

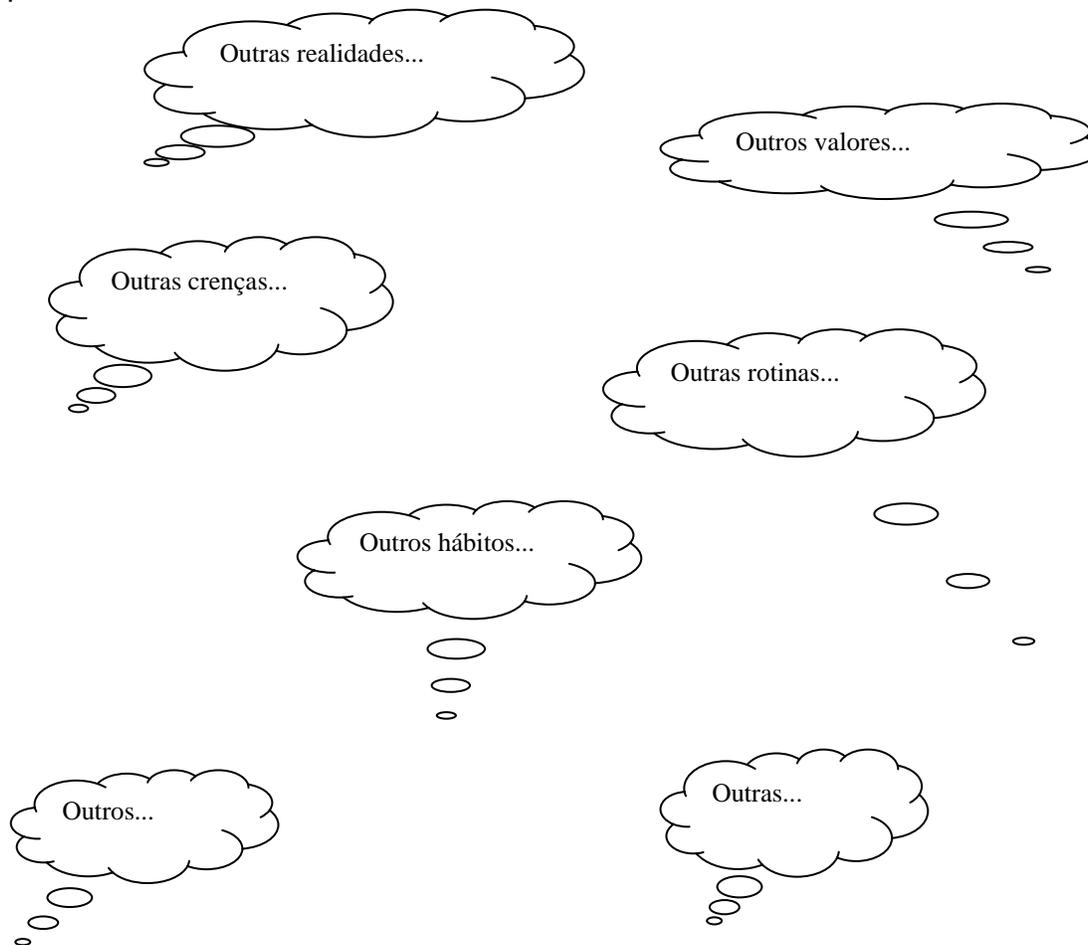
UMA PROPOSTA EDUCACIONAL EM TORNO DA TRANSDISCIPLINARIDADE¹

Anita Lilian Zuppo Abed, 2000

Anita Lilian Zuppo Abed - Mestre em Psicologia (Universidade São Marcos, SP); Psicóloga (USP) e Psicopedagoga (PUC-SP); Docente em cursos de Pós-graduação em Psicopedagogia em várias universidades; Psicopedagoga da Mind Lab Brasil.

A CIÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EM DISCIPLINAS

Estar iniciando nos primeiros passos do ano 2.000 é algo que me faz ficar pensativa. Inunda meu pensamento de dimensão histórica: faz com que eu me transporte ao passado, ao caminho tão complexo que a Humanidade trilhou, aos percalços, atropelos e conquistas. Leva-me à Idade Média com seus cavaleiros, leva-me à Pré-história e às cavernas, leva-me a épocas distantes... Pessoas vivendo outras dimensões, outras formas de viver e de pensar a vida...



¹ Publicado no livro: FAGALI, Eloísa (org). **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da Pós-Modernidade.** (2ª edição revisada) São Paulo: Ed. Unidas, 2001, capítulo 2.

