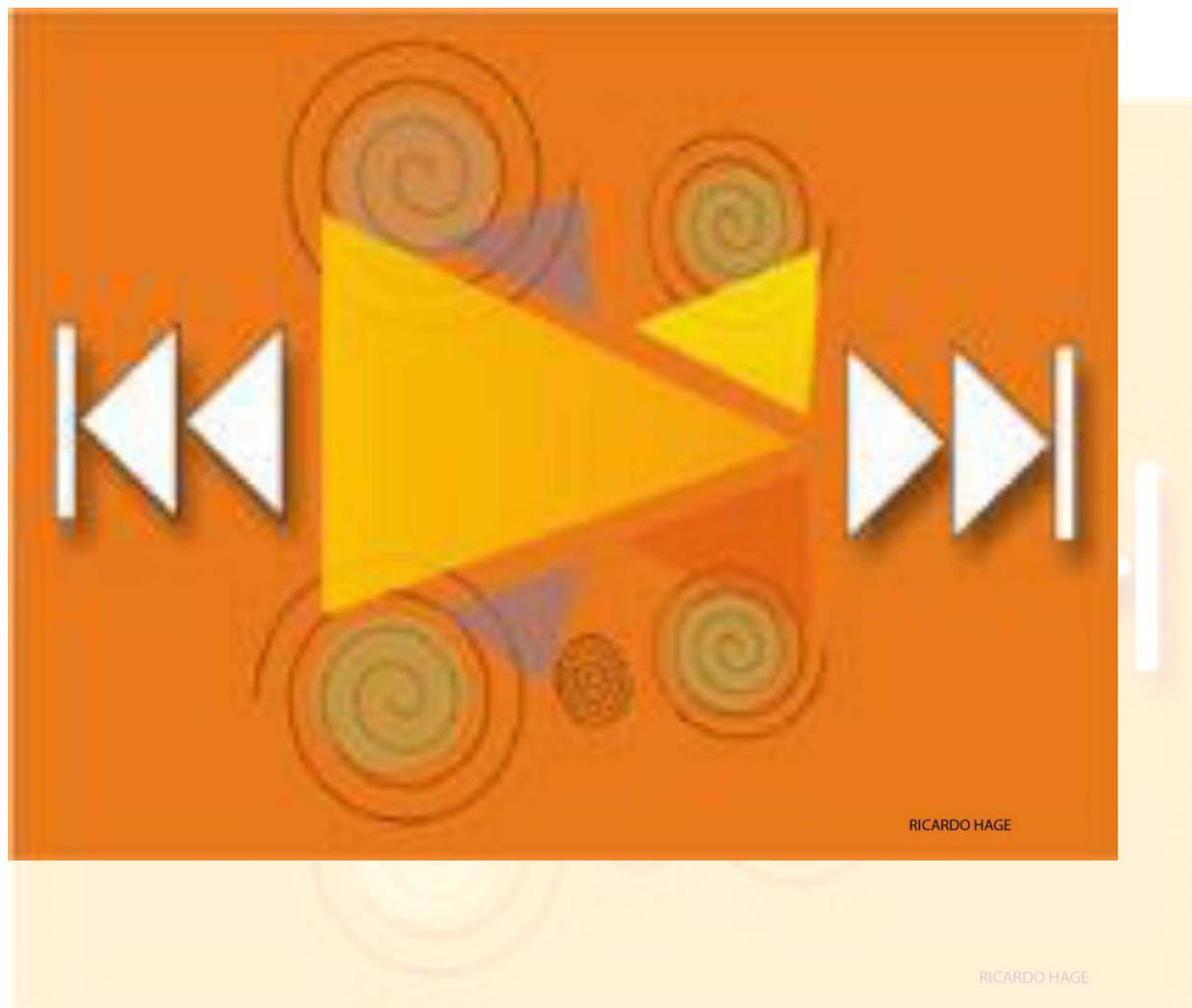


INTERDISCIPLINARIDADE

ISSN 2179-0094

número 13 | out. 2018



INTERDISCIPLINARIDADE

número 13 out. 2018



=====

Publicação Oficial do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI). Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo – Linha de pesquisa: interdisciplinaridade: PUC/SP

=====

Interdisciplinaridade

Publicação oficial do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI).
Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo – Linha de pesquisa:
interdisciplinaridade: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

Site: <http://www.pucsp.br/gepi/>

© Copyright 2018

As opiniões emitidas nas matérias desta revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.

RICARDO HAGE

Número 13 out. 2018 – ISSN: 2179-0094 - Interdisciplinaridade

Editora Científica

Ivani Catarina Arantes Fazenda –Programa de Pós-Graduação: Educação/Currículo. PUC/SP.

Editora Executiva

Herminia Prado Godoy – GEPI- PUC/SP.

Editora de Seção

Nali Rosa Silva Ferreira – Centro Universitário de Belo Horizonte – UniBH.

Assessoria Editorial

Cláudio Picollo – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FLAFICA), PUC/SP.

Marina Graziela Feldmann – PUCSP.

Ruy Cesar do Espírito Santo – Faculdade de Educação, PUC/SP.

Conselho editorial

Dirce Encarnacion Tavares – Centro de Formação da Cruz Vermelha de São Paulo CEFOR – Universidade Estácio de Sá/SP.

Maurina Passos Goulart Oliveira da Silva – GEPI- PUC/SP.

Rosangela Valério - GEPI- PUC/SP.

Pareceristas Nacionais

Ana Lúcia Gomes da Silva - UFMS, Campus de Aquidauana.

Ana Maria Ruiz Tomazoni – PUCSP.

Diva Spezia Ranghetti - Centro Universitário - Católica de Santa Catarina.

Elenice Giosa – GEPI, PUC/SP.

Ivone Yared – UNISALESIANO/ LINS/ SP.

Luciana Pasqualucci – GEPI-PUCSP.

Raquel Gianolla Miranda – Centro Paula Souza/SP.

Sonia Regina Albano de Lima – Instituto de artes - IA-UNESP/Campus São Paulo.

Valda Inês Fontenele Pessoa - Universidade Federal do Acre.

Pareceristas Internacionais

Carlos J. G. Pimenta –Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Portugal.

Olga Pombo-Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal.

Yves Couturier - Universidade de Sherbrooke, Canadá.

Yves Lenoir - Universidade de Sherbrooke, Canadá.

SUMÁRIO

Editorial – Dirce Encarnacion Tavares..... 07-07

Artigos

- 1 **ESTUDO DA INFÂNCIA INDÍGENA: interdisciplinaridade na formação de professores para o diálogo com a arte** (*Ana Lúcia Gomes da Silva e Ivani Catarina Arantes Fazenda*)..... 09-22
- 2 **DA LITERATURA À INFORMAÇÃO CIENTÍFICA DA HISTÓRIA** (*Patrícia de Almeida*)..... 23-34
- 3 **INTERDISCIPLINARIDADE NAS PESQUISAS SOBRE JUVENTUDES E RELIGIÃO** (*Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, Ada Otoni Ferreira Fontanella e Frank Antonio Mezzomo*)..... 35-57
- 4 **TEORIA PSICANALÍTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: explicações sobre o corpo na obra freudiana** (*Wesley Yago Leal da Silva e Debora Patrícia Nemer Pinheiro*)..... 58-67
- 5 **A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL: interfaces e especificidades no âmbito da Assistência Social** (*Ingrid Karla da Nóbrega Beserra*)... 68-84

Pesquisa

- 6 O ENSINO COLETIVO DA PERFORMANCE MUSICAL EM UMA INSTITUIÇÃO RELIGIOSA (Adriane Kis Santos Perdigão)..... 86-93

Resenha

- 7 RESENHA CRÍTICA sobre o capítulo VI do livro de LIMA, Sonia Regina Albano de. MÚSICA, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: uma tríade em construção (Myriam Hadassah)..... 95-97

Dados biográficos da equipe editorial..... 99-109

Diretrizes e normas para a apresentação dos artigos..... 111-114

RICARDO HAGE

EDITORIAL

A Revista Interdisciplinaridade, sempre manteve um diálogo com pesquisadores brasileiros e internacionais durante estes anos de atuação, graças a maestria da Dra. Profa. Ivani Fazenda, que, por cerca de 50 anos de pesquisa, vem abraçando as causas da interdisciplinaridade, discutindo e encontrando nas parcerias pelo mundo, sua meta de vida.

Na primeira edição desta revista, em outubro de 2010, ela diz o seguinte: "temos visto que as questões referentes à Interdisciplinaridade, da Interdisciplinaridade e para a Interdisciplinaridade, têm apontado inúmeras solicitações nos mais diversos campos do conhecimento".

Se pensarmos na educação como um processo de desenvolvimento harmônico de todas as capacidades físicas, mentais, intelectuais e espirituais, podemos alcançar as mais diversas formas de viver intensamente a interdisciplinaridade, no campo social, ético, cultural, político, econômico, entre outros. Aí teremos uma visão clara da amplitude da interdisciplinaridade, porque ela abarca, não só a visão formativa do indivíduo, mais se estende nas mais diversificadas áreas do conhecimento.

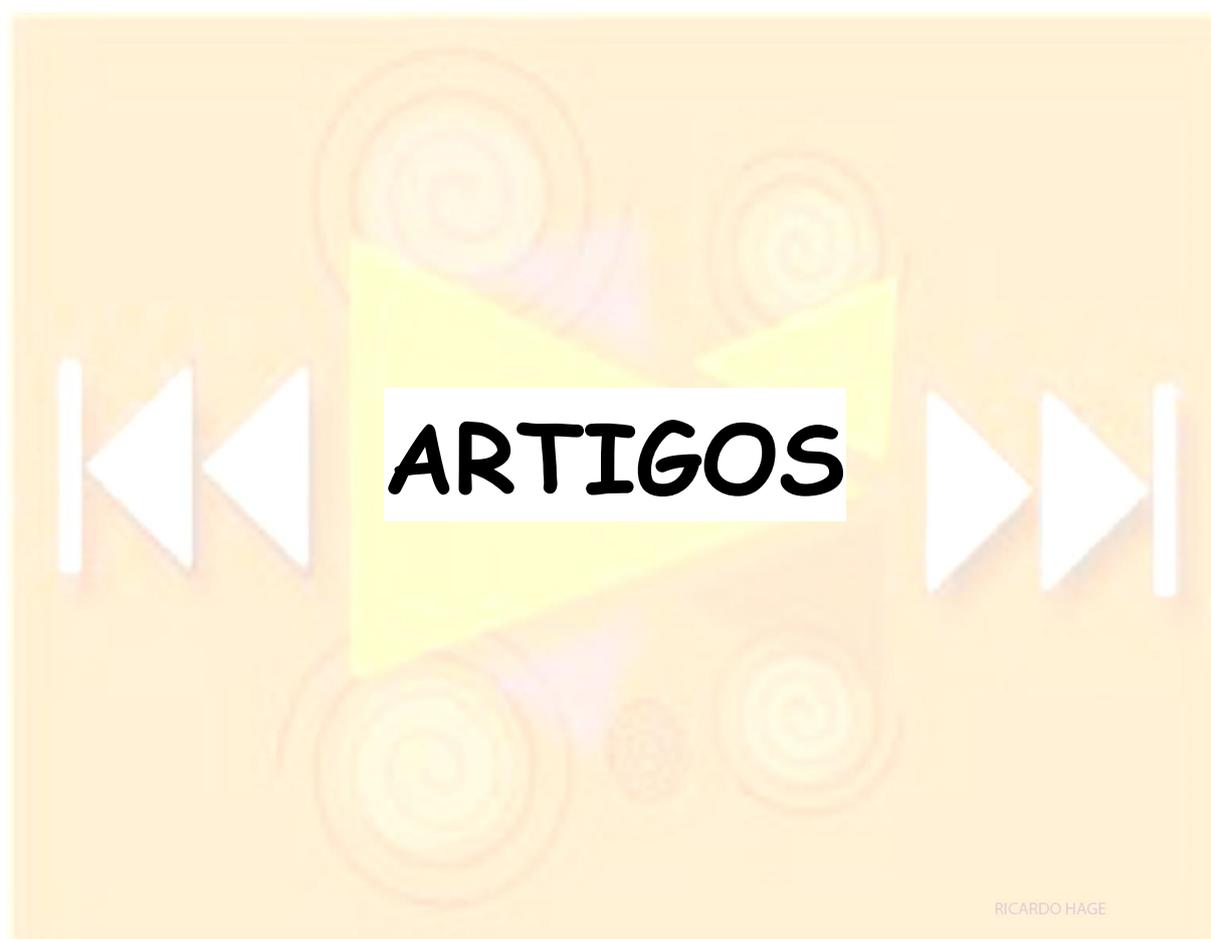
Foi nesta perspectiva, que surgiu a necessidade de ampliar o debate desta temática a toda a comunidade acadêmica, a fim de que, aqueles que se dedicam ao seu estudo possam encontrar, nos artigos por nós publicados, parcerias em suas reflexões teóricas e práticas.

Esta revista marcou um novo percurso na história da interdisciplinaridade. Faço parte dessa história, pois, há quase 40 anos caminho junto com a Profa. Dra. Ivani Fazenda e uma grande equipe de pesquisadores da área, no Brasil e no mundo, revisando conceitos, aprofundando procedimentos teóricos e metodológicos na construção epistemológica da interdisciplinaridade e gerando um círculo contínuo de ação, reação e reflexão. A interdisciplinaridade busca, de forma crítica, consciente e coerente, a aproximação do problema, das indagações, da dúvida, apontando argumentos sólidos com a intenção de elucidar analogias e construir pesquisadores com uma identidade sólida e com liberdade para utilizar referenciais adequados e alinhados às suas pesquisas, sem perder o rigor nas suas formas de pesquisar.

A interdisciplinaridade busca dar sentido à pesquisa, relacionada com a história de vida do pesquisador. Por isso, encontra significado no que faz, no que pensa, no que sabe e na sua convivência com o mundo real e o mundo acadêmico.

Abrços Fraternos
Dirce Encarnacion Tavares¹
Editora de seção

¹ **Dirce Encarnacion Tavares:** Integrante da Equipe Editorial da Revista Interdisciplinaridade. **Contato- E-mail:** dirceen@gmail.com



1 ESTUDO DA INFÂNCIA INDÍGENA: interdisciplinaridade na formação de professores para o diálogo com a arte

Indigenous childhood study: interdisciplinarity in teachers's training to a dialogue with arts

Ana Lúcia Gomes da Silva²
Ivani Catarina Arantes Fazenda³

RESUMO: este artigo é um recorte da nossa pesquisa de pós-doutorado e busca compreender a ação docente no ensino de arte na cultura indígena Terena para a educação infantil. Investigamos sobre a formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade. As condições da pesquisa nos provocaram a pensar sobre o universo infantil indígena quando surgiram os seguintes questionamentos: como tratar da sociologia da infância e não indagar sobre como as crianças indígenas dialogam com a arte e, nesta mesma direção como os professores da educação infantil ampliam o repertório deles diante da desvalorização que vem ocorrendo material e imaterial das manifestações culturais e artísticas do povo indígena? Tomamos como foco principal a pessoa do professor indígena da educação infantil e buscamos apreender o mundo subjetivo das representações e das suas expectativas como desejo imanente de mudanças na área de suas atividades educativas, artísticas e culturais. Quanto à orientação metodológica, seguimos os passos no exercício de uma prática interdisciplinar sob a orientação da professora Ivani Fazenda como balizadora no caminho percorrido. Utilizamos a pesquisa qualitativa, bibliográfica, empírica que nos remete à intervenção, cujos procedimentos incluíram levantamento e revisão da literatura sobre o tema para construção de um estado da arte sobre a questão: como o olhar do professor da educação infantil tem se constituído no processo educativo quando se trata da arte na cultura indígena? Apontamos como resultados um conjunto de conhecimentos no campo teórico investigativo da educação escolar indígena na formação de professores. Na mesma direção identificamos como integrar a arte com as diversas áreas do conhecimento, incluindo a abordagem interdisciplinar no material pedagógico para a infância - uma forma de promover o diálogo da

² **Ana Lúcia Gomes da Silva:** Doutora e pós doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMS/Campus de Aquidauana; responsável pelo Laboratório de Arte e Culturas Lúdicas do Curso de Pedagogia/CPAQ. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares/GEPI da PUC/SP, no Grupo de Estudos e Pesquisas no Ensino das Artes Visuais da UFMS e dirigente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores GEPFIP/UFMS/CPAQ. E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

³ **Ivani Catarina Arantes Fazenda:** Livre Docente em Didática pela UNESP. Doutora em Antropologia pela USP. Mestre em Filosofia pela PUC/SP. Pedagoga pela USP. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP. Coordenadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade). Professora Associada do CRIE (Centre de Recherche et Intervention Educative) da Universidade de Sherbrooke- Canadá. Membro do CIRET/UNESCO. Membro fundador do Instituto Luso Brasileiro de Ciências da Educação-Universidade de Evora-Portugal. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq Nível 1D - CA ED Educação. Email: ifazenda@uol.com.br

arte com a realidade da cultura indígena para valorização da história individual e coletiva da criança indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Professores. Arte. Cultura indígena.

ABSTRACT: this article is part of a postdoctoral research and seeks to understand, through the interdisciplinary perspective, while teaching arts, the teaching actions in early childhood education among the Terena indigenous culture. We investigated about the teacher's training according to an interdisciplinarity perspective. The research conditions led us to think about the indigenous infant's universe, which directed us to the following questions: how to deal with childhood sociology and not inquire about how indigenous children dialogue with art? Also, in the same direction, how do preschool education teachers extend their repertoire when facing the reduction of material and immaterial cultural values and the artistic manifestations of the indigenous people? Our focus is on the person of the indigenous teacher in primary education seeking to apprehend the representations of the subjective world and their expectations as an immanent desire in their educational, artistic and cultural area. Concerning methodology, we follow the steps of interdisciplinary practice under the guidance of professor Ivani Fazenda as a beacon of the way. We use qualitative, bibliographical and empirical research methods which relies on intervention practice. The procedures included literature surveying and reviewing in order to build a state of art of the subject in question, such as: how the teacher's view of early preschool education has been constituted in the educational process when related to art in the indigenous culture? As result, we present an investigative theoretical framework of primary indigenous school education in teacher development likewise; we identified how to integrate art with the different areas of knowledge, within the interdisciplinary approach in early preschool pedagogical material; a way to promote a dialogue between arts and the reality of the indigenous culture to value individual and collective history of the indigenous child.

KEY-WORDS: Interdisciplinary. Teachers. Arts. Indigenous culture.

1 INTRODUÇÃO

RICARDO HAGE

Considerando que, desde o princípio da história, o homem vem buscando formas de exprimir seus sentimentos por meio da arte e que, nessa busca instigante pelo sentido da vida, encontra-se a força do sonho, da comunicação e interação pelas formas, pelas cores e luzes, o homem foi construindo seu conhecimento sobre a arte, enquanto representação do 'belo', da realidade histórico-social e cultural, forma de expressão e manifestação humana diante da natureza em sua totalidade, transmitindo, assim, às novas gerações a forma de ler, compreender, interpretar e registrar o mundo, em diferentes períodos da humanidade, nas comunidades indígenas não foi e nem o é diferente.

Interdisc., São Paulo, n°. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

A nossa aproximação com os indígenas, teve início em 1998 como professora no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/Campus de Aquidauana. A convivência se ampliou em 2005 em virtude do convite de uma amiga do extinto departamento de educação, que coordenava os estudos na área da Educação Escolar Indígena para então, nos tornar pesquisadora no Grupo de Pesquisa: —História do ensino, cultura e constituição da identidade na Região Aquidauanall (CNPq) e nos projetos de pesquisa: —A educação escolar indígena: língua, raça, cultura e identidade (UFMS/PROPP/PIBIC/CNPQ), —Povos Indígenas do Pantanal Sul Mato Grossense: educação, língua e cultura em questão (UFMS/FUNDECT), desenvolvidos na Região Aquidauana e Alto Pantanal (IBGE).

As experiências posteriores como doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo/PUC/SP, mais especificamente pelas contribuições dos professores e, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares - GEPI sob a orientação da Professora Ivani Fazenda ofereceu-nos suporte para criar um Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP na UFMS/Campus de Aquidauana.

Neste contexto apresentamos nossa pesquisa que trata da formação de professores na perspectiva da interdisciplinaridade buscando compreender a ação docente nos aspectos pedagógicos do ensino de arte na cultura indígena Terena para a educação infantil. Para a tarefa priorizamos o tema, posto o desafio que vem sendo desvelado como objeto da nossa pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da PUC/SP sob a orientação da Professora Ivani Fazenda.

Dessa forma, desenvolver estudos que tratam a arte como uma forma interdisciplinar de investigação e conhecimento, significa se comprometer com as questões que formam o ser humano mais pleno. E olhar a educação como formação humana, implica em se ocupar com a forma mais adequada de contribuir com a cultura indígena. Significa inclusive, reconhecer que a possibilidade de elaboração de material didático em arte para educação infantil justifica-se por caracterizar uma proposta singular em comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul que carecem de reflexões mais pontuais e sistematizadas sobre a questão da infância na formação de professores.

RICARDO HAGE

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Acreditamos que a reflexão sobre o trabalho na educação deve envolver o relacionamento das áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, referenciando-se em propostas que encontrem coerência na construção de uma pedagogia indígena intercultural que concilie de forma equilibrada a instituição escola, articulando as experiências e os conhecimentos da comunidade com os conhecimentos científicos, a fim de tornar válida a formação de professores indígenas para a educação infantil que,

por sua vez, propõe a melhoria da qualidade de ensino e da educação escolar das crianças indígenas enquanto cidadãos brasileiros.

É fato sabido que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional — LDB —, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o país vive um momento de intensa atividade político-educacional. Isso se dá em razão das determinações legais relacionadas a mais uma reforma do sistema de ensino no Brasil.

A LDB (BRASIL, 1996) por meio do Art. 61, propõe:

a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Ou seja, a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar deve encontrar na prática social seu ponto de partida e de chegada. Dessa forma, o profissional da educação infantil se construirá nas relações sociais, tornando-se sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá conduzi-lo à superação das atuais necessidades em relação a infância indígena.

Um destaque às crianças nas pesquisas antropológicas que apresentam o universo social da infância como um mundo à parte, cheio de significados próprios e não um mero tempo de fantasias e imitações, precursor do mundo adulto (LOPES DA SILVA, NUNES & MACEDO, 2002).

No caso específico da Educação Escolar Indígena, no que se refere à formação de professores indígenas, os diversos documentos oficiais e as formulações dos próprios indígenas refletem e explicitam claramente temas como currículo e formação especializada de índios enquanto professores. Exigem políticas integradas de ensino e pesquisa, coerentes com o que reza a Lei 9394/96 em seus artigos 78 e 79 (BRASIL, 1996), buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, entre outros, que devem nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas várias etnias.

A Resolução nº 03/99 do CEB/CNE (BRASIL, 1999a), que estabelece a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, define também critérios para a formação dos professores indígenas, que deverá ser “específica” e orientada “pelas Diretrizes Curriculares Nacionais” (art. 6º). O art. 7º reza que “os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa”. Segundo essa Resolução, “será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitante com a sua própria escolarização” (parágrafo único do art. 6º).

Segundo o Parecer 14/99⁴(BRASIL 1999b) da Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela referida Resolução, “é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar”. Neste sentido, a legislação assegura que a formação de professores indígenas não se realiza sem a efetiva participação da comunidade. Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor indígena se constitui um novo ator nas comunidades indígenas e que terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem no contexto escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que o ensino de arte deve constituir-se como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. E, no ano de 1998 (BRASIL, 1998a), foi publicado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), do Ministério da Educação o (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que destacam a importância da arte na formação dos educandos com diversas finalidades, como a compreensão, a manutenção e a divulgação da nossa cultura, no caso, incluindo a cultura indígena.

Importante salientar que a formulação da definição da palavra ‘Arte’ em que se debruçam filósofos, poetas sociólogos, artistas, historiadores e antropólogos buscam compreender a natureza do seu significado. A busca dessa definição tem se configurado como movimento interdisciplinar e transdisciplinar, na verdade é imprescindível perceber a arte muito mais como fenômeno que como conceito; portanto, ela não é compreendida de forma homogênea pelas diferentes culturas. Neste sentido valemo-nos dos nossos estudos (SILVA, 2013, p. 91) sobre a cultura indígena:

São incorporadas na vivência da população na qual a escola está inserida; como toda a comunidade se relaciona com as tradições; como os antepassados são lembrados em suas lutas para sobreviver, seus valores e crenças, suas formas de lazer e de brincar.

Barbosa (1991, p. 18) ressalta que a Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um “importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção, a imaginação, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada, seria, portanto, em relação a arte indígena

Camargo (1994, p. 11) afirma que a “arte dá formas à multiplicidade de experiências e valores humanos”, enquanto para Lavelberg (2003) a arte tem seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos e afirma que a participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. A nossa pesquisa

⁴ Parecer CEB/CNE nº 14/99, páginas 15 a 17 trata da formação do professor indígena.

preconiza ir além, reconhecendo a educação infantil como espaço sistematizado de saberes no processo de desenvolvimento integral como o cognitivo, social, histórico e cultural.

Neste cenário a arte na educação infantil pode favorecer abordagens diversas da cultura no processo educativo e em uma relação criadora da criança com outras áreas de conhecimentos, uma vez que a própria arte possui uma dimensão interdisciplinar. Situamos nossas abordagens com aporte teórico para propor a produção do material didático em arte, especificamente na educação infantil indígena, a partir das parcerias. Todos concordam que à interdisciplinaridade cabe partilhar, não replicar. Todos incitam-nos a retirar das raízes da inteligência as qualidades do coração, em que “o entusiasmo e o maravilhamento estão ancorados” (FAZENDA, 2008, p. 14).

A autora (FAZENDA, 2005) aponta que a interdisciplinaridade é entendida como uma mudança de atitude na forma de conceber, compreender e entender o conhecimento, uma troca em que todos saem ganhando, uma vez que há uma mudança de atitude e, a arte como polo dinamizador do currículo, teria como mérito o fato de possibilitar uma relação de ensino e aprendizagem significativa, de forma especial para a infância.

Na educação, de forma geral, há sempre a necessidade de mudanças significativas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. E, na educação infantil indígena o momento é desafiante porque os próprios povos exigem um olhar especial à formação de sua cultura. Exigem ainda, que se revejam as metáforas da docência e da pedagogia, a partir das possibilidades reais do conhecimento e apropriação interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento.

Esta busca por mudanças nos leva a romper com as barreiras entre as disciplinas por meio do diálogo constante entre professores e criação de projetos coletivos em que todos possam trabalhar integrando teorias, métodos e práticas. Isto é no mínimo uma tarefa difícil, pois significa modificar a prática e o funcionamento das escolas em que trabalhamos e da sociedade em que estamos inseridos. Significa a substituição de uma concepção fragmentária e individualista do ser humano, para uma visão do ser humano em constante processo de transformação que necessita da interação social para se desenvolver.

RICARDO HAGE

3 CONSTRUÇÃO SOCIAL DO HOMEM: PONTO DE PARTIDA NAS CONSIDERAÇÕES INTERDISCIPLINARES

Nas últimas décadas a sociedade brasileira experimentou significativas transformações de ordem social, econômica e demográfica que repercutiram e repercutem no desenvolvimento do país como um todo. Ampliando o parque industrial, gerando empregos, consolidando e modernizando o sistema produtivo.

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

Como consequência as pessoas, a exemplo do que ocorre em outras partes do mundo, passaram a questionar com mais frequência a sua existência e a redefinirem seu sentido de identidade como nacionalidade, etnia, religiosidade, participação política, reestruturação familiar e pessoal.

Na esteira dessas transformações a construção social do homem sofre as interferências de todo esse processo, repercutindo diretamente na expansão da escolaridade, caminho obrigatório para o acesso a novas oportunidades de trabalho, criações artísticas, criações científicas e outras.

Nas sociedades dos povos indígenas essas transformações se fazem perceptíveis no âmbito da educação, da arte e principalmente cultural após a aproximação e contato quase que permanente com o não índio. Esse contato com o não índio gera na população indígena, demandas e desejos até então inexistentes. Para satisfazer essas demandas e desejos o índio vê na educação o único caminho capaz de oferecer um futuro melhor.

Essas evidências estão presentes nas palavras da diretora da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva no Município de Anastácio-MS, professora Nely Malheiros (2018):

Um dos nossos desafios ao assumir a gestão escolar foi minimizar a retenção e evasão escolar, elevando os índices de aproveitamento dos nossos alunos e, para esta tarefa estamos buscando parcerias com a Universidade, no sentido de fomentar a pesquisa e ações que nos auxiliem com a formação continuada dos nossos professores. (Entrevista em abril de 2018).

Frente a solicitação desta natureza a Universidade Federal de Mato Grosso de Sul-UFMS, mais especificamente o Campus de Aquidauana firmou parceria por meio do tripé da pesquisa, ensino e de projetos de extensão para atender as necessidades das instituições de natureza pública indígena e não indígena. Buscamos por elementos que possam contribuir de alguma forma para subsidiar educadores e técnicos envolvidos com a tarefa de formação dos professores para as escolas indígenas. Para tal temos coordenado ações a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

Nessa conjuntura, a interdisciplinaridade é defendida, como uma nova forma de abordar e apoiar a questão da integração do índio na sociedade aos dos não índios que os cercam, contribuindo assim para assegurar plena efetividade aos textos constitucionais e de leis complementares inerentes.

3.1 O ensino de arte na cultura indígena no conjunto interdisciplinar

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. Os resultados são valores, concepções e

conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

Observa-se, então, que a história do ser humano tem seus alicerces fincados na ousadia da busca e atribuição de sentido a tudo e a todos que o cercam. Ler é produzir sentido. O prazer de manejar e explorar a ótica pessoal de ver-pensar-sentir e agir o mundo, a apreensão dos códigos à procura do estilo pessoal, mesclando estratégias pessoais. Sabe-se que os processos educativos são universais, mas variam de cultura para cultura, profissão para profissão, de grupo para grupo, tanto nos conteúdos quanto nos contextos formais. Aprender e educar são processos que envolvem a construção do conhecimento e a produção de saberes, memórias, sentidos e significados, práticas e performances. Assim, como expõe Nunes (1997, p.300):

[...] os professores são os orientadores, mas são as crianças as criadoras dos novos materiais didáticos, ou seja, é a resposta destas às propostas trazidas pelos professores, concretizadas em desenhos, textos, histórias, representações, problemas, etc., que virá a constituir o material de reflexão dos professores que, por sua vez, o organizarão como material de apoio [...].

Refletirmos sobre o ensino de arte como centro, periférico e no conjunto é, então, pensar nossa relação sensível com o mundo e justificar a necessidade de valorizar o espaço da arte na educação infantil indígena, como lugar de produções significativas, em que, professores e alunos participam de práticas construídas, a partir de um currículo reelaborado para atender a comunidade que se encontram inseridos. Nesta convicção acrescentamos trecho de nossos escritos (SILVA, 2005, p. 8):

Uma das funções sociais da arte é a de ser um instrumento da educação. Procura-se, por meio dela formar homens criativos, inventivos e descobridores de novas verdades. Aliás, não é somente através da arte que o potencial criativo do homem se desenvolve. Em todo conhecimento há possibilidades de ocorrências criativas. Mas, na arte, há a emoção e o prazer de se criar um produto que é o resultado da expressão subjetiva do seu criador, atendendo às suas próprias necessidades, anseios, percepções e motivações. O indivíduo externa algo de si mesmo ou de sua coletividade, criando, dessa maneira, um mundo à sua semelhança, com características inconfundíveis e dimensões imprevisíveis.

Dentre estas ocorrências criativas na aventura do saber e do fazer interdisciplinar, a dança reflete bem a realidade do nosso estudo porque tem se transformado em espaço de articulação das práticas pedagógicas para as reflexões dos povos indígenas sobre o passado, o presente e o futuro, servindo de orientação do seu lugar no mundo globalizado. Nas etnias que vivem em Mato Grosso do Sul, a dança do Bate-Pau e Siputrema representa uma das formas de manifestações artísticas e culturais. As apresentações são comuns em dias festivos, como por exemplo, no dia

do índio e simboliza, além de uma linguagem significativa na história desses povos, uma forma de expressão para a aprendizagem das crianças que se alegram com as manifestações.

Para os povos indígenas a arte desperta aquilo que esplende para os nossos olhos, algo que brilha e que envolve não só nossos pensamentos como também nosso coração, nossa paixão com o universo das coisas e dos outros.

Foi justamente pelo modo como percebemos esse universo do professor da educação infantil é que identificamos a dimensão do envolvimento com a arte e, levou-nos a crer que a realidade encontrada nas duas escolas indígenas pede novas dinâmicas, concepções e mecanismos nas ações pedagógicas para atender a cultura da infância.

