrida no plano político, naquele momento histórico, afetou o ambiente cultural e social, de modo a fazer com que os setores dominantes procurassem incorporar novos modelos e extirpar o que não considerava “civilizado”, importando valores e ideais externos que vieram gerar as cores fortes de um colonialismo cultural.

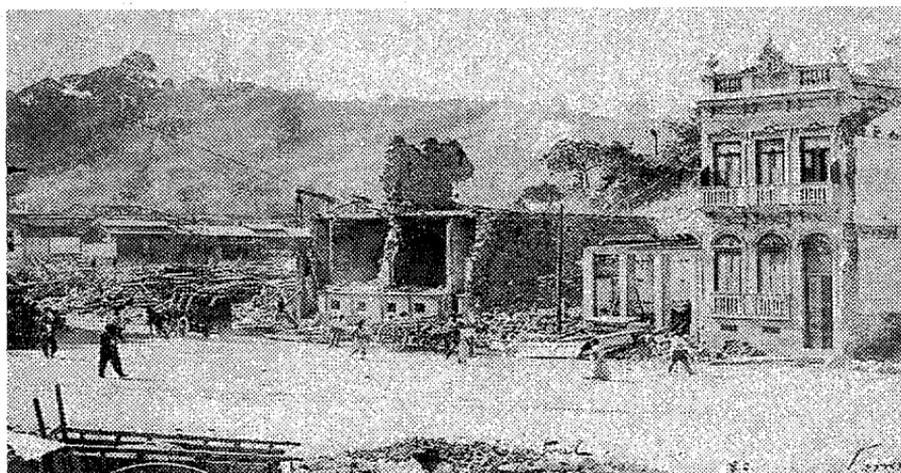
Ao tempo em que essas reformas materiais na urbe aconteciam muitas *vivências* estavam postas, desenvolvendo-se no espaço urbano. Aqueles que a história condenava pela exclusão estavam aí!

Personagens anônimos que bebiam a despedida do Império e a chegada da República, com suas não virtudes. Todos se juntavam nos botequins e nas ruas com seus olhares céticos, preparando-se para enfrentar uma transição e o discurso público sobre essa transição. Mesmo percebendo que a vida pública afetava sua vida privada, o habitante da cidade conduzia o cotidiano com maestria, exercitando suas paixões nos botequins e nas ruas, pela colocação de um estoque de opiniões sobre transporte, iluminação, acesso à água, ao telégrafo; acesso ao transporte no bonde; vestuário; abrigo; habitação etc. As pessoas de meios modestos estavam querendo ver a realização dessas questões pela implantação da República. Enquanto isso não se realizava, eles consumiam a aguardente, tomavam um pingado, e desfrutavam das invenções artísticas inventivas e absorvedores do espírito e do corpo, como o *tango brasileiro*, o *choro*.

¹⁰ NEEDELL Jeffrey. *Belle Époque Tropical*, sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

As vestimentas, as falas e os modos que os acompanhavam exibiam uma heterogeneidade social ao tempo em que chegavam os modernismos do início do século XX, mostrando boa parte dos habitantes assimilando novos hábitos.

Por essa época, a fisionomia do Rio de Janeiro incorporava imagens as mais diversas, em seu momento inicial de urbanização, uma vez que sua fisionomia urbana incorporava o descompasso do assentamento de imigrantes pobres, mulatos e ex-escravos, em uma região que, paradoxalmente, se enquadrava nos valores estéticos importados e numa vida urbana que começava a se estruturar de forma estranha e difusa. Muitos habitantes perdiam-se para poder achar a cidade do Rio, nas fronteiras do passado e do presente, dos Oitocentos com os Novecentos.



(TORRES, João Martins. *Avenida Central Abertura em 1904-5*. Disponível em <http://www.flickr.com/photos/andre_so_rio/497863408/>. Acesso em: 21 de jul. 2007.)

Aos sons musicais juntavam-se outras imagens de dândis, fachadas arquitetônicas de prédios públicos e cafés remodelados. Se perscrutarmos um pouco a fotografia abaixo, podemos até captar a percepção de *vários ritmos* perpassando o espaço da cidade. Isto rompe com a visão de tempo linear e nos permitem agenciar recursos dialéticos para captar fluxos como moda, festas, frenesis, corpo, máquinas e maquinismos. Os *ford T* transitavam pela cidade, disputando espaço

com o bonde, com os homens e mulheres ventindo-se à francesa, com roupas novas padronizadas, portadores de novas condutas, aspirações e valores, desenhando por suas vivências a passagem da ordem imperial para ordem republicana.



(FERREZ, Marc. *Avenida Central do Rio de Janeiro em 1910*. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. 1 fotografia. (650 × 512 pixel: 95 KB, jpeg). Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Bv14.jpg>>. Acesso em 21 de jul. 2007). 1910. (Gilberto Ferrez).

Diante desses fatos, havia uma expectativa em adquirir um melhor padrão de vida com acesso às novidades do século como a vacina, a eletricidade, o fonógrafo o que gerou um impacto do novo sobre a vida de cada dia. A mudança tornava-se um objetivo a ser perseguido, proposta pela ação dos governantes, fornecendo limites tênues entre a vida política – com o cenário republicano, por exemplo – e a vida cultural.

É que o efeito da urbanização sobre a vida cotidiana e cultural entrevê ligações entre o modernismo e o fortalecimento do Estado,

disposto, por sua vez, a comandar as inovações e exercer o controle social sobre os habitantes da cidade.

Diante desse quadro, poderíamos até dizer que o fenômeno musical é de “superfície”, mas, na verdade, ele desperta as realidades profundas que envolvem a imaginação coletiva e revela a sociedade através de um verdadeiro quadro de sentimentos. Diante da dureza da realidade, os habitantes poderiam comprazer-se na melancolia, deliciar-se na pilhéria, rebolar-se com o *choro*, o *tango*, ritmando-o com uma caixa de fósforo, tomar suas pingas em todos os finais de tarde, namorar nos becos, ao cair da noite, e, fumar seus cigarros e charutos. Todo esse manancial de procedimentos que irrompia no cotidiano trazia o aspecto de *criação da cultura*, onde as afirmações políticas maiores entravam visivelmente em choque com as táticas de resistência da população pobre. Temos, *no cenário urbano*, a manifestação de *uma cultura popular* e de *uma cultura anunciadora das novidades do século XX*.



(Capa do Tango *Perigoso*. []: Ed. Musicais Casa Mozart. 177 x 244 pixels - 37.8kB - JPEG. Disponível em <<http://www.bn.br/fbn/musica/enzpolca.htm>>. Acesso em: 23 de jul. 2007.)

Os historiadores têm incorporado o campo da cultura como campo de investigação de estudos históricos. Todavia, a história da cultura/história cultural tem sido carregada não só de consensos, mas de dissensos, nas perspectivas teórico-metodológicas utilizadas e nas extensivas práticas investigativas.