Hoje, o ano 1.000 parece-me tão longínquo, tão inusitado! Como será que os Homens daquela época se prepararam para a passagem do ano 999 para o ano 1.000? Com certeza, nem sonhavam com os contornos que o mundo foi tomando, com as transformações por que passaram as paisagens e as pessoas.

Nem precisamos ir tão longe, já que neste último século as transformações pelas quais o mundo passou se deram num ritmo alucinante, em velocidade cada vez mais acelerada. Inimagináveis para os séculos passados as viagens ao espaço, ou mesmo atravessar o planeta em algumas horas, voando como um pássaro. Inimaginável o retrato deste nosso atual planeta Terra, com suas cidades congestionadas por arranha-céus e automóveis, sonhando com coisas como verde e ar puro. Inimaginável a minha atividade deste exato instante, sentada à frente de um computador, capaz de mandar a minha mensagem para qualquer parte do planeta usando a ponta dos meus dedos, conectando instantaneamente culturas de histórias tão próprias e ao mesmo tempo cada vez mais compartilhadas. Inimaginável o sentido para onde a Humanidade está caminhando, a tão discutida “globalização”.

É, viver a passagem do ano 2.000 é algo realmente significativo. É viver um grande ritual de passagem, um momento de balanço do que se foi, mas também de grande expectativa pelo que virá. O que será que é inimaginável para nós, Homens de hoje, e que se tornará corriqueiro e óbvio na passagem para o ano 3.000? Quais serão as conquistas e descobertas que marcarão o 3º milênio? O que se alterará na consciência humana? Como a Humanidade se desenvolverá?

Estamos hoje, de fato, mergulhados num contexto de profundas transformações, inseridos, como protagonistas, num momento histórico marcado pela transitoriedade, e portanto pela incerteza, o que me faz lembrar da música “Aquarela”, do grande poeta Vinícius de Moraes:

*“Nessa estrada
não nos cabe
conhecer ou ver
o que virá.
O fim dela,
ninguém sabe
bem ao certo,
onde vai dar.*

*Vamos todos juntos
numa passarela
de uma aquarela
que um dia enfim...
Descolorirá!”*

Nesta estrada nós, educadores, somos protagonistas de destaque, atuando em papéis principais, pois a Educação ocupa uma posição vital dentro da estrutura atual de organização do mundo.

Cabe a nós resgatar a memória da Humanidade, o conhecimento acumulado, e garantir a sua continuidade. Cabe a nós preparar as futuras gerações, que construirão o planeta Terra do 3º milênio, o novo saber. Cabe a nós configurar no presente, no hoje, as estradas que levarão ao futuro, mesmo sem poder saber ao certo onde elas vão dar.

Esta é uma das profundas transformações que estão marcando a passagem do milênio: a quebra da ilusão de que o Homem, através do seu conhecimento científico, pudesse ter o total domínio sobre o mundo. Esta crença estava calcada no conceito cartesiano-newtoniano de modernismo científico que pregava a cisão sujeito-objeto e o princípio de que “(...) o futuro de qualquer aspecto do sistema pode ser predito com absoluta certeza se suas condições forem entendidas nos seus detalhes precisos, e instrumentos adequados de medidas empregados.”²

A Ciência Moderna se funda na necessidade surgida pela catástrofe da peste negra, na Europa do final da Idade Média, que dizimou cerca de um quarto da população: a Natureza precisava ser entendida e controlada, posta a serviço do Homem. Este controle, *pensava-se*, era possível a partir da separação epistemológica entre aquele que conhece e aquilo que deve ser conhecido. Esta separação, *pensava-se*, garantiria a neutralidade e objetividade do conhecimento, uma vez que o conhecedor era posto, com sua metodologia científica, acima do mundo a se conhecer, imune aos valores, opiniões e “pré-conceitos” de seu contexto histórico e social. Nascia o modelo das chamadas Ciências Naturais: a realidade estática que o cientista recorta e congela em seu laboratório para poder desvendá-la, e com isso chegar a “certezas e verdades absolutas”, formulando leis que pretendem ser universais e aplicáveis a todas as coisas experienciadas ou ainda não experienciadas³. *Pensavam* os pioneiros da Ciência que o complexo fenômeno do mundo poderia ser melhor entendido se fosse reduzido a pequenas partes constituintes, que seriam retiradas e isoladas, por especialistas, em experimentos controlados e observáveis, para depois serem recolocados juntos de acordo com as leis da lógica linear de causa e efeito.

