



Texto & Contexto Enfermagem

ISSN: 0104-0707

texto&contexto@nfr.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Saupe, Rosita; Denardin Budó, Maria de Lourdes

Pedagogia interdisciplinar: "educare" (educação e cuidado) como objeto fronteiro em saúde

Texto & Contexto Enfermagem, vol. 15, núm. 2, abril-junho, 2006, pp. 326-333

Universidade Federal de Santa Catarina

Santa Catarina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415218>

- 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

**PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR: “EDUCARE” (EDUCAÇÃO E CUIDADO)
COMO OBJETO FRONTEIRIÇO EM SAÚDE**
**INTERDISCIPLINARY PEDAGOGY: “EDUCARE” (EDUCATION AND CARE) AS A BORDERING
OBJECT IN HEALTH**
**PEDAGOGÍA INTERDISCIPLINAR: “EDUCARE” (EDUCACIÓN Y CUIDADO) COMO OBJETO
FRONTERIZO EN LA SALUD**

Rosita Saupe¹, Maria de Lourdes Denardin Budó²

¹ Doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Mestrado Profissionalizante em Saúde da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

² Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunto do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Empatia. Grupos de estudo.

RESUMO: Esta reflexão emergiu da constatação de dificuldades para a concretização de políticas públicas em saúde, especialmente das decorrentes da integração entre os profissionais, com o propósito de consolidação da Reforma Sanitária Brasileira. Com esta realidade identificada, buscou-se uma contribuição para o debate que objetiva trazer a discussão acerca da interdisciplinaridade como possibilidade pedagógica através do - educare - educação e cuidado como objeto fronteiro no trabalho com as equipes de saúde. Fundamenta-se nos conceitos de interdisciplinaridade, objeto fronteiro e educare. Além disso, faz um resgate histórico dos principais modelos pedagógicos e traz como proposta uma pedagogia interdisciplinar, que se insere no movimento das teorias pós-críticas. Aponta alguns pressupostos, princípios e conceito que se concretizam através da busca de soluções conjuntas para enfrentamento dos desafios do trabalho em equipe interdisciplinar. Trata-se, portanto, de uma proposta de formação e de educação permanente para os profissionais de saúde.

KEYWORDS: Education. Empathy. Focus groups.

ABSTRACT: This reflection has emerged from the difficulties in achieving public health policies, especially those that come from integration among professionals, in order to consolidate Sanitary Reform. In this identified reality, this article aims to contribute to the debate which intends to bring a discussion on the interdisciplinarity as a pedagogical possibility by means of - educare - education and care as a bordering object at work with health teams. Beyond that, it recounts the history of the principal pedagogical models and proposes an interdisciplinary pedagogy that is in the movement of post-critical theories. It also points out some purposes, principles, and concepts that are concrete through the search for common solutions in order to face the challenges of working in an interdisciplinary team. This article offers a proposal for formal and permanent education for health professionals.

PALABRAS CLAVE: Educación. Empatía. Grupos focais.

RESUMEN: Esta reflexión emergió de la constatación de dificultades para la realización de políticas las públicas en la salud, especialmente, debido a la integración entre los profesionales, con el propósito de la consolidación de la Reforma Sanitaria Brasileña. Con esta realidad identificada, se buscó una contribución para el debate que objetiva discutir sobre la interdisciplinariedad como una posibilidad pedagógica a través del - educare - educación y cuidado como objeto fronterizo en el trabajo con los equipos de la salud. Se fundamenta en los conceptos de interdisciplinariedad, objeto fronterizo y el educare. A pesar de esto, se hace un rescate histórico de los principales modelos pedagógicos y trae como propuesta una pedagogía inter-disciplinaria, que se inserta en el movimiento de las teorías pos críticas. Indica algunos presupuestos, principios y concepto que se concretan a través de la busca de soluciones conjuntas para el enfrentamiento de los desafíos del trabajo en equipo inter-disciplinario. Se trata, por lo tanto, de una propuesta de formación y de educación permanente para los profesionales de la salud.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é um dos conceitos nucleares para a consolidação da Reforma Sanitária Brasileira. Esta afirmação pode ser verificada nas políticas públicas que orientam ou definem, tanto o modelo de saúde em implantação, quanto às diretrizes curriculares e o processo de educação permanente dos profissionais de saúde brasileiros.

