



Interface - Comunicação, Saúde, Educação

ISSN: 1414-3283

intface@fmb.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
Brasil

Gomes Castro, José Renato; Barcellos Fontanella, Bruno José; Ribeiro Turato, Egberto
Abordagens de ensino e pesquisa na pós-graduação em saúde: da realidade da disciplina à 'utopia'
transdisciplinar

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 15, núm. 39, outubro-diciembre, 2011, pp. 1025-1038
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180121094015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Abordagens de ensino e pesquisa na pós-graduação em saúde: da realidade da disciplina à 'utopia' transdisciplinar

José Renato Gomes Castro¹
Bruno José Barcellos Fontanella²
Egberto Ribeiro Turato³

CASTRO, J.R.G.; FONTANELLA, B.J.B.; TURATO, E.R. Approaches to teaching and research in graduate courses in the health field: from the reality of the discipline to the transdisciplinary 'utopia'. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.15, n.39, p.1025-38, out./dez. 2011.

The field of postgraduate medical education faces sharp criticism against certain weaknesses regarding production, dissemination and use of new knowledge, and it is expected that professors promote technical skills and relevant levels of epistemological study. The objective was to analyze the manifestations of postgraduate programs coordinators regarding theoretical frameworks, meanings and differences between the disciplinary, multi, inter and transdisciplinary approaches. During 2008, seven interviews were recorded; in general, they revealed that there were difficulties in the recognition of the mentioned approaches, justified by their own training as doctors and researchers. Non-theoretical notions tended to be expressed, but they were apparently supported by their professional practices and clinical knowledge, which historically deal with complex clinical research subjects. It is argued that there should be an expansion of the possibilities of pedagogical managements grounded on the precepts of the emerging paradigm, which are possibly already employed and taught, even informally, in the years of clinical training.

Keywords: Health postgraduate programs. Medical education. Research. Epistemology. Paradigm.

O campo de ensino e pesquisa na pós-graduação em saúde enfrenta contundentes críticas a certas fragilidades quanto à produção, divulgação e utilização de novos conhecimentos, cabendo aos formadores promover competências técnicas e níveis pertinentes de aprofundamento epistemológico. Objetivou-se analisar as manifestações de coordenadores de programas de pós-graduação sobre fundamentação teórica, significados e diferenças entre os enfoques disciplinar, multi, inter e transdisciplinar. Pelas entrevistas realizadas com os sujeitos foi possível constatar, de modo geral, dificuldades para reconhecimento dos enfoques, justificadas pela formação no campo das Ciências Médicas. Noções atóricas tenderam a ser expressas, mas aparentemente ancoradas em práticas profissionais e conhecimentos clínicos que historicamente já lidam com objetos de estudo e de cuidado complexos. Argumenta-se por uma ampliação das possibilidades de gestões pedagógicas fundamentadas no paradigma emergente, possivelmente já empregado e ensinado informalmente nos anos de formação clínica.

Palavras-chave: Programas de pós-graduação em saúde. Ensino. Pesquisa. Epistemologia. Paradigma.

* Elaborado com base em estágio pós-doutoral do autor principal. Sem conflito de interesse e com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição.

^{1,3} Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas (FCM/Unicamp). Cidade Universitária Zeferino Vaz, Distrito de Barão Geraldo, Campinas, SP, Brasil. 13.083-970. psi@fcm.unicamp.br

² Departamento de Medicina, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos.

Introdução

A orientação por um determinado enfoque em ensino e pesquisa é necessária para a consecução de resultados em relação à formação de pesquisadores capazes de atuar sobre os desafios relacionados ao processo saúde-doença materializado nas vidas dos sujeitos e das comunidades. Para tanto, destaca-se a necessidade de certo domínio de concepções teóricas e de habilidades práticas dos intelectuais responsáveis pela coordenação desse processo formativo, seja assumindo e reproduzindo fundamentações epistemológicas mais restritas a condicionantes tradicionais, seja adotando pressupostos que reconheçam instâncias fenomênicas emergidas de contextos complexos.

Com atenção a tais aspectos, apresentamos, neste artigo, parte dos resultados de uma pesquisa cujo tema é o discurso de coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG) na área das Ciências Médicas de uma instituição universitária pública brasileira. São analisados os dados levantados em entrevistas com esses profissionais – todos docentes e pesquisadores, quase todos da profissão médica –, especificamente quanto ao que revelam sobre o tipo de enfoque de ensino e pesquisa por eles dinamizado e, possivelmente, pelos respectivos programas aos quais pertencem. Busca-se, assim, avançar no processo de discussão crítica sobre os conhecimentos e aprofundamentos epistemológicos relativos às fundamentações teóricas, significados e diferenças que caracterizam os enfoques disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, considerando a indicação hipotética de que os discursos dos coordenadores dos PPG podem se revelar insuficientes no reconhecimento de qualidades e fundamentos que norteiam os diferentes tipos de enfoques em ensino e pesquisa.

Investigações sobre as responsabilidades dos intelectuais, sobre os resultados sociais de suas práticas e sobre os aspectos ideológicos presentes no pensamento científico já foram tratadas em várias obras, algumas delas clássicas (Marx, Engels, 1987; Weber, 1977; Mannheim, 1968). No presente texto, atualizam-se essas preocupações, direcionando-as ao processo de formação em pesquisa na área médica. Procurou-se incorporar as contribuições que discutem possibilidades, limites e responsabilidades dos intelectuais, bem como necessidades e possíveis distorções dos sistemas de ensino, aglutinando elaborações dos campos da Epistemologia Médica (Canguilhem, 2006, 1977; Foucault, 1994, 1987, 1986, 1985, 1981) e da Sociologia do Conhecimento (Freidson, 2009; Bourdieu, 1983; Bourdieu, Passeron, 1982).