Pensava-se... ou ainda se pensa? Afinal, foi com este modelo que a Ciência e a Tecnologia mudaram e continuam a mudar o mundo, de maneira profunda e inquestionável. Somos filhos do nosso tempo, mergulhados neste cientificismo da Verdade Única, absoluta e acima dos contextos. Este modelo sustenta ainda muito do que se pesquisa, do conhecimento que se produz e que ainda se produzirá para poder controlar a Natureza. Estão aí a AIDS e o Câncer para serem dominados, os terremotos e maremotos, as secas e as enchentes para serem previstos e quem sabe um dia evitados, e tanto a se inventar que nem conseguimos imaginar.

² Kincheloe, 1997, p. 12

³ Martins, 1992

Entretanto, algumas questões advindas deste modelo precisam ser refletidas, uma reconstrução se faz premente. Especialmente nas Ciências Humanas, onde sujeito e objeto de conhecimento se sobrepõem: como tornar o Ser Humano um objeto de conhecimento, como desvendar a realidade do próprio Homem, o mesmo Homem que faz Ciência? Como ser neutro, como me retirar do contexto se é a mim mesmo que devo estudar? Num esquema que pressupõe a dicotomia sujeito/objeto, *como ser simultaneamente sujeito e objeto?* Em sua ilusão o cientista negou sua condição de sujeito, ancorado na fé das garantias de seus métodos. Criou para si um novo lugar, um lugar fora da realidade, e portanto imaginário: o lugar do poder do saber especializado.

Esta visão moderna da verdade única, do conhecimento positivo e absoluto, definitivo e consagrado, trouxe consequências em todas as instituições, e delineou o que se entendeu por educação na era pós-iluminista (que ainda nos acompanha): as escolas devem garantir a aprendizagem daquilo que já foi definido e consagrado culturalmente como conhecimento.

Tendo como ponto de partida a crença de que o conhecimento considerado válido – o conhecimento científico – é aquele produzido por especialistas em seus laboratórios neutros, através de uma metodologia soberana e em situações totalmente controladas, a escola moderna passa a se configurar como um transmissor de informações, aquela Instituição que garante o adequado armazenamento, nas cabeças humanas, do que é considerado pelos especialistas como Verdade. O que é bom ensino, nesta perspectiva, é definido como aquele que produz alunos capazes de recitar, nos testes e avaliações, os conteúdos que deles se espera. “(...) Esta definição exige que os professores utilizem métodos de instrução direta pressupondo que não existe problema algum com o conhecimento coberto por testes, e, ao contrário, impõe, em nome da neutralidade, uma visão particular do propósito educacional, que afirma que as escolas existem para transmitir cultura sem comentários.”⁴

Falando sobre especialistas, lembro-me de uma piada: um homem, sentindo muita dor em seu ouvido esquerdo, entra desesperado na sala do Dr. Fulano, solicitando uma consulta. Ao explicar o seu problema à recepcionista, esta lhe informa que o doutor não poderá atendê-lo, pois na verdade é um doutor em Direito! O homem sai furioso com o excesso de especialização da Medicina!

Piadas a parte, o processo de crescente especialização foi levando a uma visão cada vez mais fragmentada e parcial da realidade. A lente foi se fechando cada vez mais, observando cada vez mais o detalhe e perdendo cada vez mais a dimensão do contexto. O conhecimento foi se organizando em disciplinas, ou seja, em conjuntos específicos de exploração científica, de domínios determinados e homogêneos, definidos pela delimitação de seu objeto de estudo (matéria), seus métodos, suas aplicações práticas, seus mecanismos próprios.

A escola, em sua função de transmissão do conhecimento, também foi se organizando em disciplinas, que foram cada vez mais se fechando em si mesmas. O

⁴ Kincheloe, 1997, p. 21

professor, já tão desqualificado pela sua mera função de empacotador e armazenador de informações nas prateleiras das cabeças de seus alunos, acabou por assumir, de certa forma, o poder de seu suposto saber especializado, vestindo a camisa de sua disciplina e lutando por manter seu campo de atuação bem protegido.

O professor “diferente”, que estivesse preocupado em se tornar autônomo e criativo, em desenvolver a autonomia e a autoria de pensamento em seus alunos, ou em relacionar o conhecimento com a vida e com a experiência do aluno, ou até em olhar e pensar criticamente sobre o conhecimento, este professor não era bem quisto. Até porque essa linha de trabalho muitas vezes não podia trazer os resultados visíveis e quantificáveis que eram esperados, e portando este seria um mau professor.