Todavia, este conceito é visto com variados níveis de desconfiança, tanto pelos profissionais quanto pelas entidades organizativas que os representam. O foco central desta desconfiança é o temor pela perda da especificidade de cada profissão. A manutenção do monopólio de um conhecimento referendado pela tradição de exercício de um poder secular preocupa alguns. Outros temem a redução de espaços arduamente conquistados. Entre um e outro grupo paira, nem sempre com contorno tão nítido, a preocupação com a saúde das pessoas.

Esta realidade problematizada nos levou a refletir sobre o tema e procurar possibilidades de contribuição. A proposta que emergiu trabalha com o conceito de ‘educare’ como objeto fronteiro e condutor de uma pedagogia interdisciplinar, que preserva a identidade e o patrimônio específico de cada profissão. Parte do princípio de que todos os profissionais da saúde cuidam e educam e de que esta prática está fundamentada na atitude pessoal incorporada de reconhecer-se como cuidador e educador numa perspectiva interdisciplinar.^{1,2}

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta proposta inclui um conjunto de conceitos que, articulados entre si, evidenciam possibilidades reais para o desenvolvimento de uma pedagogia interdisciplinar. Assim, os conceitos que a amparam foram delimitados a interdisciplinaridade e objeto fronteiro e ao significado de “educare”.

Interdisciplinaridade e objeto fronteiro

A focalização da família, como sujeito predominante das políticas públicas em saúde no Brasil, destaca a necessidade do desenvolvimento de processos de trabalho orientados pela interdisciplinaridade. Entendemos que: “[...] é urgente que se estabeleça uma nova relação entre os profissionais de saúde [...] diferentemente do modelo biomédico tradicional, permitindo maior diversidade das ações e busca permanente do consenso. Tal relação, baseada na interdisciplinaridade

e não mais na multidisciplinaridade [...] requer uma abordagem que questione as certezas profissionais e estimule a permanente comunicação horizontal entre os componentes de uma equipe”.^{3,9}

A interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e especificidades de cada profissão. O seu sentido reside na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares, sem uma posição unificadora que sirva de base para todas as ciências, e isoladas dos processos e contextos histórico-culturais. A interdisciplinaridade tem que respeitar o território de cada campo do conhecimento, bem como distinguir os pontos que os unem e que os diferenciam. Essa é a condição necessária para detectar as áreas onde se possa estabelecer as conexões possíveis. Cada especialidade precisa ultrapassar sua área de formação e competência, evidenciando seus próprios limites e buscando a contribuição de outras disciplinas. Deste modo, a interdisciplinaridade busca a superação da racionalidade científica positivista, aparece como entendimento de uma nova forma de institucionalizar a produção do conhecimento nos espaços da pesquisa, na articulação de novos paradigmas curriculares e na comunicação do processo de perceber as várias disciplinas.⁴

Na área da saúde, tem se evidenciado a fundamental importância da prática interdisciplinar para aprofundar a formação de profissionais que tenham a mínima possibilidade de trabalho em conjunto, criando condições para um cuidado mais integrado e integrador aos usuários do SUS. Neste sentido, em pesquisa realizada com enfermeiros, conclui-se que, dentre as possíveis sínteses entre a formação dos profissionais e as necessidades de competências na atuação prática na promoção da saúde, destaca-se um processo de trabalho pautado pela interdisciplinaridade.⁵

A categoria denominada “objeto fronteiro” (*boundary object*) foi desenvolvida pelos sociólogos de tradição interacionista e suas vertentes em estudos da ciência.⁶ Os interacionistas pertencem à tradição construtivista da epistemologia e se interessam pela complexidade e instabilidade da prática científica e as relacionam com os diferentes mundos sociais.⁷

Podemos entender objeto fronteiro como conceitos, técnicas, materiais de domínio de uma área (ou de um coletivo de pensamento) que possui compatibilidade com outros coletivos. Ou, uma área de domínio comum, que sofre cooperação de mais coletivos de pensamento, para a sua compreensão.^{7,9} No caso desta

proposta o conceito de ‘educare’ foi eleito como objeto fronteiro.