Parte das inquietações motivadoras desta pesquisa pauta-se na dúvida quanto à possibilidade efetiva de se prepararem profissionais para trabalhar com sofrimentos e doenças de pessoas e comunidades, estabelecendo condutas terapêuticas amplas e eficazes, sem que estes tenham visão do locus que ocupam no contexto sócio-histórico e dos paradigmas que sustentam suas ações investigativas (Turato, 2003).

Justificativas

Quatro são os níveis de justificativas que sustentam o direcionamento da investigação e das discussões propostas a partir do material coletado.

Primeiramente, indica-se, no decurso dos últimos cinquenta anos, a existência de contundentes críticas aos rumos da construção dos conhecimentos científicos e à lógica dos sistemas de ensino (Kuhn, 2003, 1979; Demo, 2002; Santos, 2000; Popper, 1979). Os fazeres acadêmicos calcados unicamente na tradição newtoniano-cartesiana continuam influenciando de forma determinante o sistema de produção (pesquisa), divulgação (ensino) e utilização (consumo) de conhecimentos (D'Ambrósio, 1999, 1997). A essas críticas somam-se os posicionamentos que denunciam abusos de poder e a existência de insuficiências e limitações epistemológicas nas práticas de pesquisa (Capra, 2002, 1997, 1992; Morin, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 1995; Morin, Baudrillard, Maffesoli, 1993).

Em segundo lugar, destacam-se insuficiências ligadas especificamente aos fazeres clínicos na área médica/saúde e às precariedades de discussão epistemológica existente nesses campos científicos de saber. A Medicina (como representante de relevante destaque na área da saúde) não estaria assumindo um comprometimento ético de enfrentamento de questões amplas decorrentes de seu caráter indissociável entre ciência e tecnologia, aspectos que hoje se determinam reciprocamente (Japiassu, 1994, 1992, 1976). Identificam-se críticas e indicações da necessidade de níveis mais qualificados de

formação de docentes, pesquisadores e clínicos especializados (Turato, 2003; Nunes, 1995; Camargo Jr., 1993, 1990; Minayo, 1991), em razão da fragilidade do sistema educacional médico quanto a questões como: o adoecer, o cuidar e ser cuidado (Ferraz, 2001), a autonomia do sujeito que adoece, a compreensão de fenômenos humanos (Ilário, 2001), as responsabilidades médico-profissionais (Garcia et al., 2007; Ribeiro, 2005; Tesser, Luz, 2002; Almeida, 2001) e a hegemonia do modelo biomédico (Cardoso, Camargo, Llerena, 2002; Stagnaro, 2002; Cadavid, 2001; Koifman, 2001; Epstein, 1999).

O terceiro ponto de justificativa incorpora pressupostos teóricos e cosmovisões expressos em construtos como: complexidade, complementaridade e interdependência, transdisciplinaridade, ética e bioética, incerteza e caos, dialógico/holográfico (Marteletto, 2007; Morin, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d; Nicolescu, 1999; Morin, 1996; Morin, Baudrillard, Maffesoli, 1993). Eles explicitam posicionamentos que vêm obtendo compreensão e reconhecimento, ao mesmo tempo em que operam transformações, mesmo que modestas, em discursos e realidades. Esse processo carrega significativa herança de avanços emergidos de pensadores de diferentes áreas de conhecimento, como: Física, Biologia (Maturana, 1998, 1995; Maturana, Varela, 1997; Bohm, 1992; Heisenberg, 1962; Bohr, 1961), Educação (Capra, 2002, 1992; Collares, Moysés e Geraldi, 1999; D'Ambrósio, 1999, 1997; Assmann, 1996; Freire, 1991; Freire, Pichon-Rivière, 1991), Teologia, Filosofia e Ética (Boff 2000, 1999, 1997; Bachelard, 1996), assim como de manifestações artísticas nas suas mais diversas formas de expressão.

Isso posto, é possível reconhecer a consonância deste trabalho com o que se nomeia paradigma emergente, que vem assumindo contornos progressivamente mais claros e aceitáveis mediante pesquisas que consideram a interferência da subjetividade do cientista (Neubern, 2000) e as possibilidades explicativas de realidades e fenômenos complexos, desde os sistemas biológicos mais simples até o caso da pessoa humana em suas relações intrapessoal e/ou intersubjetivas, grupal ou macrosocial (Iribarry, 2003; Chaves 1998; Weill, 1993, 1987).

Essas posições e direcionamentos permitem revisões do processo de cuidado e das concepções de Ética/Bioética (Cruz-Coke, 2005; Luna, Salles 2000), bem como das tendências metodológicas históricas da Medicina (Coelho, Almeida Filho, 2002; Ayres, 1994), pressupondo o resgate de competências prático-epistemológicas pouco valorizadas no processo de formação e desenvolvimento de pesquisas nas universidades.

A última etapa de apresentação das justificativas é respaldada pela constatação de que a produção de novos conhecimentos tende a manter a tradição disciplinar, sem elementos teórico-metodológicos favorecedores do enfoque inter ou transdisciplinar (Castro, 2006).

Assim é que todas essas indicações de 'fragilidades no sistema' compõem o conjunto de argumentos justificadores da tentativa de desvelar o tipo de formação oferecida pelos PPG a partir dos discursos dos intelectuais responsáveis por tal processo.