A cidade moderna oferecia, portanto, o seu reverso. A maioria dos habitantes pobres e de baixa renda era cerceada em suas festas e manifestações culturais. Os cortiços eram o seu *habitat*, o que gerava de imediato uma questão social na urbe. O “Cabeça-de-Porco”, um dos cortiços mais conhecidos da cidade do Rio de Janeiro da época, é um exemplo disto.¹¹ Obstados em sua circulação pelas áreas “regeneradas” da cidade moderna, esta população, oprimida e maltratada, era expulsa de certas áreas urbanas e empurradas para regiões desvalorizadas e excluídas dos maquinismos do conforto. O movimento desta população subiu os morros, ficou sediado ao lado de pântanos, matas e em subúrbios distantes. Além disso, se perturbassem a ordem modernizadora, ficariam ameaçados de se alojarem em colônias, hospícios e prisões. Degradados social e moralmente, era impossível contê-los quando explodiam em motins espontâneos, quebrando lampiões ou se revoltando contra o movimento de vacinação da população, por exemplo. O sistema de iluminação pública, os bondes, as vitrines e os estabelecimentos comerciais poderiam ser, em alguns momentos, alvos de impulsos destrutivos, da maneira como analisa o historiador Nicolau Sevcenko.¹²

Mas a cidade estava lá, com seus atores e seu cotidiano.

Ao lado do bonde, dos modernismos e dos sons do choro, os habitantes viviam o seu dia-a-dia. Mais um navio chegava da Inglaterra, até porque, fora do país, havia cartazes de que o Rio de Janeiro era admirável. Um visitante inglês, *Battleship*, uma espécie de malandro de navio, um batedor de carteiras inglês, que atuava em navios e portos de todo o mundo, viu que a entrada era franca, em nosso país, e adentrou no Rio. Diante dum tumulto que lhe era propício e, depois de andar pelo

¹¹ Ver CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

¹² Ver SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão*. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

porto, decidiu conhecer a cidade. Qual cidade? Na cidade moderna ele passou pouco tempo, até porque se deparou, nas calçadas da urbe, com duas garotinhas. Uma se chamava “Trombeta” e outra “Balança”. Através delas ele conheceu mais sobre o Brasil e a cidade. Mas isto é uma outra história e quem nos “conta” é Mário de Andrade.¹³

Numa noite do verão carioca, lá estava o Café Palheta, aberto por toda a noite, acolhedor dos transeuntes que partilhavam da vida noturna, sediando marinheiros, trabalhadores, intelectuais e jacobinistas. Alguns dançavam ao som de *Brejeiro*; muitos riam, alguns choravam e acolhiam uma esquisita nostalgia de sofrer de amor; outros debatiam a cidade que incorporava tempos novos e desafiadores, fazendo conviver o velho com o novo, tempos múltiplos, e um confuso tempo social que abrigava uma fascinante história, uma história cheia de desafios por vencer.

Referências

ANDRADE, M. de. **Balança, Trombeta e Battleship** ou o descobrimento da alma. São Paulo: Instituto Moreira Sales: Instituto de Estudos Brasileiros, 1994.

CHALHOUB, S. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, A.M. **Arthur Moreira Lima interpreta Ernesto Nazareth**. São Paulo: Sonopress, s. d. 1 CD.

LUIZI, M. T. **Brejeiro**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1940. 1 partitura (03 p.). Violão.

MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 588p.

NEDELL, J. **Belle Époque Tropical**, sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

¹³ ANDRADE, Mário de. **Balança, Trombeta e Battleship** ou o descobrimento da Alma. São Paulo: Instituto Moreira Sales: Instituto de Estudos Brasileiros, 1994.

SEVCENKO, N. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VERDI. **AIDA, Opera in quattro atti**. Holland: EMI Records, 1974. 3 discos sonoros.

WAGNER. **The Best of Richard Wagner**. São Paulo: Microservice & Movieplay, Brasil, 1989. 1 CD.

VIII

A GEOGRAFIA E AS POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Josias de Castro Galvão

Neste artigo, buscamos reproduzir as principais ideias desenvolvidas na palestra realizada no Centro de Formação de Professores, em decorrência do Seminário sobre interdisciplinaridade no CFP, realizado pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais - GIEPELPS, em 21 de agosto de 2007. Na exposição, procuramos evidenciar as contribuições reais da ciência geográfica no caminho da construção de múltiplos olhares para os fenômenos sociais e espaciais.

Não podemos pensar em interdisciplinaridade envolvendo a ciência geográfica sem, no entanto, tecermos algumas considerações sobre os objetos da Geografia, construídos ao longo de mais de dois séculos de sua existência como ciência sistematizada.

Para isso, pensamos em definir o que é Geografia. O termo Geografia, além de denotar campo científico, possui no seu bojo uma polêmica e uma gama de construções conceituais, constituindo-se um termo polissêmico. A situação é agravada, pela pulverização de significados a ela atribuídos no senso comum. De maneira geral, não há como definir uma geografia, mas sim, evidenciar diversas geografias, pela razão da própria indefinição do objeto desta ciência. Essa preocupação foi demonstrada por Moraes, que afirma:

[...] Apesar da antiguidade do uso do rótulo *Geografia*, que foi mesmo incorporado ao vocabulário cotidiano (qualquer pessoa poderia dar uma explicação do seu significado); em termos científicos há uma intensa controvérsia sobre a

matéria tratada por esta disciplina. Isto se manifesta na indefinição do objeto desta ciência, ou melhor, nas múltiplas definições que lhe são atribuídas (MORAES, 1986, p.13).

Nos primórdios dos estudos geográficos, o seu principal objeto passou a ser a superfície terrestre. Os geógrafos observavam, sobretudo, os fenômenos naturais e seus reflexos na distribuição dos homens na terra. Assim, o primeiro conceito atribuído à Geografia seria o de uma ciência cuja tarefa seria o estudo descritivo da superfície terrestre. Para compor o discurso geográfico, os geógrafos passaram a sintetizar os conhecimentos das ciências naturais e humanas, denominadas ciências idiográficas e nomotéticas. Do ponto de vista metodológico, o trabalho do geógrafo tinha como característica a observação e a descrição dos fenômenos terrestres, culminando numa base científica, efetivamente empírica. Podemos afirmar que a prática desta Geografia é uma primeira aproximação de um olhar multidisciplinar para os fenômenos naturais e humanos. Os geógrafos buscavam, deste modo, uma identidade para sua ciência.

Os geógrafos substituíram a superfície terrestre por paisagem como objeto de investigação geográfica. Com isso, queremos enfatizar que os geógrafos dedicaram-se ao estudo das paisagens. A significação mais apropriada, neste contexto, para paisagem, refere-se aos aspectos visíveis aos nossos olhos. O visível correspondia a tudo aquilo que a vista pudesse alcançar. A paisagem seria constituída de múltiplas relações entre fenômenos naturais, humanos ou ambos. A Geografia foi, por muito tempo, caracterizada como uma ciência de síntese, pois os geógrafos buscavam interagir com as demais ciências naturais e humanas, no intuito de descrever as diversas paisagens terrestres. Cabia então ao geógrafo a descrição (morfologia) das paisagens e explicar os fenômenos relacionando as diversas dinâmicas que pudessem compor um tipo de paisagem (fisiologia). Foi sob essa ótica que se desenvolveu a geografia determinista alemã e a geografia possibilista francesa.

Os geógrafos avançaram o debate considerando que os estudos geográficos não deveriam ser descritivos da superfície terrestre, nem estudo das paisagens, mas essa ciência deveria dedicar-se ao estudo das individualidades dos lugares. Os estudos pautavam-se pela descrição, buscando localizar fenômenos naturais e humanos, demonstrando a área

de ocorrência (abrangência ou extensão) dos fenômenos. Contudo, um ingrediente a mais foi acrescentado ao trabalho científico destes geógrafos, passando a ser uma ferramenta imprescindível: a personalidade dos lugares. Sobretudo, coube aos geógrafos franceses o desenvolvimento desta base teórico-metodológica a fim de refletirem sobre a adaptabilidade dos homens a certas influências da natureza. Nesse sentido, o estudo sobre o vaqueiro do Semiárido nordestino representava um olhar geográfico para as particularidades deste lugar. Assim, o estudo regional tomou frente no trabalho científico dos geógrafos. Sua tarefa seria não só a de descrever os lugares, mas buscar combinar os elementos naturais e humanos como forma de compreender as mudanças sofridas pelo homem, na sua luta com a natureza, e da própria natureza modificada pela ação humana.