As ações interdisciplinares, caracterizadas pelos desafios perante o novo nos diversos campos e formas de conhecimento e no desenvolvimento de relações que entre eles se estabelecem, sem descaracterizar e nem perder os objetivos próprios da arte.

Nessa conjuntura, a interdisciplinaridade, surge como um desafio, como uma nova forma de abordar e apoiar a questão da integração do índio na sociedade dos não índios que os cercam, contribuindo assim para assegurar plena efetividade aos textos constitucionais e de leis complementares inerentes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os encaminhamentos metodológicos nos levaram às aldeias, situadas nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Bodoquena, Porto Murtinho e Miranda em Mato Grosso do Sul. Entre estas a pesquisa teve como *lócus* a Escola Municipal Indígena Felipe Antônio na Aldeia Babaçu localizada nas terras da Aldeia Cachoeirinha, pertencentes ao Município de Miranda-MS e a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva localizada nas terras da Aldeinha no Município de Anastácio-MS.

As condições da pesquisa nos provocaram a pensar sobre o universo infantil indígena e daí surgiu os seguintes questionamentos: como tratar da sociologia da infância e não indagar sobre como as crianças indígenas dialogam com a arte e, nesta mesma direção como os professores da educação infantil ampliam este repertório diante da desvalorização que vem ocorrendo material e imaterial das manifestações culturais e artísticas do povo indígena?

Quanto à orientação metodológica, seguimos os passos no exercício de uma prática interdisciplinar como balizadora no caminho percorrido. Nesse processo investigativo tomamos como foco principal a pessoa do professor indígena da educação infantil e buscamos apreender o mundo subjetivo das representações e das suas expectativas como desejo imanente de mudanças na área de suas atividades educativas, artísticas e culturais.

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

Para tanto nos valem da pesquisa qualitativa, bibliográfica, empírica (por envolver pesquisa de campo) e que nos remete a intervenção, cujos procedimentos incluem levantamento e revisão da literatura sobre o tema para construção de um estado da arte sobre a questão: como o olhar do professor da educação infantil tem se constituído no processo educativo quando se trata da arte na cultura indígena?

As intervenções em educação, em especial as relacionadas ao processo ensino aprendizagem, apresentam potencial para simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas ou aprimorar as já existentes, produzindo conhecimento teórico. Nos desdobramentos teóricos sobre intervenção, a interdisciplinaridade privilegia e emana a força da ousadia na busca pela transformação da educação.

As entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil e gestores apontaram dados relevantes para pesquisa, uma vez que serviram de suporte para a oferta de formação continuada de professores em oficinas com foco na arte e cultura Terena, numa proposta interdisciplinar. Os participantes da pesquisa se constituíram parceiros na união de forças para possível produção de material didático destinado à educação infantil.

Seguindo estes pressupostos metodológicos na pesquisa utilizamos da fotografia para registros do cotidiano da criança indígena, olhando, ouvindo, observando ativamente, deixando que a criança mostre mais do mundo ao seu redor, através de atividades lúdicas e produções artísticas, como o desenho, de forma a traduzir tudo o que vimos e ouvimos em textos e ilustrações que já dão origem a outros produtos da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A parceria com o Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural -PEDI e as escolas indígenas marcaram um dos princípios interdisciplinares nas pesquisas e privilegiou o tratamento teórico metodológico necessário para compreender a ação docente nos aspectos pedagógicos do ensino de arte em materiais lúdicos e artísticos para a cultura indígena na educação infantil.

A análise referendou os planejamentos dos professores indígenas da educação infantil com o intuito de responder nossos questionamentos sobre como é proposto o trabalho com arte e como vem se concretizando no universo cultural. Nestas oportunidades foi possível compartilhar da convivência com os anciãos, adultos, jovens e principalmente com as crianças destas comunidades. Os pequenos, na maioria das vezes, dentro e fora da escola, nos recebem de forma tímida, mas sempre nos apresentam novas possibilidades de conhecer mais sobre a cultura da infância.

Avaliamos ainda os esforços nos encaminhamentos da diretora da escola Estadual Guilhermina da Silva nas terras da Aldeinha em Anastácio e do diretor da Escola

Municipal Indígena Felipe Antônio na Aldeia Babaçu localizada na Aldeia Cachoeirinha, pertencentes ao Município de Miranda-MS para superar, na prática, as dificuldades diante das novas questões que se instalam na formação de professores para educação infantil.

Referente a atuação profissional no âmbito de educação intercultural no caso em escolas indígenas, é quase impossível pensarmos em mudança na educação que não passe pela formação de professores (NÓVOA, 1992). Daí constituir ainda hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

A formação desses profissionais é uma tarefa complexa, pois devido a heterogeneidade e diversidade linguísticas, culturais, e de formação vividas pelos professores indígenas e suas comunidades, não há condições de padronizar e adotar em todo o país um único modelo de formação que satisfaça o ensino de todas as etnias indígenas.

Eis, que é chegada a hora de olhar as contradições como desafios que exigem determinação e novas formas do fazer docente. Um processo composto por ideias e realidades, educador e educando, teoria e ação, no exercício interdisciplinar.

Diante das reflexões apontamos como resultados um conjunto de conhecimentos no campo teórico investigativo da educação escolar indígena na formação de educadores e no trabalho pedagógico que se realiza nas práxis social. Na mesma direção identificamos como utilizar, com eficácia a integração da arte com as diversas áreas do conhecimento, incluindo a abordagem intercultural e interdisciplinar no material pedagógico para a infância. Uma forma de promover o diálogo da arte com a realidade da cultura indígena para valorização da história individual e coletiva da criança indígena.

Daí o Instituto de Pesquisas da Diversidade intercultural - IPEDI e as escolas serem locais das parcerias na interação, crenças e sonhos, frustrações e realizações, o *locus* para o desenvolvimento desta pesquisa. Com efeito, a percepção, o olhar e os registros organizaram nesse movimento a intervenção para contribuir com a elaboração na organização do passo a passo no caminho.

RICARDO HAGE

6 CONSIDERAÇÕES

A tarefa proposta não foi e nem é fácil, visto que as instituições da educação infantil, de forma geral, ainda ficam em segundo plano no currículo escolar e, desta realidade advém a necessidade de professores indígenas que façam nas escolas um trabalho

muito diferente daquela como simples reprodução de modelos, mas como uma efetiva colaboradora para o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, para a formação de professores e para que esse profissional atue na contemporaneidade de forma competente, atendendo as expectativas da formação humana. É preciso que haja uma articulação dos conhecimentos das diversas disciplinas inseridas no currículo da infância para assim, constituírem um espaço que considere a criança no tempo da educação infantil.

Dessa maneira, cabe à universidade se desvencilhar da velha abordagem cartesiana tradicional para que o ensino seja incentivado a romper paradigmas, a criar e ousar em um mundo de complexidade crescente, que se transforma rapidamente. É preciso começar a questionar a prática nos inúmeros cursos de formação de professores existentes no Brasil. O ensino fragmentado, portanto, precisa ser substituído por uma visão mais global da realidade. Esse novo modo de saber parece indicar que os conhecimentos interdisciplinares aparecem como condição essencial de uma boa educação infantil.

A partir dessas reflexões, diminui o grau de complexidade em alcançar as dificuldades dos indígenas de aprender para captar o sentido da arte como expressão de comunicação e interação humana. De acordo com Martins (1998, p. 73), tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque da cultura, trabalhada há anos para que possamos melhor compreender a realidade da educação infantil indígena e, a partir desta compreensão, nela intervir, para revertermos o quadro de injustiças com todos os povos discriminados integrantes da nossa formação social.

Neste particular, a imagem do índio precisa ser redespertada mediante a revitalização da cultura, há que se considerar a complexidade da questão, já que a arte por meio do olhar oferece condições de ler e interpretar a realidade, o conhecimento e a visão de mundo que se quer refletir e expressar. Promover ações interdisciplinares no sentido de oportunizar tal processo, implica entre outras questões, na tarefa de aglutinar esforços, na parceria entre pesquisadores, para resgatar esse espaço nas instituições educativas e na sociedade.

Assim, as valiosas orientações da professora Ivani Fazenda e, os estudos nos indicaram caminhos para utilizar os conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa e da prática reflexiva, 'teórico-prática', sobre a arte como expressão de comunicação e interação humana. Nesse sentido instigaram debates que levaram em consideração o contexto cultural, proporcionando uma reflexão crítica sobre as concepções de arte e cultura que envolvem os vários saberes e conhecimentos tradicionais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre; Fundação IOCHPE, 1991.

BRASIL.SECRETRARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais /PCN – Arte**. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998b.

_____. **Parecer MEC/CEB/CNE nº 14/1999**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, 19/10/1999b, p.12.

_____. **Resolução CEB/CNE nº 3 de 10/11/1999**. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Diário Oficial da União de 14/12/1999a, p.58.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAMARGO, L. (org.) **Arte-Educação: da pré-escola à universidade**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1994

FAZENDA, I. C. A. (Org.); Lenoir (Org.); PIMENTA, S. (Org.); KENSKI, V. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9ª. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. **O que é Interdisciplinaridade?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAVALBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera L. S. **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo, Global, 2002.

MALHEIROS, Nely. **Entrevista com a professora em 2018**. Anastácio, MS. Material não publicado.

MARTINS, Miriam C, PICOSQUE Gisa e GUERRA M. Terezinha T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In:

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

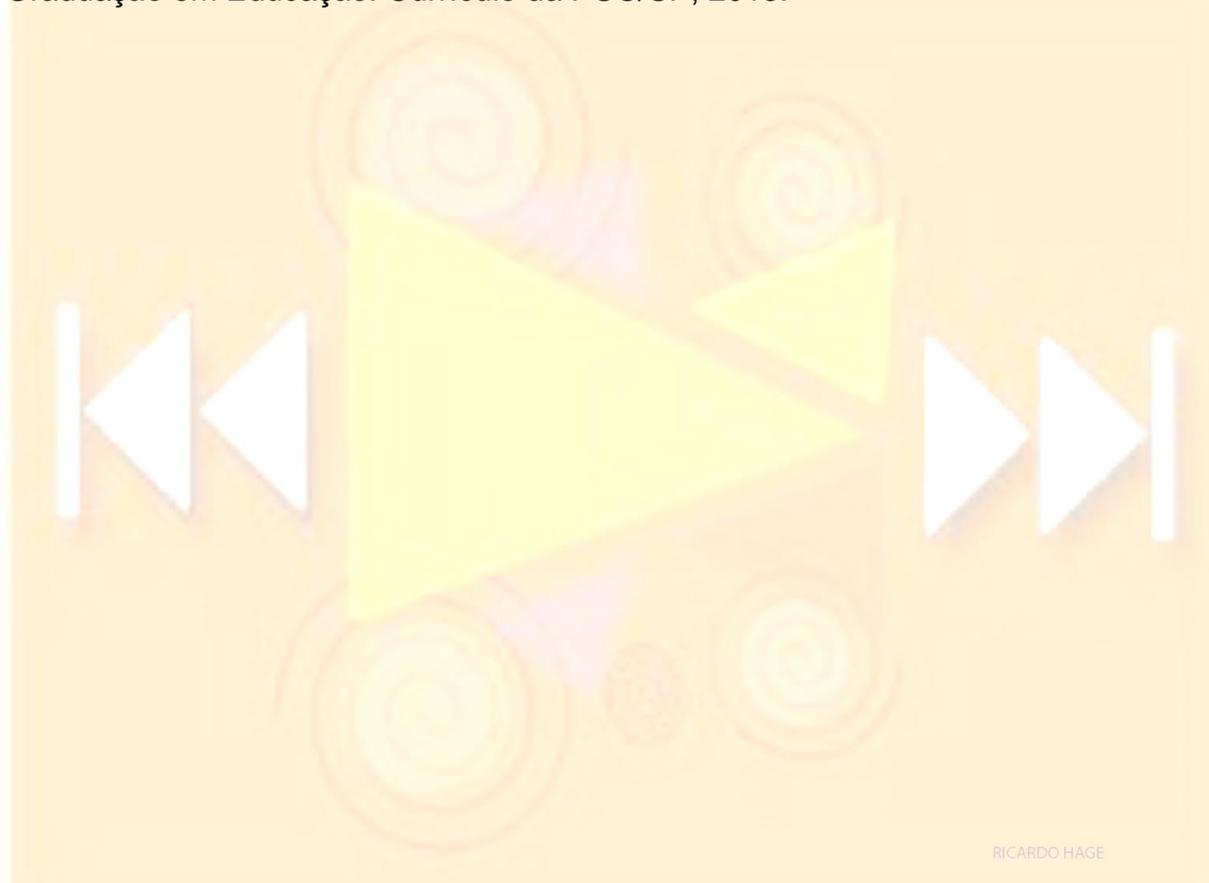
<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, Coleção Temas de Educação, 1992.

NUNES, Ângela. **A Sociedade das Crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia da criança.** Dissertação de mestrado, USP, 1997.

SILVA, Ana Lúcia Gomes. **O Ensino da Arte:** Contribuições para o Processo Ensino-Aprendizagem no Município de Aquidauana. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco-MS, 2005.

_____. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena:** aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, 2013.



2 DA LITERATURA À INFORMAÇÃO CIENTÍFICA DA HISTÓRIA

From literature to history scientific information

Patrícia de Almeida⁵

RESUMO: Este trabalho discute os desafios que estão sendo colocados à Literatura enquanto fonte de informação científica da História. Ilustra-se a questão com literatura acadêmica, nomeadamente com alguns casos de estudo dos últimos dez anos. Verifica-se que o contributo da Literatura como fonte de informação histórica é autêntico, abrangente no tempo e transversal aos seus gêneros textuais. No entanto, para que tal aconteça, as obras literárias devem ser problematizadas com o rigor que a historiografia exige. Conclui-se que a Literatura e a História se devem unir-se de forma interdisciplinar, em prol do conhecimento científico.

Palavras-Chave: Literatura. História. Informação científica. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This paper discusses the challenges that are being posed to Literature as a source of scientific information in History. This question is demonstrated with academic literature, in particular with some case studies of the last ten years. It is observed that the contribution of Literature as a source of historical information is authentic, comprehensive in time and crosswise to its textual genres. However, in order to make it happen, literary works must be problematized with the meticulousness required by historiography. It is concluded that Literature and History must unite themselves in an interdisciplinary way, in favour of scientific knowledge.

Key-Words: Literature. History. Scientific Knowledge. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

RICARDO HAGE

A arte sempre se mostrou uma componente fundamental da humanidade, quer se trate de pintura ou escultura, de música ou dança, de representação ou Literatura, entre outras expressões artísticas. Tradicionalmente, as artes surgem enquadradas na sua existência estética e proporcionadora de momentos de fruição e de prazer artístico. No entanto, os domínios artísticos podem também assumir um papel muito relevante na aquisição de conhecimento, apresentando-se, neste caso, como fontes de informação científica. No presente trabalho, abordar-se-á especificamente a arte literária e a sua relação com a ciência histórica, através da revisão de alguma da

⁵ Professora e bibliotecária (Ministério da Educação de Portugal), tem licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade do Porto e curso de especialização avançada em Ciência da Informação pela Universidade de Coimbra, onde se encontra a terminar o doutoramento nesta área.

literatura científica mais recente e de casos exemplares. Com isto, pretende-se mostrar que, nas suas pesquisas, os investigadores (nomeadamente os historiadores⁶) assumem que a Literatura comporta informação científica relevante para o conhecimento em História. Conclui-se, então, que as obras literárias podem e devem ser consideradas como fontes históricas válidas e credíveis, sempre em respeito pelo rigoroso método da historiografia, pelo que Literatura e História se devem unir de forma interdisciplinar, em prol do conhecimento científico.

2 DA FICÇÃO LITERÁRIA À CIÊNCIA HISTÓRICA

A propósito da arte poética, o poeta romano Horácio afirmou que esta obteria melhores dividendos se, além de doce, se mostrasse igualmente útil. Ora, enquanto expressão artística, a Literatura sempre demonstrou uma enorme relevância e conseqüente valor social, deliciando o ser humano com prazer estético, algo que Roland Barthes designou de *têxtase* (LOPES, 2010). No entanto, enquanto expressão cultural da humanidade e das sociedades, os textos literários podem também ser considerados úteis instrumentos de conhecimento em diversas áreas de saber científico, nomeadamente em História. Esta ideia remonta já ao longínquo tempo de Aristóteles, quando o filósofo verificou a utilidade concreta da Literatura na vida da *polis* (MARTINS, 2015) e defendeu que a poesia poderia ser mais verdadeira do que a ciência história, tendo em conta os seus profundos e duradouros efeitos (SILVA, 1993).

Em âmbito geral, pode afirmar-se que tal veracidade sucede, na medida em que a Literatura interpreta e representa artisticamente uma sociedade e uma realidade possíveis, fazendo-o através de palavras em registo oral ou escrito. O texto literário não é uma abstração ou a materialização de um simples momento de inspiração, afirmando-se antes como um veículo de comunicação de valores e de uma visão do mundo (LINARES, 2011). Lopes (2010) afirma que a Literatura imita a vida, muito embora aqui não se trate de um mero processo mimético. A questão é que a ficção literária obriga a que a vida esteja continuamente a ser reinterpretada, tratando-se, por isso, de um diálogo com a realidade e com um mundo verosímil.

Em verdade, é esta verosimilhança e não a realidade que une os escritores de Literatura e os historiadores, na medida em que ambos são construtores de um texto e de uma realidade plausível (SILVA, 2017). Os historiadores usam a linguagem, de acordo com as suas pesquisas e concepções, fazendo surgir uma narrativa de memórias e tal ofício em muito se assemelha à construção da narrativa de

⁶ Neste trabalho, designam-se *historiadores* não só os que escrevem a História como também aqueles que escrevem sobre ela e apresentam formação superior neste domínio. Desta forma, é possível destacá-los de investigadores de outras áreas do conhecimento.

acontecimentos ficcionados pelos escritores (CANEDO, 2016). Neste sentido, Silva (2017), afirma que

história e literatura se aproximam em diversos campos da construção da narrativa, seja pela escolha do lugar social retratado, seja pela escolha dos sujeitos representados na narração (...) os dois tipos de narrativas são modos de representar uma realidade vivida em um tempo e um espaço determinados, portanto são narrações que se diferenciam, de modo geral, pelo compromisso que cada uma tem que a realidade retratada na sua escrita e dos artifícios e métodos que usam para isso (SILVA, 2017, p. 129).

Considera-se que seja neste enquadramento que o Dicionário de Furetière defina a *História* como a narração de coisas ou ações como elas aconteceram ou como teriam podido acontecer (CHARTIER, 2010), algo que poderia ser escrito a propósito do que se entende por ficção. Também Ozelame e Oliveira (2017) reconhecem que tanto a narrativa literária como a narrativa histórica constroem conhecimento por meio da escrita e que, para isso, se baseiam na realidade, sendo ambas uma forma de olhar o passado. Mediante estas semelhanças, é legítimo afirmar que tanto a Literatura como a História são os frutos do esforço imaginativo dos escritores e dos historiadores, tendo por base determinados factos, que tanto podem ser verídicos como verosímeis.

Reconhecendo esta realidade, alguns investigadores têm vindo a mudar o paradigma tradicionalista da História e entendem que a Literatura comporta informação científica relevante para o conhecimento histórico. Para os mais puristas, esta afirmação taxativa poderia causar imediata rejeição ou, no mínimo, alguma estranheza e ceticismo. No entanto, isto mesmo tem vindo a ser considerado em estudos académicos no último século, mais concretamente desde a conhecida como *Escola dos Annales*, que difundiu e defendeu as vantagens da interdisciplinaridade na área da História⁷. Os trabalhos publicados no célebre periódico *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, criado por Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, revelam a preocupação existente nas relações dos historiadores com as suas fontes históricas⁸. Os seguidores da *Escola dos Annales* romperam com os pressupostos teóricos tradicionais da ciência histórica e assumiram que, entre outros, a ficção narrativa é um modo válido e credível de representação do passado.

O escritor literário pode, portanto, contribuir para a historiografia. Isto mesmo é confirmado por Nora (1993), quando defende que os historiadores evocam o passado, mas que os cidadãos também o podem fazer, porque a materialização da memória se democratizou; daí concluir que o imperativo da História ultrapassou já muito o círculo dos historiadores profissionais. A este propósito, Meirelles (2002) fala de uma

⁷ Ficou conhecido como *École des Annales* o movimento de renovação historiográfica, associado à revista científica francesa *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. Este movimento criticou a historiografia factual tradicional e propôs uma abordagem interdisciplinar com diversas áreas do saber (Literatura, Linguística, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras), o que aumentou o leque das possíveis fontes históricas (NAVARRETE, 2011; GRECCO, 2014).

⁸ Versão atual em <http://annales.ehess.fr/>.

revolução documental na pesquisa histórica e de uma nova abordagem às formas da construção da história. De acordo com este investigador,

o desafio que hoje se coloca para o historiador, leva-o a desviar seu olhar em direção de novos caminhos, trilhar o desconhecido, o incerto, o impreciso e o indeterminado, como forma de superar os velhos paradigmas, insuficientes para dar conta da complexidade e da multiplicidade de abordagens possíveis do real e do imaginário (MEIRELLES, 2002, p. 147).

Quem também segue esta linha de pensamento é Roger Chartier (2007; 2010). Segundo ele, os historiadores perderam o monopólio das representações do passado, sendo que, tal como o tradicional conhecimento histórico e as constantes operações da memória, a ficção narrativa se apresenta como um modo válido e útil de revelar esse passado. Especificamente no que toca à Literatura, este historiador francês exemplifica com os textos dramáticos de Shakespeare, que, assevera, moldaram uma História da Inglaterra mais forte e verdadeira, comparando com as crônicas nas quais o dramaturgo inglês se inspirou. Mais até do que uma simples fonte histórica, Chartier vê a Literatura como uma *disciplina* que enriquece as reflexões dos historiadores, uma vez que esta capta “la poderosa energía de los lenguajes, ritos y prácticas del mundo social” e que “la circulación entre el mundo social y las obras estéticas puede apoderarse de cualquiera realidad, tanto de los deseos, las ansiedades o los sueños como del poder, el carisma o lo sagrado” (CHARTIER, 2007, p. 1 e 2).

3 DO PARADIGMA À PRÁTICA DA HISTORIGRAFIA

Para confirmar que este paradigma da historiografia tem atualidade e reflexo prático nas pesquisas de investigadores portugueses e brasileiros, destacam-se alguns trabalhos acadêmicos da última década que versam a relação entre a Literatura e a História. Nesta interdisciplinaridade e como limite ao tema em questão, procura-se elencar apenas aqueles em que se assume o texto literário como contributo claro e concreto para a informação científica e como fonte relevante para o conhecimento em História. A apresentação seguirá a ordem cronológica dos trabalhos.

Lucas Bittencourt (2008) assegura que, enquanto fonte, a Literatura está cada vez mais presente nos estudos históricos, principalmente nos relativos aos períodos mais recuados. Segundo defende, os textos épicos medievais podem ser utilizados como fonte histórica e exemplifica com as sagas e com as canções de gesta. Ele salienta que o trabalho do historiador começa com a escolha das suas fontes e que o seu interesse pode estar tanto no fantástico quanto no verídico.

Paula Lopes (2010) afirma que a Literatura se liga à história das civilizações e que se identifica com elas. Neste sentido, Valdeci Borges (2010) entende a Literatura como uma forma de representação social e histórica, na medida em que esta é uma guardiã

dos tempos e das marcas dos povos e dos lugares. Se a Literatura representa “as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos, as criações, os pensamentos, as práticas, as inquietações, as expectativas, as esperanças, os sonhos e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico” (p. 98), então é uma fonte de informação válida das representações sociais e históricas. Assim, o texto literário é uma prova da experiência social e uma fonte documental das práticas sociais, pelo que será possível recorrer-lhe para a obtenção do conhecimento histórico, porém isto pressupõe uma reflexão e problematização historiográfica.

Dulce Santos (2010) refere o alargamento da noção de *campo documental* com a incorporação de todos os vestígios e testemunhos das experiências sociais humanas, disponíveis e em diversos tempos e espaços, e exemplifica com testemunhos escritos (Literatura), arqueológicos (cultura material) e iconográficos (produções artísticas). Tal permitirá o desenvolvimento de redes de pesquisas interdisciplinares, o que considera um “terreno ainda movediço para os historiadores devido à tradição arraigada” (p. 19). É o processo de mutação de documentos em fontes para pesquisa e uso posterior que se configura como a principal distinção entre a produção historiográfica e a produção ficcional nas formas míticas, literárias e metafóricas. Assume-se, portanto, que isto torna possível a desconstrução de hierarquias e a incorporação de outros materiais como fontes, tais como os textos literários e outras expressões artísticas. Admitindo o diálogo com outras ciências humanas, esta historiadora salienta também a necessidade de reflexões e o refinamento dos métodos da crítica documental na formação dos *corpora* das fontes históricas. Este ponto apresenta-se como fundamental para a historiografia, uma vez que o texto literário, enquanto fonte de informação, suscita reflexões científicas, principalmente quando os factos retratados na Literatura podem questionar a versão oficial da História (MARTINEZ, 2011).

No âmbito do projeto *O culto da Rainha Santa Isabel, em Coimbra, no século XVI, e as celebrações em sua honra no Colégio das Artes: a obra de Pedro Perpinhão, S.J.*, Helena Toipa (2012) demonstra que o professor e orador Pedro Perpinhão consultou fontes históricas escritas para conferir verdade e credibilidade ao seu relato da vida da Rainha Santa Isabel. O fio condutor do trabalho deste professor e orador e a fonte principal é a Lenda (ou Legenda) da Rainha Santa, considerada a primeira biografia de Dona Isabel de Aragão; outras fontes terão sido as crônicas dos reis de Portugal, concretamente as de Rui de Pina.

RICARDO HAGE

Não surpreende, então, que José Barros (2012) declare fontes históricas todos os

documentos textuais (crônicas, memórias, registros cartoriais, processos criminais, cartas legislativas, obras de literatura, correspondências públicas e privadas e tantos mais) como também quaisquer outros que possam nos fornecer um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade um dia vivida e que se apresenta como relevante para o Presente do historiador (BARROS, 2012, p. 130).

No caso do património imaterial, este historiador inclui até os géneros da Literatura Oral e Marginal, por exemplo as receitas gastronómicas, as anedotas, os provérbios

e os ditos populares. Especificamente sobre as fontes literárias, ele enumera diversos modos e gêneros textuais (teatro, poesia, sermões, prosa) e reconhece que só mais recentemente (após 1980) estes começaram a ser explorados pelos historiadores como fontes históricas, como se vê destacado a amarelo na figura 1:

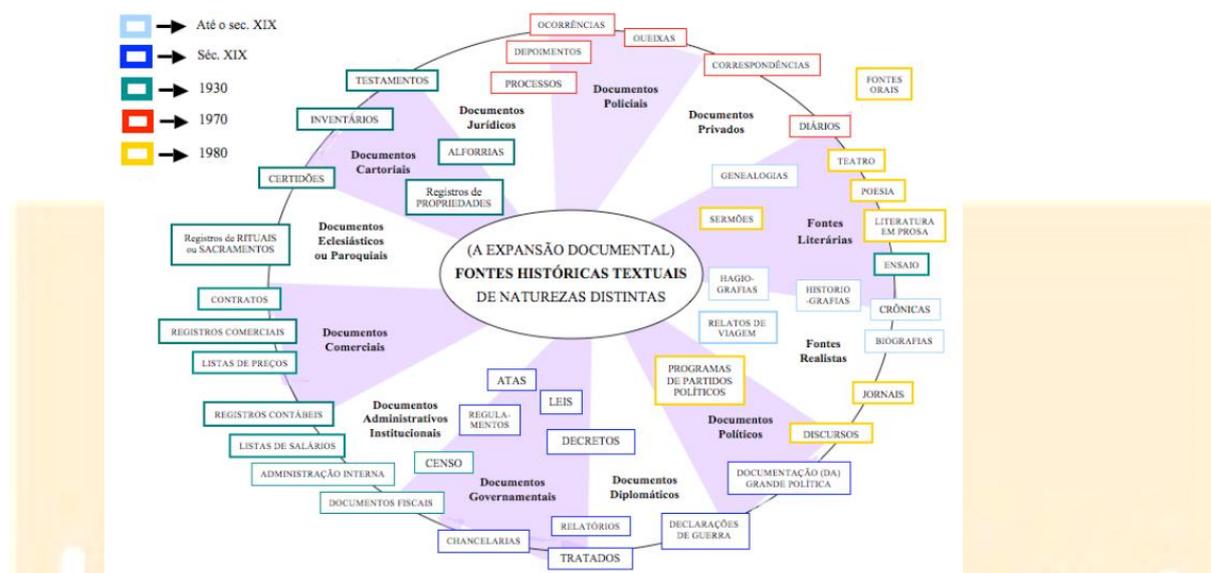


Fig.1 - Momentos no processo de Ampliação das Fontes Historiográficas “Verbais” (BARROS, 2012, p. 152)

Na mesma linha, Roberto Nogueira e M^a Lúcia Nogueira (2012) defendem que as obras literárias podem constituir fontes históricas e salientam o caso dos romances, pelo grande potencial que mostram para o estudo do contexto jurídico-social de uma determinada época. Por isto, concluem que “é mister reafirmar o lugar das produções literárias no trabalho historiográfico” (p. 17). Citando Le Goff, estes investigadores defendem que os textos literários se apresentam como fontes históricas, na medida em que o estudo das representações de uma época e de uma dada realidade deve abarcar todas e quaisquer traduções mentais ou interpretações de uma realidade exterior ou longínqua.

Eliane Mimesse (2013) afirma que a reconstituição do cotidiano dos imigrantes pode efetuar-se com recurso a fontes históricas mais inusitadas, com o exemplo de “cartas pessoais, do diário de anotações de uma menina com as histórias contadas pela avó, das lembranças dos moradores de uma cidade, das anotações contidas nas listas de chamada e muitas outras” (p. 116). Juntando-se aos já referidos explicitamente nos trabalhos anteriores, estes textos constituem gêneros literários epistolares ou narrativos de caráter memorialístico. Neste âmbito, vem igualmente à colação o trabalho de Paulo Neto (2013), que analisa o caso de Juscelino Kubitschek de Oliveira e defende que é possível compreender a sua atuação política tanto através da história e memória coletiva da época, quanto através da obra literária e da memória individual daqueles com quem este político privou. Baseando-se neste exemplo, Neto entende o discurso histórico como uma mescla de objetividade e de representação literária.

Gabriela Grecco (2014) realça que o texto literário e o texto histórico partilham o mesmo objetivo de apreender as realidades humanas e que muitos historiadores já aceitam como possível a identificação de dados históricos na Literatura. Ela afirma mesmo que as obras literárias podem até apresentar maior potencial informativo do que as tradicionais fontes históricas. Segundo esta historiadora,

nesse momento atual da historiografia, a relação entre História e Literatura ganha um novo vigor. Incluída nesse grande contexto de transformações teóricas, onde se buscam novos paradigmas de análise da realidade histórica, a aproximação entre História e Literatura amplia novos paradigmas interpretativos (GRECCO, 2014, p. 44 e 45).

No trabalho de Zueleide de Paula (2015), encontra-se uma nota de referência ao estudo das fontes históricas que assinala como tal, mais uma vez, a correspondência, os diários e as obras literárias, entre vários outros textos. Citando Gomes, esta historiadora concorda que um documento não diz o que aconteceu e sim o que o seu autor afirma ter acontecido, algo que ele viu, ouviu ou sentiu e interpretou. Neste sentido, encontram-se fontes escritas e fontes orais, como assinala Flávia Caimi (2016). Esta é mais uma historiadora cujo trabalho também refere o potencial da Literatura enquanto fonte de informação e produção de trabalhos históricos, especificando como fontes literárias escritas romances, biografias, jornais e revistas femininas.

Rogério Canedo (2016) defende o *perfeito consórcio* entre o conhecimento literário e o histórico, exemplificando como o romance contribuiu para a historiografia de Goiás. Segundo ele, o historiador é um recuperador de um tempo que não o seu e, para tal, cria condições para que surja uma narrativa das memórias pesquisadas e articuladas. Assim, as narrativas de memórias ou biográficas são um caso claro da benéfica articulação entre a Literatura e a História. De acordo com Cristiane Silva (2016), num estudo sobre a biografia de Nelson Mandela, a Literatura “possibilita o aporte necessário para a compreensão da diferença cultural, através da representação e da ficção, apontando-nos para conflitos, negociações, enfrentamentos, dentro de estruturas hegemônicas e reconstruções de modos de existência” (p. 130). As aproximações entre Literatura, História e Memória são, igualmente, estudadas por Isaías Souza e Ariovaldo Pereira (2016). Estes investigadores sustentam que tanto as narrativas historiográficas quanto as ficcionais proporcionam interpretações para os mais variados eventos históricos, numa abordagem interdisciplinar. Muito embora, existe uma escolha particular da modalidade de narrar e isso conferirá nuances na apresentação dos mesmos fatos, mas constitui um fator de aproximação entre as narrativas literárias e históricas.