Pressupostos teóricos

Para respaldar o processo de análise e discussão dos resultados, elegeram-se pressupostos teóricos relacionados às noções de paradigmas tradicional e emergente, bem como às de enfoques disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Consideram-se características do paradigma tradicional (velho paradigma, paradigma newtoniano-cartesiano, paradigma positivista) o rigor disciplinar que postula a objetividade e a eliminação do sujeito; a matematização, a hiperformalização, a hiperabstração e o decorrente enclausuramento disciplinar; a redução da realidade mais complexa à menos complexa; a tendência de reaproximar os campos do conhecimento realizando, por exemplo, uma redução do biológico ao físico-químico, do antropológico ao biológico (Morin, 2000c).

A justaposição do paradigma tradicional com os pressupostos que delineiam o paradigma emergente (paradigma da complexidade, novo paradigma) permite identificar o que passa a ser valorizado nessa nova cosmovisão: no lugar da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (Santos, 2000).

Destacam-se, ademais, as considerações a respeito dos enfoques disciplinar e multidisciplinar em ensino e pesquisa, este último caracterizado como atividades e projetos dos quais vários especialistas, com seus respectivos conhecimentos, participam, permanecendo cada qual com a visão mais ou menos restrita à sua área (Assmann, 2001). Essas reais opções de prática de pesquisa mantêm-se como socialmente justificáveis (Luz, 2009), embora, em muitos casos, apenas reproduzam a ideologia positivista e levem a resultados socialmente limitados e, por vezes, comprometedores. É possível considerar que tais enfoques ainda representem ideais dos saberes que carregam as tradições acumuladas desde o advento do método científico moderno; podem ser qualificados, portanto, como portadores de vieses característicos do paradigma tradicional.

Já os enfoques interdisciplinar e transdisciplinar – este reconhecido como a tentativa mais abrangente de processo de transformação das dimensões práticas no universo acadêmico – demonstram sintonia em relação aos elementos que qualificam o que tem sido nomeado como paradigma emergente.

Com relação à interdisciplinaridade, o enfoque reside na tentativa de extrapolar a mera justaposição das contribuições disciplinares, estabelecendo-se um intercâmbio entre especialistas de diversas áreas do conhecimento científico, uma vez que se reconhece a insuficiência de contribuições que se mantêm restritas à dimensão disciplinar.

Diffícil de edificar, porém anunciado em discursos de experimentados teóricos, o enfoque transdisciplinar procura coordenar as disciplinas e interdisciplinas nos sistemas de ensino, com base em uma axiomática geral que considere questões éticas, políticas e culturais (Gadotti, 2000).

A transdisciplinaridade não pretende constituir-se como uma ciência das ciências – a expressão - e a práxis que dela poderia surgir - indica a assunção de posturas cooperativas (D'Ambrósio, 1997), ficando, inclusive, implícitas as possibilidades de construção de conhecimentos sem a necessidade de se excluir e desvalorizar mitos, religiões e outros sistemas interpretativos.

Método

Esta pesquisa é orientada por pressupostos metodológicos qualitativos (Nunes, 2005; Turato, 2003; Minayo, 1991). Por meio deles, pretendeu-se revelar, com a coleta de dados, significações e intencionalidades subjacentes às condutas dos entrevistados em relação a si mesmos e em suas relações com os grupos acadêmicos com que convivem como gestores de PPG.

A explicitação dos pressupostos apresentados acima serviu de base para a formulação de três questões disparadoras utilizadas nas entrevistas. Para o momento, destaca-se a primeira delas, relativa às noções teóricas que, segundo os coordenadores de pós-graduação, caracterizariam cada um dos quatro tipos de enfoques em ensino e pesquisa (disciplinar, multi, inter e transdisciplinar).

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi intencional e por conveniência, admitindo-se que cabe aos responsáveis pela análise dos dados identificar, integrar e processar as discussões e considerações em função da compreensão dos limites e da natureza dos dados contingencialmente obtidos.

Procurou-se entrevistar a totalidade dos coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área da saúde de uma universidade pública brasileira, pertencentes às seguintes áreas de avaliação da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior do Ministério da Educação do Brasil): Medicina I, Medicina II, Medicina III, Saúde Coletiva, Enfermagem e Ciências Biológicas II. Tais sujeitos, em função do locus que ocupam e por dever de ofício, são portadores de um conjunto de informações, entre elas a do tipo de enfoque de ensino em pesquisa assumido por seu PPG. Dessa forma, podem garantir a fidedignidade dos dados, uma vez que respondem, institucional, ética e tecnicamente, pelos resultados do processo de construção de conhecimentos científicos e pela modificação ou reprodução dos mecanismos institucionais de validação pelos pares. Do mesmo modo, respondem, mesmo que indiretamente, pelos resultados sociais que advêm da prática dos novos pesquisadores formados, assim como pela utilização dos novos conhecimentos em escala social.

Garantiu-se o anonimato dos sujeitos, informados dos objetivos da pesquisa, assim como do sigilo do tratamento da autoria das falas. A pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa, tendo os participantes assinado um termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas tiveram duração média de sessenta minutos. O entrevistador, primeiro autor deste artigo, procurou cuidar, desde os primeiros momentos, do estabelecimento de clima de cordialidade, empatia e confiança entre entrevistador-entrevistado, evitando-se a adição de desconfortos de ordem intelectual ou afetiva, além dos já potencialmente intrínsecos à temática abordada.

