



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rafael Dantas

**A “atitude interdisciplinar” e o conhecimento: uma leitura a partir da obra de Jorge
Luis Borges**

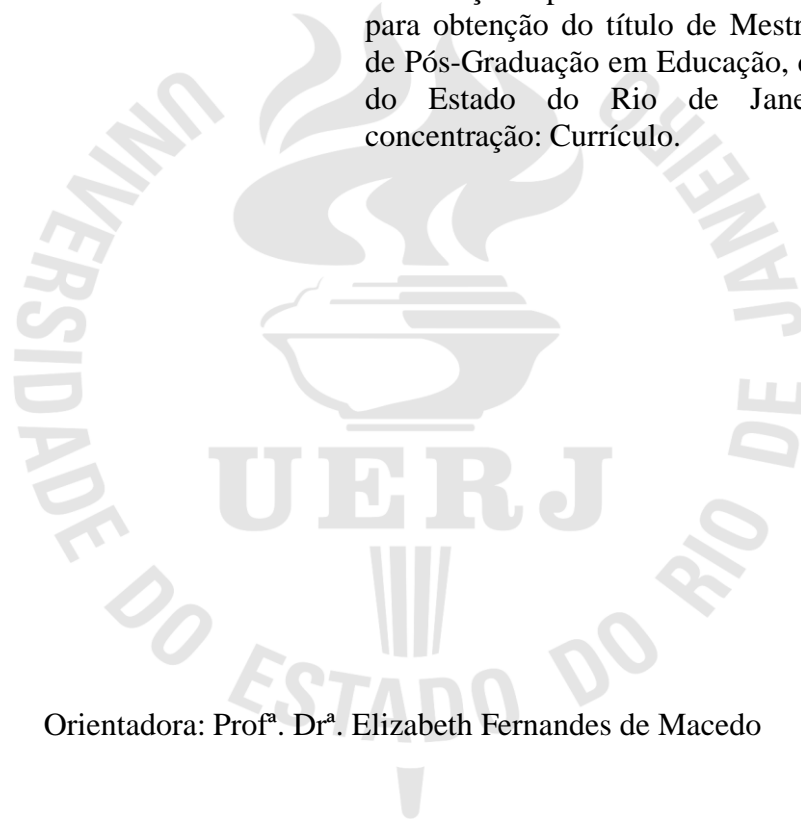
Rio de Janeiro

2015

Rafael Dantas

**A “atitude interdisciplinar” e o conhecimento: uma leitura a partir da obra de Jorge
Luis Borges**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.



Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D192 Dantas, Rafael.
A “atitude interdisciplinar” e o conhecimento: uma leitura a partir da obra de Jorge Luis Borges / Rafael Dantas. – 2015.
95 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Borges, Jorge Luis, 1899-1986 – Teses. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento – Teses. 3. Educação – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37:82

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rafael Dantas

**A “atitude interdisciplinar” e o conhecimento: uma leitura a partir da obra de Jorge
Luis Borges**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 31 de março de 2015

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Guilherme Augusto Rezende Lemos
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Sussekind Veríssimo Cinelli
Faculdade de Educação da Unirio

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação ao meu pai, Raimundo Nazareno da Costa Dantas que sempre me apoiou, aconselhando e rindo, e a minha companheira Amanda Magaldi por ter se sacrificado para que esse momento fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, por serenar meu coração e por abrir o mar para caminhar.

Agradeço ao meu pai, Raimundo Nazareno, o Majestoso, que me cuida, me aconselha e me protege, como se fosse uma missão para todas as épocas.

Agradeço a minha mãe, Zélia Pires, por ser incisiva comigo e me ensinar sobre as dificuldades do viver.

Agradeço a Amanda Magaldi, por estar ao meu lado de forma intensa, doce e apaixonada em todos os momentos.

Agradeço a Ana Paula Dantas, minha irmã, pela confiança depositada em mim.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos.

Agradeço ao CNPQ pelo apoio que tornou ainda mais tangível a feitura dessa dissertação.