Em concordância, Márcio Silva (2017) identifica relações concretas entre a narrativa literária e a narrativa histórica. Após estudar o contributo de um conto de Machado de Assis para a História do Brasil, ele salienta que a descrição de situações comuns no quotidiano dos escravos e seus senhores possibilita a compreensão da realidade da escravatura. Assim, “por trás de uma narrativa literária, sempre podemos encontrar

uma narrativa histórica, pois a mesma é construída em um contexto social, político, econômico e porque não dizer histórico” (p. 128). O conhecimento do contexto social e histórico é realçado também por Adriana Fiuza (2017), que associa a Literatura e a História, através da análise de um conjunto de romances cuja temática se centra no período da ditadura de Rafael Leónidas Trujillo, entre 1931 e 1961, na República Dominicana – *novela del trujillato*. Combinando a ficção com a historiografia, a investigadora afirma que estes romances relatam o abuso de poder do ditador e as suas consequências, o que lhes confere um forte potencial como fonte informativa social e histórica.

O mesmo atestam Gilmei Fleck e Marina Rohde (2017), que revisitam o passado da figura histórica Anita Garibaldi por meio do estudo de dois romances. Estes investigadores defendem que a Literatura promove a releitura dos fatos históricos, pelo que a História deve ter em conta outros prismas que não os das tradicionais fontes oficiais. Assim, os textos literários ora corroboram ora questionam outras fontes e propõem novas visões da História. Ainda no âmbito do romance, refere-se o trabalho de Carmen Lima (2017) que, mediante a análise de um romance de Umberto Eco, sintetiza as ideias de dois modelos teóricos, talvez os mais relevantes, da relação entre a Literatura e a História: *Poética do pós-modernismo* de Linda Hutcheon, que considera a metaficção historiográfica como uma forma complexa sem ter a pretensão de reproduzir a realidade, contestando a rigidez dos tradicionais limites; e *O demônio da Teoria* de Antoine Compagnon, que estuda o discurso histórico e o discurso literário de forma comparativa e é o autor da frase *A História é um romance que foi; o romance é a História que poderia ter sido*.

A relação entre o romance literário e a História é muito concreta e ganha particular expressão no subgénero Romance Histórico, contudo os trabalhos mais recentes mostram maior variedade textual. Albertina Assumpção (2017) aborda a relação da História com as formas internas da Literatura, em concreto o conto literário. Ela relata que, embora tal não tenha acontecido de forma pacífica, a Literatura entrou como fonte histórica privilegiada, devido às significações/representações da realidade e de um tempo. Almeida e Borges (2017) demonstram como os romances de cavalaria portugueses que tratam o ciclo arturiano podem ajudar na compreensão histórica das conceções de *honra* e de *amor*.

Ariane Farias e Ânderson Pereira (2017) afirmam que a Literatura ajuda no questionamento e na reflexão acerca das questões sociais, tornando-se uma fonte documental privilegiada para pensar a História, porém alertam que isto acarreta um cuidado especial para o historiador ao lidar com as especificidades do texto literário e, talvez por isso, cresça o debate sobre a relação da História com a Literatura. Estes investigadores concluem que cada vez mais historiadores percebem o potencial da informação contida nas obras literárias como meio para o entendimento dos fenómenos histórico-sociais de determinadas épocas, algo com que, após esta breve revisão de literatura académica, só se pode concordar.

4 CONSIDERAÇÕES

Pelo exposto, considera-se inegável a relação entre a Literatura e a História, em concreto os contributos que o texto ficcional literário pode trazer à informação científica histórica. Neste âmbito, os trabalhos académicos produzidos nos últimos dez anos mostram que as obras literárias têm vindo a ser assumidas como importantes fontes documentais, em concreto por historiadores que, embora raramente, por vezes lhe atribuem maior potencial informativo do que às tradicionais fontes da História.

A Literatura pode ser, então, interrogada e trabalhada como uma fonte histórica, na medida em que ajuda a construir o passado, em algumas circunstâncias até com maior elegância e dinamismo que a tradicional historiografia. Como prova, enumeram-se aqui vários casos de estudo, que vão desde a época medieval à contemporaneidade. Sendo que uns se mostram mais úteis do que outros, ficou demonstrado que o contributo informativo da Literatura se explana por praticamente todos os seus modos e géneros textuais, muito embora se privilegiem os textos memorialísticos e os Romances (históricos).

Atestado o papel de fonte histórica às obras literárias, salienta-se que o recurso a estes documentos pelos historiadores requer um cuidado especial, isto é, que se garanta uma abordagem e problematização históricas, com o questionamento, a reflexão e o rigoroso método da historiografia. Quer isto dizer que a Literatura é uma fonte válida e credível de informação científica para a História, mas que, como outras, deve ser confrontada e interrogada. Talvez seja neste ponto que se encontre o debate sobre as relações da Literatura com a História, uma vez que não se encontraram trabalhos académicos recentes que, claramente, se mostrem opostos ao paradigma da fonte histórica herdado da Escola dos Annales, muito embora se reconheça o ceticismo dos historiadores mais tradicionalistas.

Posto isto, considera-se que este tema é atual e pertinente, tendo em conta o período temporal dos trabalhos considerados, e que pode contribuir em definitivo para um novo modelo interpretativo da informação científica em História. Destaca-se, portanto, a interdisciplinaridade destas duas áreas das Humanidades. Entende-se que Literatura e História são claros interlocutores de um diálogo científico e que este é, sem dúvida, um domínio a considerar em futuros estudos que abordem a informação científica das fontes históricas. Logo, nada mais resta do que concluir com o repto de Oliveira e Rodrigues (2017): Literatura e História, uni-vos!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.; BORGES, L.C. **Da honra e do amor: uma relação histórico-literária possível**. In International Conference Reading the Middle Ages Today: Sources, Text and Translation. Universidade do Minho, Braga, 23 de junho de 2017.

ASSUMPÇÃO, A. As formas literárias e a História. **Revista Hydra**, v.2, n.3, p. 2-19, 2017.

BARROS, J. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, v.12, p. 129-159, 2012.

BITTENCOURT, L. Literatura épica e história. **Cadernos de História UFPE**, v.5, n.5, p.1-16, 2008.

BORGES, V. R. História e Literatura: Algumas considerações. **Revista de Teoria Da História**, v.3, n.1, p. 94-109, 2010.

CAIMI, F. Mulheres do século XIX no Rio Grande do Sul: uma abordagem metodológica para a história escolar. **MÉTIS: história & cultura**, v.15, n.29, p. 98-116, 2016.

CANEDO, R. Literatura e História: As narrativas presentes na historiografia de Goiás. **Jangada: Colatina/Chicago**, v.8, p. 172-189, 2016.

CHARTIER, R. ¿La muerte del libro?. Orden del discurso y orden de los libros. **Co-Herencia**, v.4, n.7, p. 119-129, 2007.

_____. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, v.24, n.69, p. 7-30, 2010.

FARIAS, A., & PEREIRA, Â. **História e Literatura: o entrecruzamento entre a ficção e o real**. In 14.^a Jornada da Pós-Graduação e Pesquisa. 2017.

FIUZA, A. Ficção e história na República Dominicana: tensões da ditadura trujillista na literatura contemporânea. **Cadernos de Letras da UFF**, v.45, p. 139-153, 2017.

RICARDO HAGE

FLECK, G. F., & ROHDE, M. L. Anita Garibaldi sob as luzes da ficção: a redescoberta de uma imagem histórica feminina. **Ribanceira**, v.9, p. 124-140, 2017.

GRECCO, G. História e literatura: entre narrativas literárias e históricas, uma análise através do conceito de representação. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.6, n.11, p. 39-53, 2014.

LIMA, C. Pontos e contrapontos entre literatura e história: a metaficção historiográfica em "A ilha do dia anterior." **Claraboia**, v.7, p. 150-161, 2017.

LINARES, R. F. Apuntes para la reconstrucción de una sociología de la literatura. **Culturales**, v.VII, n.13, p.15-144, 2011.

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

LOPES, P. C. Literatura e linguagem literária. **Biblioteca Online de Ciências Da Comunicação**, p. 1-12, 2010.

MARTÍNEZ, M. DEL P. Reinventando Centroamérica. La construcción del imaginario social a partir de la novela de ficción. **Letras**, v.1, n.49, p.181-189, 2011.

MARTINS, C. O. A palavra literária como discurso comprometido. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, v.7, n.14, p. 13-29, 2015.

MEIRELLES, W. R. Ler, ouvir e ver. A revolução documental na pesquisa histórica: uma abordagem das formas da construção da história. **História & Ensino**, v.8, p. 143-150, 2002.

MIMESSE, E. Imigrantes europeus na América do Sul. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v.36, n.1, p. 109-117, 2013.

NAVARRETE, E. Roger Chartier e a Literatura. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v.2, n.3, p. 23-56, 2011.

NETO, P. Memórias como articulação entre literatura e história: o caso JK. **Miscelânea**, v.13, p.. 181-201, 2013.

NOGUEIRA, R. & NOGUEIRA, M^a L. Direito, história e literatura: reflexões a partir da obra de João Gumes. **Revista Direito e Liberdade**, v.14, n.1, p. 289-315, 2012.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares, **Projeto História** v.10, 1993.

OLIVEIRA, E., & RODRIGUES, C. “Literatura e História, uni-vos!”: breves considerações sobre o papel da produção literária e historiográfica vistas a partir do materialismo histórico. **Igarapé**, v.5, n.1, p. 88-102, 2017.

OZELAME, J., & OLIVEIRA, R. Literatura e História: aproximações e distanciamentos. **Nupem**, v.9, n.18, p. 73-81, 2017.

PAULA, Z. João Batista Vilanova Artigas, a edificação do ser e do fazer: um diálogo entre História e Arquitetura. **Patrimônio e Memória**, v.11, n.1, p. 22-45, 2015.

SANTOS, D. Velhas e novas relações entre os medievalistas e suas fontes. **Varia historia**, v.26, n.43, p.17-28, 2010.

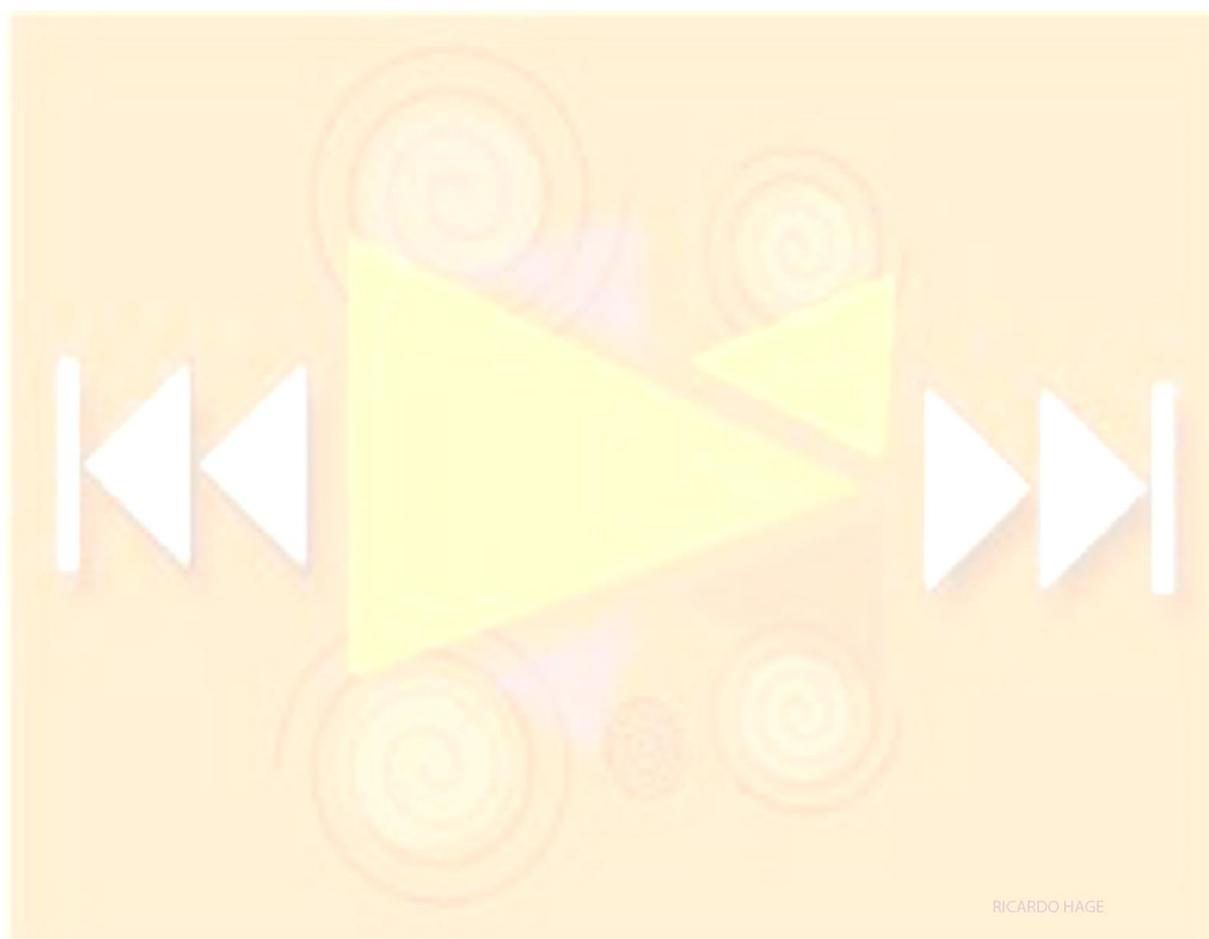
SILVA, C. Na encruzilhada entre história e literatura: biografias de Nelson Mandela. **Vozes, Pretérito & Devir**, v.VI, n.1, p.126-145, 2016.

SILVA, M. A realidade da escravidão na ficção machadiana: conto “Pai contra Mãe” e o diálogo entre história e literatura. **Espaço Acadêmico**, v.190, p. 126-135, 2017.

SILVA, V. M. A. **Teoria da Literatura**. 8.ed. Coimbra: Almedina,1993.

SOUZA, I. M. & PEREIRA, A. Literatura, história e memória: aproximações pertinentes. **Comunicaciones en Humanidades**, v.5, p. 136-145, 2016.

TOIPA, H. C. As fontes históricas do De Vita et Moribus B. Elisabethae Lvsitaniae Reginae Libri III de Pedro João Perpinhão, S.J. o conflito entre D. Dinis e o seu filho e a intervenção de D. Isabel. **Máthesis**, v.21, p. 27-56, 2012.



3 INTERDISCIPLINARIDADE NA PESQUISA SOBRE JUVENTUDE E RELIGIÃO

INTERDISCIPLINARITY IN RESEARCH ABOUT YOUTH AND RELIGION

*Cristina Satiê de Oliveira Pátaro*⁹

*Ada Otoni Ferreira Fontanella*¹⁰

*Frank Antonio Mezzomo*¹¹

RESUMO: Neste ensaio, buscamos refletir sobre a pertinência da perspectiva interdisciplinar no estudo das inter-relações entre juventude e religião, em vista de evidenciar as dinâmicas sociais que permeiam os jovens e as dimensões religiosas na contemporaneidade. Partimos de um debate acerca da abordagem interdisciplinar na Ciência e na produção de conhecimento para, em um segundo momento, apresentar de que forma tais considerações permitem um olhar multidimensional para as discussões sobre juventude e religião na contemporaneidade. Evidenciamos, assim, a desregulação dos mecanismos de transmissão das crenças que submete os indivíduos a uma multiplicidade e fluidez de memórias, ocasionando a construção de identidades flexíveis e caracterizadas por um movimento de pluralização, expansão e sincretismo no campo da religiosidade.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Juventudes. Religião. Identidades.

ABSTRACT: We intent to reflect on the pertinence of the interdisciplinary perspective in the study of the interrelationships between youth and religion, in order to highlight the social dynamics that permeate young people and the religious dimensions in the contemporary society. The discussion is grounded in a debate about the interdisciplinary approach in Science and the production of knowledge in order to present, in a second moment, how these considerations allow a multidimensional view of youth and religion in the contemporary society. Thus, we show the deregulation of the transmission mechanisms of beliefs that subjects individuals to a multiplicity and fluidity of memories, causing the construction of

⁹ **Cristina Satiê de Oliveira Pátaro:** Doutora em Educação (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD e do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. Contato: crispataro@gmail.com

¹⁰ **Ada Otoni Ferreira Fontanella:** Mestre em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD/Unespar), Graduada em Ciências Sociais (UFF). Contato: E-mail: adinhaferreira@yahoo.com.br

¹¹ **Frank Antonio Mezzomo:** Doutor em História Cultural (UFSC). Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD e do Mestrado Profissional em Ensino de História – Prof. História da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. Contato: frankmezzomo@gmail.com

flexible identities characterized by a movement of pluralization, expansion and syncretism in the field of religiosity.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Youth. Religion. Identities.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a pertinência da perspectiva interdisciplinar no estudo das inter-relações entre juventude e religião, em vista de evidenciar as dinâmicas sociais que permeiam os jovens e as dimensões religiosas na contemporaneidade. Em uma sociedade cada vez mais individualista, plural e espiritualmente autônoma (no que se refere à construção de seu sistema de fé), observar o modo como os jovens se relacionam com a religiosidade e o grau de institucionalidade dedicado a essa vinculação nos parece extremamente relevante.

Assim, buscamos demonstrar, em um primeiro momento, que as diversas concepções sobre interdisciplinaridade fazem parte de um mesmo processo surgido da necessidade de uma visão mais abrangente em relação às dinâmicas sociais que se desenvolveram ao longo da modernidade. Esta, por sua vez, é vista como um modo de vida, uma ordem social, resultante de transformações na forma como os indivíduos concebem os valores morais, os vínculos afetivos e as representações sociais, inegavelmente relacionadas às mudanças ocorridas nas instituições políticas, sociais e também religiosas (NAJMANOVICH, 2001). Em vista de tais considerações, trazemos, na sequência, alguns apontamentos teóricos que tratam dos conceitos de juventudes, junto à temática da constituição identitária no contexto atual, em especial que tange à dimensão religiosa.

2 CIÊNCIA, INTERDISCIPLINARIDADE E A POSIÇÃO DO PESQUISADOR: BREVES APONTAMENTOS

RICARDO HAGE

A Revolução Científica ocorrida nos séculos XVI e XVII, caracterizada por descobertas nos campos da física, astronomia e matemática, foi modificando a visão medieval de mundo, dando espaço para o surgimento de um novo período na história da humanidade: a modernidade. A noção de um universo regido por leis divinas e espirituais deu espaço a um novo mundo, passível de ser explicado racionalmente por objetos que podiam ser reduzidos, quantificados e medidos, ficando secundada a experiência dos sujeitos do domínio do conhecimento científico (CAPRA, 1997; LATOUR, 1994; MORIN, 2005).

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

A esse paradigma estabelecido pela Ciência Moderna ou Revolução Científica, atribui-se um modelo de racionalidade em que o que não é quantificável seria cientificamente irrelevante, caracterizando-se por uma construção metodológica aferida pelo rigor das medições. A observação dos fatos e a experimentação seriam, então, ideias fundamentadas sobretudo na lógica matemática, a partir da qual seria possível chegar a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Esse método científico estabelece-se, também, na redução da complexidade, desconsiderando as subjetividades da mente humana e as inúmeras variações e possibilidades de interações existentes entre os indivíduos e a natureza. Para essa compreensão de ciência, conhecer significa quantificar; antes, porém, é preciso dividir e categorizar, para depois determinar as relações sistemáticas entre as partes separadas anteriormente (SANTOS, 2010). Nesse contexto, “os homens modernos acreditaram que era possível ‘conter’ o tempo dentro dos relógios, ‘capturar’ o espaço dentro de um quadro e o movimento em um conjunto de ‘leis naturais’ necessárias e eternas.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 14).

René Descartes (1596-1650) exerceu grande influência na estruturação da Ciência Moderna, sendo considerado um dos pensadores mais emblemáticos da história do pensamento ocidental, destacadamente pela criação do método do pensamento analítico, baseado na tentativa de apreender o todo de um determinado fenômeno a partir da análise de uma parte desse todo. Uma concepção também rotulada como metodológico-reducionista. Essa visão mecanicista do fazer ciência pressupõe a ideia de ordem e estabilidade do mundo da matéria, como se este fosse uma máquina cujas operações podem ser verificadas e categorizadas pela criação de leis físicas e matemáticas.

Na Ciência Moderna, o conhecimento progride pela especialização, e, quanto mais específico este for, maior será a compartimentação do objeto estudado. A divisão em áreas do saber é criada para dar conta dessa institucionalização, criando as “disciplinas” e, ao mesmo tempo, o policiamento sobre suas fronteiras e a repressão aos que as quiserem transpor (SANTOS, 2010). Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que essa criação estática e invariável do mundo da matéria foi a pré-condição para grande parte de todo o desenvolvimento tecnológico que surgiu desde então, trazendo inúmeras contribuições para a ciência, mesmo que reconhecida mais pela capacidade de dominar e transformar o real do que pela capacidade de compreendê-lo (LATOURETTE, 1994; SANTOS, 2010).

RICARDO HAGE

Ao longo dos dois últimos séculos – e como consequência do próprio fazer da ciência – alguns debates foram sendo travados, fazendo emergir críticas acerca das limitações e problemáticas impostas pelo chamado paradigma da modernidade. A perspectiva holística ou sistêmica (CAPRA, 1997), por exemplo, foi se consolidando em certa oposição ao mecanicismo e fragmentação da Ciência Moderna, defensora da ideia de que não devemos olhar uma determinada questão social de forma fragmentada e sim como um todo, um sistema onde tudo está interligado, emergindo uma tensão entre as partes e o todo. Desde então, a tensão entre o paradigma mecanicista e o sistêmico tem ocorrido nos diversos campos da ciência, de maneira não uniforme e com diferentes intensidades, representando uma revolução na história do pensamento científico ocidental, basicamente pela defesa de que as propriedades das partes de um sistema não podem, isoladamente, dar respostas sobre o todo, a

não ser pela consideração de um fragmento desse todo. Além da abordagem sistêmica de Capra, outras perspectivas críticas à Ciência Moderna foram sendo construídas – que, embora não necessariamente sejam confluentes, são muitas vezes agregadas sob o genérico rótulo de “Pós-modernas” (SANTOS, 2004). Em um processo gradativo e progressivo, expressão de um movimento mais amplo e diverso, tais perspectivas apresentam concepções que não obrigatoriamente negam as premissas do método científico da modernidade, mas trazem novos questionamentos e abordagens.

Dando continuidade a esse movimento de busca por outros caminhos para os impasses apresentados no campo científico, os pesquisadores contemporâneos deparam-se com questões de diferentes tipos e características nas áreas políticas, ecológicas, econômica, nos sistemas de saúde e educação, dentre outras. No entanto, parecem ser todas diferentes faces de um mesmo problema: o paradigma moderno, pautado em conceitos e técnicas de uma perspectiva mecanicista da ciência (CAPRA, 1982), não consegue dar respostas adequadas à complexidade apresentada para várias questões na atualidade, relegando a segundo plano o “estudo do imaginário” e desconsiderando, dentre outros aspectos, as influências ideológicas e todas as formas de conhecimento obtidas a partir da experiência e da tradição. Para Descartes, por exemplo, o imaginário era visto como algo resultante do erro e da falsidade, um conhecimento de estágio inferior. Assim, o racionalismo defendido por ele tornou-se a ferramenta universal de uma pedagogia do saber científico, que deveria ter excluído de suas práticas a imaginação corruptiva:

Desta forma, não é por acaso que o realce assumido pelo imaginário enquanto objeto de preocupação temática e investigação tenha crescido justamente no momento em que as razões cartesianas e as certezas do processo científico não se apresentam como capazes de dar conta da complexidade do real. (PESAVENTO, 1995, p. 13).

Contudo, apesar dessa condição da ciência vir sendo intensamente questionada nos últimos anos, essa ação não deve ser entendida como um fim de um esquema de referências (PESAVENTO, 1995), pois basicamente tudo o que foi desenvolvido científica e tecnicamente até o período atual deve-se aos avanços da Ciência Moderna, por meio de questionamentos plausíveis e estudo de hipóteses, visando descobertas ou melhorias.

O “olhar sociológico”, umas das competências esperadas por aqueles que se interessam pelo estudo das ciências sociais, é um exemplo de tentativa para superar algumas dificuldades apresentadas no meio científico. O termo, defendido por Mills (1975), propõe instigar o exercício de olharmos os acontecimentos sociais de maneira diferente daquela com a qual estamos habituados, buscando uma perspectiva mais abrangente. Desse modo, para compreendermos as questões sociais, seria indicado nos situarmos no período e realidade do coletivo em que se encontram, relacionando as informações obtidas, e, se necessário, mudarmos nossa perspectiva primeira em relação a esse objeto, sempre na tentativa de uma visão ampla da sociedade e dos elementos que dela fazem parte. Segundo o autor, assumir esse “olhar sociológico” deve ser objetivo de todo cientista social, abstendo-se das pré-noções, passando a ver a realidade estudada como algo “desconhecido”, esforçando-se para superar as

certezas iniciais, ou seja, as ideias do senso comum. Em outras palavras, refere-se a um processo de conexão entre a experiência individual, as instituições que compõem a sociedade, a percepção sobre o outro, e os lugares que todos ocupam na história.

Assim, a questão estabelecida se coloca não apenas em observar o fenômeno, mas principalmente em como observá-lo. Sabemos que os mais variados fenômenos sociais são de conhecimento dos indivíduos desde que a primeira sociedade foi fundada, porém nem sempre existiu uma ciência social que ajudasse no processo de compreendê-los (DAMATTA, 2011). Em especial, devemos dar destaque a dois conceitos que podem nos auxiliar nesse sentido: “desnaturalização” e “estranhamento”. Ambos, vistos de modo complementar, colaboram para um entendimento mais amplo do cientista social em relação à sociedade, porque convidam à reflexão e à prática. O primeiro deles estimula um olhar desnaturalizador sobre as práticas do cotidiano, reconhecendo-as como resultado de deliberações de interesses particulares ou coletivos, não sendo, portanto, uma condição natural. O segundo trata de uma postura investigativa em relação a um mundo supostamente conhecido, percebendo a experiência social para além da sua regularidade, estranhando os fenômenos sociais, tornando-os questionáveis, problematizando-os (CUNHA; RÖWER, 2014).

Diferentemente de algumas perspectivas das ciências naturais, que podem reproduzir seus experimentos em condições laboratoriais diversas e por diferentes indivíduos e obter resultados semelhantes (conservadas condições iguais de realização), a matéria-prima das ciências sociais caracteriza-se por determinações imbricadas que podem acontecer em variados ambientes, obtendo, por conta disso, significados e relações que podem variar conforme o olhar do pesquisador (DAMATTA, 2011), ou seja, as ciências sociais estudam acontecimentos complexos, situados em diferentes planos de causalidade e determinação.

Com isso, no momento em que o pesquisador expõe sua teoria, não somente está abrindo-se para relativização de seus “padrões epistemológicos”, bem como favorecendo a ocorrência de um nível de debate inovador, estruturado por um diálogo entre o fator interno (a interpretação do objeto sobre suas próprias práticas) e o fator externo (a interpretação do cientista social sobre as práticas do objeto). Tal esquema comparativo é fundado na reflexividade, na qual a consciência do pesquisador não pode ser excluída nem as percepções do objeto desconsideradas (DAMATTA, 2011).

RICARDO HAGE

Neste sentido, outro aspecto a ser reforçado em relação às concepções aspiradas pela Ciência Moderna é a relevância do lugar de quem enuncia, isto é, do pesquisador. Segundo Najmanovich (2001), em geral, publicamos cientificamente de forma genérica, ou seja, utilizamos um estilo impessoal, como se os problemas de pesquisa não surgissem de algum contexto social e pessoal. Esse discurso é o “discurso da modernidade”, representado por indivíduos abstratos e universais, que se eximem da responsabilidade de indicar o lugar de onde falam e por que falam. Dessa forma, a proposta é problematizar essa perspectiva de ciência, rompendo com um estilo de enunciação que desconsidera as subjetividades dos sujeitos, que pela ótica epistemológica “se relaciona com a necessidade de questionar a distinção clássica sujeito-objeto e respectiva separação corpo-mente” (NAJMANOVICH, 2001, p. 8).

Ainda segundo a autora, tal postura permitiria explicar os enredos políticos, culturais e estéticos que vêm compondo e modificando os meios sociais nas últimas décadas, como os advindos da utilização da internet e principalmente do crescente acesso às redes sociais. Trata-se de conectar o corpo e a mente que foram separados na modernidade, considerando que o corpo emerge das experiências individuais, históricas e contextualizadas e que não deve ser desconsiderado. Diante do exposto, faz-se necessário construir um “novo espaço cognitivo”, onde corpo e mente, objeto e sujeito, não são apresentados como opostos, e sim complementares, dado que na atualidade passamos por um momento em que o discurso moderno a respeito das pessoas, do conhecimento e da produção de sentido vem sendo questionado. Nesse entendimento, a produção de conhecimento exige “interação, relação, transformação mútua, co-dependência e co-evolução” (NAJMANOVICH, 2001, p. 21), pois sempre haverá o lugar distinto da anunciação. Esse “sujeito encarnado” faz parte de um processo criativo de si mesmo e do mundo do qual participa, afeta e é afetado por ele, e alcança o conhecimento justamente porque é capaz de perceber e processar com o próprio corpo.

Da mesma forma, Paul (2011) enfatiza a indispensabilidade de considerarmos a subjetividade e o local de onde falamos em nosso exercício do fazer ciência, entendendo que a própria posição do sujeito está implicada nos resultados da pesquisa. Assim, percebemos que a compreensão de grande parte das questões contemporâneas passa pelo reconhecimento de que os indivíduos estão inseridos em uma realidade social plural e complexa, cuja compreensão pode ser aprofundada quando levamos em consideração a individualidade/subjetividade de seus integrantes (PAUL, 2011; NAJMANOVICH, 2001). No entanto, ainda que as singularidades dos sujeitos devam ser levadas em conta, é necessário ter em mente que a plenitude da realidade psicológica destes nos escapará, pois certamente não será possível apreender toda sua existência social e individual, uma vez que o conhecimento completo é impossível (PAUL, 2011; MORIN, 1996).

A questão da visão do todo pela parte ou da parte pelo todo é acrescida de contribuição pela teoria da complexidade de Morin (1996). Essa teoria baseia-se na crença de que a desordem, com a presença de elementos diferentes e aparentemente não relacionados, também produz a ordem. Com essa perspectiva, tentar compreender um sistema reduzindo por suas partes não seria adequado, porque o todo tem propriedades e qualidades que as partes isoladas não possuem. Enfim, trata-se de um pensamento que aceita as ambiguidades e as contradições dos sistemas vivos, e exatamente por esse motivo que “o pensamento complexo não é o pensamento completo; pelo contrário, sabe de antemão que sempre há incerteza” (MORIN, 1996, p. 285). Dessa maneira, a teoria da complexidade visa incluir o sujeito, busca destacar o seu papel nas dinâmicas sociais considerando sua trajetória de vida, anseios, opiniões e contradições.

O mesmo dilema, o que paira sobre o modo cartesiano-mecanicista de olhar o mundo (MORIN, 1996), também emerge das críticas tecidas por Najmanovich (2001), quando diz que por esse olhar da Ciência Moderna, “o conhecimento é uma imagem virtual daquilo que está fora do sujeito e independente dele [... de modo que] o sujeito da modernidade não afeta nem é afetado por aquilo que conhece” (NAJMANOVICH, 2001, p. 16). Este seria o “lado mau” da ciência, denunciado por Morin (2005), em que

muitas vezes as possibilidades criadas por sua prática fogem ao controle dos próprios cientistas, acabando sob domínio de grupos com grande poder econômico e político: “De certo modo, os cientistas produzem um poder sobre o qual não têm poder, mas que enfatiza instâncias já todo-poderosas, capazes de utilizar completamente as possibilidades de manipulação e de destruição provenientes do próprio desenvolvimento da ciência.” (MORIN, 2005, p. 18). Tal ponderação permite supor que a ciência, muitas vezes, com seus conhecimentos e tecnologias, estaria a favor do poder econômico, e não das pessoas, muito menos das mais pobres.