Ainda na construção dos significados para a Geografia, foi iniciado nos EUA, após a II Grande Guerra Mundial, um movimento de renovação do pensar e do fazer geográfico. Os olhares voltaram-se ao estudo do espaço. Consideravam o espaço como principal categoria de entendimento. Os homens vivendo em sociedade organizada, economicamente e politicamente, davam conta do arranjo espacial, do funcionamento do sistema espacial. Buscou-se, então, uma complexidade científica para pensar e demonstrar os fenômenos econômicos da vida moderna. Teoricamente, os geógrafos se inspiraram em duas principais linhas de pesquisas. Uma tinha como referência o estudo sobre a localização das atividades econômicas, sobretudo, das atividades industriais de capital globalizado e dos investimentos do Estado para expansão dessas atividades. A outra focalizava os estudos sobre o desenvolvimento regional, buscando demonstrar os modelos dinamizadores das economias em regiões atrasadas. Desse modo, compreendiam o espaço como ser específico do real, com características e dinâmicas próprias. A operacionalização do conceito de espaço seguia uma linha racionalista dedutiva, recorrendo aos modelos estatísticos diversos e aos métodos quantitativos para demonstrar a lógica da distribuição dos fenômenos e sua localização. O principal objeto de investigação desses geógrafos recaiu sobre o espaço urbano, considerando um núcleo do mercado em que circulam, organizam e difundem os bens, os serviços e a mão-de-obra.

Outra concepção de Geografia desenvolvida ao longo da construção sistemática do pensamento geográfico relacionava esta

ciência ao estudo das relações entre o homem e o meio ou entre a natureza e a sociedade. Nessa perspectiva, lançavam-se três olhares: um que examina a influência da natureza sobre o desenvolvimento da humanidade, mais conhecida como linha determinista ambiental. No discurso geográfico dos que pensam essa influência, a natureza determina o progresso ou o extermínio de uma sociedade. Explicava, principalmente, as razões para a pobreza, simplificando esse fenômeno humano à mera relação de causa e efeito, proporcionado pela influência do meio natural. Assim, equivale dizer que a fome no Nordeste brasileiro está diretamente associada às condições de semi-aridez verificadas nessa região. Outro olhar era sobre a ação do homem na transformação do meio que corresponde à linha do possibilismo geográfico. Trata-se de caracterizar as transformações culturais e técnicas da sociedade para adaptar-se às condições do meio natural. Nessa relação entre sociedade e natureza, o homem modifica-se também. Passa a gestar uma personificação para seu ambiente de vida. Nesse sentido, os geógrafos dessa linha, pensavam as características da paisagem natural e as características humanas verificadas nas paisagens culturais ou humanas. Assim, o ambiente do Semiárido nordestino passaria a ser compreendido como um lugar específico e único da superfície terrestre em que se poderia verificar a presença do vaqueiro e todo o seu acervo de conhecimentos técnicos sobre a sobrevivência neste tipo de meio natural. Ainda desenvolveu-se outra linha que buscava refletir sobre a situação de equilíbrio entre a natureza e o homem. Tratava-se das influências da ecologia nos trabalhos dos geógrafos. Geralmente, nesses estudos, a natureza, composta de elementos bióticos e abióticos, sofreria uma ação antrópica, proporcionando a modificação na dinâmica da natureza, trazendo danos ao meio ecológico.

Por fim, acrescentamos outra significação ao estudo geográfico que está diretamente relacionada ao objeto desta ciência. Trata-se do espaço geográfico enquanto produto das relações sociais produtivistas. Desse modo, o espaço é engendrado pela própria necessidade de acumulação de riquezas de um lado e de existência humana, de outro. Os estudos referem-se à explicação das desigualdades espaciais e sociais. Buscam explicar este fenômeno tomando o materialismo histórico e dialético como orientação teórico-metodológica.

Assim, o espaço é o principal objeto de estudo da ciência geográfica contemporânea, mas é necessário observar que, como a geografia é permeada de significações, o espaço também é uma categoria polissêmica. Entendemos que devemos considerar os significados dados ao espaço no campo da ciência geográfica para estabelecermos as diretrizes, no intuito da construção de olhares interdisciplinares para as questões atuais, que exigem essa nossa preocupação.

O termo espaço não é de domínio exclusivo da ciência geográfica. Há sentidos para esse termo pulverizados no senso comum, mas no campo científico toma dimensões mais complexas. Listamos alguns casos em que os sentidos mudam, considerando os diferentes campos de investigação. Na Astronomia, o espaço é considerado pela maioria como infinito. Quanto mais o meio técnico-científico coloca a disposição de instrumentos inovadores para exploração científica do Universo, fica mais evidente essa polêmica e misteriosa questão: o Universo tem finitude? Estamos nos referindo ao sentido dado ao espaço que está relacionado ao sideral. Na Matemática o espaço também possui sentidos. O mais comum entre os matemáticos é referir-se ao espaço topológico. Espaço que pode ser medido, podendo verificar sua capacidade e seu volume. Na Economia, o espaço é o cenário de onde se desdobram os processos e as atividades econômicas. Na Psicologia, o espaço é definido a partir do indivíduo, isto é, o espaço pessoal.

Contudo, na Geografia, as definições para espaço tomam sentidos diversos, abrindo amplas possibilidades de leituras e operacionalizações. O sentido mais comum, evidenciado nos trabalhos, principalmente dos geógrafos clássicos, relaciona espaço geográfico à superfície terrestre que compreende a natureza apenas ou leva-se em conta a ação humana transformadora do meio natural. O espaço, na Geografia, pode ser compreendido como uma escala. As escalas partem de unidades menores como o local, às maiores, como o global. As primeiras referem-se às residências, a casa, a rua, o bairro. As últimas correspondem ao espaço global ou mundial. Dois geógrafos evidenciam suas preocupações com a questão da escala a partir do momento em que evidenciam o tratamento do espaço na ciência geográfica: BECKER (1988) e CASTRO (1995). Becker ao se referir à territorialidade e à gestão do território, evidencia as escalas de análise como proposta de investigação, considerando-as como "... arenas políticas, expressões de