Agradeço a todo o grupo Currículo por permitir ao longo dos anos muitas trocas férteis, o que me trouxe maturidade e um crescimento pessoal inenarrável.

Agradeço a Elizabeth Macedo, minha orientadora, por sua perspicácia e flexibilidade que fez potencializar uma intuição quase descabida transformando-a num projeto concreto.

Agradeço a Guilherme Lemos, por suas considerações acadêmico-existenciais em tom sereno e ao mesmo tempo direto, desde a graduação.

Agradeço a tudo que ainda tenho para agradecer

RESUMO

DANTAS, Rafael. A “atitude interdisciplinar” e o conhecimento: uma leitura da obra de Jorge Luis Borges. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Essa dissertação faz parte da linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” do grupo de pesquisa “Currículo, identidade e diferença”, coordenado pela professora doutora Elizabeth Fernandes de Macedo. Em meu trabalho, investigo como se pode estabelecer uma leitura que cruza saberes distintos entre si. Assim, parto da leitura de que o conhecimento na obra de Jorge Luis Borges é simples e uno, o que traz como consequência principal a ideia de que as especializações são efetivamente variações. Para efetuar uma análise no interior desse cenário, extraio também da obra de Borges a ferramenta da enumeração via “princípios”, buscando mostrar que um ponto de cruzamento reconcilia saberes, mas sem que este seja determinado previamente. Em outras palavras, esse ponto de cruzamento é forjado na articulação da linguagem. Feita essa nuance, localizo no primeiro capítulo a discussão da interdisciplinaridade, dialogando com a bibliografia acerca do tema, explorando nestes debates alguns dos seus intervalos e retirando daí possibilidades. No segundo capítulo, conjugo mais propriamente saberes distantes entre si como a filosofia, literatura, matemática e religião, justamente para enfatizar que essas manifestações do saber são variações do “mesmo”. E este “mesmo” não é inerte, mas sempre mais complexo, envolvendo sempre novas e bifurcadas manifestações. No terceiro capítulo, levo esse modo de leitura para abordar conceitos clássicos da pedagogia, uma vez mais para explorar intervalos. Portanto, ao longo da dissertação, costuro uma “atitude interdisciplinar” num horizonte em que o conhecimento é simples e uno como um modo de leitura em que o cruzamento dos saberes não é essencial e prévio.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Conhecimento. Variações.

ABSTRACT

DANTAS, Rafael. An “interdisciplinary attitude” and knowledge: a reading from Jorge Luis Borges’s work. . 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This work is part of the research “Curriculum: subject, knowledge and culture” and the research group “Curriculum, culture and difference”, coordinated by Professor Dr. Elizabeth Fernandes de Macedo. In my work, I investigate how we can establish a reading that intersects different knowledges with each other. Thus, I go through the reading of the knowledge in the Jorge Luis Borges's work is simple and single, which has the main consequence the idea that specializations are actually variations. To make an analysis within this scenario I also extract of the Borges’s work the tool of enumeration by the "principles" searching to show that one point of the crossbreed reconciles knowledges, but without being previously determined. In other words, this point of crossbreed is constructed in the articulation of the parlance. In such case, I located in the first chapter the discussion of Interdisciplinary, dialoguing with the bibliography concerning the subject, exploring in this debate some of its intervals and removing possibilities. In second chapter, I fuse knowledges distant from each other like philosophy, mathematics, literature, religion just to emphasize that these manifestations of knowledge are variations of the “same thing”. And the “same thing” is not inert but always more complex involving ever new and forked manifestations. In third chapter, I take this reading mode to approach classic concepts of pedagogy one more time to explore its intervals. Therefore, along the dissertation I sew a “interdisciplinary attitude” within a horizon of the knowledge that is simple and single as a reading mode where the crossing of knowledges is not essential and previously.