De acordo com Capra (1997), reconhecer o valor inerente da vida humana e não-humana constitui-se traço psicológico fundamental para a compreensão da “ecologia profunda” por parte dos indivíduos, principalmente para aqueles que pesquisam cientificamente. Nessa concepção, todos os seres vivos encontram-se ligados por uma comunidade ecológica, numa rede interdependente, e, “quando essa percepção ecológica profunda torna-se parte de nossa consciência cotidiana, emerge um sistema de ética radicalmente novo” (CAPRA, 1997, p. 19). Porém, o autor ressalta que seguimos levados a pensar que os fatos científicos, por exemplo, estão desligados daquilo que fazemos e somos – nossas percepções, valores, ações etc. –, quando na verdade emergem justamente deles. Tal condição dificultaria, segundo o autor, nosso entendimento acerca da conexão profunda entre os campos ecológico e psicológico, antes completamente separados dentro da perspectiva científica. Ao contrário, se seguissemos a proposta ética defendida por Capra (1997), estaríamos inclinados a zelar por toda natureza viva, já que teríamos a consciência ecológica profunda de fazermos parte da teia da vida (CAPRA, 1997).

Ainda sobre a responsabilidade do pesquisador perante a sociedade, Morin (2005) afirma que, atualmente, tem prevalecido a separação entre “fato e valor” na concepção “clássica” da ciência, obscurecendo a visão dos atributos éticos necessários que, em nome da objetividade, elimina os posicionamentos pessoais do sujeito pesquisador. E por não haver nenhum método objetivo para considerar ciência como “objeto de ciência”, e o cientista como “sujeito”, nos encontraríamos num impasse: “se não se sabe conceber cientificamente o cientista e a ciência, como pensar cientificamente a responsabilidade do cientista na sociedade?” (MORIN, 2005, p. 118). Para o autor, pensar criticamente o papel da ciência na sociedade é o caminho reflexivo mais coerente para fomentar princípios morais, pois não basta, apenas, boa vontade e disposição laboral para ser considerado um pesquisador responsável. É preciso reconhecer que a prática do investigador científico suscita uma ética própria, especialmente quando a busca pelo conhecimento e inovação tecnológica elimina de si mesmo toda a competência ética. Afinal, o sujeito encarnado faz-se reconhecer, também, para assumir as responsabilidades daquilo que se pesquisa (NAJMANOVICH, 2001).

Tendo como premissa tais elementos acerca do fazer ciência, cabem-nos algumas considerações acerca da perspectiva interdisciplinar. Segundo Raynaut (2014), para compreendermos as questões sociais contemporâneas, é necessário ultrapassarmos as fronteiras disciplinares, que se encaixam em domínios estagnados do saber, sendo esta uma preocupação em pauta nos estudos de pesquisadores de diversas instituições de ensino pelo mundo, curiosos com os novos caminhos que a prática interdisciplinar pode apontar para a produção do conhecimento científico. É, portanto,

no diálogo entre as disciplinas que Raynaut acredita ser possível a interdisciplinaridade. Nesse movimento, a construção de novos paradigmas, incorporando novas metodologias de ensino e pesquisa, torna-se fundamental para apontar caminhos em relação a algumas questões sociais que se apresentam na contemporaneidade. Neste sentido, por sua complexidade e multidimensionalidade – conforme veremos adiante –, entendemos que as discussões acerca das temáticas da juventude e da religião na contemporaneidade podem ser favorecidas pela abordagem interdisciplinar.

Ao mencionarmos a perspectiva interdisciplinar, é possível constatar que algumas dificuldades em que parte das pesquisas científicas encontra-se atualmente ocorrem, segundo Paul (2011), porque se estruturaram pelas bases do reducionismo metodológico clássico – proposta por Descartes e que foi a base da Ciência Moderna –, e acabam se deparando com condições de complexidade que surgem nas fronteiras (ou no fim) de seus campos disciplinares, lugares que apresentam uma pluralidade de fatores que o pensamento técnico racional não consegue explicar sozinho (PAUL, 2011; RAYNAUT, 2014)¹². Assim, diante das ambiguidades, multidimensionalidade e complexidade do cenário contemporâneo, a perspectiva da Ciência Moderna, embora muitas vezes eficaz, vem se mostrando, em alguns casos, pouco eficiente, incorrendo em lacunas que devem ser superadas na busca pela compreensão da realidade. Apesar de as fronteiras disciplinares se apresentarem rígidas no discurso científico, podemos afirmar que, nos últimos anos, vêm sendo desenvolvidas significativas colaborações interdisciplinares entre os programas de pesquisa (RAYNAUT, 2014).

Nessa perspectiva, Raynaut (2014) propõe a interdisciplinaridade a partir de dois diferentes tipos. O primeiro deles, denominada “interdisciplinaridade instrumental”, seria aquela que acontece quando uma área do conhecimento solicita a perícia de outra área do conhecimento em vista de responder a uma questão pontual colocada em determinado momento de seu estudo. O segundo tipo é o chamado “interdisciplinaridade de liga”, a partir do qual ocorre interação permanente entre as diferentes áreas do conhecimento, gerando novos campos de estudos estáveis, as chamadas “interdisciplinas”. Ainda conforme o autor, esses caminhos interdisciplinares não apresentam grandes resistências ao caminhar pelas ciências da materialidade e pelas disciplinas técnicas, até se depararem com premissas culturais, que, por não serem de natureza prática, expressam configurações mentais dos sujeitos, sentimentos e concepções de vida, enredos que as ciências naturais não conseguem decompor sozinhas. Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de o pesquisador das ciências da materialidade reconhecer que os conhecimentos e o universo de estudo das ciências sociais não estão fora da objetividade exibida pelas ciências da materialidade, pois vivemos e atuamos na dimensão da história, na qual

¹² Conforme destacado anteriormente, não estamos desconsiderando as contribuições da Ciência Moderna, sobretudo por reconhecermos seu nascimento no berço do Iluminismo, do qual apropriamos noções fundamentais como as relacionadas ao Estado, a divisão de poderes e instituições, a concepções sobre direitos humanos etc. Tal fato faz a perspectiva interdisciplinar para a ciência, defendida aqui, devedora de um processo iniciado no início da Era Moderna, que também contribuiu, fortemente, para a ruptura de inúmeras concepções místicas no campo do saber científico vigente até o período.

o impacto do campo das ideias, por exemplo, possui existência intrínseca e significativa regularidade (RAYNAUT, 2014).

De forma análoga, na perspectiva interdisciplinar aqui apresentada, considerar o ponto de vista do pesquisador e “a voz dada” ao objeto de pesquisa se apresentam como requisitos de suma importância. Nesse contexto, a subjetividade dos indivíduos, o local de onde falam e por que falam devem estar presentes no exercício do fazer ciência (PAUL, 2011; NAJMANOVICH, 2001). Trata-se de uma tentativa de compreender a heterogeneidade e multiplicidade dos delineamentos sociais na contemporaneidade, que vem ganhando nos últimos anos contribuições teóricas de diversos pesquisadores envolvidos com essa abordagem.

Contudo, faz-se imperativo destacar que a perspectiva de uma ciência interdisciplinar, considerando algumas de suas principais vertentes, ainda apresenta muitos dilemas a serem superados. A própria ideia da interdisciplinaridade ocorrendo nas fronteiras das disciplinas, ressalta a necessidade de que estas continuem existindo – sobretudo considerando-se que a troca de saberes científicos depende, em certa medida, da especialização dos indivíduos –, o que demonstra que a proposta interdisciplinar não pode ser vista como uma perspectiva superior ou substitutiva às disciplinas (ALVARENGA, 2011; MORIN, 2005). Ademais, do ponto de vista metodológico, em uma proposta de investigação interdisciplinar, uma disciplina não necessariamente modifica a outra, havendo uma justaposição entre elas. Além disso, é preciso considerar que a ciência trabalha sempre a partir de um conhecimento que é provisório e que, diante da complexidade dos fenômenos, nem mesmo a perspectiva interdisciplinar é capaz de dar conta da totalidade: por essa razão, não devemos descartar a concepção disciplinar.

Mesmo a interdisciplinaridade localizando-se dentro de uma reflexão crítica sobre os avanços da ciência e da tecnologia no mundo moderno, a questão do controle ético e político da atividade científica também deve ser parte integrante do seu pensamento, ou seja, ela não está livre de produzir riscos e efeitos negativos para a sociedade, principalmente quando não há uma tomada de consciência por parte do cientista sobre o “destroçado processo do saber/poder” que acompanha a prática científica, bem como sobre o uso social do conhecimento e sua efetividade na transformação e superação das desigualdades da sociedade (MORIN, 2005; SANTOS, 2004). Além disso, o reconhecimento da dificuldade para realizar uma investigação social em sua complexidade pode apontar para os limites do pensamento interdisciplinar.

Ainda assim, entendemos que as contribuições da perspectiva interdisciplinar para a prática científica na atualidade nos parecem profícuas para pensar as temáticas da juventude e da religião, bem como suas inter-relações, possibilitando a ampliação da compreensão da juventude contemporânea com a experiência religiosa.

3 JUVENTUDES, IDENTIDADES E A INTERFACE COM A RELIGIÃO

Na tentativa de compreender a figura do jovem na sociedade contemporânea, Abramo (2005) mapeia quatro paradigmas de diferentes perspectivas epistemológicas das Ciências Humanas e Sociais sobre os jovens. Esses variados entendimentos ocorrem justamente pela dificuldade em delimitar marcos que definam em sua completude a juventude, e quais seriam as características específicas de “ser jovem”. Na América Latina, por exemplo, as considerações demográficas, biológicas e psicológicas foram as que tradicionalmente predominaram nos estudos sobre juventude. Porém, desde a década de 1980, outros olhares sobre a temática vêm sendo mais valorizados, como o sociológico e o político, assim como aportes oriundos de perspectivas culturais e antropológicas (UNESCO, 2004). Por conta dessa abrangência analítica, utilizamos o conceito “juventudes” sempre que for pertinente, respeitando a conceituação dada pelos autores citados.

O primeiro enfoque mencionado por Abramo (2005) seria o da juventude como um período transitório para a vida adulta. A educação e o serviço militar, por exemplo, podem ser vistos como etapas dessa preparação, pois permitem a aquisição de conhecimentos e destrezas exigidas pelo mundo dos adultos. Porém, tal perspectiva encara o jovem sempre como um devir, e não como um sujeito de relevância social no presente, além de desconsiderar as desigualdades que marcam as vivências dos jovens. O segundo enfoque enxerga o jovem como peça fundamental para o desenvolvimento social, apostando na sua capacidade de superar adversidades, de adaptar-se às mudanças sociais e às transformações tecnológicas, de incentivar pessoas e difundir ideais. Os jovens são vistos, assim, como atores dinâmicos e com potencialidades para resolver desafios sociais. Já na terceira perspectiva, a juventude é entendida como a fase da experimentação, das transgressões sociais, e, por fim, o quarto enfoque entende o jovem como aquele sujeito que passa a ter reconhecidos seus direitos como cidadão, deixando a ótica dos desvios e das incompletudes em uma instância de enquadramento social superada.

A compreensão da juventude como propensa a práticas ilícitas ou “desvios” também é abordada por Novaes e Mello (2002), que demarcam sua origem no campo da sociologia. As autoras ressaltam que o termo foi constituído pelos trabalhos da Escola de Chicago, nas décadas iniciais do século XX, baseados na ideia de “delinquência”, destacando os jovens como os principais responsáveis por problemas sociais urbanos relacionados à violência. Posteriormente, podem ser verificadas iniciativas por parte de pesquisadores da área de ciências humanas, educadores, gestores de políticas públicas e grupos financiadores de projetos sociais voltados aos jovens, visando compreender e talvez superar a recorrente associação dos jovens aos problemas sociais.

Para além do ponto de vista que associa a juventude a práticas desviantes na sociedade, essa categoria também traz consigo uma concepção positiva, pois acredita-se que os jovens detêm a maior parte da capacidade criativa entre os grupos sociais e vigor físico para realizar afazeres do cotidiano, e são eles que ainda podem

fazer mudanças pelo futuro do país, pois têm ao seu favor o tempo com suas possibilidades vindouras (NOVAES; MELLO, 2002; ABRAMO, 2005).

Em um esforço para compreender os jovens contemporâneos, Margulis e Urresti (1996) utilizam dois conceitos explicativos que caracterizariam a juventude: a “moratória social” e a “moratória vital”. Com o primeiro conceito podemos dizer que a sociedade concede ao jovem a possibilidade de usufruir de tempo necessário para estudar, desenvolver habilidades sociais da vida adulta, capacitar-se profissionalmente, e, somente depois de preparado e emancipado financeiramente, aventar a possibilidade de constituir uma família. Tal premissa, no entanto, não está aberta a todos, pelo fato de que somente as classes sociais mais favorecidas podem proporcionar tal conjuntura de vida a seus jovens, logo, trata-se de uma condição vinculada a elementos culturais e sociais, que não está oferecida de maneira equânime a todos seus integrantes. Já o segundo conceito, o de “moratória vital”, que deve ser visto como complementar à primeira, localiza o jovem como um indivíduo que possui um crédito temporal vinculado ao desenvolvimento biológico e psicológico, como a disposição, energia e vigor físico, condições comuns aos jovens de todas as classes sociais, explicando, assim, um traço característico destes: a sensação de invulnerabilidade, segurança e distância da morte (MARGULIS; URRESTI, 1996). Para os autores, é nesta moratória que surgirão as diferenças sociais e culturais mais expressivas no modo de ser jovem.

Na mesma linha de argumentação, para Novaes e Mello (2002), as respostas para a pergunta “o que é ser jovem” se alteram em função da conjuntura social e também com o passar do tempo, uma vez que, como toda categoria socialmente construída, trata-se de um conceito com múltiplas possibilidades de interpretação, a depender do lugar do falante “jovem” e das circunstâncias de sua fala. Ademais, ao redor de tal noção, existem muitas disputas entre gerações e grupos sociais que, além de aspectos simbólicos, possuem fundamentos em elementos sociais, políticos e históricos (NOVAES; MELLO, 2002), e por isso a justificativa da utilização do conceito “juventudes”, como enfatizado anteriormente.

Quanto a esse aspecto, reforçamos a pertinência da perspectiva interdisciplinar e da complexidade, por acreditarmos estarem em melhores condições de dar conta da diversidade apresentada pela associação religião e juventudes, em razão da multidimensionalidade conceitual que este último vem abrangendo ao longo das últimas décadas, somado à própria natureza “totalitária” da religião, capaz de dar sentido à realidade social como um fato objetivo (estar vinculado a uma determinada religião), mas também subjetivo, na medida em que é capaz de ser ressignificada pelas experiências dos indivíduos.

De acordo com Tavares e Camurça (2004), o conceito de juventude é multifacetado, concebido a partir de diversas óticas dentro da sociologia, sendo complexo e, aos poucos, expandido e delineado pelos novos trabalhos e pesquisas sobre o assunto. Dessa maneira, argumentam existir dois momentos fundamentais em que este conceito foi impactado: a constatação da heterogeneidade de experiências dos jovens no cenário contemporâneo, além do reconhecimento e estudo de novas dimensões das experiências da juventude, tais como o consumo, sexualidade, música, religião. Ainda, a juventude tem se colocado como temática relevante de estudo para esta área

do conhecimento desde o último século, quando aspectos significativos do seu sentido foram modificando com o passar dos anos.

Os autores destacam que o tratamento das ambiguidades dessa “fase da vida”, entendidas mais especificamente como resistências, por muitos anos compreendeu apenas dois grandes enfoques: o primeiro orientava-se em torno do reconhecimento da especificidade do recorte geracional, cuja questão central residia nos desafios à socialização e a ruptura verificada nos processos intergeracionais, em que disfunções e descontinuidades podiam ser observadas. Já o segundo enfoque contrapunha as ambiguidades do período juvenil às representações das classes dominantes no período, e não em relação às representações dominantes das gerações anteriores, caracterizando-se, assim, como um recorte classista. Contudo, atualmente, prevalece a opção dos pesquisadores por articular as contribuições de ambos os enfoques, pautando-se no reconhecimento da existência de “juventudes”, no plural, pois levam em conta a expressiva diversidade dos sujeitos (TAVARES; CAMURÇA, 2004, p. 16). Neste ponto, destacamos o cuidado para que o termo não oculte as desigualdades de diferentes tipos (gênero, etnia, classe social etc.), que ainda hoje marcam as vivências dos jovens, em especial em países da América Latina, como o Brasil (MAYORGA; MARCIAL; AGUILERA, 2013; MAYORGA, 2017).

Dessa forma, juventudes apresenta-se como um conceito marcado por critérios culturais, sociais e históricos específicos, realçados por posicionamentos que pretendem construir identidades no contexto da contemporaneidade (MELUCCI, 2007; DAYRELL, 2003). Sobre essa possibilidade de construir identidades, Hall (2011) argumenta que a modernidade tardia – como assim nomeia o contexto contemporâneo, com suas transformações no campo social, cultural, político e econômico – provocou uma “crise de identidade” que fragmentou o sujeito moderno e o descentrou, modificando o entendimento do ser humano sobre si mesmo e sobre o mundo em que se encontra. Antes, a condição social do sujeito no período anterior ao Iluminismo (século XVIII) era acompanhada pelo seu nascimento: nascia-se e morria-se nobre, nascia-se e morria-se agricultor. Assim, a identidade era centrada, unificada, fixa, e acompanhava toda a existência do indivíduo. No decorrer do século XIX, o indivíduo passa a refletir o mundo moderno com toda sua complexidade, a partir do momento em que se reconhece que a interação com o outro e com o mundo da cultura é fator indissociável da construção de sua identidade.

Apesar de fazerem leituras diferentes sobre a modernidade e suas consequências para a vida social, Bauman (2001) e Giddens (2002, 1991) destacam a relevância do papel que as identidades desempenham para os indivíduos na contemporaneidade. Na modernidade tardia de Giddens (1991), por exemplo, o indivíduo é o principal responsável pela construção do “eu”, a partir da reflexividade que permeia suas vivências. Assim, a construção da autoidentidade é feita de forma reflexiva, porém, dentro de um universo de escolhas possíveis para cada indivíduo. Na modernidade líquida de Bauman (2001), a velocidade das transformações sociais, as fragilidades dos vínculos amorosos, as relações sociais descartáveis e os estilos de vida que são vendidos, consumidos e inutilizados como se fossem produtos, refletem no processo de construção das identidades dos indivíduos. Nada é seguro e sólido na modernidade líquida, e as identidades são negociáveis e revogáveis, elaboradas dentro de um constante processo.

Neste sentido, Bauman (2001) parece acreditar que vivemos em um período de liquefação dos valores tradicionais, com a transformação dos costumes, normas e identidades, rapidamente convertidos e apropriados pelo sistema social, em um movimento inevitável e imprevisível. A constante busca por prazer pessoal, influenciada por uma lógica consumista-individualista, acaba por gerar a perda da capacidade reflexiva dos indivíduos e, conseqüentemente, da esperança no potencial humano de transformação social. Em tal contexto, as ideologias “sólidas” foram fragmentadas em aspirações individuais, assim como as instituições, a economia, os vínculos afetivos, a religião e as tradições culturais foram substituídos pelas incertezas, fugacidades e fluidez das referências e dos laços sociais anteriores. Já Giddens (2002, 1991) defende a tese de que as instituições exercem algum nível de influência no cotidiano dos indivíduos e acabam colocando-os em conformidade com a dinâmica da contemporaneidade. Como um dos pontos de convergência, os dois autores acreditam que a atual dinâmica social colocou o mundo em movimento, como nunca antes visto na história da humanidade.

Na atualidade, as mudanças assumem um caráter ainda mais específico, em virtude do contexto da globalização, produzindo impacto na identidade cultural dos sujeitos, paulatinamente mais desapegados das tradições, caracterizando-se por uma época de fragmentações, rupturas e por indivíduos cada vez mais reflexivos, marcados por diferenças de posições e visões e, conseqüentemente, de identidades (HALL, 2011).

Nesse cenário, a estreita relação que as juventudes mantêm com o tempo (nos âmbitos biológico e cultural) é ressignificada, tornando-se uma das características básicas pela qual os jovens constroem suas experiências, ampliando-se as possibilidades de escolha e perspectivas, não mais definidas exclusivamente pelas tradições de um contexto familiar ou social, gerando, assim, uma condição social em que a construção das identidades torna-se um processo:

Na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança, todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para se tornarem conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida (MELUCCI, 2007, p. 36).

RICARDO HAGE

Desse modo, para aqueles que pesquisam sobre os jovens, é difícil não admitir a existência de uma “condição juvenil” caracterizada como um período de instabilidades, experimentação e fragilidades. Porém, torna-se imprescindível atentar para o tempo e espaço estudados, pois cada geração traz consigo experiências e concepções diferentes do que é ser jovem. E, por mais que não cheguemos a um consenso sobre a definição do conceito de juventudes, as pesquisas “podem especificar condições sociais, diferenciar segmentos de jovens, [e] compreender como determinadas ‘marcas geracionais’ se imprimem nas múltiplas experiências sociais dos jovens” (NOVAES; MELLO, 2002, p. 8).

Ao passo que as identidades estão em constantes transformações, as interconexões com o campo religioso, por certo, inserem uma nova dimensão à nossa análise, na

qual reconhecemos que a reconfiguração da religião por meio de novos fenômenos e representações na sociedade, como a secularização, o pluralismo e fundamentalismos religiosos, são gestados com a modernidade contemporânea. Por esse motivo, as discussões teóricas que tratam da religião nesse momento histórico tornam-se relevantes para a compreensão da influência de tais dinâmicas na composição das identidades juvenis.

A modernidade foi entendida como o início de um processo que pode ser compreendido, a princípio, como uma época em que se “leva necessariamente a um declínio da religião, tanto na sociedade como na mentalidade das pessoas” (BERGER, 2000, p. 10). Conforme vimos anteriormente, a busca pelo conhecimento e consequente transformação da sociedade passam a ser possíveis pelo exercício de um pensamento crítico que deixa a religiosidade em segundo plano como o fio condutor das relações sociais. Ortiz (2001), igualmente, enfatiza a crescente secularização e a gradual perda de importância da religião na definição do sentido da vida, que se deu em favor do desenvolvimento da ciência, em que a moral e a ética religiosa foram sendo substituídas por uma moral pautada na razão. O autor destaca, no entanto, que não se trata do desaparecimento ou perda da importância da religião na sociedade, mas sim na diminuição de sua hegemonia na organização social, isto é: “o processo de secularização confina a esfera de sua atuação a elementos mais restritos, mas não a apaga enquanto fenômeno social” (ORTIZ, 2001, p. 62).

Pierucci (1997), por exemplo, critica os sociólogos da religião por estarem chegando a conclusões equivocadas sobre as dinâmicas sociais oriundas do processo de secularização, como a afirmação de que a religião não se extinguiu por causa das novas possibilidades de práticas religiosas, cada vez maiores. Percebendo esse crescente pluralismo religioso na contemporaneidade, Pierucci seria categórico ao afirmar que o processo de desencantamento pensado por Weber não ocorreu. Acontece que, para o autor, quanto maior a expansão religiosa, maior é o indício de secularização na sociedade, devido, principalmente, à possibilidade de os indivíduos escolherem o modo como vivenciam sua espiritualidade. Assim, Pierucci (1997) defende que o “desencantamento” em Weber seria a religião como supressão da magia, e não seu desaparecimento, “trata-se mesmo de declínio da religião”, afirma (PIERUCCI, 1997, p. 104).

No caminhar desse raciocínio, Berger (2000) afirma que a relação entre religião e modernidade apresenta-se de forma complexa na contemporaneidade porque, por mais que “efeitos secularizantes” tenham se mostrado presentes em diversas instâncias sociais, também geraram posturas combativas em relação ao processo de secularização, como os impulsos conservadores advindos das mais variadas tradições religiosas ao longo dos últimos anos. Essas reações acabaram por manter o mundo numa condição “massivamente religiosa”, definida pelo autor como movimento de contra-secularização ou dessecularização. Um contexto social em que a rejeição e a adaptação configuram-se como “duas estratégias possíveis para as comunidades religiosas em um mundo visto como secularizado.” (BERGER, 2000, p. 11), em que reafirmam seus posicionamentos e escolhas em relação ao papel que as práticas e vivências religiosas desempenham em suas vidas e no contorno de suas identidades.

Contrariando a previsão de que o processo de secularização colaboraria com o arrefecimento da religião, Novaes (2006) destaca que esta continua “presente na esfera pública e na biografia concreta de milhões de jovens que buscam um sentido religioso, fora, à margem, ou dentro da religião de origem” (NOVAES, 2006, p. 24). A autora reconhece que, apesar do processo de secularização ter ocorrido, não houve homogeneidade em relação a todos os povos, grupos e classes nesse trajeto, pois ele não atingiu da mesma maneira e com a mesma intensidade os diversos segmentos sociais.

Sobre o perfil da juventude, em uma pesquisa nacional realizada com 3.501 jovens de todas as regiões do Brasil no ano de 2003, é possível verificar que 65% dos jovens se declararam católicos, 22% evangélicos, 3% espíritas, 1% declararam-se ateus e 10% acreditam em Deus, mas não têm religião (ABRAMO; BRANCO, 2008). Ainda quanto ao pertencimento religioso da população brasileira, os dados do último Censo do IBGE mostram que ainda temos o catolicismo como a religião com mais adeptos no Brasil, porém, comparado com o censo anterior a esse, houve nova redução: de 73,6% em 2000 para 64,6% em 2010. O segundo maior número continua sendo o dos evangélicos, que totalizam 22,2%. Já os sem religião aumentaram moderadamente, passando de 7,4% em 2000 para 8% em 2010 (ALTMANN, 2012). Vale ressaltar que, entre os jovens, o percentual dos que se declaram sem religião vem apresentando-se ainda mais expressivo (NOVAES, 2004).

Nesse cenário, a elevação considerável do número de indivíduos que declaram não ter religião, somada à percepção do fenômeno do pluralismo religioso, caracterizado pela expansão, profusão e imbricação de variadas práticas religiosas pelos indivíduos – que inclusive transitam, muitas vezes, entre diferentes denominações –, demonstram a complexidade apresentada na tentativa de compreender o cenário religioso contemporâneo (BARRERA, 2015; HERVIEU-LÉGER, 2015; ANDRADE, 2009).

Rodrigues (2007) assinala que a religião tem um papel importante em conformar as identidades dos sujeitos. Paralelamente, a autora define como fator de identidade muitas das manifestações extremistas e fundamentalistas de grandes religiões. Salienta ainda que, por vezes, a religião torna-se para o jovem um porto seguro, como quando permite o acesso a redes de solidariedade que oferecem suporte emocional no enfrentamento das vicissitudes próprias desse período da vida. Em contraponto, enfatiza que tal relacionamento religioso dos jovens pode vir a impedir seu acesso a outros círculos sociais, posto que o jovem venha a se fechar em suas concepções ou em seu grupo.

A respeito desse assunto, podemos verificar um aumento significativo do que conhecemos por “fundamentalismo” em todas as religiões na atualidade (ALVES, 2010). No caso dos cristãos, católicos ou evangélicos, a principal causa encontra-se na defesa de uma interpretação literal do texto bíblico, não admitindo uma interpretação contextualizada da filosofia cristã, como a negação de qualquer aspecto do evolucionismo científico em defesa do criacionismo bíblico, sendo a intolerância com a cultura e crença alheias, a pouca abertura ao diálogo e a interdição em grupo suas principais características. Em virtude de posicionamentos como esses, muitas vezes radicais, alguns autores encaram determinados tipos de vinculações religiosas

na atualidade como um fenômeno social de reação à modernização (CUNHA; LOPES; LUI, 2017; RAMÍREZ; RODRÍGUEZ, 2010; ALVES, 2010). Assim como o medo do novo – num mundo em que as referências tradicionais estão em declínio ou envoltas em constantes transformações (BAUMAN, 2001) – é visto, em parte, como justificativa para a expansão do fenômeno religioso como um todo, também explicaria a escalada do fundamentalismo.

Os medos, experimentados por diferentes grupos, surgem, principalmente, quando estes percebem que valores estimados estão sob algum tipo de ameaça, experienciando uma crise pessoal ou coletiva. Do contrário, se não identificam nenhuma interferência externa, experimentam uma sensação de segurança ontológica e bem-estar, levando a concluir que “a tradição opera a partir de fatos sociais que geram conforto, porque possuem previsibilidade, condição fundamental para o estabelecimento da vida social” (CUNHA; LOPES; LUI, 2017, p. 112). Comportamento similar à conduta fundamentalista pode ser observado nas religiões de seita e nos grupos religiosos que se fecham para o outro, de crenças/práticas divergentes das suas, apresentando uma resistência maior à aceitação destes em seus espaços de convivência (PAIVA, 2010; SOUZA, 1998).

O renascimento religioso “pós-moderno” tem sido uma das características mais relevantes do período contemporâneo, muito notado, inclusive, no campo da política institucional. Mais conectada pelo eminente processo de globalização, a população mundial torna-se cada vez menos homogênea em seus posicionamentos e estilos de vida. Trata-se, porém, de um movimento que ocorre com menor intensidade em pequenas comunidades e grandes religiões, nas quais a autoafirmação dessas culturas vem se fortalecendo. Os fundamentalismos partilham um “grande desapontamento e medo da modernidade secular, de que muitos tiveram a experiência como algo invasivo, amoral e desprovido de significação mais profunda” (ALVES, 2010, p. 32), e que, por esse motivo, estariam buscando resgatar ou manter uma referência identitária sólida.

Nesse ponto, vale recorrermos às considerações de Hervieu-Léger (2015, 2005), que destaca o aspecto “individual, móvel e moldável” da experiência religiosa na contemporaneidade, dando novos sentidos à motivação do crer pela escolha, vivência e sentido de uma vinculação crente a cargo do indivíduo; pela mobilidade religiosa e surgimento de novas crenças; e pela possibilidade da prática de bricolagem dos elementos da fé, em uma religiosidade em constante movimento. A autora indica a regulação religiosa como tarefa da instituição, ou seja, é função desta manter as tradições internas, normas e normativas, recorrendo, principalmente, à manutenção da memória coletiva. Porém, o contexto contemporâneo caracteriza-se, justamente, pela saída da instituição religiosa do centro dessa dinâmica, pela “erosão do crer religioso institucionalmente validado”, dando lugar à gestão individual. Com isso, percebemos por que a continuidade da memória, como colocado por Hervieu-Léger (2015, 2005), é fundamental para a existência e permanência de qualquer instituição religiosa.

O processo crescente de desinstitucionalização das crenças leva essas comunidades a uma necessidade permanente de reelaboração da memória religiosa coletiva, sendo essa transmissão da “corrente de memória” o próprio movimento pelo qual a religião

se mantém ao longo dos anos. Se tal corrente se torna inexistente ou frágil, todo o encadeamento encontra-se ameaçado, condição que pode favorecer posturas fundamentalistas, sobretudo, pelos motivos de natureza ontológica citados anteriormente. Tendo em vista que as sociedades modernas são cada vez menos sociedades de memória – porque fluidas, instáveis e em intensa transformação, como vimos, além de elegerem a inovação como princípio de atuação social –, a capacidade de pensarem sua própria continuidade também se coloca em risco.

De forma análoga, Barrera (2000) aponta perspectivas teóricas relevantes para o estudo da religião na modernidade, principalmente ao colocar a memória como referência indispensável para o estudo das transformações religiosas na sociedade contemporânea. Em uma sociedade cada vez mais acelerada, no que diz respeito ao ritmo das mudanças em todas as instâncias sociais, as questões do tempo, da memória e do esquecimento apresentam-se como cruciais para o estudo da religião. Logo, o que interessaria seria a dinâmica do crer religioso e não, necessariamente, a essência da crença. Nesta conjuntura, “a religião não é mais que o jogo da memória”, já que “não pode ser ativada isoladamente e sem apoiar-se no grupo social que compartilhou os fatos ou experiências lembradas. Assim, a memória acaba sendo uma condição de identidade dos grupos e das pessoas” (BARRERA, 2000, p. 75). Nesse sentido, a manutenção da memória é primordial à identidade da unidade de um grupo social.

Especificamente com relação às identidades juvenis, Sofiati (2015) destaca que o contexto da secularização não é linear, sendo a religião mais um dos aspectos que compõe o conceito multifacetado de juventude, gerando por suas práticas um paradigma que conforma sua realidade e que o define na sociedade. Nesse cenário, a religião torna-se uma dimensão fundamental da vida dos jovens, constituindo-se como um dos pilares da construção de sua identidade social, principalmente na medida em que facilita a organização desses jovens em grupo (SOFIATI, 2008). Assim, percebemos que a relação entre religião e juventudes constitui um fenômeno complexo, fazendo emergir novas formas de participação social.