Procedeu-se à leitura das questões disparadoras que compuseram o roteiro de entrevista semidirigida de questões abertas (Turato, 2003; Morse, Field, 1995), técnica favorecedora de uma coleta de dados abrangente e profunda sobre representações e experiências profissionais e pessoais dos entrevistados. As falas foram integralmente gravadas e transcritas. As demais manifestações comportamentais interpretadas como relevantes foram registradas no diário de campo do pesquisador.

A análise do material coletado procurou seguir os fundamentos dos passos metodológicos da fenomenologia (Sadala, 2004; Martins, 1992; Martins, Bicudo, 1989; Merleau-Ponty, 1971). Iniciou-se com escutas e leituras repetidas do material, associadas à postura de abertura aos fragmentos, correspondendo ao procedimento das “leituras flutuantes”, que favorecem o conhecimento das narrativas e a emergência de hipóteses compreensivas sobre os núcleos de sentido nelas presentes (Minayo, 2007; Bardin, s/d).

Empreendeu-se, a seguir, um processo descritivo do que foi considerado como experiências apreendidas na consciência de cada entrevistado (Martins, 1992), objetivando-se refletir sobre esses conteúdos vividos, cujas expressões verbais, por vezes reveladoras de insights psicológicos, foram mantidas em sua forma original. Procurou-se, então, tematizá-los por meio da circunscrição de unidades de significado (Sadala, 2004), alvo de processo metodológico interpretativo de natureza ideográfica.

Por fim, pôs-se em execução o processo nomotético de identificação das convergências das análises de cada entrevista, visando sistematizar e mostrar possíveis invariantes representadas pelas confluências das perspectivas dos sujeitos participantes (Sadala, 2004).

Os autores participaram desse processo de análise, que favoreceu a verificação da hipótese inicial e, ao mesmo tempo, a aproximação racional dos fundamentos teóricos em que se apoiou o processo interpretativo.

Resultados

Este artigo contempla, conforme explicitado, parte do que foi o projeto original de pesquisa, uma vez que o material dos depoimentos fornece outras discussões. Das três questões propostas, destaca-se a primeira delas, foco de nossa atenção neste artigo:

Considerando que a literatura especializada indica a existência de quatro diferentes tipos de enfoques em ensino e pesquisa – sendo eles nomeados, respectivamente, como enfoques disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, o/a Senhor(a) poderia discorrer sobre as características de cada um desses enfoques e, além disso, tecer críticas pertinentes a cada um deles?

Foram obtidos sete depoimentos no ano de 2008, com coordenadores(as) de PPG. Tinham, em média, vinte anos de vinculação institucional e faixa etária entre 45 e 55 anos. Tais relatos possibilitaram a elaboração de duas categorias, a seguir explicitadas.

Dificuldades justificadas pelas áreas de formação e de atuação

Menções ao fato de se responsabilizarem por áreas de conhecimento à parte dos cânones das ciências humanas, por terem formação biomédica, estiveram presentes:

“Minha formação é... mais assim... na área médica... mas... assim... ah... eu gostaria que você tivesse em mente que eu sou... [cita a especialidade médica] ... e muitas vezes partes dessas... eh... discorrer sobre esses assuntos... ah... não é muito fácil pra mim...” . [S2]

Houve a assunção do fato de não se ter estudado, intencional e objetivamente, os referidos enfoques e abordagens, tendo as informações dessa natureza sido absorvidas a partir da informalidade de conversas com os pares:

“Nunca estudeiassim ...sistematicamente essas abordagens... sei por conversas informais com colegas...” . [S3]

Tal justificativa se apoia no esforço pessoal e no fato de a formação (em nível de pós-graduação) ter origem na área médica. Refere-se a uma busca individualizada, autodidática, ratificando – na opinião dos entrevistados – a condição fragmentária de sistemas institucionais de ensino para concretizarem iniciativas com efetivos níveis de trabalho coletivo na construção de propostas e de atividades cooperativas:

“Então minha formação é assim... praticamente... autodidata... e assim, também em termos de formação profissional ...” . [S4]

Observou-se uma tendência ao redirecionamento do foco argumentativo, com alguns entrevistados buscando contraposição à questão proposta, valendo-se da indicação da tipologia do discurso da área qualitativa em comparação ao tipo de atividade ou linha acadêmica com a qual tinham maior afinidade, o que indica a assunção de uma postura aparentemente comum, reproduzida nas instituições de ensino, de dicotomizar abordagens quantitativas e qualitativas:

“Bom... primeiro que é assim, embora exista na literatura, a gente tem que parar e pensar...; ...difícil o seu discurso... muito qualitativo... pra nós que somos quadradinhos...” . [S6]

Os participantes demonstraram reconhecer suas tradicionais origens como sendo impeditivas para modificar posturas pessoais ou, mesmo, institucionais. O reconhecimento explícito de um dos sujeitos em relação à sua formação caracteristicamente disciplinar pareceu uma forma inicial de tomada de consciência, não demonstrando, entretanto, clareza em relação à dinâmica reprodutiva que sustenta essa tradição em seu próprio cotidiano de profissional de saúde, pesquisador e docente:

“Eu vivi essa formação... muito limitada... disciplinar mesmo!... durante a minha formação acadêmica...” . [S7]

As noções sobre os enfoques disciplinar, multi, inter e transdisciplinar

A tentativa de os entrevistados ampliarem suas considerações pessoais relacionadas às noções sobre os enfoques reforça as indicações, presentes na categoria anterior, de reconhecimento da dificuldade de trabalharem fora dos aspectos tradicionais contidos em suas próprias histórias de formação acadêmica:

“O disciplinar, na minha opinião, é o muito mais confortável, que a gente domina...; ...e aí... fica fácil porque a gente não sai do nosso limite...” . [S2]

“Ele [o disciplinar] está condicionado a um grupo de profissionais com a mesma formação e estarem trabalhando em um projeto cujo alcance temático fica restrito...” . [S3]

“O disciplinar... ah... normal... foi... somos disciplinares... é o trabalho voltado para a disciplina... dentro da área de conhecimento...” . [S6]

A não-diferenciação entre os termos foi expressa de modo claro por alguns sujeitos:

“Então quando você fala de disciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ... é uma linguagem pouco usual na minha área, muito pouco usual...”. [S1]

“O inter e o multidisciplinar... ah... confusão... penso que são as mesmas coisas...”. [S6]

Noutro momento, o S1 adquire uma suposta confiança na diferenciação das características entre dois dos enfoques; entretanto ele não chega a expressá-las e não tem clareza sobre elas, mas sua aparente segurança ao apresentar uma ‘noção correta’ (na verdade, bastante descontextualizada) já serve de base para criticar os pares no contexto acadêmico:

“Disciplinar e interdisciplinar eu tenho bastante clareza... agora os colegas usam meio que como sinônimos, se você apertar mesmo, eles não sabem diferenciar...”. [S1]

A fragilidade argumentativa nas tentativas de explicitação dos pressupostos do enfoque multidisciplinar e nas considerações sobre as práticas ligadas a possíveis projetos, ou também aos que estão em execução, indica inconsistência epistemológica. A aparente postura de segurança e domínio da temática e de suas decorrências, como iniciativas para lidar com os desdobramentos e demandas desses mesmos projetos, deixa transparecer um posicionamento algo espontâneo ou improvisador, que não expressa as bases para o reconhecimento do paradigma com que se trabalha:

“Sempre na nossa área está presente a multidisciplinaridade... trata do processo saúde-doença... uma série de saberes que compõem essa... esse cuidado... isso pra gente é meio comum”. [S2]

“O enfoque multidisciplinar... é quando a pergunta que eu tenho não pode ser respondida... ah... só com as ferramentas que eu domino... então, eu convidei um colega que eu acho que domina...”. [S3]

“O multi... eu teria que buscar a psiquiatria, a cardio... pra resolver as questões na minha área, né? (nome da área/programa). ...Extrapolava um pouquinho, indo pro multi...”. [S5]

Apesar da farta veiculação das expressões ‘interdisciplinar’ e ‘interdisciplinaridade’ em âmbito pedagógico, pode-se inferir uma real dificuldade para explicitarem suas noções definidoras sobre os fundamentos do enfoque interdisciplinar:

“E... o interdisciplinar, que na nossa área aqui... é a necessidade de dialogar com outros saberes, não só com outros saberes, mas com outras áreas e outros profissionais... outras formas de explicar...”. [S2]

“Eu poderia ficar pensando pra você... interdisciplinar...; ...então eu preciso do projeto e, pra responder à minha pergunta, eu preciso de um outro conhecimento... de uma outra pessoa... aí nós fazemos uma associação...; ...mas o nome científico disso... eu não sei... o que me interessa é o resultado que vai dar...”. [S4]

Os entrevistados tenderam, inicialmente, a não explicitar noções sobre enfoque transdisciplinar, tendo sido necessário instá-los. Falas concernentes à transdisciplinaridade variaram, partindo de uma franca postura de desconhecimento sobre a expressão:

“A transdisciplinaridade?... ah... a transdisciplinaridade... eh... não sei muito bem o que que é... o processo de ir e vir do conhecimento... ah... estou conjecturando...”. [S2]

“O trans... eu acho que extrapolaria qualquer disciplina mesmo... que extrapolaria muito... sei lá... eu não sei se está bom...”. (risos) [S5]

“Agora... a transdisciplinaridade... o transdisciplinar... é isso eu não sei bem... ah... quando transcende...”. [S6]

O que foi expresso sobre esse enfoque associou-se notavelmente também a noções ligadas à produção de mercadorias, equipamentos, patentes, com intenções comerciais e/ou tecnológicas de inovação material:

“O que vai ajudar o paciente é uma visão que se tem agora... transdisciplinar... nós temos trabalhado com o instituto de química, a engenharia de materiais, a biologia molecular, gerando novos materiais e patentes...”. [S7]

Como últimos destaques, mencionam-se as referências a posturas e fazeres representativos de noções teórico-epistemológicas sobre como se identificarem resultados transdisciplinares no cotidiano socioinstitucional:

“Acho que, por exemplo, quando o jornalismo quer divulgar alguns conhecimentos científicos...”. [S6]

“E por que que nós estamos chamando de transdisciplinar? Porque eles [outros pesquisadores envolvidos em um mesmo projeto] estão entendendo o que nós estamos falando, nós estamos entendendo o que eles estão falando ...eu não estou fazendo a minha parte e encaminhando o paciente... [referindo-se a ações isoladas]”. [S7]

Discussão

As categorias aqui formuladas partiram de fundamentos epistemológicos validados por questionamentos da objetividade do conhecimento (Marx, Engels, 1987; Weber, 1977; Mannheim, 1968) e pela crítica ao papel dos intelectuais e instituições que autorizam os regimes de verdade e poder (Bourdieu, 1983; Bourdieu, Passeron, 1982). Partiram, também, de investigações referentes à validação de discursos, a partir dos quais indivíduos e grupos distinguem o verdadeiro do falso, assumindo, conseqüentemente, um correspondente poder (Foucault, 1986, 1985, 1981). As considerações de Freidson também serviram de ponto de confirmação dos resultados sociais das práticas reproduzidas nos ambientes profissional-técnico e acadêmico-científico, ainda que tenha pesquisado a dinâmica profissional médica sob outros objetivos (Freidson, 2009).