Keywords: Interdisciplinary. Knowledge. Variation.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	INTERDISCIPLINARIDADE E CONHECIMENTO	15
1.1	Localizando a “atitude interdisciplinar”	15
1.2	Leituras críticas sobre a “atitude interdisciplinar”	20
1.3	A “atitude interdisciplinar” no jogo da história da ciência	22
1.4	A totalidade ou o horizonte do conhecimento simples e uno na “atitude interdisciplinar”: precedentes, “princípios” e analogia	23
1.5	Especialização do saber e sua consolidação	27
1.6	A “atitude interdisciplinar” como um modo de conhecimento ao longo da história do pensamento	28
1.7	Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e Transdisciplinaridade: como se comporta a “atitude interdisciplinar” diante destas conceituações plurais?.	33
1.8	“Atitude interdisciplinar”: uma expectativa pedagógica	34
1.9	“Atitude interdisciplinar”: o que é pesquisar por meio de “princípios”? O que é “ver”?	35
1.10	Pensamento Complexo e a “atitude Interdisciplinar”	37
1.11	Pós-estruturalismo e totalidade: explorando os intervalos com a “atitude interdisciplinar	39
1.12	Lendo a “atitude interdisciplinar” e os “princípios” como sentidos a serem preenchidos: o caso dos “Arquétipos” e do “Espírito Santo”	43
2	CONHECIMENTO E VARIAÇÕES: RIOS QUE FLUEM NA “ATITUDE INTERDISCIPLINAR”	47
2.1	Enumeração como produção arbitrária da história	47
2.1.1	<u>Sujeito impessoal e objeto absurdo</u>	47
2.1.2	<u>O tempo, o espaço e a prática analítica da enumeração</u>	51
2.2	Enumeração como exercício da “atitude interdisciplinar”	57
2.2.1	<u>Umberto Eco lê Borges</u>	57
2.2.2	<u>O espaço como impossível: números transfinitos e formas geométricas tortuosas</u> ...	60
2.2.3	<u>A religião como exercício do inalcançável</u>	63
2.2.4	<u>O uno e a variação: um “círculo desde sempre cada vez mais amplo”</u>	66

3	BORGES: A “ATITUDE INTERDISCIPLINAR” COMO OUTRA PEDAGOGIA.....	68
3.1	Esboço pedagógico.....	68
3.2	A “atitude interdisciplinar” diante de um sujeito partido: a relação entre professores e alunos.....	69
3.3	O planejamento do currículo no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”	75
3.4	A avaliação sob a égide da “atitude interdisciplinar”: mais alguns pontos.....	81
3.5	Resumo da prosa: “atitude interdisciplinar” e pedagogia do “ver”	84
	CONCLUSÃO.....	87
	REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

“Aquilo que está hoje provado, outrora foi apenas imaginação”.

William Blake

O conhecimento é uno: basta investigar os modos pelos quais se dão suas variações. É a partir desta crença que, sem beirar ao supersticioso, encontro motivação para perscrutar e fazer emergir possibilidades científicas, buscando direcionar o estudo para o âmbito da educação. Ivani Fazenda, em um dos seus muitos estudos sobre interdisciplinaridade, fala sobre uma “atitude interdisciplinar” (1979). Trata-se de uma expressão provocadora que pode transcender o estudo técnico e variado do conceito de interdisciplinaridade na educação, não se referindo à aplicabilidade direta nos currículos escolares e na prática docente. É um horizonte, a força de uma abordagem, nem instrumental curricular nem atrelado ao exercício docente, que suporta o olhar do investigador na relação com seus objetos e objetivos, abrindo caminhos para associações tortuosas que, a cada etapa, com certo zelo e cautela, se tornam menos cinzentos e, com o acúmulo de informações, revelam certa precisão incomum. Nesta feita, a empreitada desta dissertação é justamente tratar desta leitura, mergulhar nela, escavar seus “minerais ocultos” ou trabalhar mais radicalmente aquilo que é apenas um “insight”, sem deixar de dialogar evidentemente com outras leituras que a constroem.