uma prática espacial coletiva fundamentada na convergência de interesses, ainda que conflitiva e momentânea, e cuja articulação com os demais níveis se faz através de conflitos e de sua superação, i.e., através das relações de poder” (BECKER, 1988, p.109). Assim, compreende a existência de cinco escalas, que são as seguintes: 1) o espaço cósmico; 2) o espaço global; 3) o espaço do Estado-Nação; 4) o espaço regional e; 5) o espaço local. Na primeira, o espaço está fora da superfície terrestre, mas dominado pelo progresso técnico-científico e informacional humana. Foi um espaço de grandes disputas entre norte-americanos e russos pelo domínio tecnológico do controle espacial. Atualmente, é um espaço imperativo dos satélites e dos laboratórios. O espaço global diz respeito aos processos que tendem homogeneizar o homem, indivíduo de gestos e gostos repetidos para todos os lugares. Trata-se também da universalização do espaço planetário e de estratégias conjuntas que envolvem diversas nações, como exemplos: a preocupação com o aquecimento global contemporâneo; a unificação econômica entre estados (Mercado Comum Europeu). No espaço global, Becker chama a atenção para uma preocupação que faz parte da nossa organização política no território, diz: “Os Estados-Nacionais [...] são também seus produtores, gestores e expressam processos em curso nas escalas intra-Estado, o que lhes confere um grau de autonomia relativa manifesto em projetos e políticas nacionais distintos e lhes atribui validade como escala de análise” (*Op. cit. ant.*). Podemos nos referir às políticas nacionais e populares do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) na gestão do Presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, que se traduz em mudanças verificadas na condução da política econômica e territorial do espaço nacional brasileiro. Na região, abrem-se amplas possibilidades de estudo sobre essa escala e muito estudado por geógrafos e outros campos científicos. Becker comenta que essa escala “[...] é fruto da prática dos detentores de poder e da prática social coletiva. Corresponde a um nível de agregação das comunidades locais no interior do Estado-Nação que têm em comum diferenças de base econômica, política e cultural em relação às demais, capazes de gerar uma identidade da população com seus territórios” (*Op. cit. ant.*). O exemplo mais particular disso e muito próximo é a situação do uso estratégico do regionalismo nordestino pelas elites políticas da região, apelando para as diferenças ou inferioridade social, econômica e espacial da região Nordeste em relação às demais regiões do país. Essa escala é bastante estudada por geógrafos, como: CASTRO (1992);

ANDRADE (2000, 2005); GALVÃO (2003) e de outros campos científicos; SILVEIRA (1984); CARVALHO (1988); BARCELAR (2001); ALBUQUERQUE JR. (1999) e muitos outros. Por último, o espaço local, corresponde ao espaço vivido em que são postas em evidência as experiências cotidianas dos indivíduos, de suas lembranças, da memória, do uso do espaço da casa, do trabalho e do lazer.

Os sentidos de espaço são modificados a partir do momento em que a base teórico-metodológica é tratada à luz das diferenças paradigmáticas desta ciência. Evidenciamos neste trabalho quatro paradigmas que se produzem sentidos diversos para espaço, que são: 1) Geografia clássica; 2) Geografia teórica; 3) Geografia crítica que se orienta a partir da operacionalização do materialismo histórico e dialético e; 4) Geografia humanista e cultural.

Na Geografia clássica ou tradicional, do século XIX a meados do XX, foram produzidas duas significações básicas: o espaço vital e o gênero de vida. O primeiro desenvolvido por Ratzel, corresponde ao “[...] território que representaria o equilíbrio entre a população ali residente e os recursos disponíveis para as suas necessidades, definindo e relacionando, deste modo, as possibilidades de progresso e as demandas territoriais” (CORRÊA, 1987, p. 11). O gênero de vida associa a ação transformadora do homem em relação ao meio natural, que depende, por sua vez, do conhecimento técnico e das experiências da luta entre homem e natureza, possibilitando sua adaptabilidade às condições naturais. Ambas as significações estão carregadas de sentidos, pois vinculam o espaço à sua apropriação por determinados grupos que ora são dominados, ora são dominadores da natureza. Outro sentido corresponde às necessidades de ampliação dos domínios territoriais de grupos em função do desenvolvimento técnico, populacional e dos recursos naturais disponíveis. Alguns estudiosos sobre a epistemologia geográfica são concordantes que o desenvolvimento desses sentidos estavam carregados de ideologias que diziam respeito à dominação econômica, política, social e territorial de grupos em relação a outros, como MORAES (1986) e CORRÊA (1987).

O segundo paradigma corresponde à Geografia teórica, desenvolvida após a Segunda Grande Guerra Mundial. As significações para espaço obedecem a dois sentidos. O espaço é compreendido como uma superfície isotrópica. Isso equivale dizer que o espaço representa um conjunto de classe de áreas possuidoras de uniformidade e

homogeneidade. São determinadas por formulações estatísticas em que as matrizes são alimentadas por informações de variáveis obtidas da observação dos fluxos de bens, serviços e mão-de-obra. A segunda significação de espaço corresponde a uma representação matricial, ou seja, uma classificação de áreas a partir do uso de técnicas estatísticas que podem ser medidas e representadas numa carta. As contribuições dos que operacionalizam, nesta linha, certamente recaem nos estudos sobre localização de atividades econômicas, da delimitação das áreas de influências dos fluxos diversos, das redes hierarquizadas de mercados e cidades e das especializações funcionais, principalmente, do núcleo, o espaço urbano.

A Geografia crítica foi desenvolvida a partir da década de 1970, com influências marcantes do pensamento marxista sobre economia-política. Desse paradigma muitos sentidos são produzidos para a categoria espaço. Uma linha considera o estudo do espaço como sendo uma reflexão sobre a dinâmica capitalista. Desse modo, o espaço refere-se ao espaço do capital e das relações de trabalho. Nessa linha, o estudo de Alain Lipietz (1988), com o trabalho intitulado “O Capital e seu Espaço” é um clássico nesse paradigma. A partir desse ponto foi desenvolvida uma gama de estudos que atribui o espaço como sendo o receptáculo das múltiplas contradições espaciais engendradas das desigualdades econômicas e sociais verificadas na maneira como o capitalismo orchestra as contradições. A partir de então, os geógrafos passam a desenvolver uma geografia comprometida com a justiça social. Nessa linha, são relevantes, dentre outras obras, os estudos de David Harvey (1992) “Urbanismo y desigualdad social” e de Milton Santos (1987) “O Espaço do Cidadão”. As contribuições de outros estudiosos enriqueceram e ainda enriquecem as formulações teóricas na geografia sobre espaço e seu funcionamento. Um desses que ainda exerce relevante influência entre os geógrafos é Henri Lefebvre (2006). Na maioria de seus estudos, este concebe o espaço como *locus* da reprodução das relações sociais de produção. Assim, o espaço não é apenas palco, mas produto das relações sociais. Outra relevante contribuição foi a de Milton Santos, pensando o espaço como um produto social. Em seus trabalhos da década de setenta do século passado, considera o espaço a partir das relações entre espaço e sociedade, entendendo que este é criado por processos de construção que envolvem diferentes momentos ou contextos revelados nos estudos sobre a formação sócio-espacial. Já no início deste século seus esforços

se concentraram no olhar sobre o meio técnico-científico e informacional como podemos verificar no seu trabalho intitulado “Brasil: sociedade e território no século XXI”.

Por fim, o último paradigma estudado, que abre possibilidades interdisciplinares, envolve dois programas: a Geografia humanista e a Geografia cultural disseminadas após a década de setenta. Os geógrafos humanistas dedicam-se à compreensão do espaço como sendo o espaço vivido. Está carregado de subjetividades, de sentimentos e de intuição. O conhecimento sobre o espaço vivido envolve uma reflexão sobre as trilhas vividas por pessoas que experimentam as relações entre espaço e tempo. As contribuições teóricas mais significativas dessa linha são de Armand Fremont (1980) em seu trabalho “Região: Espaço vivido”.

No que se refere às possibilidades interdisciplinares, compreendemos que a ciência geográfica, considerando o exposto acima, oferece amplas oportunidades de envolvimento, de compromissos, de trocas ou de reciprocidades que são ingredientes fundamentais para pensarmos a construção de relações interdisciplinares.