Foram observadas recorrentes justificativas dos entrevistados frente às dificuldades que reconheceram possuir quanto aos significados dos diferentes tipos de enfoque que embasam a questão norteadora. Apresentaram variações, porém se configurariam, ao olhar dos autores, como racionalizações defensivas de possíveis ansiedades frente à problemática via de regra pouco conhecida. Solicitados a se colocarem sobre questões que consideraram ‘não dominar’, e sentindo-se responsáveis pelo processo de formação de pesquisadores, revelaram importante angústia ao constatarem não conseguir se manifestar quanto aos fundamentos processuais de ensino utilizados em seus PPG.

A assunção do fato de não terem adquirido conhecimentos – intencional e objetivamente – sobre os referidos enfoques e abordagens, deixando que informações dessa natureza fossem absorvidas ‘apenas’ por transmissão oral e informal em conversações com os pares – compõe um quadro que ratificaria a hipótese inicial deste trabalho.

A percepção da insuficiente representação dos fundamentos teórico-epistemológicos e da reprodução do enfoque disciplinar em seus cotidianos institucionais parece ser admitida como ponto de equilíbrio e normalidade do sistema de ensino que coordenam. Embora aparentemente não intencional, o fazer “normal”, presente na fala “normal... foi... somos disciplinares... é o trabalho voltado para a disciplina... dentro da área de conhecimento...” [S6], incita a uma digressão quanto à normalidade da ciência (ou ciência normal) (Kuhn, 2003).

Extrapolando a compreensão de tal conceito para o contexto do ensino de práticas científicas, os informantes sugeriram exercer um 'ensino normal' e por ele advogar, embora tal prática se demonstre insatisfatória para se avançar no conhecimento de variados problemas de pesquisa, anunciando as ditas anomalias e crises, conforme as expressões de Kuhn (Kuhn, 2003).

Os resultados indicam a existência de um certo consenso entre os entrevistados sobre a conveniência da continuidade da tradição disciplinar na qual foram educados, tendo como justificativa a dificuldade para se trabalhar além das perspectivas do modelo ou da lógica disciplinarizante. Os próprios termos que expressam as alternativas ao disciplinar (inter e transdisciplinar) mostram-se ainda sendo incorporados a seus vocabulários.

Ao se considerar o uso desses termos pelos participantes da amostra estudada, dir-se-ia que veiculam, antes, significados simbólicos do que icônicos. Utilizando a terminologia da teoria das representações sociais (Moscovici, 1978), útil nesta discussão, já que os resultados configuraram uma contraposição de dois universos simbólicos, o universo reificado dos epistemólogos se contrapõe ao universo consensual dos entrevistados, embora, a priori, fosse esperado que estes últimos fossem parte da audiência qualificada das teorizações epistemológicas. Em alguns relatos, foram observadas ancoragens conceituais num dos sentidos mais familiares do termo disciplina – especificamente no sentido de “matéria” ou “assunto escolar”. Já a expressão-conceito transdisciplinar revelou-se ainda mais distante do universo epistemológico em questão, configurando-se, por isso mesmo, no contexto investigado, como possibilidade irrealizável, utópica – pelo menos num futuro próximo, pensam os autores. Pontos considerados presentes na amostra, quanto aos enfoques de ensino e pesquisa, foram: dificuldades teóricas, embora possivelmente compreendam e utilizem intuitivamente os conceitos; percepção de sua utilidade; possível conformismo diante dos entraves de se implantarem mudanças, em nível atitudinal.

Como contraponto à discussão feita até aqui, e ainda na busca de possíveis ancoragens utilizadas pelos entrevistados na incorporação dos conceitos de inter e transdisciplinaridade, foram chamativas as recorrências, em suas falas, de aspectos de suas práticas clínicas enquanto profissionais de saúde. A despeito da fragilidade argumentativa nas tentativas de explicitação de seus pressupostos, utilizaram-se de imagens e ideias de um objeto de estudo que pode ser visto como tipicamente complexo, ou seja, pessoas que a eles recorrem enquanto clínicos, em busca de tecnologias multidimensionais (envolvendo entrevistas, exames físicos, elaborações preventivas, diagnósticas, prognósticas, terapêuticas etc.). A prática clínica, e paradigmaticamente a Medicina, é área em que a complexidade do objeto 'ser humano' se expressa agudamente. Nesse sentido, os entrevistados se expressaram quanto a: encaminhar pacientes, ser um clínico, aderir a tratamentos e prevenções, bem como a interconsultoria entre especialistas médicos. Tal pode ser visto como saberes práticos, que “pra gente é meio comum” [S2, referindo-se ao processo de saúde-doença-cuidado]. Assim, a despeito das insuficiências teóricas quanto aos conceitos pesquisados, os entrevistados permitem inferir que dispõem de atributos atitudinais e suficiências práticas da dimensão clínica, resultante tecnológica última dos saberes desenvolvidos nas iniciativas que coordenam.