Não pretendo fazer a “descoberta do século” ou auferir o “prêmio do ano” ou megalomania que o valha. Serei direto e sincero – e quero tentar levar esta sinceridade do começo ao fim desta dissertação para elaborar uma pesquisa consistente, útil e espontânea, isto é, quero escrever com o coração e com a incipiente experiência científica que tenho. Confesso ao leitor ou a leitora que tive que me desfazer e me reconstruir enquanto pessoa, me “desconstruir” diria Derrida, para tornar uma impressão inexplicável num plano de estudo sistemático e atinente a regras acadêmicas previamente estipuladas. Fiz isso porque senti que poderia contribuir com a discussão. A minha impressão acerca do conhecimento, principalmente devido ao forte contato que tenho com a metafísica, seja pela via da formação católica seja pelo interesse pelo budismo ou ainda por pesquisas curiosas de obras filosóficas, é que o conhecimento é algo simples – com isso pediria para que a leitura de “simples” não fosse confundida com “fácil”. Englobo em conhecimento, numa palavra rápida, todo o tipo de saber produzido e veiculado em sociedade. Produzir conhecimento não é fácil, assim como

não é veiculá-lo, isto é, instituir este ou aquele conhecimento como o mais pertinente e importante para determinada sociedade. Então, o que quero dizer com a ideia de que “o conhecimento é simples”? Pois bem, há uma grande trajetória na ideia de que “o conhecimento é simples”, que farei com paciência ao longo destas páginas. Contudo, quero que se entenda que esta ideia não se autodisparou cartesianamente, logo devo localizar, entre outras influências imediatas e mediatas, a obra do escritor e pensador Jorge Luis Borges como um fator determinante na minha vida e trabalho.

A obra de Jorge Luis Borges possui uma “atitude interdisciplinar” por excelência. Lembro do espanto que tive ao ler pela primeira vez os contos *A esfera de Pascal* e *O enigma de Fitzgerald* ambos do livro *Outras Inquisições* escrito em 1952. Os relatos não tratam do realismo estruturado que caracteriza de forma monolítica a personagens e situações e a lugares e datas, mas de “algo”, uma fluência, uma força, um estímulo, que atravessa, que está tanto no individual quanto no social, que está tanto no espaço e no tempo quanto no além-tempo, algo visível e invisível, descritível e indescritível, narrável e inenarrável, algo que na linguagem teológica da igreja católica apostólica romana se chama “Espírito Santo”, na linguagem da psicologia moderna de Jung se chama “Arquétipo”, algo que ali não era classificado, mas simplesmente posto em movimento, posto em dinâmica, em história. Estou falando de um autor contemporâneo, um autor que viveu entre 1899 a 1986 e não de um profeta anômalo ou de um ator fora de seu tempo. Em outras palavras: o que encontrei e me espantei na literatura borgeana está no seio do mundo moderno – em uma de suas manifestações religiosas e no seio da ciência como a apontada psicologia de Jung –, está acontecendo em elementos objetivamente colocados em publicações várias. Assim, antes que se levante a bandeira do absurdo anticientífico, ressalvo que este absurdo é da família da ciência. Que absurdo mais explicitamente seria este? A ideia de que o que hoje é considerado uma “disciplina científica”, outrora possuía outro nome e outros objetivos. A pergunta que logo emerge: isso implica dizer que as coisas não mudam com o tempo, mas somente mudam nomes e objetivos? Basicamente sim, porque não mudar não quer dizer que não haja nenhum tipo de variação, isto é, quero utilizar no maior grau de intensidade possível a ideia de “atitude interdisciplinar” proposta por Ivani Fazenda, de modo que interdisciplinaridade não seja lida como uma negação da disciplinaridade, mas como um jogo radical de interstícios, onde tudo é uma coisa só, buscando analisar gradual e arduamente o funcionamento disto. Ora, diante do que não muda, a variação sugere uma margem de liberdade e criatividade individual. Entre um e outro há o espaço do acontecer, do sempre acontecendo, do acontecer que acontecerá. O simples, a simplicidade do conhecimento.