A quebra da ilusão de que o Homem, através do seu conhecimento científico neutro, objetivo e especializado, poderia ter o total domínio sobre o mundo provoca, num efeito dominó, a quebra de toda esta organização constituída na Modernidade, exigindo uma reconstrução de paradigmas para a Ciência e para a Educação embasadas por novas concepções acerca do Homem, da Realidade e do Conhecimento.

Eu diria que ainda estamos nas peças iniciais deste “processo dominó”. Até mesmo pensar o modelo científico clássico como um reducionismo simplista de uma realidade complexa é algo tremendamente recente. Basta recordarmos nossos estudos no colégio, tão crente éramos de que aquilo que estava escrito nos livros era “A Verdade” e ponto final. Inquestionável e absoluta. O “Castelo inabalável do Saber”.

Pois é! Quebrar as ilusões não é nada fácil; derrubar o “Castelo do Saber” traz angústias profundas. Nada como ter um Ser superior a nos garantir a certeza do que é certo e do que é errado. Nada mais cômodo do que não precisar pensar, questionar, escolher, abandonar... As grandes certezas, as respostas inquestionáveis tranquilizam e adormecem o Espírito. Os heróis que tudo sabem e tudo podem – os pais e professores, detentores deste saber – nos protegem das dores do crescimento. Gaiola de ouro, sempre limpa e cuidada, comida na boca e água à vontade, sem preocupações, dúvidas ou temores. Porém gaiola, que aprisiona e impede o vôo livre, que delimita o campo de visão a cubículos, impedindo o acesso a uma visão panorâmica que abre novas possibilidades de vôos. A mesma gaiola que protege e cuida é aquela que aprisiona e poda.

Lembro-me de quando estava na faculdade e comecei a entrar em contato com outras formas de olhar e conceber a realidade e de pensar a Ciência diferente daquela única que aprendera no colégio. Lembro-me das angústias e ansiedades por que passei (e confesso que por vezes ainda passo) ao perceber que não existia o tal conhecimento pronto, acabado e inquestionável sobre o funcionamento do psiquismo humano que eu esperava receber para poder fazer parte do rol de “especialista todo-poderoso”. Ao contrário, recebia diferentes “linhas” teóricas, cada uma afirmando, com toda a sua arrogância do Saber, ter desvendado o fenômeno humano. Via meus colegas optando por uma ou outra linha teórica, e portanto criticando e negando tudo o que viesse de outras linhas. Pareciam-me voluntários a engrossar as tropas aliadas, como se estivéssemos numa guerra.

Lembro-me do primeiro contato que tive com a Fenomenologia. O professor falava de um cubo, e de como não era possível enxergar todos os lados do cubo simultaneamente, que há sempre algo que não é observável mas que faz parte da essência do fenômeno, que na verdade é tridimensional e complexo, e que só pode ser resgatado se nossas visões parciais puderem ser redimensionadas no movimento de reconstituição do cubo, ou seja, do todo.

A simbolização do fenômeno como um cubo tridimensional calou fundo em meus estudos, na postura que ia tomando frente ao conhecimento. Hoje, a imagem que me vem é de um prisma multifacetado, em constante movimento.⁵

Vejo no movimento científico da era pós-iluminista duas funções importantes no desenvolvimento da Humanidade: por um lado, a de quebra da síntese entre fé e razão que marcou a Idade Média, e, de outro, a busca da construção de vias de acesso para o conhecimento da realidade que nos cerca. Voltando ao prisma, parece-me que o movimento inicial das Ciências modernas foi de pegar, cada uma, um dos pedacinhos do prisma, para poder se aproximar, observar, conhecer, analisar, e assim dele se apropriar. Especialmente nas Ciências Humanas, os diversos autores foram pesquisar lados diferentes do “prisma-Homem”, olhando-o a partir de diferentes pontos de vista em função de diferentes preocupações que norteavam esses olhares, abstraindo da totalidade a(s) parte(s) que não fosse(m) iluminada(s) pela específica fonte de luz do seu olhar. Neste aspecto o símbolo “prisma” é particularmente feliz, pois sabemos que um prisma se reflete de modo diferente dependendo da modalidade, intensidade e ângulo da luz que incide sobre ele. Da mesma forma, o fenômeno se mostra ao cientista já delimitado pelo campo de seu olhar, o que quebra a dicotomia sujeito-objeto e a possibilidade de neutralidade científica.