Educare

Estabelecer a relação direta entre o cuidado e a educação foi a intenção da psicóloga norte-americana Bettye Caldwell quando, na década de 70, cunhou o termo a partir das palavras inglesas *education* (educação) e *care* (cuidado). Começou a ser utilizado no Brasil em 1990, na área da educação infantil, como proposta de “integração entre as diversas necessidades da criança [...] sendo o cuidado e a educação vistos como funções complementares e indissociáveis”.^{1:80} Na enfermagem foi utilizado como conceito nuclear na proposição de uma Pedagogia do Cuidado.²

Educare, como termo latino, designa educação e provém de: *e* ou *ex*, que significa de dentro de, para fora, e *ducere*, que significa tirar, levar. Etimologicamente, portanto, a educação é entendida como o processo de tirar de dentro de uma pessoa algo que já está dentro dela, ou levar para fora da pessoa aquilo que está presente nela mesma. Historicamente, o entendimento do processo de desenvolvimento da pessoa a partir dela mesma começou na Grécia Antiga com Sócrates. O processo socrático, denominado de maiêutica, considerava o/a professor/a como um/a obstetra por tirar o humano do humano, ou, em outras palavras, por permitir que o conhecimento viesse à luz; defendia, portanto, a concepção de educador como aquele que tira de dentro das pessoas o que já existe de humano dentro delas.⁹

No entanto, o significado do termo educação tem evoluído através dos tempos. Um olhar retrospectivo permite evidenciar este processo. Assim, nas sociedades primitivas, o que se ensina e o que se aprende deve servir de algum modo a todos. Este caráter coletivo permanece na Grécia e Roma antigas, onde a educação devia formar o homem político, o cidadão da Polis, a serviço da comunidade. Já no Mundo Ocidental, desde a Antiguidade decadente, passando pela Idade Média, o Renascimento e alcançando a Idade Moderna, encontramos o Estado ideologicamente cristianizado, que isola o saber da sociedade e o submete ao destino individual do cristão: os filhos de nobres aprendem em casa com preceptores e os escravos livres, artistas pobres e artesãos aprendem no ofício, na oficina.¹⁰

Contribui para a compreensão do processo evolutivo do modo de conceber a educação a formulação que coloca três interpretações filosóficas delimi-

tando períodos diferentes deste processo: a educação como Redenção da sociedade; a educação como Reprodução da sociedade; e a educação como Transformação da sociedade.¹¹

A educação como Redenção “concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de indivíduos e grupos que ficam à margem desse todo”.^{11:38} É otimista em relação ao poder da educação sobre a sociedade. Acredita atuar sobre a mesma como uma instância corretora de seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição idealizado.¹¹

“A educação faz, integralmente, parte da sociedade e a reproduz”^{11:41} Esta é a conclusão da concepção que a coloca como Reprodução. Tem uma posição crítica em relação ao papel da educação na sociedade, porém pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionantes. Não estabelece um modo de agir, pois pretende apenas interpretar como atua na sociedade e não como deveria atuar.¹¹

A terceira concepção da educação defende que a mesma é um instrumento de mediação social para sua Transformação. Supera a visão redentora, bem como o caráter exclusivamente reprodutor, colocando-a como um dos mecanismos para a concretização de um projeto social que tanto pode ser conservador quanto transformador. Recusa tanto o otimismo ilusório quanto o pessimismo imobilizador e propõe compreender a educação a partir de seus condicionantes e usá-la estrategicamente para a emancipação.¹¹

Em revisão teórica sobre o cuidado, são descritos os significados atribuídos à expressão *care*.¹² Deste modo, como substantivo – cuidado – deriva da palavra gótica *Kara* e significa aflição, pesar ou tristeza; como verbo – cuidar – significa “ter preocupação por”, ou “sentir uma inclinação ou preferência, ou ainda, ‘respeitar/considerar’ no sentido de ligação, de afeto, amor, carinho e simpatia”.^{12:30}

Como termo latino, *care* deriva de *coera*, expressão usada para designar a “atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação”.^{13:91} Pode derivar, também, de *cogitare* – *cogitatus* e de sua corruptela *coyedar*, *coidar*, *cuidar*, empregando-o com a mesma acepção de *coera*. Nesse sentido, o autor atribui duas significações básicas ao cuidado: “a primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro; a segunda, de preocupação e de inquietação, por-

que a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro”.^{13,91} Esses dois significados básicos do cuidado configuram um modo-de-ser-no-mundo que permite estabelecer as relações com todas as coisas.