Borges enfatiza este funcionamento de maneira detalhada e breve no texto *El Labirinto* do livro *Atlas* (2009), livro publicado originalmente em 1984. Descreve ele:

Éste es el labirinto de Creta. Éste es el labirinto de Creta cuyo centro fue el Minotauro. Éste es el labirinto de Creta cuyo centro fue el Minotauro que Dante imaginó como un toro con cabeza de hombre y en cuya red de piedra se perdieron tantas generaciones. Éste es el labirinto de Creta cuyo centro fue el Minotauro que Dante imaginó como un toro con cabeza de hombre y en cuya red de piedra se perdieron tantas generaciones como María Kodama y yo nos perdimos. Éste es el labirinto de Creta cuyo centro fue el Minotauro que Dante imaginó como un toro con cabeza de hombre y en cuya red de piedra se perdieron tantas generaciones como María Kodama y yo nos perdimos en aquella mañana y seguimos perdidos en el tiempo, ese otro laberinto (BORGES, 2009, , p.520).

Como o autor argentino, pretendo duplicar seu entendimento sobre o labirinto tecendo esta dissertação com tais características descritas. Uma dissertação que é um “labirinto de Creta” em cujo centro há “um Minotauro”. Sendo o “labirinto de Creta” o problema da interdisciplinaridade e sendo o “Minotauro” a ideia de “princípios” que acontecem apesar ou através de conceitos, autorias e especializações. Isto é, inspirado no texto de Borges, a cada linha, a cada página, a cada seção e capítulo haverá, por meio de uma conversa, uma remissão de discussões sobre a interdisciplinaridade centradas em “princípios”, encenando uma série de repetições com diferenças, o que, assim, implica em dizer que pelo problema da interdisciplinaridade centrado em “princípios” poder-se-á alcançar a um modo de leitura que opera uma efetiva interligação entre autores, saberes, lugares e tempos a partir e também além das referências e citações voltadas para o problema da interdisciplinaridade. Esta linha de ação, pois, emerge da reivindicação de uma abertura para uma totalidade entendida e denominada como “horizonte de conhecimento simples e uno”, uma totalidade que faz com que o problema da interdisciplinaridade seja trabalhado e “visto” numa condição em que é possível, como María Kodama e Borges, seguirem perdidos no tempo, seguirem jogando com precedentes, licenciando um jogo linear e não-linear que estimula diferentes formas de mobilizar sentidos.

Como o problema da interdisciplinaridade é pensado como um “labirinto de Creta”, em cujo centro há “um Minotauro” ou há “princípios”, o estudo dessa dissertação não se ampara em conceitos nem mesmo num método claro e distinto vinculado a propriedade terrenal de uma autoria e campo do saber. Apesar disso, não vou necessariamente contra a uma prática institucional e legitimada de fazer pesquisa. Não descarto os conceitos, nem as autorias e os campos de saber. Defendo que a investigação flua de tal modo que aquilo que se toma como ferramenta legítima e segura de explicação das coisas seja posto em xeque, na

medida em que o foco no “Minotauro” permite várias formas de se chegar a ele, várias formas de preencher esses “princípios” que acontecem nos e através dos conceitos, autorias e campos de saber, sendo que as conclusões daí provenientes nada mais são do que analogias, sem início nem fim, que fazem culminar uma certa ordem no processo de explicação. Atuar dessa maneira na investigação, é atuar de um modo em que o conhecimento passa a ser radicalmente cruzado, onde as especializações são “vistas” como variações. É pois atuar no horizonte de conhecimento simples e uno, porque interdisciplinaridade não se restringe a saberes contemporâneos entre si, dizendo respeito também a outros tempos, o que amplia devastadoramente a possibilidade de gerenciamento e produção do conhecimento.