Para que essa construção seja possível deveremos passar de uma concepção fragmentada de ciência para uma concepção unitária. Vimos que a própria geografia possui várias fragmentações, muitas construídas a partir das contribuições das ciências naturais e humanas na elaboração do discurso geográfico a respeito de objeto de estudo, como: a superfície terrestre, paisagem, natureza, diferenças de lugares, áreas e espaço. Consideramos ainda, que os diferentes paradigmas abrem sendas relevantes para quebrarmos as arestas produzidas com a visão fragmentada da ciência. Cada paradigma tem, no seu bojo, ferramentas fundamentais para refletirmos o mundo e a sociedade, sua forma de organizar a vida e o seu espaço. Nesse sentido, a própria fragmentação geográfica pode ser unida para uma visão totalizante da sociedade e de seu entorno. É possível ainda amalgamar os interesses de diversas ciências em torno de uma concepção unitária.

Contudo, para a construção de uma concepção unitária torna-se necessário libertarmo-nos das amarras positivistas e do preconceito tão caros ao progresso científico. Assim, a liberdade científica é imprescindível no debate sobre interdisciplinaridade científica.

A liberdade à qual estamos nos referindo tem que ser pensada e praticada, principalmente, nas unidades de ensino superior no contexto da elaboração dos Planos Curriculares e da Reforma Curricular exigida em alguns Planos político-pedagógicos. Infelizmente, não tem sido praticada a interdisciplinaridade na elaboração dos Planos, da Reforma Curricular e nem nos Projetos Políticos dos cursos superiores. Temos que abrir oportunidades como estas para podermos questionar a continuidade da segmentação entre os diversos campos do conhecimento que se distancia da concepção unitária.

Essa preocupação já havia sido há muito externalizada por Milton Santos, no livro “Por uma Geografia Nova” (2002). No capítulo em que trata sobre interdisciplinaridade elabora algumas críticas aos que queriam tornar a Geografia subjetivista, a partir do momento em que consideravam Geografia como a única disciplina capaz de realizar uma síntese de várias ciências para a compreensão do objeto estudado. Santos considera que graças à “mania de grandeza” desses geógrafos, além de atrasar o desenvolvimento da Geografia, banalizaram a inter-relação imprescindível que deve existir entre as ciências, ou seja, a construção da interdisciplinaridade.

Santos afirma ainda que a busca pela interdisciplinaridade na Geografia ocasionou mais embates, como a entronização das “geografias especiais” que sugeriam criar geografias particulares originadas das “disciplinas auxiliares”. Outro fator que prejudicou essa busca foi a confusão entre Multidisciplinaridade – ponto de vista de várias ciências para estudar um determinado objeto, sem que haja preocupação de interligar as disciplinas entre si – e Interdisciplinaridade – estudo de um objeto por diversas ciências que mesclam opiniões, formando uma síntese e chegando a um consenso. Essa situação agrava-se pelas condições de organização e funcionamento das disciplinas nas universidades.

No entanto, é cada vez maior na Geografia a busca pela interdisciplinaridade, sem perder de vista a identidade desta ciência e do seu objeto. Entendemos que o objeto geográfico, o espaço, abre amplas possibilidades para a produção de saber interdisciplinar. O espaço geográfico permite leituras sobre fenômenos de ordem social, cultural e natural. Os conceitos de natureza e sociedade são fundamentais nesta ciência porque dizem respeito ao processo de mudanças no espaço afetado pela organização da sociedade.

Com essa relevância, o espaço possui uma multidimensionalidade que abriga a contribuição de diversos campos do saber, como: ciências sociais e humanas, filosofia, economia, ciências naturais, antropologia, história. Além disso, a própria forma como a sociedade se organiza e produz o seu espaço são fatores fundamentais para pensarmos na integração de saber fragmentados. Referimo-nos à organização política, à infra-estruturação do espaço, à organização produtiva, à circulação de mercadorias, serviços e força de trabalho, à organização dos serviços, principalmente, o público, como o setor de saúde e educação, do meio técnico-científico, da informação. Enfim, há amplas possibilidades para um trabalho em conjunto envolvendo várias disciplinas em torno deste objeto.

Para encerrarmos essa reflexão sobre as possibilidades interdisciplinares em que envolvemos o espaço como objeto que integra os saberes científicos, necessitamos evidenciar duas linhas de reflexão. Na primeira, o espaço passa a ser considerado como espaço-palco, ou seja, o cenário das relações produtivistas e existencialistas da sociedade. Nesta, o espaço é forma, função e estrutura. É concreto. Abrem-se possibilidades nesta linha, para refletirmos sobre a cidade e o urbano, o campo, a região, a nação, a globalização e a fragmentação. Na segunda, o espaço passa a ser produto das relações sociais de produção. Assim, o espaço é conteúdo e processo, composto de inter-relações e interações econômicas, sociais, culturais, políticas e ambientais. É necessário dar conta dessa complexidade, e a Geografia pode contribuir para a construção de um diálogo interdisciplinar que envolve diversos campos do saber humano.

No que diz respeito às práticas interdisciplinares no Centro de Formação de Professores podemos afirmar que a contribuição da Geografia tem sido restrita, por faltar projetos que envolvam os campos científicos neste Centro. Porém, participamos de um projeto de extensão no ano 1995 à 1996 em que havia esta preocupação interdisciplinar na prática pedagógica dos professores das escolas municipais da zona rural do município de Cajazeiras. Foi um trabalho que envolveu a formação de professores leigos voltados ao ensino de conteúdos e buscando a prática interdisciplinar. Neste projeto foram envolvidos duas professoras da Unidade Acadêmica de Educação, sendo uma coordenadora, um professor de geografia e outra de história, uma professora do curso de letras, outra de matemática, uma professora de ciências. Foi um trabalho

integrado, mas com muitas dificuldades teóricas, metodológicas e práticas, no entanto, foi um exemplo de esforço dos que participaram e um modelo para que sejam elaborados novos projetos com finalidades semelhantes.

A última experiência no Centro de Formação de Professores com projetos interdisciplinares foi a minha participação no projeto de monitoria, desenvolvida de 2006 à 2007. Tratava-se de projeto que buscava aproximar geografia e história, a partir do estudo de categorias fundantes dessas ciências, como o espaço e tempo.

Portanto, necessitamos dessas práticas interdisciplinares no Centro de Formação de Professores para não reproduzirmos as fragmentações tão caras ao progresso científico. Os professores de Geografia colocam-se à disposição para o diálogo, na tentativa de construir projetos interdisciplinares no CFP. Elogiamos a iniciativa deste Grupo de Estudos e Pesquisas (GIEPELPS) em chamar os professores deste Centro, para debaterem as possibilidades de práticas interdisciplinares.

Queremos encerrar essa discussão citando Michel Bassand que afirma:

O espaço humano é um só, mas as formas tão variadas de sua produção e de seu uso permitem, assim, os mais diversos enfoques, tanto do ponto de vista do aspecto analisado como da interpretação encontrada (BASSANT, 1986).

Agradecemos a todos pelo convite para exposição dessas preocupações e colocamo-nos à disposição para novos diálogos.

Referências

ALBUQUERQUE JR., D. M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

ANDRADE, M. C. de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O homem do Nordeste. São Paulo: **Teoria & Debate**. Fundação Perseu Abramo, Ano 13, n. 45., p. 53/9, jul/set., 2000.

BARCELAR, T. Nordeste, nordestes. Disponível na internet via endereço http://www.fpabramo.org.br/td/td19/td19_htm. Arquivo pesquisado em 2001.

BASSANT, M. Algumas observações para uma abordagem interdisciplinar do espaço. In: SANTOS, M. & SOUZA, M. A. A. de. (org.). **O Espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

BECKER, B. A Geografia e o resgate da geopolítica. In: **RBG/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Rio de Janeiro: FIBGE, 1988.