Os autores centralizam a discussão do conceito em seus aspectos de humanidade, empatia, sensibilidade, ou seja, nos sentimentos que devem estar presentes em todo o ato de cuidado.^{12,13} Concordamos com estes autores afirmando que este é um pré-requisito da maior relevância para qualquer relação de cuidado. Mas, não é suficiente, é preciso que estes sentimentos sejam seguidos de movimento em direção ao outro, de ação cuidativa, de um modo de fazer acontecer. O pragmatismo do cuidado se concretiza na solidariedade do fazer por, que evolui para o fazer com, na perspectiva de uma autonomia em processo de conquista ou resgate.

MODELOS PEDAGÓGICOS

Para alcançarmos nosso objetivo de delineamento de uma Pedagogia Interdisciplinar fundada no conceito de ‘educare’ como objeto fronteiro, consideramos importante o resgate histórico dos principais modelos pedagógicos que têm sido identificados ou propostos por pensadores do tema, evidenciando suas contribuições para nossa proposta. Estes modelos, também chamados teorias, tendências, concepções, abordagens, paradigmas, tentam explicar o pensamento e a prática educativa, descrevendo, interpretando, avaliando e propondo alternativas de mudança na ordem dos fenômenos educacionais.

A educação na Idade Média foi caracterizada por um modelo dualista que incluía a Escola da Nobreza, reservada às elites e ao preparo dos herdeiros da aristocracia, que deveriam aprender a pensar e a comportar-se como grandes senhores, e a Escola da Vida, que acontecia na prática do dia-a-dia dos lavradores, operários, artesãos, e gente pobre. A tentativa de superação deste modelo ocorreu com a Revolução Francesa de 1789, quando a burguesia, posicionando-se contra os privilégios da nobreza e do clero, assume o papel revolucionário de promover o avanço do processo de emancipação humana, reivindicando os princípios e direitos da filosofia liberal, a saber: individualidade, igualdade, liberdade, fraternidade, propriedade e democracia.¹⁰

Todavia, ao consolidar seu poder político e econômico, a burguesia passa a dar uma nova interpretação aos direitos sociais que defendia, instalando um

novo sistema de relações sociais. A liberdade deixa de ser real para tornar-se jurídica; a individualidade associa-se ao direito de propriedade; a igualdade de direitos não corresponde à igualdade de oportunidades. A escola, criada para promover a equalização, transformando súditos em cidadãos esclarecidos e preparados para assumirem seu papel no desenvolvimento social como um todo, ajusta-se aos interesses de promover a hegemonia veiculada pela nova classe dominante, a burguesia.¹⁴

O modelo pedagógico que deu sustentação à filosofia liberal da revolução Francesa e a organização dos sistemas nacionais de ensino, foi denominado Escola Tradicional. Está centrado no professor e no domínio de conteúdos acumulados pela humanidade. Ao aluno cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. Caracteriza-se também por uma visão essencialista imutável do ser humano, já que a educação vai desenvolver algo que já existe “*a priori*”. Nesta visão romântica, o homem adulto idealizado, acabado e completo, independe da vida real.¹⁵

O processo ensino-aprendizagem é todo explicitado, estruturado em normas, regras, hierarquia. Cada sujeito sabe perfeitamente o que se espera dele. A estrutura física e organizacional da escola é simples; as necessidades de espaço físico, material e recursos humanos são limitadas, seguindo o modelo industrial de produzir o máximo com o mínimo de dispêndio. O eixo da gestão pedagógica está centrado no intelecto, valorizando o esforço pessoal, a disciplina, o professor, o conhecimento e a meritocracia, que se efetiva principalmente através de notas e prêmios ou castigos. A exposição para uma classe silenciosa e atenta é a técnica predominante, assim como os cinco passos do método de Herbart: preparação dos alunos; apresentação de novos conhecimentos; assimilação de conteúdos; generalização; e aplicação (exercícios, tarefas para casa). O problema da mudança e da reformulação curricular praticamente não existe, já que a preocupação é somente com o acréscimo de novos conhecimentos.