Penso ter sido importante e fundamental esse movimento para que as teorias nascessem, se desenvolvessem e se consolidassem. Entretanto, *um lado do prisma não é o prisma!* Ao se tomar uma visão parcial do prisma como se fosse o próprio prisma, há um processo de troca onde um ponto de vista da realidade é apresentado como exclusivo, como se fosse a expressão da totalidade do fenômeno.

Parece-me que estamos, na atual conjuntura do “efeito dominó”, vivendo uma outra necessidade: as Ciências de hoje devem buscar re-integrar o prisma, redimensionando e relativizando as teorias, juntando os seus lados (integrando os diversos campos do conhecimento e as diversas linhas teóricas), descobrindo as arestas e os vértices (pontos de encontro), reconstruindo sua estrutura de modo a estabelecer como e onde as teorias se situam, sem nunca perder de vista a tridimensionalidade e o movimento do prisma, ou seja, a complexidade do fenômeno. O prisma não é um arranjo qualquer de seus fragmentos, mas um arranjo especial, que exige do cientista um trabalho rigoroso de lapidação, de reconstrução no ato de olhar a realidade.

⁵ Graças à valiosa colaboração de Eloísa Fagali, quando da apresentação de minha monografia no curso de Pós-graduação em Psicopedagogia na PUC-SP.

Nesta perspectiva, a questão que se coloca não é a de negar o conhecimento construído graças ao modelo científico do Modernismo. Não se pode negar que um rato sedento aprende a apertar a alavanca por aproximações sucessivas, ou que a AIDS é causada por um vírus. Negar o que já se acumulou de conhecimento seria novamente pensar através da exclusão, da dicotomia que não permite integrar diferentes pontos de vista. A questão que se coloca é transcender a especificidade sem perdê-la, num olhar que contempla simultaneamente as partes e o todo, o singular e o múltiplo, o “*zoom in*” e o “*zoom out*”.

Da mesma forma, na Educação, não se trata de negar a especificidade das Disciplinas, mas de restabelecer o diálogo entre elas, resgatando o trânsito das relações na perspectiva da complexidade do fenômeno. Restabelece-se, assim, a abertura para novas possibilidades de percepção, leitura e reflexão, criativas e críticas, do fenômeno, num eterno movimento de desconstrução e reconstrução.

Esta é a direção para onde aponta o movimento pós-moderno. A transdisciplinaridade faz parte deste caminho.

INTER OU TRANS?

Interdisciplinaridade???

Multidisciplinaridade???

Pluridisciplinaridade???

Transdisciplinaridade???

Que palavras grandes!!!... O caminho para ultrapassar a organização do conhecimento por disciplinas fechadas parece bem complexo, a começar pelas palavras que buscam definir novas formas de relações entre os diversos campos de conhecimento...

Todas elas estão falando de um movimento que parte da necessidade da quebra dos casulos fechados das disciplinas, e vai em busca de alguma forma de diálogo, de troca entre os especialistas, entre os diferentes campos do saber.

Se no movimento da Ciência Moderna toda disciplina buscou encerrar-se em si mesma, em sua especificidade, no seu delimitado objeto de estudo, em sua metodologia e aplicabilidade, o movimento pós-moderno que ora vivemos se encaminha para a quebra das rígidas barreiras entre as disciplinas, a construção de canais de diálogo entre elas, na busca das relações interdisciplinares.

Essas relações podem se dar em diversos níveis⁶:

- Apenas uma justaposição, uma aproximação sem relação aparente (Multidisciplinaridade); há uma tentativa de trabalho conjunto entre os professores, porém sem cooperação, mantendo-se objetivos múltiplos – “estudam *perto*, porém não *juntos*”⁷;
- Uma justaposição de disciplinas “vizinhas”, que compartilham, cada uma ao seu modo, de algumas facetas teóricas ou metodológicas, como por exemplo a Matemática e a Física (Pluridisciplinaridade); há cooperação entre as disciplinas, porém sem qualquer coordenação entre elas;
- Uma interação entre as disciplinas, desde a mais simples comunicação à integração dos conceitos e objetivos (Interdisciplinaridade); há coordenação das ações disciplinares em torno de um tema ou um objetivo comum.
- Uma coordenação de todas as disciplinas sobre a base de uma axiomática geral, de uma finalidade comum (Transdisciplinaridade)

Quer falemos de “inter” ou de “trans”, estaremos falando de abertura recíproca, de comunicação entre os saberes que promove renovação e fecundação. Estaremos falando de um campo que se constrói “entre” as disciplinas. Estaremos falando não de uma nova Ciência, ou de uma Ciência das ciências, mas de uma nova postura diante dos fenômenos, que não anula a particularidade de cada área do saber, mas que recoloca o ser humano diante da dimensão de complexidade desses fenômenos.