CARVALHO, O. de. **A economia política do Nordeste: secas, irrigação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Campus; Brasília, D.F., ABID, 1988.

CASTRO, I. E. de. **O mito da necessidade: discurso e prática do regionalismo nordestino**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

CASTRO, I. E. de. O problema da escala. In: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. da C. & CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CORRÊA, R. L.. **Região e organização espacial**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

FRÉMOND, A. **Região: espaço vivido**. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

GALVÃO, J. de C. **Água, a redenção para o Nordeste**: discursos das elites políticas cearenses e paraibanas sobre obras hídricas redentoras e as práticas voltadas ao setor hídrico. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003 (Tese de Doutorado).

HARVEY, D. **Urbanismo y desigualdad social**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1992.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 4.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LIPIETZ, A. **O capital e seu espaço**. Trad. Manoel Fernando G. Seabra. São Paulo: Nobel, 1988.

MORAES, A. C. R.de. **Geografia pequena história crítica**. 5^a ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SILVEIRA, R. M. G. **O regionalismo nordestino: existência e consciência da desigualdade regional**. 1^a. ed. São Paulo: Moderna, 1984. v. 3000.

IX

INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS DA VIDA¹⁴

Francisca Bezerra de Oliveira

Sérgio Adriane Bezerra de Moura

O tema “Interdisciplinaridade nas Ciências da Vida” emerge de reflexões acerca do nosso trabalho acadêmico no campo da saúde, da participação em grupos de estudos, de orientações de alunos PIBIC e de pós-graduação, de cursos ministrados e de trabalhos publicados. São elaborações construídas no nosso cotidiano de trabalho, devido a provocações, em situações por nós vivenciadas. São, pois, colocadas aqui como resultado de nossas inquietudes, e um pouco, como possibilidades que vislumbramos na busca de encontrar sentido para o trabalho que desenvolvemos como docentes e pesquisadores, e também como valores que perseguimos e com os quais procuramos ser coerentes.

Dito isto, é importante, antes de nos determos na questão da interdisciplinaridade, historicizar a construção do conhecimento, o fazer ciência.

O tempo presente está marcado pela crise da ciência moderna que, no decurso de três séculos de existência se associou a noções como *causalidade*, *racionalidade*, *objetividade* e *neutralidade*. A ciência passou a acreditar-se neutra em relação à história, e produtora de verdades únicas, sendo, portanto, a linguagem científica única capaz de decifrar a totalidade da natureza. A crença de que a razão conduziria ao

¹⁴ Parte deste texto foi retirada do capítulo intitulado: “Conhecimento, ética e arte – relação necessária” de autoria de OLIVEIRA, F. B. de. In: OLIVEIRA, F. B. de; FORTUNATO, M. L. (orgs.). *Ensaio: construção do conhecimento, subjetividade, interdisciplinaridade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001, p. 33-50.

progresso e à certeza do conhecimento científico está na própria base do pensamento moderno e na visão de mundo dela derivada: o real é homogêneo e a experimentação descobre uma verdade geral. Os pilares desses paradigmas estão assentados, sobretudo, na filosofia de Descartes (racionalismo) e na física de Newton (determinismo). No entanto, a crença no racionalismo e no determinismo universal que era o dogma dos paradigmas modernos está sendo questionada por diversos pensadores, como Capra (1997), Japiassú (1996), Morin (1996), Prigogine e Stengers (1997), Santos (1996), Touraine (1994), entre outros.

O pensamento racionalista de Descartes estabeleceu a ruptura entre o mundo do corpo e o mundo do espírito, ou seja, entre o objeto e o sujeito. Em decorrência dessa divisão, acreditou-se que o mundo era um sistema mecânico susceptível de ser descrito objetivamente, sem referência alguma ao observador humano, e tal descrição objetiva da natureza tornou-se o ideal de toda a ciência. A partir dessa divisão, o corpo passou a ser objeto de estudo da ciência, e o espírito objeto apenas da filosofia. Houve uma ruptura entre ciência e filosofia, ciência e ética, conhecimento científico e conhecimento do senso comum, loucura e sabedoria.

Santos (1996) assinala que essa ruptura marcou profundamente a tradição teórica do Ocidente até o século XIX, e a dificuldade dos estudos humanísticos (históricos, filosóficos, jurídicos, literários e teológicos) para se afirmarem como saberes paradigmáticos. Ora lhes é negado o caráter de cientificidade, isto é, não são considerados ciências; ora só são considerados científicos os métodos ancorados nas ciências naturais.

A filosofia cartesiana, tendo como pedra angular a busca da certeza, encontra finalmente sua consumação suprema no determinismo newtoniano. O determinismo procura explicar os fenômenos da natureza através de leis gerais; o mundo é homogêneo, a experimentação descobre uma verdade geral. O conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto a ideia de ordem e de estabilidade do mundo.

De acordo com Japiassú (1996) a síntese newtoniana tanto física quanto epistemológica, supunha que o real não pode ser compreendido sem um conhecimento mecânico e geométrico, no qual pressupõe-se a existência de um ser inteligente, ativo e onipresente susceptível de

compreender as coisas. Supõe ainda, um método laborioso de medida e de manipulação que poderia descobrir a verdade do mundo e uma teoria científica universal, tanto mais objetiva quanto não contivesse qualquer referência ao sujeito. Nesse sentido, os paradigmas da modernidade seriam a chave para dotar o sujeito de razão capaz de decifrar a totalidade da natureza. Conhecer o próprio conhecimento seria optar pela hegemonia da razão e do determinismo.

Estudos realizados por Touraine (1994) mostram que a modernidade prometeu mais do que poderia oferecer. Além da felicidade humana, prometeu um diálogo constante entre razão e sujeito, quando, na verdade, o que se observou foi a modernidade promovendo a separação de ambos. Portanto, a “crise” do paradigma moderno seria decorrente, sobretudo, da construção de um saber dicotomizado, fragmentado e simplificado.

A crise do paradigma dominante visualiza uma nova empreitada no campo do conhecimento e o paradigma que se apresenta, para uns, como pós-moderno, e, para outros, como emergente, ou mesmo como continuidade “do projeto de modernidade”, apesar de apresentar pontos de convergência, é sintetizado através de ideias diferentes.

Habermas (1989) caracteriza o “agir comunicativo”; Santos (1996) fala do “conhecimento prudente para uma vida decente”; Prigogine e Stengers (1997) sugerem “uma nova aliança”, “uma escuta poética com a natureza”; Guattari (1996) fala de um conhecimento ético-estético, e Morin (1996) destaca o “método da complexidade”.

Parafraseando Santos (1996), pode-se afirmar que estamos vivendo um “período de transição” que se traduz no fim de um ciclo de uma certa ordem científica, a qual é modelo de racionalidade científica e preside a ciência moderna.

Esse período difícil de caminhar e entender leva-nos de volta à capacidade de fazer perguntas simples, como fê-las Rousseau em 1750 na Academia de Dijon (França): o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes? Há alguma relação entre ciência e arte? Há alguma razão para substituímos o conhecimento que temos da natureza e que compartilhamos com os outros homens pelo conhecimento científico, produzido por poucos e inacessível à maioria? Perguntas simples que Rousseau respondeu com um sonoro não. É preciso, pois, enveredar por um paradigma que esteja

impregnado pela complexidade, pela comunicação intersubjetiva, pela indeterminação, pela incerteza e pela interdisciplinaridade.