Apesar das críticas que este modelo tem recebido, temos que reconhecer o mérito de tentar iniciar a universalização do saber e de ser o mais econômico, requerendo nada mais do que uma sala para abrigar um número elevado de alunos, quadro para giz, livro texto e um professor.

A decepção para com este modelo foi sucedendo ao entusiasmo dos primeiros tempos, pois, além de não conseguir seu “desiderato” de universalização, teve

de se curvar ao fato de que “[...] mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos [...] e nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar”.^{14,18} Estas críticas criaram condições favoráveis à formulação de uma nova proposta, que passou a ser conhecida como Escola Nova ou Escola Renovada.¹⁵

A Pedagogia Nova tem suas origens no final do século XIX, diretamente influenciada pelos estudos na área da psicologia, transferindo o centro do processo educativo para a existência do aluno e a idéia da escola como comunidade social. Coloca como princípio fundamental, a individualidade e a aceitação do outro como ele é e não como deveria ser. A natureza humana passa a ser considerada algo mutável e o adulto como ser inacabado, em permanente processo de construção. O Escolanovismo vai procurar ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais.

Esta escola, que surgiu a partir das experiências de Montessori e Decroly com crianças excepcionais, inicia um processo de biopsicologização da educação, evidenciado através da multiplicidade de testes que visam caracterizar a personalidade dos indivíduos, medir seu potencial de inteligência, detectar suas tendências e aptidões. Privilegiam-se as relações humanas, o método experimental e a utilização de múltiplos e difusos critérios de avaliação. Pressupõe uma estrutura organizacional complexa, dispendiosa, e longa vida educacional, que oportunize a cada indivíduo desenvolver-se em seu próprio ritmo.¹⁵

A Pedagogia Tecnicista é mais uma tentativa liberal de recompor sua hegemonia frente aos sinais de visível exaustão que o Escolanovismo apresenta ao findar a primeira metade do século XX. A derrota americana frente à tecnologia espacial dos russos, que avança aceleradamente, provoca o questionamento ao modelo de escola espontaneísta, levando a uma total reorganização da mesma, que agora passa a orientar-se pelo princípio da eficiência, produtividade e racionalização, na perspectiva de formar o homem eficiente e competente. A escola passa a funcionar utilizando modelos de organização burocrática, padronização de programas e metodologias, permeada de tecnologia, planos de ensino operacionais, objetivos comportamentais mensuráveis, provas objetivas. Pretende-se anular o subjetivo, invocando a neutralidade científica. O trabalho pedagógico passa a ser parcelado e pulverizado pela especialização de inúmeras funções. Chega o tempo do professor descartável e do aluno robotizado.¹⁵

O conjunto destas pedagogias ou escolas (Tradicional, Nova e Tecnicista) é denominado de **Teorias não críticas**, pois consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, desconsiderando as ingerências da mesma sobre a escola.¹⁴

No período subsequente encontramos a emergência das chamadas Teorias Reprodutivistas que, inversamente às anteriores, postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais, ou seja, percebendo a dependência da educação em relação à sociedade. Estas teorias, invariavelmente, chegam à conclusão de que a função própria da educação consiste na “reprodução” da sociedade em que ela se insere, reforçando a função discriminadora e repressiva da escola. Estas teorias levaram a um imobilismo e pessimismo na educação. Elas não contêm uma proposta pedagógica, mas se empenham tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola, tal como está constituída. Pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é, pois segundo esta concepção, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola: seleção de caráter segregador e marginalizador.¹⁴

Como movimento de superação destas visões parciais começam a aparecer novas propostas que se pretendem críticas. As mais conhecidas em nosso país são representadas pela Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia dos Conteúdos ou Histórico-Crítica.^{14,15}

A Pedagogia Libertadora tem sua origem nas experiências e propostas do educador Paulo Freire para a alfabetização de adultos. Para a Pedagogia Libertadora a educação é uma atividade na qual professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, ampliam seu nível de consciência dessa mesma realidade para nela atuarem, numa perspectiva transformadora.