De acordo com Novaes (2003), a massificação dos meios de comunicação leva os jovens a terem facilidades no acesso às religiões, aos textos e às suas ideias, destacando, também, que a liberalização das igrejas – que atrai o público jovem – acabou por criar cultos misturados, como fruto de uma adequação, em certa medida, da religião ao fiel, que passou a aceitar o jovem sem que ele tivesse que se despir de sua imagem primeira, além de permiti-lo vivenciar novas religiosidades e acessar a Bíblia, por exemplo, sem a mediação de vozes autorizadas. Assim, ao refletir acerca dos imbricamentos entre juventudes e a religião, na diversidade de “mundos” jovens, constituindo diferentes culturas juvenis, encontramos um fenômeno complexo com características que podem ser específicas, indo além do mundo da cultura, perpassando também o universo transcendente da religião, na medida em que essa juventude busca uma ligação com o sagrado (NOVAES, 2006).

Nesse sentido, a existência de uma desfiliação religiosa em curso, a partir da qual os jovens estariam cada vez mais se emancipando das religiões para buscar uma experiência pessoal de fé, não deve ser entendida como um descompromisso por parte deles para com a religião. Isso porque, muitas vezes, os jovens buscam sistemas

ou movimentos religiosos que estabelecem regras rígidas de comportamento, mas acabam não se adequando a eles (RODRIGUES, 2007). Tal ocorrência parece-nos tratar de mais uma das possibilidades dessa conjuntura social, que permite aos indivíduos a oportunidade da escolha.

4 PESQUISANDO JUVENTUDE E RELIGIÃO EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

O empenho para uma reflexão e uma constante renovação teórico-metodológica devem estar presentes no conjunto do pensamento científico, mesmo com a tomada de consciência da necessidade de inovação na produção do conhecimento e em seu ensino. A crítica ao isolamento da ciência em disciplinas não deve se tornar um mero conformismo intelectual, que não define suas práticas e metodologias: “o perigo essencial é que a palavra complexidade se torne o instrumento e ao mesmo tempo a máscara da simplificação” (MORIN, 2005, p. 337).

Atentos para não incorrer neste atalho, situar-nos em um ângulo diferente para ver e pensar o mundo, modificar nossos valores, nossas percepções desagregadoras/desarticuladoras e nossos pensamentos/posicionamentos reducionistas no campo da prática científica (CAPRA, 1997, 1982; MORIN, 2005, 1996) torna-se relevante, além de buscarmos um olhar mais amplo sobre a realidade, dado que o mundo é constituído, sobretudo, por pessoas, suas relações, práticas, instituições, em toda a sua complexidade. Por esse motivo, acreditamos que as considerações acerca do fazer científico nos auxiliam no olhar para os fenômenos da religião e da juventude e suas interlocuções. Assim, partimos do entendimento de que a pesquisa científica se caracteriza por ser uma atividade pensante e consciente, em que “o pensamento é o que é capaz de transformar as condições do pensamento, isto é, de superar uma insuperável alternativa, não se esquivando, mas situando-a num contexto mais rico, em que ela dá lugar a uma nova alternativa” (MORIN, 2005, p. 339).

Em sintonia com tais ideias, buscamos destacar a importância da religião no contexto atual e alguns elementos teóricos que tratam das variadas concepções sobre o que é ser jovem, no intuito de apresentar alguns elementos determinantes para a compreensão da constituição identitária desse grupo. E considerando um contexto de expansão da pluralidade religiosa em que há, percentualmente, mais jovens sem religião do que a média da população brasileira, analisar como as juventudes têm se relacionado com a religião e como têm incorporado as diversas noções religiosas em seu *modus vivendi*, constitui-se em uma instigante problemática para compreender o contexto contemporâneo.

Verificamos que os jovens não deixam necessariamente de acreditar em uma divindade, porém, é crescente o número daqueles que já não se identificam com

apenas uma única instituição mediadora da crença (RODRIGUES, 2007). Assim, a crença dos sem religião é extremamente semelhante à média dos jovens entrevistados quando perguntados ponto a ponto, por exemplo, se acreditam em Deus, Jesus Cristo, Demônios, Orixás, Astrologia, etc. Nessa perspectiva, Novaes (2003) visualiza o cenário de possibilidades de representações religiosas como capaz de respaldar os jovens em suas escolhas para ter novas experiências nesse meio, pela maior liberdade para vivenciá-las, ao mesmo tempo em que permite analisar as formas anteriores de viver e praticar a espiritualidade, comparando-as com as atuais configurações religiosas.

Percebemos que, mesmo diante da diversidade dos modos de ser jovem, a literatura vem sinalizando que a religião tem se constituído como um importante elemento no processo de constituição das identidades juvenis (FERNANDES, 2013; NOVAES, 2006), mesmo perante o processo de secularização que marca a modernidade, e a dinâmica de desinstitucionalização religiosa, sugerida pelo quantitativo cada vez mais expressivo, por exemplo, de jovens que acreditam em Deus, mas não possuem religião (PIERUCCI, 2012; NOVAES, 2004; BONINI, 2016). Em suma, acreditamos que os valores, qualidades e consciências desses jovens – nas diferentes relações que constroem com a esfera religiosa – devam ser levados em consideração nas pesquisas sobre juventude.

Este é um dos pontos em que a abordagem interdisciplinar e de complexidade favorece uma compreensão mais ampla de diversas questões sociais na atualidade. Considerar as diferentes juventudes – termo que busca incorporar toda a multidimensionalidade abrangida pelo conceito nas últimas décadas –, relacionando-as ao modo como suas perspectivas religiosas encontram-se estabelecidas e influenciam a constituição de suas identidades, em um contexto social cada vez mais plural no que tange às referências, vontades individuais, diversidade de modo de ser e projetos de vida, demandam por uma análise que leve em conta a subjetividade desses jovens, mesmo que a relação com o outro e o mundo à sua volta pareça, em muitos momentos, incoerente e ambígua.

Por intermédio da discussão teórica apresentada, percebemos a relevância de problematizarmos as experiências e percepções dos jovens no contexto da sociedade atual, em que a desregulação dos mecanismos de transmissão das crenças submete os indivíduos a uma “pulverização de pequenas memórias cada vez menos coerentes entre si, facilitando a constituição de identidades individuais e impossibilitando o desenvolvimento de uma identidade coletiva” (BARRERA, 2000, p. 79). Identidades flexíveis, principalmente por se estabelecerem num curto espaço de tempo, e por não se espelharem, necessariamente, nas narrativas religiosas tradicionais. Soma-se a isso a volatilidade das estruturas subjetivas de identificação religiosa, construídas pelos indivíduos no contexto moderno e a flexibilidade do universo de crenças, caracterizado, principalmente, pelo movimento de pluralização, expansão e sincretismo no campo da espiritualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/ Instituto Cidadania, 2008.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virginia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ALTMANN, Walter. Censo IBGE 2010 e religião. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 10, n. 28, p. 1122-1129, out./dez. 2012.

ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teóricos-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (org.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 3-68.

ALVES, José Augusto Lindgren. Coexistência cultural e "guerras de religião". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 21-172, fev. 2010.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. A Religiosidade Brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Paraíba, n. 14, p. 106-118, set. 2009.

BARRERA, Paulo. Tensiones entre pluralismo religioso y derechos humanos en el Brasil contemporâneo. **Religare**, Paraíba, v. 12, n. 1, p. 128-151, mar. 2015.

_____. Religião e tradição a partir da sociologia da memória de Maurice Halbwachs. **Revista Numen**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 69-94, 2000.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGER, Peter. A dessecularização do mundo: uma visão global. **Revista Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 9-24, 2000.

BONINI, Lara de Fátima Grigoletto. **“Não tenho religião, apenas a crença em Deus”**: representações político-religiosas dos jovens sem religião da Unespar. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento). Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2016.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **O ponto de mutação**. São Paulo: Ed. Círculo do Livro, 1982.

CUNHA, Christina Vital da; LOPES, Paulo Victor Leite, LUI, Janayna. Conclusão: Reavaliando categorias sociais: como pensar os evangélicos na sociedade e na política no Brasil contemporâneo. In: _____. **Religião e política**: medos sociais, Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

extremismo religioso e as eleições 2014. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll e Instituto de Estudos da Religião, 2017, p. 111-134.

CUNHA, José Luiz da; RÖWER, Joana Elisa. Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 27-38, jan./abr. 2014.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

FERNANDES, Silvia. Expressões políticas e crenças religiosas em jovens sem religião. In: PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio; HAHN, Fábio (orgs.). **Instituições e sociabilidades**: religião, política e juventudes. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2013, p. 9-30.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido**: a religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **La religión, hilo de memoria**. Barcelona: Herder Editorial, 2005.

LATOOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 2008, p. 13-28.

MAYORGA, Claudia. Por novas instituições, por uma nova política: o protagonismo dos jovens no Brasil. Entrevista concedida a Ada Fontanella e Laiza Campos. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 11-24, jan./jun. 2017.

MAYORGA, Claudia; MARCIAL, Rogelio; AGUILERA, Oscar. Jovens nas ruas: Manifestações no México, Chile e Brasil. **Desidades**, n. 1, ano 1, p. 28-44, dez. 2013.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 29-45.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996, p. 275-289.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOVAES, Regina. Os Jovens, os ventos secularizantes, o espírito do tempo. **Anais do 30º Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 2006.

_____. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espíritos de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 321-330, 2004.

_____. Errantes do novo milênio: salmos e versículos bíblicos no espaço público. In: BIRMAN, Patrícia (org.). **Religião e Espaço público**. São Paulo: Attar, 2003, p. 25-39.

NOVAES, Regina; MELLO, Cecília Campello. Jovens do Rio: circuitos, crenças e acessos. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 7-103, 2002.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre religião e globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 59-74, out. 2001.

PAIVA, Angela Randolpho. **Católico, protestante, cidadão**: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

PAUL, Patrick. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para a mudança de paradigma? In: PHILLIPI JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio (orgs.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, São Paulo: Manole, 2011, p. 229-259.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 5, n. 29, p. 9-27, 1995.

PIERUCCI, Antonio Flávio. O crescimento da liberdade religiosa e o declínio da religião tradicional: a propósito do censo 2010. **Anuac**, Cagliari, v. 1, n. 2, p. 87-96, nov. 2012.

_____. **Reencantamento e dessecularização**: a propósito do auto-engano em Sociologia da religião. Conferência pronunciada no VIII congresso da SBS. Brasília: UnB, ago. 1997.

RAMÍREZ, Antonio José Romero; RODRÍGUEZ, Maria del Mar Durán. Islam y terror. **Convergencia: Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, n. 54, p. 53-68, set./dez. 2010.

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-22, jun. 2014.

RODRIGUES, Solange. Como a juventude brasileira se relaciona com a religião? **Observatório Jovem**, Grupo de pesquisa UFF, Niterói, 2007.

SOFIATI, Flávio Munhoz. A juventude no Brasil: história e organização. **Passagens de Paris**, Revue Scientifique de l'Association des Chercheurs et Etudiants Brésiliens en France, Paris, n. 3, p. 1-14, 2008.

_____. Perspectivas da laicidade no Brasil contemporâneo. **Contemporânea**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 327-350, jul./dez. 2015.

TAVARES, Fátima; CAMURÇA, Marcelo. Juventudes e religião no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 11-46, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. **Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, 16 a 18 de setembro, 2004.

SOUZA, Jessé. A ética protestante e a ideologia do atraso brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, out. 1998.

UNESCO. **Política de/para/com Juventudes**. Brasília, Unesco, 2004.

RICARDO HAGE

4 TEORIA PSICANALÍTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: explicações sobre o corpo na obra freudiana

PSYCHOANALYTIC THEORY AND INTERDISCIPLINARITY: explanations about the body in the Freudian work

Wesley Yago Leal da Silva¹³

Debora Patrícia Nemer Pinheiro¹⁴

RESUMO: No hospital é comum que o psicólogo que trabalha com a psicanálise seja convocado pela equipe a realizar alguns apontamentos sobre determinado caso ou situação abordando conceitos teóricos. Como as formações dos profissionais da saúde, geralmente, fundamentam-se nas ciências biomédicas e a psicanálise situa-se na área de humanas, é habitual que a comunicação entre eles fique restrita. Portanto, pautando-se na compreensão de que a interdisciplinaridade é uma abordagem essencial para a aproximação dos diversos discursos no ambiente hospitalar e na aposta de Freud de que a teoria psicanalítica pode ser exposta aos leigos desde que seja transmitida de maneira simples e acessível, o artigo visa apresentar um recorte da noção de corpo dentro da obra de Freud de uma maneira mais inteligível aos leigos, partindo dos conceitos de instinto e pulsão. Primeiramente, foi realizada uma revisão histórica de caráter bibliográfico acerca da temática do corpo, para então abordar a visão psicanalítica a partir do instinto e da pulsão, fundamentada, principalmente, nos “Três ensaios sobre uma teoria da sexualidade” de Freud (1905). A pesquisa defende que aproximar os profissionais da saúde de alguns conceitos da psicanálise é fornecer ferramentas para repensarem suas atuações profissionais e para o estreitamento das relações interdisciplinares.

Palavras-chave: Psicanálise. Psicologia. Interdisciplinaridade.

RICARDO HAGE

ABSTRACT: In the hospital it is common for the psychologist who works with psychoanalysis to be called by the health staff to make some appointments about a particular case or situation approaching theoretical concepts. Considering that the training of health professionals is generally based on the biomedical sciences and psychoanalysis inserted in the field of human sciences, it is common that

¹³**Wesley Yago Leal da Silva:** Psicólogo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Especialista em Atenção Hospitalar Cardiovascular pelo Complexo Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná (CHC-UFPR). É Membro Colaborador da Comissão de Psicologia Hospitalar do Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR) e realiza atendimentos psicanalíticos em consultório privado. Contato: weslleylealpsico@gmail.com

¹⁴**Debora Patrícia Nemer Pinheiro:** Psicanalista, Mestre em Psicologia da Infância e da Adolescência (UFPR) e Doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP). É Responsável Técnica do Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Paraná e Professora Titular da Universidade Positivo. Atuou como Preceptora do Programa de Residência Integrado Multiprofissional em Atenção Hospitalar do Complexo Hospital de Clínicas – UFPR (2015-2018). Contato: dnpinheiro@gmail.com

communication between them become restricted. Therefore, based on understanding that interdisciplinarity is an essential approach for the approximation of the various discourses in the hospital environment and Freud's belief that psychoanalytic theory can be exposed to the laity if transmitted in a simple and accessible way. This article aims to present a cutting of the notion of body within the work of Freud in a way more intelligible to the laity, starting from the concepts of instinct and drive. Firstly, a bibliographic revision on the subject of the body was carried out, in order to approach the psychoanalytic view based on instinct and drive, mainly based on Freud's Three Essays on a Theory of Sexuality. The research argues that bringing health staff closer to some concepts of psychoanalysis is to provide tools to rethink their professional activities and to build interdisciplinary relationships.

Key-words: Psychoanalysis. Psychology. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa surgiu a partir do trabalho como Psicólogo Residente de abordagem psicanalítica no Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Atenção Hospitalar em um hospital universitário no Estado do Paraná. Os psicólogos da instituição – residentes e contratados - majoritariamente, compreendem que o foco do trabalho do profissional da psicologia dentro do hospital é o atendimento clínico individualizado dos pacientes (e de alguns familiares). Partindo desse pressuposto é que reportam-se aos pacientes oferecendo o seu trabalho de escuta.

Junto dessa atividade, tais profissionais, principalmente os residentes, estão sempre inseridos em outras práticas de seus setores: visitas médicas e multiprofissionais, reuniões de equipe, estudo de caso, construções de Planos Terapêuticos Singulares, entre outros. É inegável que nesses diversos espaços, dependendo da dinâmica de cada equipe, o psicólogo é convocado pelos outros profissionais a assumir um lugar que o retira do conforto do atendimento individualizado. Muitas vezes, é requisitado a elucidar sua compreensão clínica acerca de determinada situação ou caso.

A atitude que o especialista assumirá frente a tal solicitação relaciona-se com sua apreensão teórica da psicologia e com suas próprias questões subjetivas, podendo ou não atender a demanda da equipe. Um modelo de trabalho possível é expor de maneira clara como compreende os fenômenos, sempre pautado na dimensão ética de evidenciar apenas o necessário à condução do caso. Nesse modo, há de se ter o cuidado para que tal intervenção possibilite aos profissionais novos horizontes sobre a situação e não gere o efeito oposto, o fechamento do saber em si mesmo, em que o discurso conceitual apresentado se torna dogma.

No entanto, essa proposta intervencionista traz um importante impasse na sua concretização: a dificuldade de comunicação. A prática mostra que um dos obstáculos

possivelmente relaciona-se com a especificidade da formação dos profissionais, o que levaria a dissonância de seus discursos. Enquanto grande parte dos servidores da saúde é formada em cursos da área biológica, que mantêm uma compreensão biologicista acerca do humano, a psicanálise, por abordar a subjetividade, situa-se ao lado das ciências humanas, tendo seus conceitos expostos nos cursos de tal esfera, predominantemente nas formações em psicologia.

Para compreensão de tal entrave é necessário ter em mente que essa fragmentação do saber, em diversas áreas, é algo próprio à concepção moderna do conhecimento, surgida a partir de Galileu no século XVII, junto do aparecimento das ciências humanas no mesmo período. Anteriormente o conhecimento tinha relação com o cosmo e com o cristianismo, porém vai distanciando-se deles até assumir seu caráter científico (JAPIASSU, 1977).

A sociedade passa então a presenciar um crescimento massivo das especialidades e da oferta de trabalho para todo tipo de problemática (AIUB, 2006). Em qualquer área do conhecimento-atuação, as ramificações levam às subespecialidades, sendo um exemplo o médico ortopedista, que pode especializar-se em problemáticas do joelho, da mão, do quadril, da coluna, dos ombros e do cotovelo, tornozelo e pé e traumas.

Os profissionais especialistas passam a atuar cada um dentro de seus domínios do conhecimento. Ao dar destaque apenas a uma parte do indivíduo, este se fragmenta, criando um nevoeiro que recobre as outras dimensões da vida humana. Se já é laborioso a um profissional da modernidade estudar apenas uma parte do indivíduo, seu estudo como um todo torna-se utópico. Tem-se aí, um grande obstáculo à comunicação, visto que falar sobre ser humano já não é mais falar de seu todo, mas de suas partes. Essa conjuntura dificulta que se tenha a visão mais integrada do sujeito.

Como uma forma de superar a fragmentação do saber é que na segunda metade do século XX a interdisciplinaridade chega ao Brasil. Segundo Pádua (2018), Hilton Japiassú é um dos nomes importantes na área e propõe a interdisciplinaridade como caracterizada pelo grau de integração real entre as disciplinas no interior de um mesmo projeto e pela intensidade das trocas entre os especialistas. Esse modelo de abordar a interdisciplinaridade pode ser um grande aliado do psicólogo na superação da dificuldade de compreensão do discurso entre os profissionais.

RICARDO HAGE

Pautado nessa perspectiva de interdisciplinaridade e acreditando na aposta de Freud (1919) de que é necessário buscar formas mais simples e facilmente inteligíveis de expor a teoria psicanalítica para quem a desconhece, o presente artigo pretende apresentar um importante elemento dentro da psicanálise e de outras áreas: o conceito de corpo. Não se propõe a uma análise extensa e complexa dentro das elaborações psicanalíticas, pelo contrário, o objetivo é realizar uma exposição de forma clara para que o público leigo se aproxime das proposições do pai da psicanálise, visando contribuir para o campo interdisciplinar.

Assim sendo, elencou-se o tema do “corpo” partindo dos conceitos de instinto e pulsão expostos na obra de Freud. O corpo foi escolhido como tema por ser terreno privilegiado no ambiente hospitalar, dado que, de diferentes maneiras, todos intervêm

sobre ele em suas atuações. É válido ressaltar que em psicanálise o corpo pode ser compreendido a partir de diversas óticas e que a pesquisa realizará um recorte, pautando-se na compreensão do corpo a partir da “pulsão”.

2 METODOLOGIA

Com o objetivo de abordar a problemática do corpo, foi realizada uma revisão exploratória de cunho bibliográfico, partindo da noção de corpo através dos tempos até a noção de tal elemento dentro da obra freudiana, baseando-se nos conceitos de *instinto* e *pulsão*. No que concerne a pesquisa acerca do corpo foi utilizada a obra de Tucherman (1999), junto dos artigos de Barbosa *et al* (2011) e de Ceccarelli (2011). Para explanar acerca do corpo dentro da obra freudiana tomando-se em referência esses conceitos foi utilizado como base o importante artigo de Freud (1996) “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”. O artigo de Fulgêncio (2002) é utilizado para auxiliar na contextualização sobre o corpo dentro do campo psicanalítico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Histórico sobre o corpo

O corpo é um tema importante dentro do ambiente hospitalar, visto que é sobre ele que incidem boa parte das intervenções profissionais. Segundo Barbosa *et al* (2011), a história do corpo humano é a história da civilização, o qual se relaciona intrinsecamente com a sociedade, sendo, pois, histórico, dinâmico e marcado pela cultura. Nesse sentido, ao longo da história, nem sempre a relação com o corpo aconteceu da forma como é experienciada na contemporaneidade, e os usos que dele são feitos nem sempre foram os mesmos.

Retornando à Grécia Antiga, percebe-se que o corpo já era amplamente tematizado, sendo padrão de estética e verdadeiro objeto de admiração. O corpo da época, tão exposto nos famosos monumentos em sua nudez, é o mesmo esboço musculoso que na contemporaneidade poderia ser denominado como atraente (TUCHERMAN, 1999). Desse modo, o corpo era visto como a prova da criatividade dos deuses e, imbricado em uma constante exibição sem pudores, estava na pólis para ser exibido, adestrado, perfumado e referenciado: presentificava-se para receber olhares de admiração e inveja (BARBOSA *et al*, 2011).

O corpo também era tido como um instrumento de combate, visto que tudo na natureza resumia-se a luta, obstáculo a ser ultrapassado e espaço/terra a ser

conquistado. As performances atléticas, frequentes desde aquele período, eram entendidas como exigências de divindades para que os gregos se mostrassem dignos do dom da vida. Contudo, toda essa atmosfera que envolvia o tema era negada às mulheres, tendo em vista que os prazeres e a concepção de um físico perfeito pertenciam apenas aos homens (BARBOSA *et al*, 2011).

Por vários séculos, o corpo apresentou-se de forma enigmática e inexplicável, até que com o advento do Cristianismo - a partir de seus discursos - passou a um papel importante na apreensão e na explicação dos acometimentos do corpo. Com base em tal influência, as doenças passaram a ser abordadas como castigo devido à impureza na vista cristã e a cura como uma graça advinda de Deus e dos santos da Igreja Católica (CECCARELLI, 2011)

Se anteriormente o corpo era fonte de beleza, baseado na visão judaico-cristã ele passa a ser fonte do pecado, ou seja, torna-se proibido e considerado como base da fraqueza humana, podendo se entregar aos vícios e aos prazeres da “carne” (BARBOSA *et al*, 2011). Em contraposição, o espírito é preconizado como puro e bom, devendo domar os impulsos corpóreos. Logo, tudo o que é de ordem sexual relaciona-se ao impuro, tal qual o que não o é recebe conotação de pureza (CECCARELLI, 2011).

Na Idade Média a noção do corpo e a sua vivência tiveram forte influência do cristianismo: o mesmo passa a ser visto como a prisão da alma e necessita ser purificado através de punição. O corpo sofria severos castigos, torturas e execuções públicas, inclusive, utilizando-se de fogueira e de diversos instrumentos preconizados pelo tribunal da Santa Inquisição da Igreja Católica.

Na época, muitas mulheres foram queimadas por serem consideradas bruxas, dado que imaginava-se que demônio se apropriava de suas almas e por isso o corpo era seu ponto de entrada - através da sexualidade. Como a mulher, vista como o resquício de uma costela de Adão, estaria ligada à sexualidade, transformou-se no próprio agente do demônio. As “bruxas” tinham seus cabelos e pelos raspados, ficavam desnudas e seus corpos eram examinados a procura de provas que as ligassem ao demônio (BARBOSA *et al*, 2011).

No Período Renascentista, a influência teocêntrica medieval declina, abrindo espaço para o antropocentrismo. O corpo passa a ser abordado como objeto de estudos e experiências, bem como o método científico torna-se o guia das ações humanas. Nessa época, a disciplina e controle sob o corpo atuam constantemente, apresentando-se na forma de atividades físicas prescritas de maneira intensa, visando à saúde corporal. Vale destacar que a dicotomia entre corpo e alma segue vigente e, com as contribuições do pensamento Cartesiano, o corpo passa a ter relação com a razão.

Com a indústria moderna e com os avanços tecnológicos surge o sistema capitalista, no qual o trabalho é reduzido à mera ação fisiológica e a produção em série é o modelo visado. O corpo torna-se, deste modo, uma máquina produtiva e de acúmulo de capital. Nesse mesmo sentido, aparecem também algumas importantes descobertas nas áreas médicas que reafirmam o funcionamento do “maquinário físico” e contestam

o ideário de que a alma seria a fonte de energia do corpo (BARBOSA *et al*, 2011; TUCHERMAN, 1999).

Já no século XIX, com o Estado presente na vida de seus cidadãos, ocorre uma regulação dos corpos, em que ele passa a intervir em questões que anteriormente não lhe cabiam. Junto do Estado, houve outros condicionantes para uma mudança social na ideia de indivíduo e de seu papel na vida cotidiana, o que afeta diretamente a concepção de corpo, entre outros, as reformas religiosas exigindo de seus fiéis devoção interior e íntima, os progressos da leitura e escrita (TUCHERMAN, 1999).

Nos séculos XIX, XX e XXI o progresso tecnológico expande ainda mais os cuidados, estudos e discussões sobre o corpo. Os hospitais já se apresentam munidos de Unidades de Terapia Intensiva com aparatos de alta tecnologia, permitindo o controle da vida e da morte. Novas discussões sobre a terminalidade são produzidas tanto no meio científico como nos espaços de circulações populares. É legítimo inferir que o corpo da época atual passa por um ideal medicalizador e que há uma preocupação com seus mecanismos anatomofisiológicos, reafirmado pelas diversas pesquisas no âmbito da neurofisiologia que buscam as áreas ou as desregularidades cerebrais que desencadeariam determinados transtornos mentais.

É também válido frisar que as concepções de corpo, ao se modificarem, não deixam pra trás os diversos significados que o envolvem. O passado atua ao mesmo tempo em que novas significações estão se constituindo e produzindo outros sentidos sobre o corpo, em um movimento dialético, sempre a caminho de novas produções de significados.

A descoberta de Freud

Ampliando ainda mais as discussões sobre o tema dentro do vasto campo multidisciplinar, na segunda metade do século XIX, Freud nos apresenta a psicanálise, que ainda estava ganhando forças. A nova concepção em ascensão revoluciona a maneira de se pensar o corpo, tendo implicações nas mais diversas áreas. O pensamento freudiano, não sem enfrentar resistências, opera uma mudança para com o paradigma da biologia de sua época ao lançar mão de uma compreensão do ser humano a partir da “pulsão”.

RICARDO HAGE

Freud era médico neurologista e no início da carreira se dedicou aos estudos acerca da estrutura anátomo-fisiológica do sistema nervoso. A partir do trabalho no Hospital Geral de Viena, torna-se amigo do médico Josef Breuer, que o aproximou dos doentes dos nervos e da problemática das histerias. Nos anos de 1885-1886, Freud ganha uma bolsa para estudar com o também médico Jean-Martin Charcot, que se dedicava ao estudo dos fenômenos histéricos no Hospital da Salpêtrière em Paris orgânica (FULGÊNCIO, 2002).

A fenomenologia histérica apresentava diversas manifestações, desde tremedeiras até a perda de sensibilidade em partes do corpo, sem respaldo neurofisiológico que pudesse elevá-la a uma classe patológica. Baseada nisso, a medicina do século XIX,

inicialmente, a compreendia dentro do terreno da moralidade, isto é, como um teatro ou fingimento por parte de alguém que simulava um adoecimento. Foi no Salpêtrière, quando Charcot busca discriminar a epilepsia da histeria, que ela pôde dar um salto dentro do campo médico e ganhar realidade clínica orgânica (FULGÊNCIO, 2002).

Charcot, a partir da hipnose, demonstra a possibilidade de eliminar e/ou criar novos sintomas histéricos no paciente e passa a defender que as paralisias, em tais doentes, relacionam-se com ideias que dominaram o cérebro em determinado momento. Portanto, na visão de Charcot, deveria ser considerado um fator psíquico em tais fenômenos que estariam relacionados a problemas orgânicos. Para ele, haveria uma cisão no psiquismo do doente devido a um trauma, deste modo alguns pensamentos mantinham-se presentes na parte inconsciente. Nesse contexto, a concepção freudiana é a de que o ser humano é movido por forças psíquicas e o sintoma relaciona-se com estas forças que estão em conflito. Para que ocorra um conflito é necessário que existam dois elementos opostos, ou seja, Freud concorda com a premissa de Charcot de que haveria duas dimensões distintas no psiquismo, todavia, discorda que teriam base orgânica (FULGÊNCIO, 2002).

Portanto, o ineditismo no pensamento de Freud é o distanciamento que ele opera com relação à anatomia: enquanto Charcot defende a existência de debilidades orgânicas na base da histeria, Freud mostra que a histeria era regida por leis que nada relacionavam-se com o orgânico. Deste modo, Freud funda uma nova forma de compreender e apreender o corpo, fundamentada inicialmente nos conflitos entre forças conscientes e inconscientes.

As experiências clínicas de Freud com pacientes histéricas também o fizeram perceber que havia uma forte busca por prazer/satisfação no ser humano, e esta, grosso modo, pode ser associada ao que Freud chama de sexualidade. Partindo desse ponto de vista, ele não poderia aceitar a concepção de que as atitudes humanas relacionavam-se a uma causalidade orgânica ou dependiam do instinto, visto que este pressupõe que as relações do sujeito com os objetos do mundo seriam predeterminadas por uma condição biológica natural. Portanto, subvertendo a explanação vigente acerca do ser humano, Freud inaugura a noção de pulsão, com a proposta de diferenciá-la do instinto, introduzindo-a como um elemento importante no adoecimento neurótico.

O artigo “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1906) é um importante escrito de Freud, no qual o autor aborda os conceitos de instinto e pulsão. Na obra ele afirma que se o humano fosse apenas força instintiva, suas ações exigiriam padrões fixos de conduta. Um exemplo que ele apresenta é do instinto de nutrição, em que o objeto seria o alimento e o objetivo alimentar-se para manter sua autopreservação. Se a referência para compreensão das atitudes humanas for a instintual, então alimentação ocorreria apenas para manter a autopreservação da espécie. No entanto, não é bem isso que Freud percebe que ocorre, propondo então que a pulsão não se limita a autopreservação. No caso da alimentação, o sujeito pode fazer uso de vários alimentos tendo como objetivo a satisfação, pois há mobilidade na relação entre os objetos e a pulsão.

Assim sendo, a pulsão diferencia-se do instinto e é considerada por Freud como um desvio deste. Ela inicialmente apresenta-se como uma força que exige ser satisfeita através de uma ação. De fato, ela possui ligação com o instinto quando utilizam do mesmo objeto visando o apaziguamento tensional que gera no corpo. Ainda tomando o instinto de nutrição como exemplo, no início da vida de um bebê, é importante que as forças instintuais atuem para que haja uma autopreservação da espécie. No entanto, quando uma mãe oferece o seio à criança, ela permite que o infante tenha suas primeiras experiências de satisfação no ato de mamar. Deste modo, a amamentação passa a ter uma importante função de conduzir o bebê a vivências de prazer, já que é na amamentação que ele se aproxima de sua mãe e recebe dela as expressões de afeto. A pulsão exige satisfação e quando não a tem, a tensão corporal do bebê aumenta e só pode diminuir quando esta ocorrer.

Resumindo pulsão nas palavras de Freud:

Por pulsão podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do estímulo, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico. A hipótese mais simples e mais indicada sobre a natureza da pulsão seria que, em si mesma, ela não possui qualidade alguma, devendo apenas ser considerada como uma medida da exigência de trabalho feita à vida anímica (FREUD, 1996, p. 159).

4 CONSIDERAÇÕES

Freud ao postular a pulsão, funda uma nova compreensão de sujeito e de corporeidade, em que o corpo já não se associa a comportamentos preestabelecidos visando apenas à sobrevivência, mas sim, formas de se satisfazer. Com isso, o autor faz circular um outro e novo discurso sobre o corpo, ao qual adentra a linearidade histórica no que tange a esse conceito, juntando-se aos outros discursos apresentados.