No conto-ensaio *A esfera de Pascal* do livro *Otras Inquisiciones* (2007), Borges exacerbava seu principal instrumento analítico de compreensão da realidade, a prática de enumeração via “princípios”:

Seis siglos antes de la era Cristiana, el rapsoda Jenófanes de Colofón, hartado de los versos homéricos que recitaba de ciudad en ciudad, fustigó a los poetas que atribuyeron rasgos antropomórficos a los dioses y propuso a los griegos un solo Dios, que era una esfera eterna. En el *Timeo*, de Platón, se lee que la esfera es la figura más perfecta y más uniforme, porque todos los puntos de la superficie equidistan del centro; Olof Gigon (*Ursprung der griechischen Philosophie*, 183) entiende que Jenófanes habló analógicamente; el Dios era esferoide, porque esa forma es la mejor, o la menos mala, para representar la divinidad. Parménides, cuarenta años después, repitió la imagen (“El Ser es semejante a la masa de una esfera bien redondeada, cuya fuerza es constante desde el centro en cualquier dirección”); Calogero y Mondolfo razonan que intuyó una esfera infinita, o infinitamente creciente, y que las palabras que acabo de transcribir tienen un sentido dinámico (Albertelli: *Gli Eleati*, 148). Parménides enseñó en Italia; a pocos años de su muerte, el siciliano Empédocles de Agrigento urdió una laboriosa cosmogonía; hay una etapa en que las partículas de tierra, de agua, de aire e de fuego integran una esfera sin fin, “el *Sphairos* redondo, que exulta en su soledad circular (BORGES, 2007, p. 16, grifos do original).

Nesta dissertação como não utilizo uma abordagem conceitual para defender minhas posições e sim uma abordagem de “princípios”, que não são princípios morais, mas chaves ou aberturas que, a partir da premissa do horizonte de conhecimento simples e uno, permitem compreender que os diversos saberes essencialmente são um só, bastando estabelecer um modo – arbitrário e conjectural – para operar a interligação entre eles, enfatizo sua ocorrência por meio da ferramenta analítica da enumeração via “princípios” da obra de Borges. Essa ferramenta opera com um movimento duplo e simultâneo: de um lado, costura, por meio de “princípios”, referências que emaranham gradual, contingente e arduamente a história de um determinado objeto (aqui, a esfera de Pascal); de outro, permite, sob o governo dos mesmos

“princípios”, que diferentes indivíduos, saberes, lugares e tempos se cruzem radicalmente, extrapolando, portanto, limites prévios.

Perceba o leitor ou leitora que, no fragmento acima citado, é o que ocorre. Borges toma como “princípio” para compreender a realidade a “esfera eterna”. Através desse “princípio” ocorre o seguinte: Jenófanes de Colofon defende, no século 6 a.c. que Deus é uma esfera eterna; Platão no *Timeu* entende a esfera como uma importante figura geométrica; Olof Gigon, a seu turno, propõe Deus não como uma esfera eterna, mas representado como tal, estabelecendo uma dualidade entre Deus e esfera; Parménides, sendo menos teológico e mais filosófico, afirma que o Ser é uma esfera arredondada; Calogero e Mondolfo intuem uma esfera infinitamente crescente; e, por fim, Empédocles arquiteta uma cosmogonia ou origem do universo onde as partículas naturais se integram numa esfera. Ora, com a ferramenta analítica da enumeração via “princípios” extraída da obra de Borges, há a construção arbitrária da história de um determinado objeto (esfera de Pascal)¹ e simultaneamente uma fluência estranha que interliga radicalmente diferentes indivíduos, saberes, lugares e tempos.

A leitura oriunda da “atitude interdisciplinar”, voltada para uma análise de “princípios”, transborda a prática analítica conceitual e metodológica. Nela, não se trata de pensar relações e promover inferências, como já mencionado, por meio de conceitos teóricos e métodos, porque estes geralmente dizem respeito a sujeitos determinados e a disciplinas científicas delimitadas em seus territórios de saber, mesmo que haja em muitas ocasiões a transposição de um conceito e método definido de um autor ou campo para sua utilização por outro autor ou em outro campo². Nesta feita, trata-se muito mais de efetuar relações e promover inferências a partir daquilo que extrapola qualquer certificação de propriedade de explicação do objeto³. Assim, da “atitude interdisciplinar” da obra de Borges se pode traduzir

¹Borges afirma que para Pascal “la naturaleza es una esfera infinita, cuyo centro está em todas partes y la circunferencia em ninguna” (2007, p.19, grifo meu).