Considerações finais

O conjunto de fundamentações teórico-epistemológicas oriundas das obras de pensadores que demarcam as preocupações do universo da Sociologia do Conhecimento, somado ao exercício cotidiano de estimular uma ação crítica pautada em perspectivas praxiológicas que procuram operar transformações dentro dos ditames do chamado novo paradigma ou paradigma emergente, favoreceram a coleta de depoimentos suficientes para se reconhecer a existência de fragilidades na forma de compreender, em níveis consequentes e ideais, as atuais tendências pedagógicas e enfoques em ensino e pesquisa. Não obstante as diferenças entre objetivos, eventos históricos e objeto de análise nas obras referenciadas, há convergências em seus posicionamentos quanto ao papel dos intelectuais e às possibilidades propiciadoras de melhores níveis de emancipação daqueles que compõem o universo acadêmico.

Os enunciados constatados nas entrevistas apontam a continuidade de sistemas de ensino que validam uma lógica tradicional e disciplinarizante. Dessa forma, ainda que não se consiga verificar a ação individual dos participantes por meio das entrevistas, infere-se que favoreçam limitações técnico-profissionais. Em nível racional, entende-se que há um delineamento precário de sistemas complexos operantes nos cuidados com o humano, em particular nos processos de adoecimento da pessoa. Os dados ratificam a percepção das dificuldades sociais e a manutenção de níveis insuficientes de ação política diante da perpetuação de práticas que dirigem a construção de novos conhecimentos científicos.

Na revisão etimológica e semântica e de elementos críticos sobre a história da ciência, fecha-se esta reflexão lembrando que Morin já notava a palavra disciplina como originalmente designativa de um objeto de 'autoflagelação' e que permitia, portanto, a autocrítica (Morin, 2000b). Metaforicamente, é possível, hoje, perceber o flagelo dos sujeitos da aprendizagem e dos especialistas que se aventuram em esforços de pesquisas fora de sua estrita área de formação e titulação. Como consequência, tem-se que tais fatos se perpetuam através de posturas disciplinarizantes que, no máximo, podem ser consideradas como representantes do enfoque multidisciplinar (Castro, 2006).

Diante da experiência acadêmica da categoria profissional da qual os entrevistados fazem parte (são formadores com responsabilidades múltiplas: docência em cursos de graduação e pós-graduação, liderança de grupos de pesquisa, gestão direta ou indireta de políticas públicas articuladas) e diante de suas vocações expressas na escolha de profissões que, de forma modelar, lidam com objetos complexos, pesquisas como esta devem ser sensibilizadoras para um aprimoramento cotidiano de competências direcionadas à materialização de perspectivas epistemológicas mais integrativas e integradoras. Para o enfrentamento intelectual das questões epistemológicas relativas aos problemas de pesquisa complexos, típicos dos objetos médicos, parece indicada uma progressiva ancoragem pedagógica e conceitual nos mesmos fundamentos da lógica de pensamento complexo que, ao menos em tese, já é constituinte da boa prática clínica.

Colaboradores

José Renato Gomes Castro foi o responsável pela concepção da pesquisa, coleta de dados, planejamento e execução tanto da análise quanto do processo interpretativo dos dados, e a redação do primeiro texto; participação nas revisões subsequentes e aprovação da versão final. Bruno José Barcellos Fontanella participou do processo interpretativo dos dados, da revisão crítica do primeiro rascunho, da organização das versões subsequentes do texto e da aprovação da versão final. Egberto Ribeiro Turato participou do processo interpretativo dos dados, da revisão crítica das várias versões do texto e da aprovação da versão final do manuscrito.

Referências

- ALMEIDA, M.J. A educação médica e as atuais propostas de mudança: alguns antecedentes históricos. *Rev. Bras. Educ. Med.*, v.25, n.2, p.42-52, 2001.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- AYRES, J.R.C.M. Interpretação histórica e transformação científica: a tarefa hermenêutica de uma teoria crítica da epidemiologia. *Rev. Saude Publica*, v.28, n.4, p.311-9, 1994.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.
- BOFF, L. **O despertar da águia**: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOHM, D. **A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BOHR, N. **Atomic physics and human knowledge**. New York: Science Editions, 1961.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CADAVID, J.C.B. **Bioética y posmodernidad**. Colômbia: Ed. Universidade de Manizales, 2001.
- CAMARGO JÚNIOR, K.R.D. **A construção da Aids: racionalidade médica e estruturação das doenças**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 1993.
- _____. **Racionalidade médica: os paradoxos da clínica**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 1990.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6.ed. São Paulo: Forense Universitária, 2006.
- _____. **Ideologia e racionalidade nas ciências da vida**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- _____. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 1997.
- _____. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 1992.
- CARDOSO, M.H.C.D.A. et al. A epistemologia narrativa e o exercício clínico do diagnóstico. **Cien. Saude Colet.**, v.7, n.3, p.555-69, 2002.
- CASTRO, J.R.G. **Discussão epistemológica da produção de teses de programas de pós-graduação na área da Saúde Reprodutiva**. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas, Programa de Pós-Graduação em Tocoginecologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.
- CHAVES, M.M. Complexidade e transdisciplinaridade: uma abordagem multidimensional do setor saúde. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v.22, n.1, p.7-18, 1998.
- COELHO, M.T.Á.D.; ALMEIDA FILHO, N.D. Conceitos de saúde em discursos contemporâneos de referência científica. **Hist., Cienc., Saude - Manguinhos**, v.9, n.2, p.315-33, 2002.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educ. Soc.**, v.20, n.68, p.202-19, 1999.
- CRUZ-COKE, R. Declaración universal de bioética y derechos humanos de UNESCO. **Rev. Med. Chile**, v.133, p.1120-2, 2005.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia da pesquisa no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