Tanto na Interdisciplinaridade como na Transdisciplinaridade, o diálogo entre as disciplinas se estrutura em torno de um eixo comum, que promove uma coordenação desta comunicação. Entretanto, na Transdisciplinaridade esta coordenação se dá “sobre a base de uma axiomática geral ou finalidade comum”, e não sobre a base de um tema (como por exemplo, “Os 500 anos do Brasil”). A discussão se dá em torno do que seria esta axiomática geral, e das implicações desta nova concepção de ensino para a Educação, para o Homem, para a Sociedade.

A Transdisciplinaridade insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências de um modo geral, e particularmente para as ciências da educação. Ainda pouco compreendida, ainda em construção, vem causando estranhezas e receios. Estranhezas

⁶ Ver a este respeito Fazenda, 1978.

⁷ Pires, 1998, p. 176 (itálicos no original)

por trazer em seu bojo uma maneira de pensar a “realidade” de um modo para nós pouco usual, muito diferente em suas bases do pensamento ocidental no qual nossa cultura está mergulhada. Receio de um “vale tudo”, de uma perda de identidade do trabalho educacional, de referências, de chão. Parece ameaçar a própria identidade da Instituição Escolar, das Ciências e das Disciplinas. Tratada muitas vezes como “utopia”, outras tantas como se não fosse um trabalho lá muito sério, confundido às vezes com misticismo e esoterismo, parece ameaçar a própria auto-imagem de ser (verbo) um humano, parece ameaçar a identidade básica de constituir-se enquanto um ser (substantivo) humano, pois que traz, na própria construção do conhecimento, uma visão crítica do próprio pensamento, e portanto, deste ser pensante que somos nós mesmos.

A Transdisciplinaridade tem como referência o pensamento holográfico (a dinâmica de todos e partes) e a teoria da complexidade, e como referência filosófica a fenomenologia e a visão ecológica sistêmica. Essa nova postura diante dos fenômenos implica numa busca de uma visão global, na dinâmica entre as diferenças e na busca de identidades, que tenta resgatar o interjogo da complexidade dos fenômenos, numa compreensão em rede.

É, antes de mais nada, uma perspectiva inclusiva, pois busca ampliar a consciência humana, transcendendo o já consagrado como conhecimento válido, reintegrando à construção do conhecimento o imaginário, recriando as pontes entre a Ciência, a Filosofia e a Arte, entre teoria e prática, entre o Saber e a Vida, numa dimensão de inserção histórica, social e cultural. Reintegra no processo de construção de conhecimento o sentido pessoal da verdadeira compreensão, que impregna o conhecimento de subjetividade, de sensível, de vivido. Não nega a subjetividade, não nega a relativização advinda da diversidade do Humano que se aproxima do fenômeno, de suas diferentes modalidades de apreensão, das múltiplas interpretações sobre os fenômenos, que são sempre relativas. Não nega que esse humano faz parte deste fenômeno, que se insere num certo contexto que se constitui deste e outros tantos fenômenos interligados, e que por sua vez são constituídos por ele. Ao contrário, promove um engajamento pessoal verdadeiro, e, portanto, uma postura de construção não só do conhecimento, mas também de si próprio, de sua consciência, de seu compromisso enquanto ser humano, social, cultural, político. Construção, desconstrução, reconstrução intermináveis do conhecimento. Realidade dinâmica, em constante transformação, em constante movimento. Busca da pluralidade, das diferentes formas de olhar, da ambiguidade, da complexidade.

Isto não nos coloca apenas diante de uma nova forma de pensar a Educação, mas de uma nova forma de conceber a realidade: complexidade, nos dizeres de Laerthe Abreu Jr.⁸, é uma ruptura ideológica, é poder colocar-se diante da impossibilidade de se capturar o todo pela simples somatória das análises parciais, até porque este “todo” não é uma entidade estática e acabada, mas um fluxo interminável a constituir-se incessantemente.