A Pedagogia Libertadora tem um caráter essencialmente político, pois postula que todo conteúdo deve emergir do saber popular e daí partir para maior aprofundamento. Os conteúdos de ensino são denominados “temas geradores” e extraídos da problematização concreta da realidade de vida dos educandos. O método privilegiado é a relação de autêntico diálogo, através de grupos de discussão que recebem a denominação de “círculo de cultura” e cujo princípio básico é a afirmação de que “o educador educa o educando e o educando educa o educador”. A motivação ocorre a partir da codificação de uma situ-

ação-problema, da qual se toma distância para efetivar uma análise crítica. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível de compreensão ao qual se chega pelo processo de reflexão, discussão e crítica. O que o educando introjeta, em termos de conhecimento, é o que responde as situações existenciais que vivencia.¹⁵

A Pedagogia Libertária ou auto-gestionária, também chamada anti-institucional, surgiu na França, a partir das idéias de Lobrot, como crítica ao modelo burocrático, tendo como pressuposto que a burocracia, ao diluir a responsabilidade, aliena os indivíduos. Apesar de acreditar que a relevância do saber está diretamente relacionada com seu sentido prático, diferencia-se do escolanovismo por ter seu ponto de partida no coletivismo e não no individualismo. Matérias e conteúdos não são exigidos, mas colocados à disposição do grupo que desenvolve sua auto-gestão. Como método de ensino prioriza a vivência grupal. Os passos do processo de autonomia do grupo incluem: relacionamento humano visando a integração dos componentes; organização do grupo; afastamento dos componentes do grupo que não se adaptarem; e, execução do trabalho, ou seja, organização e desenvolvimento dos conhecimentos considerados relevantes. O não diretivismo está sempre presente e o professor aguarda solicitação do grupo. O conteúdo não é submetido à avaliação, somente o processo vivencial. O problema atual da educação é colocado como um problema de “relações humanas”.¹⁴

A Pedagogia Progressista dos Conteúdos ou Histórico Crítica foi se desenvolvendo a partir dos estudos de Snyders e Saviani. Sem negar a importância da essência e da existência do ser humano, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. Afirma que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante.¹⁴

A Pedagogia Progressista está empenhada em que a escola funcione bem. Está interessada em métodos de ensino eficazes, que se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, que estimulem a atividade dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor. Enfatiza o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura historicamente acumulada. Leva em consideração os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem

perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos.¹⁵

PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR

Teorias são concepções ou representações mentais que procuram explicar a realidade e, apesar de não darem conta de sua totalidade, contribuem para sua compreensão e subsidiam novas interpretações e avanços em relação à mesma realidade. Tradicionalmente são apresentadas como uma abstração que reúne um conjunto de hipóteses, conceitos, proposições, pressupostos e princípios, mas podem incluir somente parte destas formulações. As teorias são sistematizadas ou operacionalizadas através de métodos ou processos.¹⁶

A proposta de uma Pedagogia Interdisciplinar se apresenta como uma teoria e um processo de mapeamento e se insere no movimento das teorias pós-críticas, na chamada ‘virada lingüística’. Para classificá-la como um mapa, usamos o conceito proposto por autor quando coloca que um campo que está sendo mapeado está aberto e sensível à incorporação de contribuições e significações, em permanente estado de experimentação.¹⁷

As características das teorias pós-críticas também nos pareceram adequadas para classificar esta proposta. Esta perspectiva foi estudada por autor¹⁸ que localizou sua emergência, no Brasil, a partir de 1993 e um percurso promissor deste então. Em sua origem recebeu influência da ‘filosofia da diferença’ e de estudos feministas, de gênero, multiculturais, étnicos e ecológicos, entre outros.¹⁸ Para o mesmo autor, as teorias pós-críticas “[...] constituem sistemas abertos... compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras... não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular”.^{18:286}

Apesar de não se classificarem como pedagogias pós-críticas, encontramos nas propostas da Pedagogia Universitária¹⁹ e da Pedagogia da Ação Comunicativa,²⁰ vestígios que as aproximam de propostas localizadas, não generalizáveis e dirigidas a audiências mais específicas.