O pensamento complexo proposto por Morin (1996) não é complicação, não é um fim, mas um meio para conhecer o emergente, o ambíguo, o sujeito, a invenção. A complexidade conserva sempre a circularidade que comporta no seu interior paradoxos e incertezas. É, portanto, desafio e não resposta. Morin não conhece fronteiras e trabalha o conhecimento como aquilo que se “tece junto”, de acordo com a origem latina da palavra – *complexus*, e responde ao apelo do verbo latino *complexere* – “abraçar”.

O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço. A complexidade religa, cotidianamente, o sujeito ao objeto, o conhecimento à ética, o processo de aprendizagem às experiências grupais, solitárias, criativas e afetivas. Aceitar a complexidade do real é construir um pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real. A partir do pensamento moriniano, é possível pensar a interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possui diferentes interpretações, mas em todas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança na forma de construir saberes e práticas.

O conceito de interdisciplinaridade enfoca uma conotação positiva e passa pelo entendimento de que se trata de uma forma ou método de buscar, nas ciências, um conhecimento integral e totalizante do mundo frente à fragmentação do saber. E, na educação, como forma cooperativa de trabalho para substituir procedimentos individualistas. É fundamental que se entenda como se dá nossa relação com o mundo social, natural e cultural, sem que ocorra de maneira fragmentada, de tal modo que cada fenômeno observado ou vivido não seja percebido como fato isolado, mas um lugar onde essa relação se dá de forma global, e os fenômenos estejam inseridos numa rede de relações que lhe dá sentido e significado, e que a consciência da realidade se constroi num processo de interpenetração dos diferentes campos do saber.

A noção de interdisciplinaridade passou a ser discutida na década de 70, a partir de contribuições valiosas de Hilton Japiassú (1976) – no campo filosófico, e Ivani Fazenda (1994) – no campo pedagógico. Estes autores introduziram o conceito *interdisciplinar* como uma fusão entre

diferentes disciplinas. Assim, a *interdisciplinaridade* seria uma tal disposição entre saberes em que diferentes disciplinas se fundariam num único saber mais abrangente, em uma superdisciplina. Desta forma, a interdisciplinaridade difere da concepção de multidisciplinaridade, a qual apenas justapõe conteúdos.

No nosso entendimento, a *interdisciplinaridade* nas Ciências da Vida não deve ser percebida como uma suposta superdisciplina, mas sim como uma prática que implique trocas e aproximações entre diferentes disciplinas, sem que cada uma delas perca seu estatuto próprio. Entendemos que a disciplinaridade é o ponto de partida da interdisciplinaridade.

Corroboramos, pois, com as ideias de Veiga-Neto (2002) que uma ‘boa’ prática interdisciplinar requer, desde sempre, uma “boa” disciplinaridade, ou seja, uma ‘boa’ interdisciplinaridade está implicada com uma disciplinaridade competente. Assim, compreendemos a interdisciplinaridade como um processo dinâmico e dialógico, como a capacidade de construir novos saberes, de convergir conhecimentos especializados.

Como sugere Morin (1996), é necessário que o pensamento separado (de cada disciplina) seja substituído por outro que esteja ligado. A necessidade da interdisciplinaridade é decorrente da insuficiência de cada “olhar” em separado para compreender a complexidade do real.

Mesmo reconhecendo as competências disciplinares, é preciso assegurar o espaço de interconexão entre saberes e práticas para dar conta, ao mesmo tempo, da singularidade e da complexidade da realidade. É nesse movimento de religação de campos disciplinares que teremos de construir um conhecimento interdisciplinar, ou como sugere Morin (1996) *transdisciplinar*, a transdisciplinaridade como busca de validação de formas de conhecimento rejeitam ciências, artes, virtudes, tradições e mitos.

A consciência reducionista, mecanicista, linear e parcelada fundamentada no **cogito cartesiano**, fraciona os problemas, separa o que está ligado e unidimensionaliza o multidimensional. É preciso fazer das práticas diversas nas ciências da vida formas competentes, criativas e imaginativas destinadas a compreender, a produzir novos conhecimentos e novas subjetividades (OLIVEIRA; SILVA, 2000).

Perdemos a ilusão ligada à modernidade de poder contar com o que Lyotard (1993) denomina de as “grandes narrativas”, ou seja, de contar com uma metalinguagem capaz de prover um roteiro único, de criar um desenho homogêneo, uma verdade absoluta. A incredulidade frente às metanarrativas a que se refere este autor está posta. Sendo assim, nas diversas áreas do saber, é preciso aceitar e aprender também a conviver com as “múltiplas linguagens”, “múltiplos olhares”, é necessário fomentar a interpenetração dos campos de ação. Esta multiplicidade poderá resultar em novas verdades que libertem o conhecimento atual dessa racionalidade fechada. É preciso abrir as nossas mentes, desmontar a forma hegemônica de racionalidade que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, a criatividade e a vida, tornando-se uma racionalidade irracional.

É fundamental praticar a interdisciplinaridade. Ela provoca tensões. No entanto, apesar de atualmente se falar tanto em *interdisciplinaridade*, observa-se, na realidade acadêmica, um distanciamento deste paradigma de conhecimento, centrado em um saber articulado, pois ainda persiste uma prática profissional isolada. Portanto, a interdisciplinaridade não tem se constituído uma regra, nas Ciências da Vida.

Constata-se ainda uma preocupação de profissionais com limites/distanciamento entre disciplinas, abordagens e áreas de atuação. O que nós profissionais, professores e pesquisadores das áreas de Ciências da Vida, da Ciência da Natureza e da Ciência Humana podemos fazer para superar a dicotomia entre saberes e possibilitar a construção de um conhecimento interdisciplinar? Para responder faz-se necessário um resgate histórico e uma análise dos modelos adotados na formação dos profissionais de saúde ao longo da história.

No século XVIII nasce a Biopolítica e com ela a medicalização. No século XX, surge o relatório Flexner: uma ciência e profissionalização da educação médica/educação dos profissionais de saúde. Privilegia-se a hierarquia das aprendizagens (do básico ao clínico, com complexidade crescente); o aprendizado passa a utilizar como cenário os ambientes onde as doenças são concentradas por quadros nosológicos; surge o especialismo corporativista; o mecanicismo do corpo humano torna-se tema central nas discussões sobre as máquinas corporais, e por fim, o biologicismo: saúde e doença como estados mensuráveis.

O entendimento do processo de formação dos profissionais na área de saúde e a maneira pela qual os serviços de saúde são produzidos passam por uma evolução temporal e há a necessidade de se resgatar elementos da história que versam acerca do modo pelo qual se construiu a educação médica. No final do século XIX e início do século XX o ensino da medicina passou por modificações que são discutidas até os dias atuais. Nos Estados Unidos da América e Canadá surge a necessidade de se avaliar o ensino médico. Em 1910, o educador americano Abraham Flexner (1866-1956) publica o documento “Medical Education in United States and Canada” que passou a ser conhecido como Relatório Flexner e que constata a precariedade do ensino médico. Dessa forma, Flexner elaborou propostas de melhoramento da qualidade do ensino a exemplo da criação do ciclo básico e expansão de ensino clínico, privilegiando o cenário hospitalar. Esse modelo passou a ser chamado de medicina científica e modificou o conceito de “objeto” na prática médica. Surge o modelo biomédico e o ser humano é reduzido ao seu organismo biológico, sem privilegiar, portanto, componentes humanitários (PEREZ, 2004).

A educação superior na área de saúde guarda características importantes das modificações oriundas do Relatório Flexner, conforme vivenciamos a fragmentação em ciclos básico e profissional, o ensino baseado em disciplinas e especialidades e o ambiente de escolha centrado no hospital.