“O conhecimento não é uma mercadoria que se expõe fixamente à nossa visão numa prateleira. Precisamos transformar nosso olhar, isto é, nossa maneira de ver a realidade precisa

⁸ Abreu Jr., 1996

acompanhar as mudanças, o dinamismo dos conhecimentos que saltam de um lugar para o outro”.⁹

Isto nos coloca também no limite do caos, da característica de certa imprevisibilidade dos fenômenos, desdobramentos e planos de irregularidades que fazem parte da constituição intrínseca dos fenômenos da Natureza. A Matemática e a Física Quântica atuais estão *ultrapassando* os antigos limites da busca das leis universais e das regularidades, *ampliando* para o estudo das discontinuidades, das não linearidades, das interdependências hipersensíveis dos fenômenos, das instabilidades, das flutuações, bifurcações e “quebras de lei”. Note bem, “ultrapassando e ampliando”, e não negando. Não se trata de negar e jogar fora todo o conhecimento já construído, mas sim de não tomá-lo como único válido, como ponto final. Estamos na era do ponto e vírgula, da ampliação, da inclusão. Na era do caos criador.¹⁰

A transdisciplinaridade está buscando construir caminhos para uma Educação que possa responder a esta nova ordem (ou será melhor dizer “*des-ordem*”?!!!) de coisas, a este novo paradigma filosófico e epistemológico. Este novo paradigma, por sua vez, reflete as transformações sociais e econômicas da atualidade, onde as relações de produção estão deixando de se basear na fragmentação, desarticulação e subserviência do antigo modelo industrial para dar lugar a uma Nova Economia globalizada, em que a competitividade é antes de mais nada tecnológica, de modo que todos os processos estão se sofisticando, exigindo profissionais de grande versatilidade, com visão de todo, profissionais com condições de gerenciar seu próprio trabalho, com espírito empreendedor, raciocínio lógico, capacidade analítica e grande flexibilidade para se adaptar à velocidade alucinante das mudanças do mundo internacionalizado.

Neste cenário, perde o sentido a divisão estanque do conhecimento por áreas, das escolas organizadas por caixotes de conteúdos dispostos linearmente em séries, calcadas numa ideologia reprodutiva e mecanicista, e numa relação de poder entre professor e aluno, poder advindo de um saber especializado que teoricamente o professor detém. Como desenvolver pessoas com autonomia de pensamento e de ação, postura crítica e versatilidade nessas bases? Como desenvolver um futuro profissional empreendedor e engajado se na escola ele aprende a ser submisso e passivo diante do saber constituído e representado pela figura do professor?

Cabe à Educação resgatar o conhecimento não só nos livros, mas também e, principalmente, na experiência. O Homem precisa reencontrar-se consigo mesmo, com a Sociedade e com a Natureza da qual faz parte, num encontro entre pessoas em suas diversidades e riquezas pessoais e culturais, buscando a participação, a solidariedade e o crescimento interpessoal, para poder redimensionar o conhecimento, impregná-lo de sentido. “O conhecimento é um produto de nossa História. Recuperar um sentido na fragmentação, refazer os elos de historicidade do conhecimento leva ao contato direto, corporal, do conhecimento entre as pessoas, com a sociedade e com a Natureza”¹¹.

⁹ op. cit., p. 17

¹⁰ Ver a este respeito, op. cit., capítulo 3.

¹¹ op. cit. p. 175

A transdisciplinaridade traz, portanto, a possibilidade da construção interminável do conhecimento que vai além do limite do racional e do cognitivo, da criação de teorias, códigos e símbolos. Resgata o fazer e o sentir, o criar, o intuir, o refletir sobre o vivido... Ousar, explorar, imaginar, extrapolar, recriar, transcender... Abre para novos contatos e novas perspectivas, atravessando as fronteiras...

“Sentir e fazer são a linguagem da educação, do conhecimento transdisciplinar: aquele conhecimento ativo que possibilita estabelecer contato com o mundo sem precisar de passaporte para navegar entre Ciência, Filosofia e a Arte. É através da ação cognitiva que nos chegamos a nós mesmos, aos outros e ao mundo. O sentido da educação é a perspectiva do encontro do Homem consigo mesmo, com a Natureza e com a Sociedade: um ato de afeto e ternura. (...) Promover o encontro verdadeiro entre Homem, Sociedade e Natureza é o desafio da complexidade do conhecimento. Compartilhar esse conhecimento entre as pessoas é o desafio da educação.”¹²

UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Toda esta reflexão desemboca inevitavelmente numa grande questão: como concretizar, como alterar a dinâmica de sala de aula? O que colocar no lugar? O que vem a ser, afinal, “uma base axiomática geral ou finalidade comum” de que fala a definição inicial da transdisciplinaridade?