Alguns elementos da psicanálise chegam às mais variadas camadas da população, como, por exemplo: superego, divã, complexo de Édipo e falo. Entretanto, pouco se conhece sobre o que Freud buscou exprimir postulando esses termos.

Quando se trabalha com uma proposta interdisciplinar em que há de existir integração entre as disciplinas dentro de um mesmo projeto, torna-se uma importante ferramenta da prática interdisciplinar que o psicólogo de abordagem psicanalítica - ou de qualquer outro pensamento psicológico - busque introduzir os elementos teóricos aos profissionais da equipe. Nesse trabalho, utilizou-se a temática do corpo partindo dos conceitos de instinto e pulsão evidenciados na obra freudiana, visando esclarecer tais

elementos de forma inteligível. No mesmo sentido, levando a teoria psicanalítica para além de seus ambientes usuais, o psicólogo inserido em equipe pode sempre buscar que ela se aproprie - minimamente - de conceitos teóricos e que isso as auxilie em suas práticas, o que só será possível se o psicólogo souber ser didático em suas explicações, como já apontado por Freud. Espera-se que com tal atuação, ocorra a valorização dos diversos saberes e que as ações em saúde realmente se deem de modo integrado.

Essa gama de conhecimentos, quando exibida aos profissionais da saúde, pode apresentar diversas repercussões. É possível que ao adquiri-los, tais trabalhadores reformulem antigos pensamentos, permitindo mudanças em suas práticas na atenção ao paciente. Portanto, adquirir novos conhecimentos sobre o ser humano é permitir uma compreensão mais integrada de sujeito e evitar o excesso de fragmentação apresentado pela atualidade. Espera-se que o objetivo de se levar a teoria psicanalítica ao público leigo seja sempre o de abrir novas possibilidades e olhares acerca de tal tema e não o de criar novas verdades absolutas e formas rígidas de se compreender algum fenômeno.

É extremamente importante frisar que apropriação teórica que se pode fazer da psicanálise diferencia-se da análise pessoal diretamente com um psicanalista, a qual cada um pode experimentar. Neste trabalho buscou-se exprimir apenas conceitos teóricos da psicanálise, que de forma alguma substituem uma análise pessoal. Enquanto que a teoria parte do singular para construir o todo, a análise parte do todo para se chegar às partes que constituem a singularidade. Não há teoria ou generalizações que possam responder por questões que são próprias de cada indivíduo. Deste modo, ainda que a teoria psicanalítica possa auxiliar no exercício da interdisciplinaridade nas ações entre profissionais da área da saúde e psicólogos que atuam em hospitais, há limitações como qualquer teoria.

REFERÊNCIAS

AIUB, Mônica. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. In: I Fórum de Reabilitação do Centro Universitário São Camilo, 1, 2006, São Paulo. **O mundo da saúde**. São Paulo, 2006. 107-116.

ADUA, Marcus Alexandre de et al . A dimensão ontológica: um caminho possível para a concretização da interdisciplinaridade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, maio 2017, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100426&lng=en&nrm=iso>. acesso em 05 jul. 2018.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis , v.

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

23, n. 1, p. 24-34, abril 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 05 jul. 2018, 22:30:30

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Uma breve história do corpo**. In: Lange E.; Tardivo, L. (Org). *Corpo, Alteridade e Sintoma: diversidade e compreensão*, 2011. P. 14-34.

FREUD, Sigmund. Linhas de progresso da terapia analítica. In: _____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1919)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Um caso de histeria e três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1901-1905)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 163-195 p. GIL, Antônio Carlos.

FULGÊNCIO, Leopoldo. A compreensão freudiana da histeria como uma reformulação especulativa das psicopatologias. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 30-44. 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução à epistemologia da psicologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1977. 175 p.

LAZZARINI, Eliana Rigotto; VIANA, Terezinha. **O corpo em psicanálise**. *Psicologia: teoria e pesquisa*, [S.L], v. 22, n. 2, p. 241-250, mai./ago. 2006.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Nova Vega, 1999. 199 p.

RICARDO HAGE

5 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL: interfaces e especificidades no âmbito da Assistência Social

INTERDISCIPLINARITY AS A POSSIBILITY OF THE SOCIAL WORKER: interfaces and special needs in the scope of Social Assistance

Ingrid Karla da Nóbrega Beserra¹⁵

RESUMO: O texto que ora se apresenta tem como objetivo central contribuir para a discussão das possibilidades de atuação do assistente social na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), considerando os mecanismos existentes no âmbito dessa política e no âmbito dos documentos imbricados à profissão. Dessa maneira, apresenta-se o debate da Educação Permanente, da interdisciplinaridade e da intersetorialidade como elementos importantes e necessários ao processo de trabalho do profissional dentro dos diversos setores que compõem a política social em questão. Além desses tópicos, o trabalho apresenta também os principais enfoques teóricos na discussão da política social. Em relação a isso, verifica-se uma heterogeneidade de teorias e conceitos para explicar o surgimento e formas da atuação do Estado no que se refere às expressões da chamada questão social. As políticas sociais nesse artigo são entendidas como mediações necessárias dentro da sociedade capitalista. Desse modo, a atuação do serviço social demanda para além dos aspectos relacionados ao âmbito da formação, outros que estejam articulados às especificidades dos setores.

Palavras-chave: Trabalho. Política de Assistência Social. Intersectorialidade. Educação Permanente. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: The purpose of the present text is to contribute to the discussion of the possibilities of the social worker in the National Social Assistance Policy (PNAS), considering the existing mechanisms within the scope of this policy and in the scope of the documents imbricated to the profession. In this way, we present the Permanent Education debate as well as the one referring to interdisciplinarity; and intersectoriality as important and necessary elements to the work process of this professional within the various sectors that make up the social policy in question. In addition to these topics, the paper also presents the main theoretical approaches in the discussion of social policy. In relation to this, there is a heterogeneity of theories and concepts to explain the emergency and forms of State action regarding the expressions of the so-called social question. Social policies in this article are understood as necessary mediations within capitalist

¹⁵ **Ingrid Karla da Nóbrega Beserra:** Assistente Social. Mestre em Serviço Social (UFPE) Doutoranda em Política Social (UFF). Professora Substituta do Curso de Serviço Social (UFF).

society. And, thus, the social service action demands beyond the aspects related to the scope of the training, others that are articulated to the special positions of the sectors.

Keywords: Job. Social Worker Policy. Intersectoriality. Permanent Education. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso para a efetivação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), da criação de um Sistema Único de gestão nacional e da organização do trabalho através das Normas Operacionais, o assistente social veio se inserindo como parte da equipe e contribuindo para a ampliação, organização e consolidação dos processos de trabalho do serviço social.

Parte-se da compreensão que o surgimento e a requisição das profissões estão imbricados às demandas e transformações políticas e sociais do sistema econômico vigente. E, por essa razão, pode-se afirmar que o assistente social é um profissional inserido nas relações sociais, bem como na divisão social e técnica do trabalho.

No âmbito das políticas sociais, o serviço social se integraliza enquanto profissão às equipes multi e interdisciplinares de maneira a atuar de forma ampla e construir respostas eficazes às múltiplas demandas que permeiam as condições objetivas e subjetivas dos seus usuários.

Destarte, entende-se que para a efetivação da Política de Assistência Social, a intersectorialidade e a interdisciplinaridade são elementos imperativos. Torna-se imprescindível uma integração e articulação às demais políticas que integram a Seguridade Social, às demais políticas públicas e aos profissionais que nelas atuam.

Porém, para, além disso, o profissional deve ter um profundo conhecimento do território e das redes que possam ser construídas a partir dele, como por exemplo, as redes colaborativas entre as instituições existentes no espaço vivido pelos seus usuários.

Sabe-se que esses fluxos dependem também das condições objetivas e subjetivas enfrentadas pelos profissionais no cotidiano (vínculos, formas de contratações, entre outros aspectos). Além disso, as relações conjunturais devem ser consideradas já que interferem diretamente no andamento e efetivação das políticas sociais.

Dessa maneira, a proposta do texto que ora se apresenta é contribuir para a construção de reflexões e possibilidades de atuação do assistente social no âmbito da Política Pública de Assistência Social, considerando que estas podem gerar alternativas ao cotidiano de trabalho desses profissionais.

As discussões que aqui se pautam fazem *jus* ao trabalho de assessoramento das ações de capacitação e qualificação dos trabalhadores do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), no estado do Rio de Janeiro¹⁶.

A proposta de Educação Permanente nesse estado ganha força no ano de 2013, através da etapa de planejamento do Programa CapacitaSuas e da sua execução a partir do ano de 2015¹⁷.

O desenvolvimento desse programa, bem como das ações de Educação Permanente, vêm acontecendo através da Subsecretaria de Assistência Social e Descentralização da Gestão do estado do Rio de Janeiro e de Instituições de Ensino Superior (IES). Essa articulação vem se dedicando à implementação de processos de capacitação direcionados aos trabalhadores sociais dos 92 municípios.

Na etapa de execução de cursos e de outras ações, vários profissionais fazem relatos sobre as demandas dos usuários no acesso aos direitos e discutem que mecanismos poderiam contribuir para um atendimento mais qualificado. No monitoramento, bem como na análise de relatórios e documentos desse processo, o que mais se projetou em termos de demandas relatadas foi a necessidade de ultrapassar as ações fragmentadas e pontuais nas ações assistenciais. Ou seja, a necessidade de fortalecimento da indissociabilidade entre teoria e prática.

Em relação ao aspecto metodológico, assevera-se que a construção desse trabalho se desenvolveu a partir das observações direcionadas à realidade concreta que, conforme aponta Soriano (2004), apresenta-se através de um trabalho ou de uma experiência em uma instituição (exigências e limitações); ou, ainda, através de fontes de informações (insuficientes ou dificultosas).

Nessa investigação, a técnica utilizada se refere à abordagem qualitativa. Para Martinelli (1999), a pesquisa qualitativa consiste em conhecer o sujeito, as suas experiências sociais, bem como as suas vivências.

Ainda, no que se refere a essa particularidade da pesquisa, Richardson (2010) afirma que:

Em princípio, podemos afirmar que, em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das

¹⁶ O assessoramento citado se refere a minha atuação no âmbito da gestão da Política de Assistência Social no estado do Rio de Janeiro, sobretudo no que se refere às etapas de planejamento, monitoramento e execução da 2ª Fase do Programa Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social (CapacitaSuas), no ano de 2018.

¹⁷ Torna-se importante ressaltar, nesse aspecto, que antes desse período já vinham sendo realizadas ações de qualificação voltadas aos profissionais. No entanto, a criação da Política Nacional de Educação Permanente do SUAS e a criação do Programa CapacitaSUAS potencializam esse trabalho.

particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 2010, p. 80).

As técnicas adotadas para essa construção se referem à revisão bibliográfica, análise documental e observação participante. Em relação a esta, Richardson (2010) afirma que o pesquisador ocupa física e emocionalmente um lugar no grupo de observação. Este lugar foi ocupado, sobretudo, a partir da análise das inquietações apresentadas pelos profissionais e das demandas apresentadas durante as discussões em grupo nas etapas de capacitação.

No que se refere à análise documental, pode-se afirmar, de acordo com Gil (2010), que a mesma considera a utilização de escritos para esclarecer determinado tema, mas também qualquer objeto que contribua para a investigação de determinado fato. Esses escritos no tocante a essa temática se referem aos relatórios e documentos que integram o processo de análise da educação permanente no estado do Rio de Janeiro, outros disponíveis no âmbito do SUAS, bem como de documentos imbricados ao serviço social.

Para a consolidação teórica, sobretudo no trato da política social, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Esta se refere a um conjunto sistematizado de procedimentos de busca por soluções articulados ao objeto de estudo (SASSO DE LIMA; MIOTO, 2007).

A partir dessas questões, compreende-se que a importância desse estudo é de apresentar reflexões que sejam capazes de contribuir para o aprofundamento do movimento contínuo de questionamento da realidade, bem como da possibilidade de fortalecimento da educação permanente, da intersetorialidade e da interdisciplinaridade, sobretudo no que se refere às demandas que venham a surgir no âmbito dos diversos setores de atuação do serviço social, no âmbito da assistência social (serviços de proteção social básica; serviços de proteção especial de média e alta complexidade; e gestão da política de assistência social).

2 ENFOQUES TEÓRICOS DA POLÍTICA SOCIAL

RICARDO HAGE

A discussão de política social se direciona como uma temática que é mundialmente debatida e que possui heterogeneidades teóricas e práticas. Além disso, entende-se que é um tema que vem sendo abordado no âmbito das ciências humanas, políticas e sociais, bem como em outras áreas, considerando que é transversal a diversos aspectos da vida em sociedade.

A partir dos elementos discutidos por Pereira (2011), a política social está inserida numa arena política de disputas e interesses antagônicos. Ou seja, insere-se dentro da relação conflituosa entre Estado e sociedade a partir de dado processo histórico. Essa processualidade é composta também de reciprocidade e antagonismos próprios dos interesses e particularidades de ambas as partes.

Na sociedade capitalista, as políticas sociais, por exemplo, podem ser consideradas mediações importantes e necessárias nas respostas à questão social.

De acordo com Behring (2006,p.14), o surgimento dessas políticas está imbricado à constituição da sociedade burguesa, “sobretudo quando se tem um reconhecimento da questão social inerente às relações sociais no modo de produção capitalista, ‘vis a vis’ ao momento em que os trabalhadores assumem um papel político”.

Para Faleiros (2000):

A análise da política social implica, assim, metodologicamente a consideração do movimento do capital e, ao mesmo tempo, dos movimentos sociais concretos que o obrigam a cuidar da saúde, da duração da vida do trabalhador, da sua reprodução imediata e a longo prazo. É necessário considerar também as conjunturas econômicas e os movimentos políticos em que se oferecem alternativas a uma atuação do Estado (FALEIROS, 2000, p. 59).

Embora a maioria dos autores reconheça que o desenvolvimento das políticas sociais está associado ao surgimento da sociedade capitalista, torna-se importante considerar que essa não é uma visão homogênea, sobretudo em relação à função social do Estado e da sua relação entre as políticas públicas.

Dentro desse rol de teorias, há aquelas que se subsidiam em uma visão unilateral que considera as políticas sociais como iniciativas exclusivas do Estado para responder as demandas da sociedade e garantir hegemonia. Outras, ainda, explicam a sua existência como relacionadas apenas à luta e pressão da classe trabalhadora (BEHRING, 2011).

Destarte, torna-se necessário considerar que as análises unilateralistas se equivocam em tal maneira, por desconsiderarem a existência das contradições e do campo de disputas na sociedade. Desconsideram a sociedade civil e a disputa por hegemonia, bem como a processualidade histórica que projeta a história da humanidade e as suas instituições.

Para entender o conceito de política social como política pública, utiliza-se o debate de Pereira (2009) quando afirma que:

Política pública, como já indicado, não é sinônimo de política estatal. A palavra pública, que sucede a palavra política, não tem identificação exclusiva com o Estado. Sua maior identificação é com o que em latim se denomina de *res publica*, isto é, *res* (coisa), *publica* (de todos), e, por isso constitui algo que compromete tanto o Estado quanto a sociedade. É, em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo. (PEREIRA, 2009, p. 94).

RICARDO HAGE

Entende-se assim que a implementação das políticas sociais foi se desenvolvendo em uma formação contraditória e metamorfoseada por disputas, práticas conservadoras e progressistas em relação ao tratamento dado às diversas expressões da questão social.

Em relação a isso, concorda-se com Behring (2011) quando afirma que a implementação das políticas sociais acompanhou as dissonâncias e a dinâmica da própria conformação do Estado.

A partir da década de 1980, observa-se, na contramão do avanço das respostas estatais, o crescimento do neoliberalismo. Este é entendido como um movimento amplo e global que surgiu como forma de reestruturar o sistema capitalista.

Sobre esse movimento, concorda-se com Pereira (2012) quando afirma que as mudanças que se verificaram a partir de então fazem parte de uma conjuntura mais ampla. Na particularidade que se delineia no Brasil a partir de então não ocorre de forma isolada, unilateral e autônoma. Faz parte de um processo mundial que tem sua origem, mais especificamente, no processo de reestruturação do sistema capitalista que teve início ao final dos anos 1970 e que estava imbricado às estratégias neoliberais que ganhavam força a partir desse período.

As alterações na função social do Estado e o investimento em políticas neoliberais direcionaram impactos às políticas sociais, aos profissionais que atuam na mesma e ao acesso dos usuários. A proposta que se manifestou nessa conjuntura veio se pautando através das estratégias de refilantropização; privatização; aviltamento das políticas sociais públicas; e alterações na gestão do setor público.

De maneira geral, compreende-se que a adesão ao projeto neoliberal, apresenta-se como um novo cenário político visando implementar mudanças macroeconômicas e administrativas nos serviços públicos.

3 MARCOS LEGAIS E DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROCESSO DE TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL

RICARDO HAGE

Diante da atual conjuntura, compreende-se que o trabalho nas políticas sociais é desafiador, dadas as diversas formas de precarização e complexidades apresentadas pelos usuários.

Em relação ao processo histórico de implementação da Política de Assistência Social no Brasil, observa-se que desde 1988, a Constituição Federal em seu artigo 194, descreve a Seguridade social como um "conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social" (BRASIL, 1988).

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

Em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) define essa política social como sendo “direito do cidadão e dever do Estado” e “Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (BRASIL, 1993).

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) somente no ano de 2004 e se direciona às populações em situações de vulnerabilidades, de riscos sociais e pessoais, com direitos violados por situações de pobreza, de violência, de exclusão, em situação de rua, dentre outras.

Em consonância com a LOAS, a PNAS (2004) rege-se pelos seguintes princípios democráticos:

I – Supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica; II – Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas; III – Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade; IV – Igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais; V – Divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão (BRASIL, 2004, p. 32).

A Política Pública de Assistência Social só pode se materializar se direcionar articulações a políticas setoriais, considerando as diferenças regionais e territoriais, visando ao enfrentamento de desigualdades, a garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e a universalização dos direitos sociais.

De acordo com isso, essa política apresenta como objetivos:

Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e, ou, especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitarem; Contribuir com a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbana e rural; Assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2004, p. 33).

Ainda de acordo com a PNAS, o público prioritário da Política de Assistência refere-se a:

[...] famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades

estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004, p. 33).

Para operacionalizar o atendimento a esse público, a PNAS está organizada da seguinte maneira:

- 1) **Proteção Social Básica:** tem como objetivo prevenir situações de risco por meio do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, além do desenvolvimento de potencialidades e aquisições. Esses serviços deverão ser executados de forma direta nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) (PNAS, 2004).
- 2) **Proteção Social Especial:** entende-se que além de privações, a pobreza apresenta-se também na dimensão complexa da exclusão social que, pode entre outras coisas, trazer consequências para a fragilização ou rompimentos de vínculos familiares ou comunitários. Assim, a Proteção Social Especial é destinada a famílias e indivíduos que se encontrem em situação de risco pessoal e social por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (PNAS, 2004)¹⁸.

Considerando as particularidades dessa política, compreende-se que pensar o processo de trabalho do assistente social na PNAS requer uma articulação entre duas dimensões interdependentes. A primeira se refere às condições societárias e históricas que permeiam as relações sociais e que direcionam a profissão os seus limites e possibilidades de atuação. E a segunda dimensão se refere às respostas de caráter ético-político, técnico-operativo, teórico-metodológico, investigativo e pedagógico.

Nesse processo, as atribuições e competências devem se pautar nas legislações, parâmetros de atuação e Código de Ética do Serviço Social¹⁹. No entanto, imbricada

¹⁸ A Proteção Social Especial se divide em: Proteção Social de Média Complexidade e de Alta Complexidade. De acordo com a PNAS, “são considerados serviços de média complexidade aqueles que oferecem atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos” e são considerados serviços da proteção social especial de alta complexidade “aqueles que garantem proteção integral – moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou, comunitário” (PNAS, 2004, p. 36-38).

¹⁹ Lei de Regulamentação da Profissão, Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_lei_8662.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

diretamente a isso, encontra-se a política social em que o profissional atua. Ou seja, a particularidade das regulamentações da profissão deve estar articulada diretamente às legislações, normas operacionais, resoluções e demais pactuações formuladas no âmbito das políticas públicas.

Sem essa articulação, o trabalho desenvolvido se tornará pragmático, descritivo e desconectado da realidade social.

Por essa razão, entende-se que o assistente social deve buscar permanente capacitação, bem como participar dos processos de formação continuada, particulares ao serviço social e, também, aqueles que são promovidos no âmbito das políticas públicas por meio das superintendências de gestão.

Para tanto a Gestão do trabalho e a Política Nacional de Educação Permanente se constituem como elementos que podem contribuir para a qualificação dos profissionais, dos serviços socioassistenciais, do processo de gestão e do controle social do SUAS.

De acordo com a NOB-RH SUAS, para o profissional poder alcançar os objetivos previstos na PNAS/2004, é necessário tratar a gestão do trabalho como uma questão estratégica.

A gestão do trabalho compreende, além de outras coisas, planejamento, organização e execução de tarefas relativas à valorização do trabalhador, à estruturação do processo de trabalho institucional, envolvendo os desenhos organizativos, avaliação de desempenho e mesas de acompanhamento (BRASIL, 2006).

Para que esses aspectos possam de fato se materializar, a intervenção dos profissionais da área de assistência social deve se orientar pelos seguintes princípios éticos, conforme aponta a NOB-RH SUAS (2006):

- Defesa intransigente dos direitos socioassistenciais;
- Compromisso em ofertar serviços, programas, projetos e benefícios de qualidade que garantam a oportunidade de convívio para o fortalecimento de laços familiares e sociais;
- Promoção aos usuários do acesso à informação, garantindo conhecer o nome e a credencial de quem os atende;
- Proteção à privacidade dos usuários, observado o sigilo profissional, preservando sua privacidade e opção e resgatando sua história de vida;

RICARDO HAGE

Código de Ética de 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

Parâmetros para Atuação do Assistente Social na Política de Assistência Social. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Cartilha_CFESS_Final_Grafica.pdf. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

Parâmetros para Atuação do Assistente Social e do Psicólogo na Política de Assistência Social. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CartilhaFinalCFESSCFPset2007.pdf>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

- Compromisso em garantir atenção profissional direcionada para construção de projetos pessoais e sociais para autonomia e sustentabilidade;
- Reconhecimento do direito dos usuários a ter acesso a benefícios e renda e a programas de oportunidades para inserção profissional e social;
- Incentivo aos usuários para que estes exerçam seu direito de participar de fóruns, conselhos, movimentos sociais e cooperativas populares de produção;
- Garantia do acesso da população a política de assistência social sem discriminação de qualquer natureza (gênero, raça/etnia, credo, orientação sexual, classe social, ou outras), resguardados os critérios de elegibilidade dos diferentes programas, projetos, serviços e benefícios;
- Devolução das informações colhidas nos estudos e pesquisas aos usuários, no sentido de que estes possam usá-las para o fortalecimento de seus interesses;
- Contribuição para a criação de mecanismos que venham desburocratizar a relação com os usuários, no sentido de agilizar e melhorar os serviços prestados.

Ainda dentro da PNAS, outro elemento importante para a formação de profissionais é a execução do Programa Nacional de Capacitação do Sistema Único de Assistência Social (CapacitaSUAS)²⁰. Esse programa tem como objetivo “garantir oferta de formação e capacitação permanente para profissionais, gestores, conselheiros e técnicos da rede socioassistencial do SUAS para a implementação das ações dos Planos de Educação Permanente, aprimorando a gestão do SUAS nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios” (MDS, 2012).

Ainda, com o disposto no site do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS),

O CapacitaSUAS contempla ações de capacitação e formação, de acordo com a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS, que devem impactar na carreira do trabalhador do SUAS, além potencializar e dar visibilidade a novas práticas profissionais. Todas as ações devem oferecer certificados, de forma que contribuam para que o profissional progrida na carreira (BRASIL, on line).

A execução dos cursos do CapacitaSUAS é de responsabilidade dos estados em parceria com instituições de Ensino, públicas e privadas, Escolas de Governo e Institutos Federais de Educação, Ciência e de um processo de Chamada Pública que formam a Rede Nacional de Capacitação e Educação Permanente do SUAS (RENEP/SUAS).

Além dessas formas de capacitação inseridas nas normativas das políticas sociais, existem as orientações do conjunto Cfess/Cress e da Abepss (1996; 2011). Estas orientações, com base nos princípios e diretrizes da profissão, projetam ao assistente social formas críticas de materialização dos seus processos de trabalho, a saber:

- Apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade;

²⁰ Instituído pela Resolução CNAS Nº 8, de 16 de março de 2012.

- Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do Capitalismo no país e as particularidades regionais;
- Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- Identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (CFESS, 2011, p. 18).

É claro que pela heterogeneidade das demandas cotidianas, o trabalho do assistente social é permeado por inúmeras complexidades. Assim, os elementos citados acima podem contribuir para a criação de possibilidades e alternativas ao pragmatismo e aos limites que englobam as condições objetivas de atuação.

Dessa maneira, observa-se que a interdisciplinaridade e a intersetorialidade são elementos capazes de potencializar a atuação profissional, entendida também como espaço de integralização entre os trabalhadores e entre as demais políticas sociais que se encontram no âmbito da Seguridade Social²¹, bem como com aquelas que se articulam através dos seus segmentos específicos (crianças e adolescentes; idosos; mulheres; pessoas com deficiência; população negra; LGBTs, entre outros).

Além disso, outras políticas devem integrar esse fluxo. Estas se articulam a necessidades específicas da população usuária, como por exemplo: habitação e saneamento básico; meio ambiente; álcool e outras drogas; população em situação de rua, entre outras.

4 A INTERSETORIALIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE NO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL

RICARDO HAGE

No processo coletivo de trabalho, interdisciplinaridade e intersetorialidade demandam dos profissionais e das políticas sociais o compartilhamento e reconhecimento de competências, habilidades, atribuições e a respectiva colaboração entre os setores, buscando identificar pontos de especificidades, interfaces e congruências para o atendimento das demandas.

Nesta direção, a PNAS (BRASIL, 2004) apresenta a intersetorialidade como requisito fundamental para garantia dos direitos de cidadania, e, para efeito da

²¹ De acordo com o Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, a Saúde, a Previdência e a Assistência Social formam o Tripé da Seguridade Social e entende esses direitos como deveres do Estado.

operacionalização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), está previsto que as ações no campo da assistência social devem ocorrer em sintonia e articulação com outras políticas públicas.

Costa *et al* (2006) afirmam que

O que caracteriza a intersetorialidade é a possibilidade de síntese de práticas. No entanto, sua possibilidade está na faculdade de reconhecimento dos limites de poder e de atuação dos setores, pessoas e instituições. Este reconhecimento de insuficiência não é propriamente uma facilidade para humanos, especialmente para quem goza das condições oferecidas pelo poder institucional (COSTA; PONTES; ROCHA, 2006, p. 107).

O SUAS tem como principais pressupostos a territorialidade, a descentralização e a intersetorialidade. Entende-se que o paradigma desse sistema articula a descentralização com a intersetorialidade, uma vez que o objetivo visado é promover a inclusão social ou melhorar a qualidade de vida, resolvendo os problemas concretos que incidem sobre a população de um dado território.

A assistência social reconhece a importância da intersetorialidade sobretudo quando se considera a existência de diversas complexidades e heterogeneidades que envolvem as situações de proteção social, vulnerabilidade social e risco social²².

Entende-se também que para a consolidação do atendimento e da materialização da intersetorialidade, o trabalho em rede deve ser um aspecto essencial. De acordo com a NOB SUAS (2005), a rede socioassistencial é um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, que ofertam e operam benefícios, serviços, programas e projetos, o que supõe a **articulação** entre todas estas unidades de provisão de proteção social, sob a hierarquia de básica e especial e ainda por níveis de complexidade. (NOB SUAS, 2005).

Para que essa articulação se materialize, no entanto, torna-se necessária a construção de espaços internos e externos aos locais de trabalho para a discussão e

²² 1 - Proteção Social: conjunto de ações, cuidados, atenções, benefícios e auxílios ofertados pelo SUAS, para redução e prevenção do impacto das vicissitudes sociais e naturais ao ciclo de vida, à dignidade humana e à família como núcleo básico de sustentação efetiva, biológica e relacional. (BRASIL. NOB, 2005, p.16).

2 - Vulnerabilidade Social: apresenta-se como uma baixa capacidade material, simbólica e comportamental, de famílias e pessoas, para enfrentar e superar os desafios com os quais se defrontam, o que dificulta o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da Sociedade (BELO HORIZONTE, 2007).

3 - Risco Social: risco deve ser entendido como evento externo, de origem natural, ou produzido pelo ser humano, que afeta a qualidade de vida das pessoas e ameaça sua subsistência. Os riscos estão relacionados tanto com situações próprias do ciclo de vida das pessoas quanto com condições específicas das famílias, comunidades ou entorno (CARNEIRO, 2004 *apud* BELO HORIZONTE, 2007).

o compartilhamento de informações. Somente assim, as possibilidades de potencializar o atendimento aos usuários poderão acontecer.

Sobre isso, Monnerat e Souza (2011) afirmam que a intersetorialidade se volta para a construção de interfaces entre setores e instituições governamentais e não governamentais, visando o enfrentamento de problemas sociais complexos que ultrapassem a alçada de um só setor de governo ou área de política pública.

De acordo com os Parâmetros para Atuação do Assistente Social na Política de Assistência Social,

A atuação interdisciplinar requer construir uma prática político-profissional que possa dialogar sobre pontos de vista diferentes, aceitar confrontos de diferentes abordagens, tomar decisões que decorram de posturas éticas e políticas pautadas nos princípios e valores estabelecidos nos Códigos de Ética Profissionais. A interdisciplinaridade, que surge no processo coletivo de trabalho, demanda uma atitude ante a formação e conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, atribuições, habilidades, possibilidades e limites das disciplinas, dos sujeitos, do reconhecimento da necessidade de diálogo profissional e cooperação (CFESS, 2011, p. 27).

Destarte, entende-se que a consolidação da interdisciplinaridade e da intersetorialidade resulta de fatores como planejamento, capacitação profissional, diálogo nas equipes, sistematização e registro dos trabalhos, organização de eventos que envolvam a participação dos diversos profissionais, bem como de representantes das várias políticas sociais, entre outras questões.

Além desses aspectos, há um elemento central para contribuir nesse processo: o incentivo da participação dos usuários em Conselhos e Conferências. Em relação a isso, entende-se que essa participação só poderá ocorrer através da criação de mecanismos de divulgação e socialização de debates e informações (CFESS, 2011).

Assim, a Assistência Social não pode ser vista como “uma política exclusiva de proteção social, mas deve articular seus serviços e benefícios aos direitos assegurados pelas demais políticas sociais, a fim de estabelecer, no âmbito da Seguridade Social, um amplo sistema de proteção social” (CFESS, 2007, p. 10)

Torna-se importante ressaltar que no trabalho coletivo as especificidades, a identificação de papéis e as atribuições privativas de cada profissional não podem ser aviltadas. Esses aspectos, no entanto, devem se somar para a construção de conhecimentos interdisciplinares nas dinâmicas dos processos de trabalho.

Os conhecimentos interdisciplinares não se referem apenas ao âmbito do conhecimento e ao aspecto epistemológico, mas também às ações que decorrem dos processos vividos no trabalho em sociedade e nas atitudes (FAZENDA, 2011; 2013).

Em relação a esse aspecto, concorda-se ainda com Fazenda (2013) quando afirma que a interdisciplinaridade requer intervenções que estejam imbricadas às formas de

intervenção e às condições exigidas para a sua prática. Assim, entende-se que tanto no âmbito da assistência social quanto no âmbito das demais políticas sociais, o desenvolvimento das competências profissionais requer a conjugação de diferentes saberes, sejam eles relacionados à experiência, à técnica ou à teoria.

Sobre esses aspectos, observa-se que no âmbito do SUAS, a abordagem dos diversos trabalhadores que compõe o trabalho nas equipes da Proteção Social Básica e na Proteção Social de Média e Alta Complexidade deve se somar no intuito de contribuir para uma intervenção interdisciplinar e metodologicamente integrada:

Ao integrar a equipe dos (as) trabalhadores (as) no âmbito da política de Assistência Social, esses (as) profissionais podem contribuir para criar ações coletivas de enfrentamento a essas situações, com vistas a reafirmar um projeto ético e sócio-político de uma nova sociedade que assegure a divisão equitativa da riqueza socialmente produzida (CFESS, 2007, p. 38).