O modelo flexneriano de pensar a saúde via a formação e ato do médico, tem notoriedade na definição de atividades educacionais e de estruturação de serviços na área da saúde. O cenário hospitalar representa o espaço de cura e o eixo estruturante dos serviços e da formação. A abordagem clínica/individual é a forma privilegiada, a especialização dos serviços, o controle e auto-regulação do exercício profissional e ênfase na pesquisa biológica entre outras práticas hegemônicas denotam claramente a interpenetração da concepção flexneriana nos processos de formação e de assistência à saúde, até os dias atuais (PAGLIOSA; DA ROS, 2008).

A despeito das concepções atuais sobre processos de formação com ênfase no diálogo de saberes, o modelo flexneriano ainda encontra espaço privilegiado. Esse fato nos faz interpretá-lo como um processo de aprendizado, com entrancamentos políticos e sociais que o tornam um padrão consensual a ser seguido, sem contestações, o que estabelece

relações de poder e de produção. A concepção flexneriana é ainda consagrada tanto política quanto tecnicamente expressando boa qualidade e competência.

Vários movimentos (medicina preventiva, medicina integrada, medicina comunitária) e especialmente o de reforma sanitária, elaboraram estratégias para redefinir os paradigmas dos modelos de saúde. No Brasil, num momento de modificações no cenário político onde emergem as ideias democráticas, acontece a 8ª Conferência Nacional de Saúde (1986) que elabora um relatório e serve de base para a construção do capítulo sobre saúde na Constituição de 1988 e remodela as bases legais e operacionais dos serviços de saúde e educação. O relatório final dessa Conferência assinala as vicissitudes que deram origem a um sistema de saúde constituído por um setor privado onde predominam interesses de empresários da área médica hospitalar e, o setor público é estruturado de forma anárquica, pouco eficiente e com baixa credibilidade popular (PEREZ, 2004).

No tangente à reforma educacional, redefiniram-se as bases curriculares, e dessa forma foram "implementadas" modificações que norteiam os modos de se abordar as questões referentes à saúde, extrapolando as questões meramente biológicas e passando a ver os problemas e agravos à saúde como resultantes de uma realidade social vivenciada pelos sujeitos. Dessa forma, os novos profissionais de saúde seriam formados em uma perspectiva de domínio de conhecimentos científicos e humanitários, necessários para o exercício profissional não autoritário, capaz de negociar condutas e intervenções a partir da escuta atenta das perspectivas dos pacientes, famílias e comunidades.

A implantação do Relatório Flexner no Brasil (anos 40), concorreu para a profissionalização da gestão acadêmica na saúde. Já nos anos 60, vislumbra-se a Medicina Preventiva onde há espaço para a prevenção das doenças através do modelo higienista e a experiência extra-hospitalar. Em detrimento das modificações experimentadas, ainda permanece a forte influência de um modelo curativo e centrado nas especializações.

As mudanças ocorridas nos anos 70 e 80 apontam para um formato que privilegia a integralidade e a humanização, e ainda, a integração docente-assistencial. A partir dos anos 90, com o surgimento do Projeto UNI, institui-se a multiprofissionalidade, a

interdisciplinaridade e a integração ensino-serviço com a inclusão da população. As novas inclusões criam espaço para a integralidade e a humanização baseadas no quadrilátero da formação, que institui relações orgânicas entre estruturas de gestão da saúde, instituições de ensino, órgãos de controle social em saúde e serviços de atenção aos profissionais e suas práticas. Esse processo norteia o modelo de gestão do sistema de saúde com as instituições de ensino e vice-versa, o protagonismo dos estudantes e a participação dos usuários com direito de controle social.

A formação dos profissionais de saúde ainda enfrenta problemas decorrentes da dificuldade de ruptura com modelos tradicionais. No entanto, algumas instituições já modificam seus projetos pedagógicos dos cursos, de forma que a fragmentação de conteúdos é preterida com surgimento de modelo de formação com diálogo de saberes entre áreas de conhecimento, fortalecendo, dessa forma, a prática interdisciplinar. É necessário se entender que a fragmentação não dá conta da realidade encontrada na hora de tentar responder aos problemas da vida real (RAYNAUT, 2002).

A fragmentação do ensino médico e a ênfase disciplinar na conformação do projeto pedagógico, centrada em concepções biologicistas e visões especializadas estão cada vez mais presentes nos processos de consolidação das reformulações curriculares dos cursos de graduação em Medicina. A construção de caminhos no ensino médico a partir da interdisciplinaridade privilegia a implementação de desenhos curriculares centrados na articulação de conteúdos, os quais devem propor atividades acadêmicas que tenham como eixos a prática médica em consonância com o trabalho em saúde, a valorização do estudante e do professor enquanto sujeitos e uma produção de saberes com base na realidade vigente (BATISTA, 2006).

A produção de trabalho em saúde deve reunir contingentes filosóficos, ideológicos e políticos e não em suposta objetividade das ciências do cuidado. Elas são interligadas por perspectivas sociais e por interesses econômicos, além de posicionamentos hegemônicos e contra-hegemônicos (BUCHABQUI et al., 2006).

Os profissionais formados devem entender a rede de articulação que há entre os diversos campos do conhecimento de modo que sejam formados profissionais competentes, críticos, criativos e que tenham

habilidade de trabalhar em equipe, prestar uma atenção não fragmentada, de forma humanizada e de boa qualidade. Assim, as mudanças de paradigmas e das relações podem possibilitar a formação de profissionais com habilidades e compromissos mais firmes, particularmente pelo entendimento dos propósitos de atenção integral.

Referências

BATISTA, S.H.S. A interdisciplinaridade no ensino médico. **Rev Bras Educ Med**; Rio de Janeiro, v.30, n.1, p.39-46, jan-abr, 2006.

BUCHABQUI, J.A.; CAPP, E.; PETUCO, D.R.S. Convivendo com agentes de transformação: a interdisciplinaridade no processo de ensino/aprendizado em saúde. **Rev Bras Educ Med**; Rio de Janeiro, v.30, n.1, p.32-38, jan-abr, 2006.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1997.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GUATTARI, F. O novo paradigma estético. In: SCHINITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Cap. 2, p. 121-133.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional.** São Paulo: Letras & Letras, 1996.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno explicado às crianças.** 2. ed. Trad. Tereza Coelho. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, F. B. de; SILVA, A. O. Enfermagem em saúde mental no contexto da reabilitação psicossocial e da interdisciplinaridade. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v.53, n. 4, p. 584-592, out./dez. 2000.

PAGLIOSA, F. L.; DA ROS, M. A. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Rev. Bras Educ Med**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p.492-499, dez. 2008.

PEREZ, E.P. Editorial: a propósito da educação médica. **Rev Bras Saúde Matern Infant**; Recife, v.4, n.1, p.9-13 , jan./mar. 2004.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência.** 3. ed. Trad. Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: UNB, 1997.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade e promoção de saúde: o papel da antropologia. Algumas ideias simples a partir de experiências africanas e brasileiras. **Rev Bras Epidemiol**; São Paulo, v.5, supl.1, p.43-55, 2002.

SANTOS, B. de. S. **Um discurso sobre as ciências.** 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, A. **Interdisciplinaridade na pós-graduação: isso é possível?** In: FERNANDES, A.; GUIMARÃES, M. do C.; BRASILEIRO, E. (org.). São Paulo: Biruta, 2002. p. 26–35.