A Pedagogia Interdisciplinar começou a ser rasculhada a partir da constatação das dificuldades que a concretização das políticas públicas em saúde, tanto em relação aos seus programas quanto à capacitação de recursos humanos com o perfil desejado e necessário, tem enfrentado. Começamos a nos

perguntar: como exigir trabalho interdisciplinar de profissionais que foram graduados sem sequer terem tido experiências curriculares mínimas nesta perspectiva? O contato com a perspectiva do “objeto limítrofe”, os ensaios em relação ao ‘educare’, as leituras sobre as pedagogias pós-críticas, reforçaram os rabiscos iniciais.

O mapa da Pedagogia Interdisciplinar inicia com alguns pressupostos que, pela sua natureza dinâmica, poderão ser revistos e ajustados a cada situação particular de ensino e aprendizagem. São eles:

- a complexidade do objeto da saúde exige atenção interdisciplinar;
- o cuidado e a educação (educare) em saúde são práticas “naturalmente” interdisciplinares, que precisam ser assim entendidas por todos os componentes das equipes de saúde;
- os programas de ensino da área da saúde precisam incorporar o cuidado e a educação em saúde como “objeto fronteiro”;;
- os cursos na área da saúde necessitam oferecer experiências interdisciplinares de cuidado e educação em saúde.

Destes pressupostos depreende-se que o conceito de Pedagogia Interdisciplinar é o de um sistema aberto, que incorpora contribuições de variados modelos pedagógicos já experienciados e projeta possibilidades de outros que venham a ser formulados. Está restrito às experiências particulares de ensaios para desenvolvimento de convívio e construção de conhecimento de forma compartilhada entre educandos e educadores dos vários cursos da saúde; conhecimento este delimitado especificamente pelo “objeto fronteiro”, o “educare”, seus conceitos e práticas. Neste sentido, não se configura como uma “disciplina”, mas como tema transversal que percorre todo o tempo do processo de graduação.

O princípio fundante da Pedagogia Interdisciplinar, sem o qual ela se inviabiliza, é a tomada de decisão política, logo dos gerenciadores dos cursos, de apoiarem a proposta ou, no mínimo, não colocarem maiores obstáculos a sua experimentação. Precisam compreender também e se comprometerem em não desistirem ao primeiro impasse, mas acompanhar seu desenvolvimento por um período mínimo pré-estabelecido, ao fim do qual, uma avaliação longitudinal apontará aspectos a serem redimensionados.

A Pedagogia Interdisciplinar respeita as diferenças e por isso não investe somente no desenvolvi-

to cognitivo e aposta na hipótese de que esta é somente uma das dimensões das competências, que se completam com o desenvolvimento de habilidades e a introyecção de atitudes. Para fundamentar esta hipótese não pode optar por um único método, mas se propõe a “produzir, fabricar, inventar, criar sentidos inéditos. Novos olhares! Novas conexões! Novas sinapses!”^{18:295} No entanto, parece que um bom começo seria trabalhar com o método de projetos. Como método de projetos entendemos a busca de “objetos fronteiros” na área da saúde e sua abordagem de forma triangulada, ou seja, equipes de alunos com representatividade das várias profissões, juntamente com os professores, elaborando e desenvolvendo projetos articulados às questões da prática, procurando soluções conjuntas para enfrentamento dos desafios do trabalho em equipe interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos diferentes profissionais que compõem a equipe de saúde necessita passar por dois momentos entrelaçados: o da formação peculiar de cada profissão ou disciplina e o da construção dos núcleos comuns ou competências e habilidades gerais, como é referido nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Saúde no Brasil.