Destarte, entende-se que a interdisciplinaridade se coloca como um dos componentes possíveis para a construção de outro projeto de sociedade, sobretudo no que tange à proposta Ético Política da profissão. Conforme os termos de Miranda (2013),

[...] a interdisciplinaridade é possível por sua capacidade de adaptar-se ao contexto vivido, reafirmando o respeito às questões do que se apresenta como realidade contextual, seja no aspecto político, econômico, cultural. A interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Assim, age como transgressora, abrindo brechas às formas estabelecidas e enraizadas, colocando as certezas no cenário da temporalidade e da dúvida (MIRANDA, 2013, p. 118).

Considerando que para Fazenda (2010), a interdisciplinaridade está diretamente ligada à atitude, pode-se inferir que para o trabalho dos profissionais que atuam nas políticas sociais a ação e o direcionamento do protagonismo dos usuários podem construir alternativas aos determinantes que permeiam as relações sociais.

Nesse sentido, a atitude pode se referir à troca, ao diálogo e a possibilidade de desvendar novos saberes:

RICARDO HAGE

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao 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 [...] (FAZENDA, 2010, p. 170).

Para tanto, a atitude no caso do trabalho nas políticas sociais compreende, sobretudo, o entendimento de que o usuário não é responsável pela sua situação socioeconômica e pelas demais que derivem das contradições entre capital e trabalho. Torna-se necessário considerar que esse usuário é também sujeito ativo na troca de experiências direcionadas à construção social, histórica e política.

5 CONSIDERAÇÕES

Os elementos discutidos no decorrer deste texto não têm como objetivo normatizar o trabalho do serviço social. A proposta foi de fornecer elementos que pudessem contribuir para uma melhor reflexão sobre as possibilidades de atuação do Assistente Social, considerando os mecanismos existentes no âmbito dessa política e no âmbito dos documentos imbricados à profissão.

Cada espaço sócio-ocupacional se insere numa particularidade muito heterogênea. Por essa razão, os profissionais, no trabalho em equipe, devem se organizar de maneira a conhecer e identificar o território e conhecer o perfil dos seus usuários para que os melhores encaminhamentos possam ser efetuados.

Além disso, os assistentes sociais são trabalhadores assalariados e estão inseridos em realidades precárias, com vínculos de trabalho aviltados, nos quais a maioria se organiza através de contratos temporários e salários precários. Esses aspectos, é claro, são determinantes no atendimento aos usuários e não podem ser desconsiderados.

Também não pode ser negado que esses aspectos decorrem de uma estrutura social mais ampla, da relação entre Estado e Sociedade e das disputas de projetos dentro dessa sociedade. Desde a década de 1990, o neoliberalismo vem trazendo impactos à organicidade das políticas sociais e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento de serviços e concessão de benefícios.

Entende-se que a participação em fóruns, seminários e conferências, como abordado, é imprescindível à complementaridade da formação profissional. Essa participação garante a possibilidade da multiplicação e a respectiva capacitação entre todos os profissionais e estagiários que compõe a rede.

O compromisso ético-político interage dentro dessa dinâmica como um elo imperativo, visto que projeto aos profissionais os compromissos que devem ser exercidos diariamente nos processos de trabalho.

Por fim, reitera-se a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e intersetorial entre as políticas, considerando que a mesma poderá contribuir para a superação do pragmatismo e da repetição acrítica dos processos de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **NOB-RH Anotada e Comentada** – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

_____. **Lei de Regulamentação da Profissão, Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Disponível em: < http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_lei_8662.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

_____. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS).** Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS_2004.pdf. Acesso em 23 de maio de 2018.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742compilado.htm. Acesso em 23 de maio de 2018.

_____. **Programa CapacitaSUAS.** Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/gestao-do-suas/gestao-do-trabalho-1/capacitasuas>. Acesso em 23 de maio de 2018.

_____. **Resolução CNAS Nº 8, de 16 de março de 2012.** Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/CNAS%202012%20-%20008%20-%2016.03.2012.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2018.

BEHRING, Elaine. **Fundamentos de Política Social.** In: Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS: OMS: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo, Cortez: 2011.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. **Dicionário de termos técnicos da assistência social.** Belo Horizonte: ASCOM, 2007.

CFESS. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social.** Brasília: CFESS, 2011. RICARDO HAGE

_____. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais e Psicólogos na Política de Assistência Social.** CFESS, 2007.

_____. **Código de Ética de 1993.** Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

COSTA, A. M. et alli. **Intersetorialidade na produção e promoção da saúde.** In: CASTRO, A. e MALO, M (orgs.) SUS: ressignificando a promoção da saúde. São Paulo: Ed. HUCITEC/ OPAS, 2006.

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

FALEIROS Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**. As funções da previdência e assistência social. Cortez: São Paulo, 2000.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FLEURY S. Seguridade social, um novo patamar civilizatório. In: DANTAS, B.; CRURÊN E.; SANTOS, F.; LAGO, G. Ponce de Leon. (Org.). **A Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois - Os cidadãos na carta cidadã**. Brasília: Senado Federal, Instituto Legislativo Brasileiro, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

LOBATO, L. **Políticas sociais e modelos de bem-estar social: fragilidades do caso brasileiro**. *Saúde debate*[online]. 2016, vol.40, n.spe, pp.87-97.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo. Veras, 1999.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. **Da Seguridade Social à intersectorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil**. *Rev. katálysis* [online]. 2011.

PEREIRA Potyara. **Política social. Temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2011.

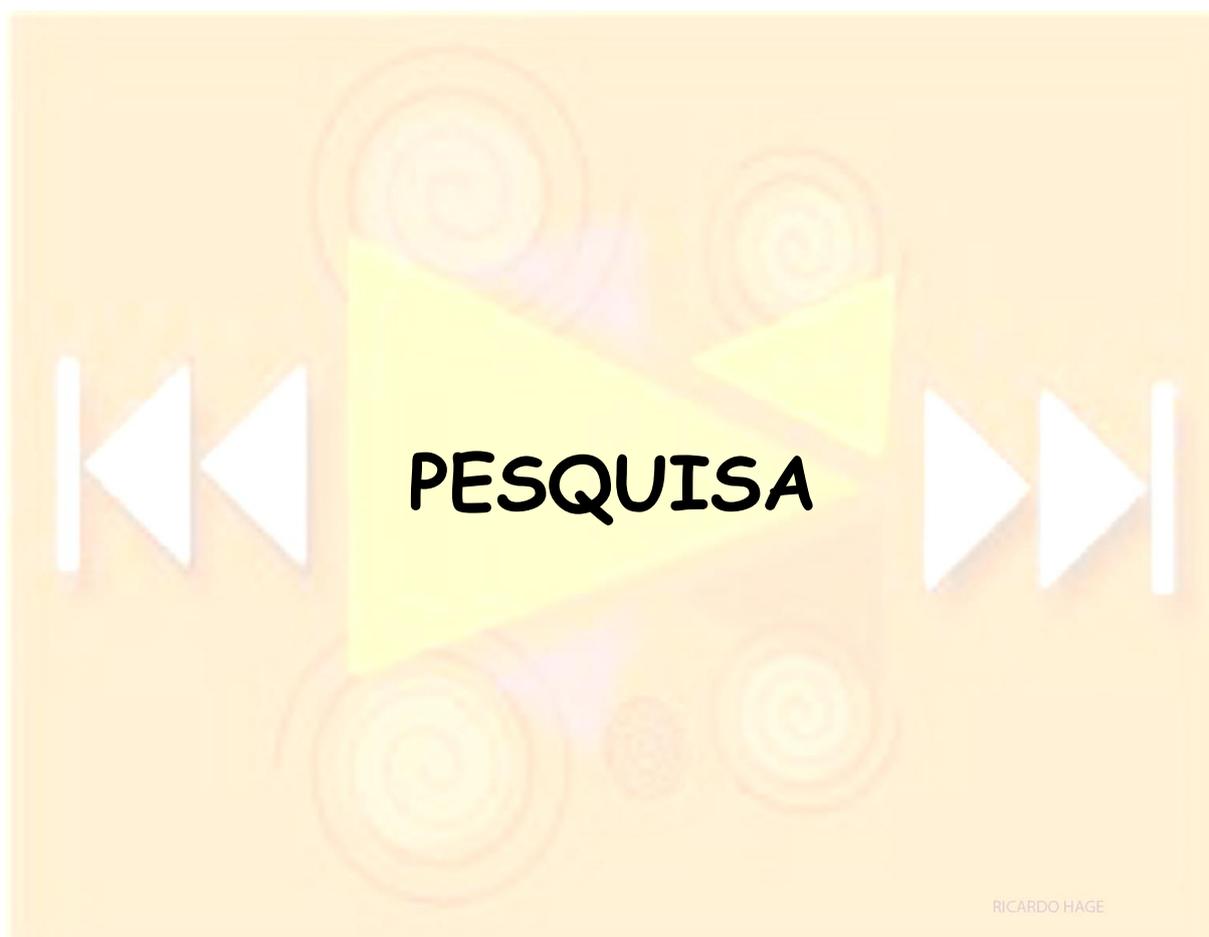
_____. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: BOSCHETTI I et al, *Política Social no capitalismo contemporâneo*.

_____. **Utopias Desenvolvimentistas e Política Social no Brasil**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 112, pp. 729-753, out./dez. 2012. São Paulo: Cortez, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

SASSO DE LIMA, Telma Cristiane; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Rev. Katál. Florianópolis* v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.



6 O ENSINO COLETIVO DA PERFORMANCE MUSICAL EM UMA INSTITUIÇÃO RELIGIOSA

The collective teaching of musical performance in a religious institution

Adriane Kis Santos Perdigão²³

RESUMO: O artigo que se segue pretende demonstrar que mesmo um ensino musical coletivo objetivando uma formação tecnicista com um viés funcional voltado para um fim específico e destinado a uma comunidade religiosa, como aquele desenvolvido no Projeto Cultural realizado na Igreja de Concórdia, pode atender aos valores subjetivos atinentes à música e sua capacidade de trabalhar subjetivamente em prol do desenvolvimento integral do indivíduo. Também aponta para o fato de que um projeto desta natureza pode ter um alcance social e cultural favorável em bairros com taxas de pobreza e/ou criminalidade e nas comunidades em que atua, construindo traços identitários deste território, além de auxiliar os indivíduos a obterem melhor desenvolvimento estético, humanitário, o que demonstra de forma subliminar o sentido interdisciplinar desta linguagem.

Palavras-chave: Ensino coletivo; projeto cultural; Igreja de Concórdia.

ABSTRACT: The following article intends to demonstrate that even a collective musical education aiming at a technicalist formation with a functional bias directed towards a specific purpose and destined to a religious community, like that established in the Cultural Project in progress in the Church of Concórdia, can attend the subjective values pertinent to music and their ability to work subjectively for the integral development of the individual. It also points to the fact that a Project of this nature can have a favorable social and cultural impact on neighborhoods with poverty and/or criminality rates and in the communities in which it operates, constructing identity traits of this territory, as well as assisting individuals to obtain a better aesthetic and humanitarian development, which demonstrates in a subliminal way the interdisciplinar meaning of this language.

Keywords: Collective education; cultural Project; Church of Concórdia.

²³ Discente do Mestrado em Música do Instituto de Artes da Unesp. Em 2016 concluiu um curso de nível técnico em Instrumentista de Orquestra – Flauta Transversal – pela Escola de Música da UFPA, e em 2017 graduou-se no curso de Licenciatura Plena em música pela Universidade Estadual do Pará. Também está no curso técnico em Instrumento – Flauta Transversal – no Conservatório Carlos Gomes/PA.

O presente artigo tem por objetivo fomentar as discussões com relação ao ensino coletivo da performance musical em um espaço informal de ensino – no caso, uma Igreja Evangélica. Por ser um campo do conhecimento que tem se desenvolvido nos mais distintos espaços, sendo estes classificados como formais, não-formais ou informais, diversos autores da educação musical têm se dedicado ao estudo dos processos que compõem essas estruturas educacionais, trazendo à discussão, temáticas e questionamentos relevantes para o aprimoramento de tais práticas. No campo do ensino informal de música, por exemplo, Thiago Lúcio Coelho, em sua dissertação de mestrado, justifica a relevância deste ensino:

A música sempre esteve presente em todas as civilizações. Sendo assim, a aquisição de habilidades musicais não depende, obrigatoriamente, da existência de uma instituição formal destinada ao ensino. Ao contrário, muitos indivíduos aprendem música fora do ambiente escolar, por meio de métodos e estratégias diversas e com diferentes mediadores. (COELHO, 2016, p.6)

Seja nas instituições de ensino formal de música, ou mesmo nas práticas docentes informais, veiculadas por iniciativas privadas ou projetos culturais, muitos deles em instituições religiosas, é importante observarmos como o ensino da performance musical tem se desenvolvido e qual o seu papel e função na cadeia musical e em nossa sociedade. Nesse intento, a pesquisadora musical Sonia Ray em sua tese de Pós-doutoramento avalia quais as bases necessárias para a construção desse conhecimento e como ele se processa para aqueles que buscam essa formação (RAY, 2015, p. 7). Assim considerado, o ensino da performance musical deve avaliar todos as especificidades que formam o contexto em que se encontra o artista, suas dificuldades particulares, suas características, seus objetivos, suas dúvidas, entre outras particularidades. Para esta pesquisadora, esses aspectos são elementos formadores para a construção daquilo que ela considerou uma pedagogia de ensino da performance musical.

Neste âmbito, ao mencionar a necessidade de uma reflexão acerca da prática do ensino da performance musical, Ray (2015) abre a discussão para parte da problemática que este artigo se propõe avaliar, além de oferecer alternativas possíveis de resolução de algumas destas questões. Não se trata de pensar o aprendizado da performance sob um crivo iminentemente tecnicista, mas de considerar as funções e significados objetivados no projeto de música da igreja de Concórdia, consolidado desde 2007, e que tem como proposta de trabalho implementar uma prática musical orquestral que será utilizada nos cultos religiosos promovidos pela igreja. Neste artigo, em especial, cuidaremos de avaliar os objetivos priorizados no ensino da performance musical na Igreja de Concórdia, considerando os critérios que, normalmente, são apontados nos projetos culturais.

Neste projeto de cunho social, um dos objetivos é a formação musical de indivíduos que, necessariamente, não pertençam a comunidade evangélica e que, por alguma razão, queiram estudar um instrumento musical. Observa-se ainda que o projeto tem se estendido e sido desenvolvido em outros templos menores da Assembleia de Deus, oriundos do Templo Central, onde atua a orquestra maior. Nestes templos, chamados de “congregações” observa-se que a metodologia de ensino e a estruturação do

projeto adotados no Templo Central são mantidos também nos processos de educação musical que ocorrem em templos menores, o que tem conferido significativo valor ao projeto no âmbito de reconhecimento dos moradores e autoridades da cidade, tendo em vista o alcance do mesmo e seu desenvolvimento em bairros com taxas de pobreza e/ou criminalidade. Portanto, os objetivos também incluem a expansão do projeto em diversos bairros da cidade, o que tem tido impacto positivo no cenário social de Concórdia do Pará. Portanto, este artigo pretende verificar quais os reflexos deste projeto na sociedade e que valor ele trouxe para o ensino da performance musical.

O PROJETO DE MÚSICA NA IGREJA DE CONCÓRDIA

O ensino musical em instituições religiosas tem se transformado em uma prática importante na construção de traços identitários dessas instituições que vão desde o ensino musical até a ampliação do número de fiéis que a elas aderem. Tomando a Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Porto Alegre como exemplo, no Trabalho de Conclusão de Curso de sua especialização que tratou do processo de educação musical presente nesta igreja, a pesquisadora Francilene Blazina afirma que “a música sempre ocupou um espaço muito importante, atraindo muitos fiéis ao louvor, com aulas e ensaios de orquestras e corais, além das diversas intervenções musicais durante as reuniões”(BLAZINA, 2013, p.9). O mesmo ocorre na Igreja Evangélica de Concórdia do Pará/PA.

Neste contexto, o projeto de ensino musical iniciado em 2007, já contribuiu para a formação de diversos estudantes de música que ali se iniciaram e posteriormente continuaram seus estudos em escolas especializadas de música. O projeto desenvolvido tem como objetivo a formação de músicos aptos a atuarem na orquestra da igreja, sendo esta parte indissociável da maioria das reuniões que acontecem. Apenas, a título de elucidação, eu iniciei minha formação musical nesta comunidade religiosa e hoje sigo minha formação acadêmica.

O trabalho musical ali desenvolvido concentra-se em permitir aos alunos o aprendizado da teoria musical em conjunto com a prática instrumental. As aulas teóricas quase sempre são ministradas pelo professor/maestro e, em alguns casos, por seus auxiliares em uma sala ampla e climatizada. As turmas são divididas em faixas etárias, a saber, classes com alunos entre 8 a 14 anos e outras com idade superior a 14 anos. Há também uma turma de teclado e violão (unificada) composta em grande parte por alunos da terceira idade.

As aulas práticas só acontecem depois que o aluno adquire conhecimentos musicais teóricos considerados “essenciais” para o aprendizado do instrumento. Basicamente, os estudantes devem identificar as notas musicais nas pautas, ter conhecimento de algumas escalas e figuras rítmicas, bem como identificar fórmulas de compasso, sinais de dinâmica e alguns ornamentos, entre outros. As aulas de instrumento são coletivas.

Os estudantes aprendem como afinar seus instrumentos, as posições das notas, postura e alguns princípios relativos a sonoridade.

Embora o ensino coletivo de instrumento tenha sido o modelo a ser adotado neste projeto, é bom que se referende algumas das dificuldades encontradas neste trabalho apontadas pelo Prof. Dr. Danilo Paziani, na sua tese de doutorado. Durante a sua atuação com alunos do projeto Guri de Ribeirão Preto, assim se manifesta quanto a esta modalidade de ensino:

Nos anos de trabalho com o ensino em grupo de instrumento (contrabaixo acústico), tenho observado certo desconforto por parte dos educadores musicais em lidar com as dificuldades de obter os mesmos resultados técnicos, em geral, conquistados no ensino individual. Possivelmente, essas dificuldades encontradas neste processo educativo se relacionem, principalmente, à formação tutorial do próprio educador e ao contexto estrutural do projeto no qual está inserido. Assim, o profissional se vê na condição de ensinar em conformidade com um modelo diferente daquele pelo qual vivenciou suas próprias experiências musicais, com procedimentos, conteúdos e objetivos que faziam pleno sentido à dinâmica do ensino individual (PAZIANI, 2017, p. 22).

As mesmas dificuldades ocorrem no trabalho musical desenvolvido na Igreja de Concórdia, pois o professor precisa dar atenção e suporte a vários alunos (em torno de 10 a 15) de forma que a maior parte seja devidamente incluída e consiga participar ativamente das turmas práticas que, dificilmente tem quantidade inferior a 5 alunos. Assim, para que haja continuidade nos estudos, estes alunos precisam adquirir seus próprios instrumentos. Há que se mencionar que boa parte dos alunos integram o projeto desde o momento que entraram na comunidade religiosa, tendo alunos que estão há 11, 10, 9 anos e assim sucessivamente.

FORMAÇÃO DA ORQUESTRA

RICARDO HAGE

Depois de 6 a 12 meses de aulas coletivas de instrumento, os alunos passam a integrar a orquestra que atua na igreja durante os cultos religiosos.

Sobre essa participação, observa-se a seguinte organização: o repertório ensaiado semanalmente é composto por canções que serão executadas durante os cultos e podem adquirir finalidades diversas; a orquestra também integra o ritual dos cultos fixos realizados aos domingos e sextas. Normalmente, nestes cultos a orquestra possui uma atuação considerável no que diz respeito à liturgia das reuniões, pois realiza o primeiro momento de louvor congregacional, composto por três hinos contidos no hinário utilizado pelos membros (Harpa Cristã) e após a oração inicial, outro momento de louvor. No meio da liturgia a orquestra é convidada a apresentar

um louvor instrumental e, próximo ao final do culto, é chamada para mais uma apresentação musical. Aqui é necessário apontar para o objetivo primeiro do projeto musical desenvolvido na igreja - atuar nos cultos religiosos.

É necessário ressaltar que a orquestra se “multiplicou”, e hoje há grupos musicais sendo formados em outros templos menores da igreja espalhados pela cidade, integrando a liturgia desses templos da mesma forma que ocorre no templo central. Anualmente são admitidas uma quantidade bem alta de inscrições para o ingresso no projeto e a totalidade desses novos alunos, ao entrarem, recebem instruções acerca do funcionamento do projeto e do seu principal objetivo - a atuação na orquestra dentro dos cultos religiosos.

Sobre a prática coletiva, se os resultados não são tão eficazes no aprendizado do instrumento, eles proporcionam aos seus participantes outros benefícios que não poderiam ocorrer se o aprendizado fosse realizado individualmente em uma escola de ensino formal de instrumento. Entre estes benefícios estão: a efetiva inserção e prática na orquestra; a rapidez com que são ministrados os conteúdos; a participação coletiva que traz para a turma o comprometimento; a responsabilidade diante dos amigos; a colaboração mútua (bastante presente); a possibilidade de dar continuidade a este aprendizado em escolas especializadas de ensino musical; entre outros. Como participante deste projeto, pude dar início ao meu aprendizado de violino e de flauta transversal e atuar na banda.

POSSÍVEIS QUESTIONAMENTOS

Considerando que o projeto discutido neste trabalho está sendo desenvolvido há 11 anos, portanto tem continuidade, conclui-se que o mesmo motivou vários participantes a dar continuidade nos seus estudos de instrumento, sensibilizou musicalmente os que dele participaram, além de ter proporcionado um viés cultural importante na comunidade acadêmica e local. Entretanto, com base nas descrições que foram realizadas até o momento, torna-se necessário formular questionamentos acerca dos benefícios e problemas deste projeto, que possibilitarão melhor reflexão sobre este ensino, a saber: O estabelecimento de um objetivo técnico-prático (performance), a exemplo do que ocorre no projeto desenvolvido em Concórdia, tem possibilitado a formação social e/ou crítica além da formação musical? Como estes alunos enxergam o fazer musical a partir dos aprendizados adquiridos no projeto? O ensino musical cumpre a função proposta?

Nota-se uma carência no âmbito da formação crítica e/ou social dos alunos do projeto, visto que uma boa parte tem demonstrado desinteresse ou desânimo para avanços nos estudos, o que pode ser explicado pela massificação de conteúdos musicais e ausência de atividades pedagógicas mais abrangentes. Estes fatores têm contribuído para um enfraquecimento na atuação direta dos músicos na orquestra, o que resulta

na diminuição do nível musical da mesma. Para muitos, o fazer musical está diretamente relacionado aos aspectos técnico/práticos da música, o que também contribui para que a formação do músico inclua quase que exclusivamente somente estes aspectos.

Se o ensino musical neste projeto tem por objetivo principal a atuação do grupo nos cultos religiosos, é necessário que se discuta sobre a concepção que foi adquirida a respeito da educação musical e se os seus objetivos têm sido alcançados. Neste intento, a proposta deste artigo é que a educação musical ali praticada siga como um meio de transformação social, levando ao ser humano conhecimentos musicais e extramusicais, proporcionando uma formação musical mais crítica (CRUVINEL, 2003). Nesse sentido, é necessário que se estabeleçam reflexões sobre as bases que darão suporte aos processos educativos nos diversos espaços. FREIRE apud CRUVINEL (2003) entende que a música é “dotada de uma dimensão política, como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que, como as demais formas de arte, ela contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual” (p.14).

No caso da igreja em Concórdia, é notório o fato de que todo o processo educativo é direcionado para um objetivo primeiro: integrar a orquestra que atua nos cultos religiosos. Não se deve desconsiderar a relevância da performance musical para os membros envolvidos no projeto e a comunidade evangélica em geral. Entretanto, a partir das ideias apresentadas por Cruvinel (2003), entende-se que a performance não deve ser o único aspecto a ser considerado no processo de educação musical, pois a música, ao ser ensinada de maneira mais voltada para o desenvolvimento de capacidades emocionais, psíquicas e física dos indivíduos, permite que os sujeitos envolvidos possam, ao adquirirem uma consciência artística mais humanística, “desenvolver capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais”. (LIBÂNEO, 1990, p.33).

CONSIDERAÇÕES

RICARDO HAGE

A educação musical, desde que passou a integrar as matrizes curriculares das escolas, tanto públicas como privadas, tem sido objeto de discussão em congressos, simpósios, fóruns, encontros, por parte da comunidade acadêmica (alunos, professores, pesquisadores etc.), onde se discutem muitas questões importantes referentes ao tema, como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), por exemplo, que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior) e a importância desse aprendizado para o desenvolvimento pleno do estudante.

Outra questão aqui abordada diz respeito ao processo de educação musical em espaços informais (neste caso, uma igreja evangélica) e, especificamente, qual o papel do ensino da performance nestes contextos. No projeto em questão foi observado que o ensino da performance é o principal elemento da educação musical presente neste projeto, pois todas as etapas do aprendizado musical têm como objetivo final a atuação da orquestra nos cultos religiosos, onde se nota expressiva participação.

Como descrito em capítulos anteriores, a escolha do repertório musical a ser ensaiado destina-se à apresentação nos cultos, portanto, o material de estudo individual dos músicos é, essencialmente, o conjunto de obras a serem tocadas na igreja. Neste contexto, a performance é vista como o principal e quase que exclusivo aspecto a ser desenvolvido a partir da educação musical, o que pode restringir todo o desenvolvimento artístico musical possível ao simples ato de “fazer música” a partir de elementos técnicos, sem permitir que o aluno vivencie a experiência em sua forma mais ampla e descubra suas próprias motivações. Neste sentido, a crítica do artigo está relacionada à restrição do projeto com o repertório ensaiado.

Seria importante que a música ensinada neste projeto cumprisse objetivos pedagógicos mais amplos e não tão ligados à liturgia, ainda que isto não deva ser em nenhum momento, desprezado; mas, também que ela seja ensinada enquanto meio de formação e transformação social, termo utilizado por Cruvinel (2003) em sua dissertação de mestrado, cumprindo uma formação musical mais humanista e não tão tecnicista e específica. Resta saber se esses fossem o objetivo deste ensino musical nesta instituição religiosa, este teria obtido uma continuidade? Teria esse projeto conseguido ampliar o número de participantes que continuariam os seus estudos musicais em outras instituições de ensino? Ainda que sob uma perspectiva subliminar de ensino, a música teria cumprido seus objetivos de auxiliar os indivíduos no seu desenvolvimento integral?

Questionamentos dessa natureza comprovam que ainda que o ensino musical seja iminentemente tecnicista e com função cultural específica, a música consegue adentrar no intelecto humano como uma forma de atuar em prol de seu desenvolvimento sensitivo, estético e subjetivo, mostrando a sua função interdisciplinar de agir no mundo.

RICARDO HAGE

REFERÊNCIAS

PAZIANI, Danilo Ribeiro. **O ensino de contrabaixo acústico: a vivência de processos criativos com alunos do projeto Guri/Ribeirão Preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa.** 2001. Dissertação (Mestrado em música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

RAY, Sonia. **Pedagogia da performance musical**. 2015. Tese (Pós-doutoramento em música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

COELHO, Thiago Lúcio. **Práticas informais de aprendizagem em música: a vivência de quatro músicos populares**. 2016. Dissertação (Mestrado em música) – Escola de Música, Universidade Federal de Goiás, Goiás

SILVA, Evandro Williamy da Cruz. **O ensino de música na banda Ágape da Igreja Evangélica Assembleia de Deus no Templo Central de Concórdia do Pará: 10 anos de história**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Música) – Universidade do Estado do Pará, Pará.

BLAZINA, Francilene Maciel da Rocha. **O ensino e a aprendizagem musical na Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Porto Alegre**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Pedagogia da Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

CRUVINEL, Cruvinel, Flavia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Ed.: Cortez. São Paulo, 1990.

RICARDO HAGE



7 RESENHA CRÍTICA sobre o capítulo VI do livro de LIMA, Sonia Regina Albano de. MÚSICA, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: uma tríade em construção. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

*Myriam Hadassah*²⁴

Pianista, autora e organizadora de diversos livros, coletâneas e textos de revistas científicas voltados para temáticas envolvendo a Interdisciplinaridade, a Performance e a Educação Musical, a educadora musical e pesquisadora Sonia Regina Albano de Lima possui vasto histórico de atuação e pesquisa no cenário musical. Em seu mais recente trabalho “Música, Educação e Interdisciplinaridade: uma tríade em construção” (2016), fruto de engenhosa junção de saberes, ela relata os rumos do ensino musical no Brasil, refletindo sobre a Interdisciplinaridade e sua inter-relação com os diversos tópicos que envolvem a temática dentro da tríade semântica proposta.

No Capítulo VI, intitulado “A Interdisciplinaridade na Ciência e na Educação”, ela traz uma profunda explanação deste conceito, contextualizando a Interdisciplinaridade tanto no campo da Ciências, como na Educação. Há um interessante relato da relevância deste tema e como ele tem sido abordado pela comunidade acadêmica e pelos órgãos de fomento, entre eles, a CAPES. No que tange à Educação, ele relata a diferenciação do conceito de Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade e Pluridisciplinaridade. Seu texto nos conduz aos principais representantes e pesquisadores dessa corrente na atualidade e em que medida a hermenêutica se faz presente como um dos procedimentos teóricos a se adotar.

No campo das ciências, a interdisciplinaridade retoma o pensamento grego que lhe deu origem, bastante divergente do pensamento disciplinar que vem sendo utilizado na atualidade pelas ciências tradicionais. A Interdisciplinaridade é apresentada como uma forma inovadora e divergente de um fazer científico e não se configura nem como ciência, nem como uma tecnociência.

O texto também descreve o quanto a comunidade científica tem incentivado a criação de cursos de mestrado e doutorado focados neste paradigma, como uma pretensa solução dos problemas decorrentes da complexidade do mundo contemporâneo. Para ela a Interdisciplinaridade possibilita a criação de novos parâmetros capazes de

²⁴ Licenciada em Música pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES /SP; bacharel em Tradução e Intérprete pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE / SP; especialista em Gestão Cultural pelo Centro Universitário SENAC/SP; especialista em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior UNIMES / SP; especialista em Coordenação Pedagógica e Prática Educativa UNIMES/SP; especialista em Ensino em Artes Visuais pela UNIMES /SP; formada em harpa de pedais pela Escola Municipal de Música de São Paulo. Participou de diversos festivais de música, apresentações com importantes maestros e orquestras. Atualmente cursa mestrado acadêmico em Música do Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP, sob orientação do Prof. PhD Marcos Mesquita.

solucionar a dicotomia presente na ciência entre teoria e prática, utilizando a colaboração de áreas de conhecimento como um constructo coletivo do saber.

Quando utilizada na Educação, são retomadas as abordagens voltadas para a pedagogia e a didática no ensino, visando atender mais prontamente as mudanças nas estruturas institucionais, psicossociológicas e culturais.

Especial atenção foi dirigida ao trabalho de pesquisa realizado pela Prof. Dr. Ivani Fazenda no campo da Educação, sob uma perspectiva fenomenológica, o trabalho desenvolvido pelo pesquisador e professor Yves Lenoir, na Franca, lidando com a Interdisciplinaridade sob um viés epistemológico e aquele desenvolvido pelos pesquisadores norte-americanos, com um sentido mais funcionalista e instrumental. É importante relatar que as três abordagens se complementam e não podem atuar sozinhas.

A pesquisa interdisciplinar na Educação, segundo a autora, busca uma reflexão da prática, o contexto de cada situação, sua singularidade que gera um novo conhecimento seja ele, prático ou teórico, o que diverge da pesquisa disciplinar, que aborda questões buscando generalizações.

Não foi esquecido por parte desta autora o trabalho pedagógico e de pesquisa desenvolvido pela Prof. Dr. Ivani Fazenda que está distribuído em quatro tipos de competência: Intuitiva, Intelectiva, Prática e Emocional. O professor é conceituado como professor-pesquisador e a pesquisa interdisciplinar sendo abordada entre outros aspectos, pela hermenêutica.

A hermenêutica foi tratada como um dos procedimentos para se atuar de forma interdisciplinar, em razão de que ela vai das partes para o todo, e do todo para as partes. Caminha em sentido espiral, o que possibilita ao intérprete uma visão mais eficaz do objeto analisado - uma concepção criativa e sensível.

O texto mostra a idiosincrasia da interdisciplinaridade na atuação da Prof. Ivani Fazenda em seus trabalhos de pesquisas interdisciplinares na PUC-SP. Seus aspectos interinstitucionais, interdepartamental, e de intercâmbio cultural entre docentes, pesquisadores e especialistas de instituições de ensino em São Paulo. Descreve a atuação desta pesquisadora no departamento da graduação e pós-graduação da PUC-SP e o desenvolvimento promovido pelo Projeto Pensar e Fazer Arte, trazendo experiências artísticas para a realidade sociocultural contemporânea. Neste projeto vislumbra-se um conhecimento artístico capaz de representar o mundo.