- EPSTEIN, I. A comunicação no universo dos cientistas. In: _____. **Educação e sociedade**. São Bernardo do Campo: Umesp, 1999. p.185-96.
- FERRAZ, F.C. A questão da autonomia e a bioética. **Bioética**, v.9, n.1, p.73-82, 2001.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- _____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- FREIDSON, E. **Profissão médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P.; PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GARCIA, M.A.A. et al. A interdisciplinaridade necessária à educação médica. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v.31, n.2, p.147-55, 2007.
- HEISENBERG, W. **Physics and philosophy: the revolution in modern science**. New York: Harper-Torcbbooks, 1962.
- ILÁRIO, E. A bioética frente ao irracionalismo na pós-modernidade. **Bioética**, v.9, n.1, p.13-28, 2001.
- IRIBARRY, I.N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.16, n.3, p.483-90, 2003.
- JAPIASSU, H. **Introdução às ciências humanas**. 2.ed. São Paulo: Letras & Letras, 1994.
- _____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KOIFMAN, L. O modelo biomédico e a reformulação do currículo médico da Universidade Federal Fluminense. **Hist., Cienc., Saude - Manguinhos**, v.8, n.1, p.49-69, 2001.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. Lógica da descoberta ou psicologia da pesquisa? In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1979. p.5-32.
- LUNA, F.; SALLES, A.L.F. **Bioética: investigación, muerte, procreación y otros temas de ética aplicada**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2000.
- LUZ, M.T. Complexidade do campo da Saúde Coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas - análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. **Saude Soc.**, v.18, n.2, p.304-11, 2009.
- MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MARTELETO, R.M. Informação, saúde, transdisciplinaridade e a construção de uma epistemologia social. **Cienc. Saude Colet.**, v.12, n.3, p.576-9, 2007.

- MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: a educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Moraes, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.
- MATURANA, H.; VARELLA, F. **De máquinas e seres vivos - autopoiese: a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- _____. Interdisciplinaridade: uma questão que atravessa o saber, o poder e o mundo vivido. **Medicina**, v.24, n.2, p.70-7, 1991.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000c.
- _____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000d.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- _____. **O problema epistemológico da complexidade**. 2.ed. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.
- MORIN, E.; BAUDRILLARD, J.; MAFFESOLI, M. **A decadência do futuro e a construção do presente**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.
- MORSE, J.M.; FIELD, P.A. **Qualitative research methods for health professionals**. 2.ed. London: Sage, 1995.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NEUBERN, M.D.S. As emoções como caminho para uma epistemologia complexa da psicologia. **Psicol. Teoria Prát.**, v.16, n.2, p.153-64, 2000.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.
- NUNES, E.D. A metodologia qualitativa em Saúde: dilemas e desafios. In: BARROS, N.F.; CECATTI, J.G.; TURATO, E.R. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em saúde: múltiplos olhares**. São Paulo: Hucitec, 2005. p.15-24.
- _____. A questão da interdisciplinaridade no estudo da saúde coletiva e o papel das ciências sociais. In: CANESQUI, A.M. (Org.). **Dilemas e desafios das ciências sociais na saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, 1995. p.95-113.
- POPPER, K.R. A ciência normal e seus perigos. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1979. p.109-243.

RIBEIRO, V.M.B. Discutindo o conceito de inovação curricular na formação dos profissionais de saúde: o longo caminho para as transformações no ensino médico. **Trab., Educ. Saude**, v.3, n.1, p.91-121, 2005.

SADALA, M.L.A. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. 1 cd-rom.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

STAGNARO, J.C. Biomedicina o medicina antropológica. **Rev. Argent. Psiquiatr.**, v.13, p.19-26, 2002.

TESSER, C.D.; LUZ, M.T. Uma introdução às contribuições da epistemologia contemporânea para a medicina. **Cienc. Saude Colet.**, v.7, n.2, p.363-72, 2002.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

WEBER, M. **Sobre a teoria das ciências sociais**. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1977.

WEILL, P. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

_____. **Nova linguagem holística**. 2.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

CASTRO, J.R.G.; FONTANELLA, B.J.B.; TURATO, E.R. **Enfoques de enseñanza e investigación en la pos-graduación en salud: de la realidad de la disciplina a la 'utopía' transdisciplinaria**. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.15, n.39, p.1025-38, out./dez. 2011.

La enseñanza y investigación en la pos-graduación em salud afronta contundentes críticas en relación a la producción, difusión y utilización de nuevos conocimientos, cabiendo a los formadores el fomento de habilidades técnicas y también niveles apropiados de profundización epistemológica. El objetivo fue analizar las manifestaciones de coordinadores de programas de pos-graduación sobre los fundamentos teóricos, significados y diferencias entre los enfoques disciplinario, multi, inter y trans-disciplinario. En las entrevistas hechas fueron observadas dificultades para reconocimiento de los enfoques, justificadas por la formación en Ciencias Médicas. Los cordinadores tendieron a expresar ideas vinculadas aparentemente a la práctica profesional y en conocimientos clínicos y que, históricamente, ya se ocupan de temas de estudio y de cuidado complejos. Se argumenta a favor de una ampliación de las oportunidades educativas basadas en los dictados del paradigma emergente, posiblemente ya empleados y enseñados de manera informal en los años de formación clínica.

Palabras clave: Programas de pos-graduacion en salud. Enseñanza. Investigación. Epistemologia. Paradigma.

Recebido em 26/07/10. Aprovado em 11/11/10.