Quando são abordados os núcleos comuns da formação profissional, evidencia-se a importância da interdisciplinaridade, que se torna o espaço privilegiado para a inserção da Pedagogia Interdisciplinar. Acredita-se que este seja o momento adequado para que ocorram os ensaios no sentido do desenvolvimento do convívio e da construção de conhecimento de forma compartilhada entre educandos e educadores dos vários cursos da saúde, rompendo a tendência da formação desarticulada e fragmentada acumulada nos últimos tempos.

A articulação entre as estratégias do Ministério da Saúde do Brasil e os Projetos Pedagógicos dos cursos da área da saúde brasileira está em processo de construção e revitalização, tornando este momento uma fase importante para experimentar novas formas de preparo dos profissionais de saúde. Todavia, muitos entraves precisam ser enfrentados, dentre eles o temor pela perda de espaços das categorias envolvidas.

Assim, fica evidente a importância da formação fundamentada através de um trabalho em equipe e, com isto, poder-se pensar em um cuidado integral, com a contribuição e participação de cada uma das profis-

sões. Esta contribuição relaciona-se a superação dos problemas concretos das necessidades de saúde, indo além, com um cuidado resultante da interação entre estes profissionais que teriam um desempenho ampliado, ultrapassando a divisão do pensamento e do conhecimento.

Para isso, torna-se fundamental o aprofundamento das especificidades e, ao mesmo tempo, as evidências dos entrelaçamentos. Isso passaria, então pela pedagogia do cuidado e educação, levando a uma educação com cuidado, o “educare”, como “objeto fronteiro” através da Pedagogia Interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- 1 Cruz SHV. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cad. Pesq.* 1996 Maio; 26 (97): 79-89.
- 2 Geib LTC. Educare: a pedagogia do cuidado. Passo Fundo: UPF; 2001.
- 3 Costa Neto MM, organizador. A implantação de unidade de saúde da família. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Políticas de Saúde/Departamento de Atenção Básica; 2000.
- 4 Siqueira HSG, Pereira MA. Interdisciplinaridade como superação da fragmentação [citado 2005 Out 23]. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/holgonsi/interdisciplinar3>
- 5 Budó MLD, Saupe R. Modos de cuidar em comunidades rurais: a cultura permeando o cuidado em enfermagem. *Texto Contexto Enferm* 2005 Abr-Jun; 14 (2): 177-85.
- 6 Star SL, Griesemer JR. Institutional ecology, “translations” and boundary objects: amateurs and professionals in berkeley’s museum of vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies Science*. 1989 Ago; 19 (3): 387-420.
- 7 Löwy I. Fleck e a historiografia recente da pesquisa biomédica. In: Portocarrero V. Filosofia, história e sociologia das ciências. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 1994. p.233-49.
- 8 Félix SBCM. Objetos fronteiros possibilitando o desenvolvimento da interdisciplinaridade durante a graduação em fisioterapia [dissertação]. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí/Programa de Mestrado Profissionalizante em Saúde e Gestão do Trabalho; 2005.
- 9 Ceccim RB. A ciência e a arte de um saber-fazer em saúde. In: Meyer DE, Waldow VR, Lopes MJM, organizadoras. Marcas da diversidade: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998. p.87-102.
- 10 Harper B, Ceccon C, Oliveira MD, Oliveira RD. Cuidado escola! São Paulo: Brasiliense; 1980.
- 11 Luckesi CC. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez; 1994.
- 12 Waldow VR. Cuidado: uma revisão teórica. *Rev. Gaúcha de Enferm.* 1992 Jul; 13 (12): 29-35.
- 13 Boff L. Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes; 1999.
- 14 Saviani D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez; 1993.
- 15 Libâneo JC. A prática pedagógica de professores da escola pública [dissertação]. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1984.
- 16 Horta WA. Processo de enfermagem. São Paulo: EPU; 1979.
- 17 Deleuze G. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34; 1992.
- 18 Paraíso MA. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. 2004 Maio-Ago; 34 (122): 283-303.
- 19 Scheibe L. Pedagogia universitária e transformação social [tese]. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1987.
- 20 Boufleuer JP. Por uma “Pedagogia da Ação Comunicativa”: uma proposta com base em Habermas [tese]. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS; 1996.