Laerthe Abreu Jr. nos fala da necessidade de transversalidade conceitual. Achei este termo encantador! É formado a partir de dois conceitos: *transversal*, ou seja, aquele que atravessa, e *versatilidade*, ou seja, a capacidade de adaptar-se ao novo. A transversalidade permite transitar entre os significados multireferenciais, ao invés de estacionar no reducionismo das criações originais. A ambiguidade, a diversidade e a discórdia não são obstáculos intransponíveis mas oportunidades de diálogo, campo fértil para novas criações, para novas aberturas conceituais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem os “Temas Transversais” como proposta destinada a cumprir este papel de transversalidade. Hernández¹³ traz a proposta do trabalho com projetos. D’Ambrósio¹⁴ propõe uma estratégia calcada no falar, ouvir, refletir e cooperar... Entrando em contato com essas ideias, mais ainda fico inquieta e angustiada, pois me parecem não ultrapassar de fato as barreiras da intelectualização do conhecimento, das dicotomias cognição / emoção; conhecimento vivencial / conhecimento formal; teoria / prática; perceptivo / imaginário; Ciência / Arte e tantas outras dicotomias ainda inerentes ao pensamento ocidental. Roupas novas para o antigo paradigma...

O que poderá, de fato, cumprir o papel de transversalidade? Ser uma essência em torno da qual os indivíduos possam construir e reconstruir conhecimento, integrando continuamente as mais variadas facetas dos fenômenos? Não ser apenas um tema unificador, mas algo que remeta ao existencial, ao que está por trás, que transcende a

¹² idem, p. 182/187

¹³ Hernández, 1998

¹⁴ D’Ambrósio, 1997

objetividade e a subjetividade, possibilitando o resgate da diversidade e da complexidade de sentidos conscientes e inconscientes atribuíveis aos fenômenos?

Em resposta a esta preocupação, o Núcleo Psicopedagógico Integração vem desenvolvendo a Abordagem Integrativa, num movimento contínuo de ação, reflexão e construção de uma proposta pedagógica possível para a instituição educativa.¹⁵ Nela, o que garante a transversalidade é o que chamamos de “referência geradora”: um referencial que deve ampliar a percepção do aluno para a vida, a subjetividade; pertencer ao cotidiano, ser dinâmico, dialético, remeter à postura do indivíduo e estar presente em todas as áreas do conhecimento.

Isto quer dizer que, no trabalho transdisciplinar, as estradas por onde transitarão os saberes, as linhas por onde a comunicação se constituirá, serão construídas por questões e referências que transcendem os próprios objetos de estudo, que transcendem o próprio conhecimento intelectual ou acadêmico. Mais do que isso, a referência em torno da qual as disciplinas se “colocam” para dialogar diz respeito à vida, à cidadania, ao **ser-no-mundo**, um ser humano em toda a sua plenitude e complexidade, multifacetado, histórico e cultural, em constante transformação, parte integrante de um mundo igualmente complexo, multifacetado, histórico e cultural e em constante transformação.

BIBLIOGRAFIA

ABED, Anita L. Z. **O Jogo de Regras na Psicopedagogia Clínica: Explorando suas Possibilidades de Uso.** São Paulo, SP: PUCSP, Monografia, 1996.

ABREU JR., Laerthe. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade.** Piracicaba, SP: Ed. Unimed, 1996.

BUSQUETS, Maria D. et all. **Temas Transversais em Educação.** São Paulo, SP: Ed. Ática, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo, SP: Palas Athenas, 1997.

FAGALI, Eloísa Q. Uma Janela para um Olhar mais Holístico do Aprender. *In: Revista Construção Psicopedagógica.* Instituto Sedes Sapientae. São Paulo, SP: Ano I, nº2, p. 4-10, 1994.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977.** São Paulo, SP: PUCSP, Tese de Mestrado, 1978.

GAVIDIA, Valentín. A construção do conceito de transversalidade. *In: Revista Pátio,* Ano II, nº 5, p. 52-55, mai/jul 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

¹⁵ Será apresentada nos próximos capítulos.

- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Artes Médicas, 1997.
- LAHÓZ, André. Lição de casa. *In: Revista Exame*, Ano 34, nº 7, p. 173-180, 05/04/2000.
- LITTO, Frederic M. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. *In: Revista Pátio*, Ano I, nº 3, p. 15-21, Nov. 1997 / jan 1998.
- MARTINS, J. & FARINHA, M. F. S. **Temas fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.
- MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como *poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PIRES, Marília F. C. P. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no ensino. *In: Revista Interface*, p. 173-179, fevereiro, 1998.
- SILVA, Adriano. O paradoxo do emprego. *In: Revista Exame*, Ano 34, nº 7, p. 181-184, 05/04/2000.