O capítulo termina relatando o significado maior da Interdisciplinaridade, no sentido de transformar a sociedade, o mundo em que se habita, e trazer para a Educação um futuro promissor, como forma de superar a dicotomia entre ensino e pesquisa. Apresenta a demanda existente para a análise dos diversos pontos de vista sobre a Interdisciplinaridade, e o fato de sua complexidade nos revelar o dever de aprendê-la em *continuum*, pois é desenvolvida em cada contexto de forma diferenciada.

O atual tema, vem sendo desenvolvido e considerado por diversos organismos institucionais no Brasil e no mundo. Situado inclusive conceitualmente nas correntes

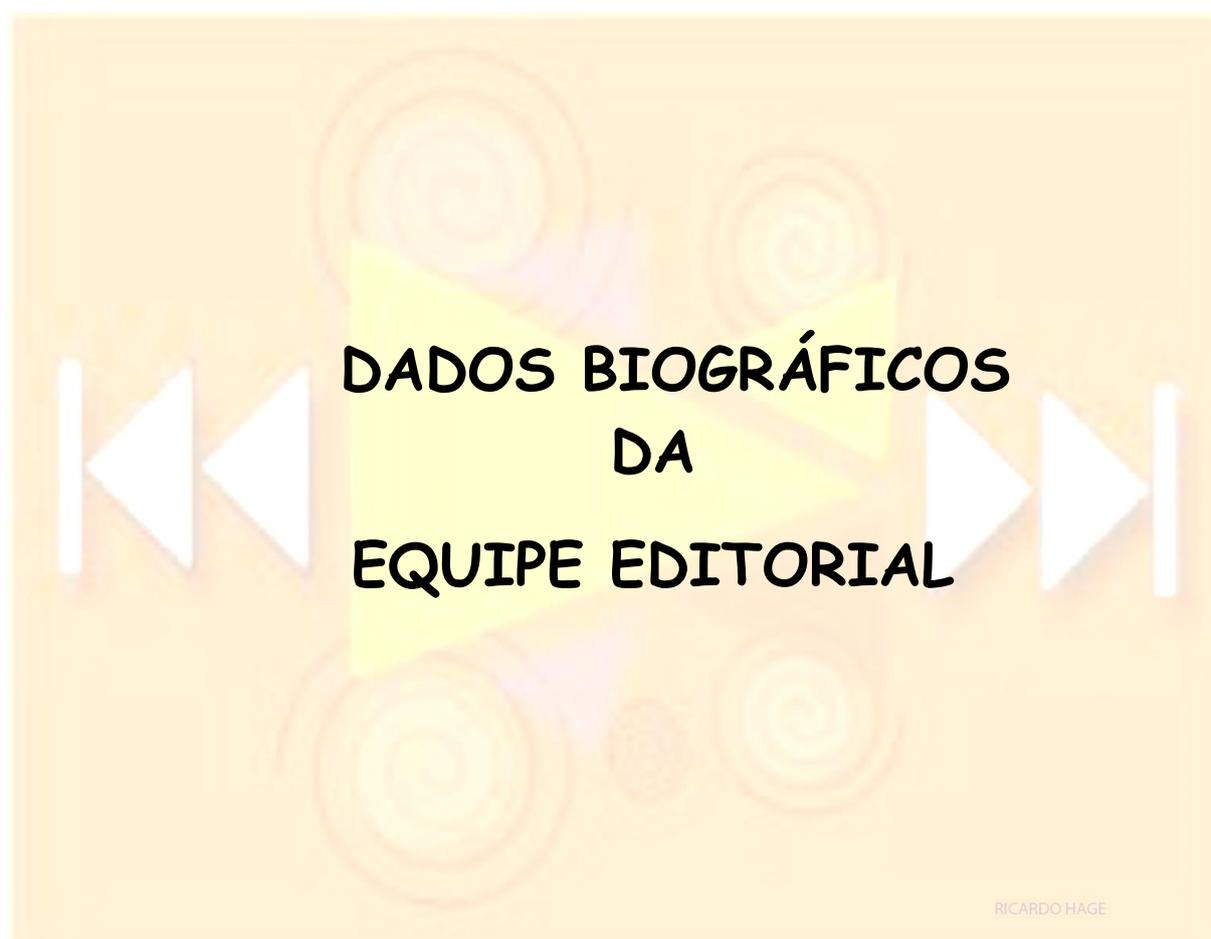
propostas pela UNESCO no qual fundamenta os quatro pilares da educação para o século XXI, de ação interdisciplinar: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (relatório do economista Jacques Delors, divulgado em 1996 denominado *Educação um Tesouro a Descobrir*), abrangendo desde a educação básica até a universidade e a formação continuada de professores para atender a uma nova realidade global.

A Interdisciplinaridade como diz o texto, se apresenta como uma solução para a contemporaneidade, diante das complexidades de necessidade de coesão social, participação democrática, desenvolvimento humano, e a necessidade de ensinar tanto contextos artísticos como científicos. Dessa forma, o ensino reflexivo crítico promovido pela Interdisciplinaridade desenvolve professores e pesquisadores que rompem com a dicotomia educação e ciência através de um conceito ininterrupto que visa permear toda a vida em seu entorno. Aponta para uma nova maneira de fazer ciência e educação a fim de atender os interesses socioculturais, respeitando as características intrínsecas individuais e coletivas para seu desenvolvimento.

Dada as ambiguidades na definição do conceito de Interdisciplinaridade e sua abrangência, o texto se constitui em uma preciosa coletânea de dados que elucidam e aprofundam conhecimentos sobre o tema, tendo em vista que o termo muitas vezes está sendo difundido de forma equivocada.

Escrito de forma clara e objetiva, o texto produzido pela Prof. Dr. Sonia R. Albano de Lima nos faz acompanhar o seu raciocínio de maneira lógica e sistematizada. Dirigido a pesquisadores e professores, principalmente da área da música, trata-se de uma leitura fundamental e preciosa para conceituação e atualização deste tema, tão necessário na educação contemporânea.

RICARDO HAGE



EDITORA CIENTÍFICA



IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA: Professora titular do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Professora associada do CRIE (Centre de Recherche et intervention educative) da Universidade de Sherbrooke - Canadá, membro fundador do Instituto Luso Brasileiro de Ciências da Educação- Universidade de Evora - Portugal. Líder do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) e colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade – INTERESPE do Programa de Pós-Graduação: Educação/Currículo da PUCSP. Livre docente em Didática pela Universidade do Estado de São Paulo (UNIVESP/1991). Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (UNESP/1984). Mestra em Filosofia da Educação pela PUCSP (1978). Graduada em Pedagogia pela USP (1963). CV: <http://lattes.cnpq.br/9538159500171350>; site: <http://pucsp.br/gepi>; E-mail: jfazenda@uol.com

EDITORA EXECUTIVA



HERMINIA PRADO GODOY: Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade – INTERESPE do Programa de Pós-Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP e Integrante do Grupo de Estudos de Hipnose – GEH da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Psicóloga Clínica e Forense pelo CRP-06. Pós-doutora em Interdisciplinaridade pelo GEPI/PUCSP (2011). Doutora em Educação/Currículo pela PUCSP (2011). Mestra em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie/1999). PhD em Regression Therapy em 2000 pela AAPLE (USA). Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP/1978). CV: <http://lattes.cnpq.br/1130515834292714>; E-mail: godoyher@gmail.com

EDITORA DE SEÇÃO



NALI ROSA SILVA FERREIRA: Professora de graduação e pós-graduação, pesquisadora e consultora pedagógica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/1974). Mestra em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/2001). Doutora em Educação/ Currículo pela PUC/SP (2011). Pesquisadora do Grupo Educomunicação: Mídias, Educação e Organizações (Unibh). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade - GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/7638799795276672> **Contato:** naliferreira@yahoo.com e naliferreira41@gmail.com

ASSESSORIA EDITORIAL



CLÁUDIO PICOLLO: Professor assistente-doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) no Departamento de Inglês da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Arte – FAFICLA. Colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós-Graduação: Educação/Currículo e Coord. do Projeto Pensar e Fazer Arte do GEPI- PUCSP. Doutor em Educação /Currículo e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. Graduações pela PUCSP (Licenciaturas/1971): Letras Germânicas e Letras: Português/Inglês/Latim. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/9257798728608316>; **E-mail:** mentecultural@uol.com.br



MARINA GRAZIELA FELDMANN: graduação em Pedagogia pela PUCSP, mestrado e doutorado em Educação (Currículo) pela PUCSP. Profa. Titular do Departamento de Fundamentos de Educação da PUCSP, atua como docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Diretora da Faculdade de Educação 2001-2008. Pró-Reitora de Graduação 2008-2012. Vice-Coord. do Programa de Pós em Educação: Currículo 2013- 2015. Coord. do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo 2015-2017. Coord. Institucional do Parfor (Capes-Mec) -Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Representante das Instituições Comunitárias junto ao Fórum Estadual Paulista Permanente de Apoio à Formação Docente. Conselheira do Conselho Municipal de Educação de SP. Lidera o Grupo de Pesquisa certificado em 2000 pelo CNPq: Formação de Professores e Cotidiano Escolar ligado à Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Escola Brasileira: Políticas, Movimentos e Práticas. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/5107177703842569> **Contato:** feldmnn@uol.com.br



RUY CEZAR DO ESPÍRITO SANTO: Professor Titular da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP e professor na UNIMESP, no programa latu-sensu denominado "Docência do Ensino Superior". Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade – INPERESPE, e Colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da PUCSP. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/1998). Mestre em Educação/Currículo pela PUCSP (1991). Graduado em Direito pela Universidade de São Paulo (USP/1957). **CV:** <http://lattes.cnpq.br/7857468452892458> **E-mail:** ruycezar@terra.com.br

CONSELHO EDITORIAL



DIRCE ENCARNACION TAVARES: Diretora Acadêmica do Centro Formador da Cruz Vermelha de São Paulo - CEFOR. Professora da Pós-Graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo- UNASP e da Universidade Estácio de Sá de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia - Faculdades de Filosofia Ciências e Letras Tibiriçá (1985), mestrado (1990) e doutorado (2008) em Educação/ Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutorado em Educação pela Universidade São Marcos (2004), pós doutorado pelo GEPI e pela PUCSP em 2017. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/4345506272562072>
Contato: dirceen@gmail.com



MAURINA PASSOS GOULART OLIVEIRA DA SILVA: Doutora em Educação: Currículo pela PUCSP (2008). Mestra em Educação, Supervisão e Currículo pela PUCSP (1996). Especialista em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS /1991). Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS, 1978/1985). Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Tem experiência na área de Educação e Educação a distância, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, principalmente nos seguintes temas: interdisciplinaridade, didática, currículo, formação de professores, projeto político-pedagógico, leitura e produção de textos, alfabetização de adultos, estágio e TCC. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/7928701726277924>; **Contato:** mauripassos@uol.com.br



ROSANGELA VALÉRIO: Graduada em Letras, Pedagogia, Psicopedagogia, possui Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco, Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutorados: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade de Lisboa em Portugal. Atualmente é: Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Supervisora de Ensino - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Contato:** rovaleryo@hotmail.com

PARECERISTAS NACIONAIS



ANA LÚCIA GOMES DA SILVA: Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. Coordenadora pela CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID/Pedagogia/UFMS/CPAQ. Responsável pelo Laboratório de Arte e Culturas Lúdicas Diversificadas/UFMS/CPAQ. Dirigente da Revista Diálogos Interdisciplinares/GEPFIP/UFMS/CPAQ e Parecerista da revista Interdisciplinaridade da PUC/SP. Dirigente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores GEPFIP/UFMS/CPAQ. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/3468543283151836> **Contato:** analucia.sc1@hotmail.com



ANA MARIA RUIZ TOMAZONI: Ana Maria Ruiz Tomazoni: Educadora, pesquisadora filiada ao CNPQ : GEPI PUC SP E INMTRA UNIP SP , diretora e Coordenadora Pedagógica Da Escola Sabor E Saber Gastronomia Tomazoni com programação diversificada de cursos há 35 anos. Professora em algumas universidades na área de gastronomia e gerontologia. Doutora em educação e mestra em gerontologia pela PUC-SP. Líder do Movimento Internacional *Slow Food*, Diretora e membro de Aregala Brasil e Cozinheiros sem Fronteiras. Palestrante em Congressos nacionais e internacionais. Co-autora de mais de 25 livros e autora colibri Educar com Alimentos. **Contato:** amrtomazoni@gmail.com



DIVA SPEZIA RANGHETTI: **DIVA SPEZIA RANGHETTI:** Pedagoga. Mestre e doutora em Educação (Currículo), (2005) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência como professora na educação básica e superior e como gestora escolar e da secretaria municipal de educação. Atualmente é professora titular e coordena a extensão comunitária do Centro Universitário Católica de Santa Catarina - campus de Jaraguá do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Interdisciplinaridade, Currículos e Formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: currículo, interdisciplinaridade, formação de professores e identidade profissional. Compõe o banco de avaliadores do INEP/MEC. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/1803300035899263> **Contato:** divar@catolicasc.org.br



ELENICE GIOSA: Educadora. Doutora pelo Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pesquisa com ênfase no ensino-aprendizagem de Inglês por meio do mito do rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda: uma *Educação de Sensibilidade*. Participa de projetos voltados ao ensino de Inglês em universidades e empresas. Foi professora da PUC-SP, ministrando cursos específicos na área de ensino de Inglês por meio da Educação de Sensibilidade. É membro do GEPI _ Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade e do INTERESPE–Interdisciplinaridade e Espiritualidade na educação da PUCSP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: imaginário, psicologia analítica, cultura, mitologia e interdisciplinaridade. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/6173021984292370> **Contato:** elenicegiosa@gmail.com



IVONE YARED: Educadora graduada em Pedagogia na Faculdade Auxilium de Lins (1971) pós-graduada em Sistema Preventivo de Dom Bosco pela PUC-RS, mestre e doutora em Educação: Currículo, pela PUC-SP (1994-2009) com ênfase em interdisciplinaridade. Atualmente é Diretora do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora de Lins/SP e professora do Unisalesiano/ Lins/ SP. Tem experiência na área da educação, na prática educativa interdisciplinar, como gestora e como professora. Membro do GEPI. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/0743455096308308> **Contato:** yared@iiabcg.org.br / diretoria@censalins.g12.br



LUCIANA PASQUALUCCI: Doutoranda e mestre em Educação: Currículo, pela PUC-SP. Psicopedagoga pela PUC-SP. Graduada em Artes Plásticas pela FAAP-SP. Colaboradora do GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade - PUC/CNPq. Membro do ICOM - The International Council of Museum / CECA - Committee for Education and Cultural Action. Desenvolve pesquisas sobre Estética e Fenomenologia desde 1999. Possui experiência na área de gestão e educação museológica, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, arte contemporânea, interdisciplinaridade, cursos de formação, ensino e aprendizagem e estratégias de mediação. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/6970732117221802> **Contato:** lucianapasqualucci@gmail.com



MARILICE PEREIRA RUIZ DO AMARAL MELLO: Doutorado em Educação: Currículo-PUCSP (2013). Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2001). Graduação em Pedagogia com Habilitação Pré Escolar pela Universidade Metodista de Piracicaba (1984). É membro do GEPI -Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP, coordenado pela Profª Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda, do INTERESPE–Interdisciplinaridade e Espiritualidade na educação – coordenado pelo Prof. Dr. Ruy do Espírito Santo e GP PAII- Grupo de Pesquisa Problemas de Aprendizagem Interdisciplinaridade e Inclusão coordenado pela Profª Maria Dolores Fortes Alves. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/6494813013637401> **Contato:** m.marmello@uol.com.br

RICARDO HAGE

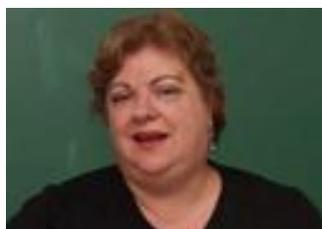


RAQUEL GIANOLLA MIRANDA: Possui graduação em Análise De Sistemas Administrativos em Processamento pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985), mestrado em

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba (1999) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é pesquisadora da PUC/SP, docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Votorantim - SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, interdisciplinaridade, informática, tecnologia e gestão. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/0478395549065939> **Contato:** rg.miranda@uol.com.br

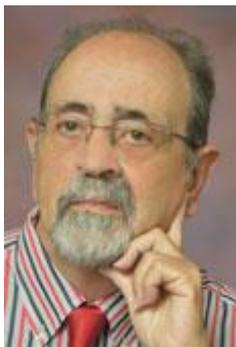


SONIA ALBANO DE LIMA: Professora do curso de pós-graduação em música do IA-UNESP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós-Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes - PUC-SP. Pós-Doutora em Educação pelo GEPI-PUC-SP. Pós-Doutorado em Música no IA-UNESP. Especialista em interpretação musical e música de câmara com o Prof. Walter Bianchi (FMCG). Bacharel em Direito (USP). Foi diretora e coordenadora pedagógica da Faculdade de Música Carlos Gomes e da Escola Municipal de Música. **CV:** <http://lattes.cnpq.br/16662710212070690> **Contato:** soniaalbano@uol.com.br



VALDA INÊS FONTENELE PESSOA: Pesquisadora e Professora Associada do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. Faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade – UFAC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente – UFAC e colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo - GEPI/PUC-SP. Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP (2011). Mestre em Educação pela Universidade de Campinas – UNICAMP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1981). **CV:** <http://lattes.cnpq.br/3182016462906419> **Contato:** valdapessoa@yahoo.com.br

PARECERISTAS INTERNACIONAIS



CARLOS J.G. PIMENTA: Professor Catedrático da Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Fundador do Observatório de Economia e Gestão de Fraude. Autor de vários materiais científicos (incluindo um livro, capítulos de livro e artigos sobre a interdisciplinaridade). Principais linhas de investigação atuais: “epistemologia e metodologia das ciências sociais”, “interdisciplinaridade”, “globalização”, “economia não registada”, “fraude e corrupção”. Esposo, pai e avô. Cidadão português e do mundo labutando desde jovem por um futuro melhor. **Contacto:** pimenta@fep.up.pt, **site:** <http://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta>



OLGA POMBO: Professora Agregada da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal (2009-2017), Coordenadora do Centro de Filosofia da Ciência da Universidade de Lisboa (CFCUL), um centro de pesquisa fundado pela Fundação Portuguesa para Ciência e Tecnologia (FCT), desde 2003. Diretora do programa Internacional de Doutoramento em Filosofia da Ciência, Tecnologia, Arte e Sociedade (PD –FCTAS), Membro do Conselho Científico de Réseau National des Maisons des Sciences de l’Homme (RnMSH). **Contacto:** ommartins@fc.ul.pt



YVES COUTURIER: É afiliado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Sherbrooke e trabalha como investigador juntamente com o Instituto Universitário de Geriatria no Centro de Pesquisa em Envelhecimento Sherbrooke. Ele preside a pesquisa da prática profissional canadense ligada a serviços integrados de Gerontologia. Seus interesses de

Interdisc., São Paulo, nº. 13, pp. 01-114, out. 2018.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

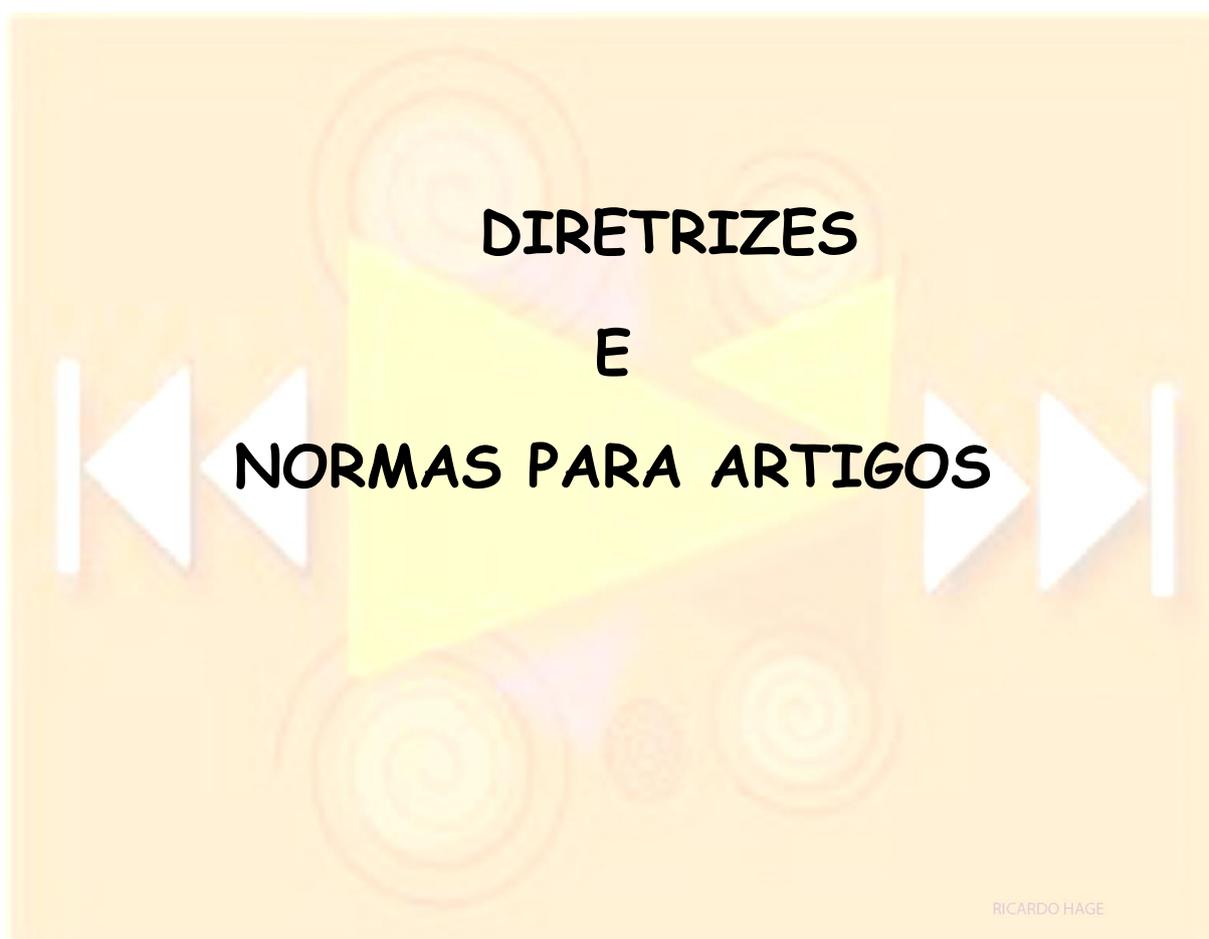
pesquisa incluem serviços integrados, trabalho interdisciplinar e práticas profissionais nos campos da saúde e serviço social. Colaborou com o Projeto Prisma e é um co-investigador no projeto de pesquisa Estudo sobre o Enfraquecimento intitulado Assegurar a Integração de serviços para Pessoas Idosas Frágeis por Intermédio de Práticas Participativas de Gerenciamentos Superiores, Gerentes e Clínicos. Está também envolvido em projetos de pesquisa fora do Canadá, particularmente como um co-investigador no Projeto PRISMA-FRANCE. Master in Social Work, Doutor e Ciências Humanas Aplicadas.

Contatos: Yves.Couturier@USherbrooke.ca - Home: www.pum.umontreal.ca;
<http://www.usherbrooke.ca/chaire-services-gerontologie/>



YVES LENOIR: É professor da Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke (Canadá). Titular da Cátedra de Pesquisa do Canadá sobre a intervenção educativa (Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative - CRCIE) desde 2001, é recipiendário do Kenneth Boulding Award, concedido pela Association for Interdisciplinary Studies (AIS) dos Estados Unidos, por seus trabalhos sobre a interdisciplinaridade. Ex-presidente da Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE) - Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE)-World Association for Educational Research (WAER), ele é também membro do Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Seus trabalhos de pesquisa tratam das práticas de ensino, abordadas a partir da perspectiva de suas relações com o currículo, da tensão entre instrução e socialização e dos dispositivos empregados na relação ensino-aprendizagem. Comendador da Ordem da Coroa (Bélgica), é doutor em sociologia do conhecimento pela Université de Paris 7. **Contatos:** y.lenoir@videotron.ca – Home: <http://www.usherbrooke.ca/education/>

RICARDO HAGE



RICARDO HAGE

DIRETRIZES E NORMAS DE SUBMISSÃO E REVISÃO TÉCNICA PARA AUTORES E PARCERISTAS

AUTORIA

O conceito de autoria está baseado na contribuição substancial de cada uma das pessoas listadas como autores, no que se refere, sobretudo, à concepção do projeto de pesquisa, análise e interpretação dos dados, redação e revisão crítica

CATEGORIAS DOS TRABALHOS

Serão publicados: artigos originais, revisões, artigos de atualizações, resultados de pesquisas, resenhas, entrevistas, cartas a equipe editorial, notícias.

Artigos originais: são contribuições destinadas a divulgar resultados de pesquisa original inédita, que possam ser replicados e/ou generalizados. Devem ter a objetividade como princípio básico. O autor deve deixar claro quais as questões que pretende responder. O texto deve conter de 4.000 a 8.000 palavras, excluindo tabelas, quadros, figuras e referências.

A estrutura dos artigos é a convencional: introdução, métodos, resultados e discussão, e considerações. A **introdução** apresenta: o problema investigado, os objetivos; sintetiza a importância do estudo e destaca as lacunas do conhecimento que serão abordadas no artigo. Os *métodos* empregados, a população estudada, a fonte de dados e critérios de seleção, dentre outros, devem ser descritos de forma compreensiva e completa, mas sem prolixidade.

A seção de **resultados e discussão** descreve e analisa os achados da pesquisa. Apresenta com clareza e objetividade as deduções dos autores, organizadas à luz da literatura. As **considerações** sintetizam os principais pontos discutidos que são relacionados às hipóteses e aos objetivos propostos para a pesquisa e indica caminhos para novos estudos.

Revisões: avaliação crítica sistematizada da literatura sobre determinado assunto devendo conter conclusões. São descritos os procedimentos adotados, esclarecendo a delimitação e limites do tema. Sua extensão é de no máximo 5.000 palavras.

Atualizações: são trabalhos descritivos e interpretativos baseados na literatura recente sobre a situação global em que se encontra determinado assunto investigativo. Sua extensão deve ser de no máximo 3.000 palavras.

Resenha: é um texto que serve para apresentar outro (texto-base), desconhecido do leitor. Uma síntese e uma crítica sobre o trabalho científico, filme, livro]~çkque está sendo abordado. A extensão da resenha será de no máximo 1.000 palavras.

Pesquisas do GEPI: Envolvem Projetos e Relatórios de pesquisas em andamento dos pesquisadores e estudantes registrados no CNPq/CAPES/PUCSP.

Projetos de Pesquisa: devem ser apresentados pelo pesquisador e estudante aprovado pela líder do grupo e devem conter de forma resumida: problema, objetivos, justificativa, metodologia, fundamentação teórica, cronograma e referências. No máximo 1100 palavras.

Relatórios de pesquisa: Devem ser apresentados anualmente pelos pesquisadores e estudantes do grupo CNPq/CAPES/PUCSP e devem conter de forma resumida os resultados da pesquisa em andamento e os novos objetivos estabelecidos para o período de um ano a que são estabelecidos a partir desses resultados obtidos. No máximo 800 palavras.

Cartas a equipe editorial: inclui cartas que visam a discutir artigos recentes publicados na Revista ou a relatar pesquisas originais ou achados científicos significativos. Não podem exceder a 600 palavras.

Observações:

- 1) Os trabalhos que ultrapassem as extensões acima estipuladas serão objeto de análise por parte do Conselho Editorial.
- 2) As pesquisas que envolvam seres humanos devem mencionar a devida aprovação prévia pelo Comitê de ética da instituição de origem.
- 3) Caberá aos autores a total responsabilidade sobre o conteúdo dos artigos publicados.
- 4) Os artigos e os demais trabalhos devem conter: nomes completos dos autores com suas titulações acadêmicas, instituição, departamento e disciplina a que pertencem; endereço para correspondência e telefones, palavras-chaves em português e em inglês (NBR 12256 - 1992), resumo (no máximo 250 palavras) em português e em inglês (NBR 6028 - 2002), e referências (NBR 6023-2002).
- 5) As tabelas, gráficos, figuras, desenhos feitos por profissionais e fotografias que permitam boa reprodução, devem ser citados no texto em ordem cronológica e enviados com título, legenda e respectiva numeração. As ilustrações escanizadas deverão ser enviadas na forma original e no formato .tif ou .jpg e ter no mínimo 270 dpi. As fotografias não devem permitir a identificação dos sujeitos, preservando assim o anonimato. Caso seja impossível, deve-se incluir uma permissão do sujeito, por escrito, para a publicação de suas fotografias. Deve-se também incluir a permissão por escrito para reproduzir figuras já publicadas, constando um agradecimento para a fonte original (NBR 12256 - 1992).
- 6) Os artigos serão avaliados estritamente pelas normas atualizadas da ABNT que dizem respeito à escrita de trabalhos científicos.

PREPARO DOS ARTIGOS E DEMAIS TRABALHOS

Os artigos e os demais trabalhos devem ser digitados em letra arial, corpo 12, no Word, plataforma PC, incluindo página de identificação, resumos, referências, tabelas e numeração das páginas. O parágrafo usado é sem recuo, o espaçamento entre linhas deve ser simples e entre parágrafos 12pt. Sugerimos que sejam submetidos à revisão do Português por profissional competente antes de ser encaminhado à publicação.

Os artigos e os demais trabalhos devem ser encaminhados ao Portal de Revistas Digitais da PUCSP: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

PROCESSO DE ESCOLHA DOS ARTIGOS

- a) Os editores encaminharão os artigos ou trabalhos para os pareceristas que procederão à análise do material recebido, obedecendo às normas da ABNT, bem como as recomendações do Conselho Editorial para a padronização adotada nesta Revista. Os pareceristas terão o prazo máximo de até 15 dias para responderem de forma clara e objetiva sobre o seu parecer, que deverá ser encaminhado aos conselheiros, pelo Portal de Revistas Digitais da PUCSP: <http://www.revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>
- b) Os autores que tiverem seus trabalhos aceitos pelos pareceristas e conselheiros deverão responder à Carta Compromisso com a Revista, encaminhada pela equipe editorial, proceder à revisão recomendada e devolver o(s) trabalho(s) pelo mesmo endereço do Portal de Revistas Digitais da PUCSP, no prazo de até 15 dias.
- c) Aprovados os artigos ou trabalhos pelos Conselheiros eles serão encaminhados ao Editor Executivo que procederá em 15 dias a revisão minuciosa das normas da ABNT e a observação da padronização adotada pela Revista. Ao complementar sua atuação encaminhará os artigos ao Editor Científico para que emita o seu parecer final. **Somente com o aceite do Editor Científico** o artigo será encaminhado para edição. O autor será comunicado pelo portal de Revistas Digitais da PUCSP que seu artigo foi aceito.
- d) Os autores deverão esperar até 60 dias para terem a resposta definitiva do aceite de seus artigos e neste período não podem encaminhá-los para outra Revista.
- e) ANTES da conclusão da etapa descrita na letra b os autores podem requerer seus artigos de volta, e o processo de avaliação será interrompido, sendo os proponentes liberados do compromisso de publicação nesta Revista, conforme diretrizes e prazos estipulados.

f) Os autores serão comunicados pelo portal de Revistas Digitais da PUCSP e/ou por e-mail pelo Editor Executivo se o artigo foi aceito ou não para edição imediata, conforme a periodicidade da revista. Não sendo possível a edição imediata, os autores serão informados se o artigo e/ou outros trabalhos foram selecionados para seguir o processo de submissão e avaliação para a próxima edição. Ou ainda, se os critérios estabelecidos pela equipe editorial não foram atendidos, os autores receberão uma devolutiva com um parecer sobre o(s) trabalho(s).

g) Havendo um número maior de trabalhos para compor a edição imediata da revista (no máximo 150 páginas), serão selecionados pelo conselho e editores os artigos e trabalhos, a partir dos seguintes critérios:

- o cumprimento dos prazos no fluxo do artigo ou dos outros tipos de textos, que vai da entrada no portal até a conclusão do processo de avaliação, aprovação e editoração do trabalho;
- o cumprimento das recomendações definidas nas Diretrizes e Normas de Submissão de trabalhos desta Revista;
- disponibilidade de espaço na revista, conforme a seção e categoria do trabalho;
- a variedade e/ou proximidade temática, conforme o foco da edição;

OBS: outros critérios poderão ser adotados pela equipe editorial, conforme demandas da revista e comunicados aos interessados em submeter seus trabalhos para publicação.

Editores e Conselheiros
Elaborado em Out./2017

RICARDO HAGE