²Canclini comenta em *Culturas Híbridas* (2008) o conceito de híbrido para pensar as diferenças culturais. Aborda sua transposição conceitual: “ao transferi-[lo] da biologia às análises socioculturais, ganhou campos de aplicação, mas perdeu em univocidade. Daí que alguns preferiram continuar a falar de *sincretismo* em questões religiosas, de *mestiçagem* em história e antropologia, de *fusão* em música. Qual é a vantagem, para a pesquisa científica, de recorrer a um termo *carregado de equivocidade*?” (CANCLINI, 2008, p.19, grifos meus). Ora, o conceito de híbrido como ferramenta para explicar as diferenças culturais não é patrimônio nem de um sujeito nem de uma disciplina ou outra. Porque a “carga de equivocidade” de tal conceito exemplificada pelo autor, antes de ser um aspecto negativo, sugere sua fluência e possibilidade de incontáveis variações, para além da autoria e da disciplinaridade. Estas variações são “vistas” e passíveis de serem analisadas por meio de “princípios”, no caso em questão, o “princípio” da hibrididade das coisas.

³Derrida abordando a desconstrução e a *différance* nos ajuda a entender a ideia da superação do método, quando argumenta que sua defesa “faz com que nenhuma palavra, nenhum conceito, nenhum enunciado primordial venha sintetizar e comandar, a partir da presença teológica de um centro, o movimento e o espaçamento textual das diferenças” (2001, p.21). Jonathan Culler abordando também a desconstrução comenta sobre construções

a utilização da enumeração como ferramenta epistemológica de análise e explicação dos acontecimentos. Isto é, no seu horizonte de conhecimento simples e uno, em vez de conceitos, procura-se as enumerações, dado que nestas pouco importa o uso dos termos ou do conjunto de termos, mas o que importa são os modos pelos quais e os “princípios” pelos quais se diz o que é dito, visto que aí estaria a licença de “ver” a totalidade⁴. O fato é que isto não implica em negar completamente as atuações conceituais, mas deixar de conduzir uma pesquisa necessariamente através delas, já que, por meio desta frente, formular-se-ia explicações no âmbito de uma radical “atitude interdisciplinar”. Ora, pergunto: não haveria no mínimo uma insuficiência em problematizar o modo de conhecimento que favorece a especialização do saber sem questionar sua arquitetura que abrange um método prévio e uma ferramenta de explicação – o conceito – aquilo que apresentaria o que é claro e distinto? Em razão disso, sustento como modo de leitura a mencionada enumeração via “princípios”.

heterogêneas “organizing and organized by variety of discursive forces, never simply present to themselves or in control of their implications, and related in complex ways to a variety other texts, written and lived” (1982, p.182).

⁴Na tese de doutoramento *O sujeito descentrado e a educação como estética* (2014) de Guilherme Lemos, vemos outro raciocínio que sustenta esta premissa quando aborda a *différance* proposta por Derrida: “A *différance* parte do ente’, não há *différance* sem o ente, por isso é preciso pensá-la como a estrutura de um feixe e não como um conceito, mas como um jogo de interconexões de extrema complexidade” (LEMOS, 2004, p. 135).

1 INTERDISCIPLINARIDADE E CONHECIMENTO

1.1 Localizando a “atitude interdisciplinar”

No livro *O que é interdisciplinaridade?*(2008), organizado por Ivani Fazenda e onde se encontram muitos artigos de diversos especialistas no assunto, especificamente no artigo *Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas*, escrito pela organizadora, lemos que cada disciplina precisa ser analisada “não apenas no lugar que ocupa (...), mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade” (FAZENDA, 2008, p.18, grifos meus). A autora possibilita pensar que em cada disciplina e em seus conceitos há uma fenda, uma abertura que demonstra a inviabilidade de um encerramento total ou de uma legitimidade natural dela, alguma coisa com a qual se precisa lidar por meio de critérios teóricos, segundo os quais certos resultados vão ser gerados. Qual o olhar que lançará luz sobre tais critérios? Vários caminhos são possíveis, entre eles os seguintes: 1) o que atua sobre o currículo escolar e acadêmico de modo a estabelecer por via institucional uma formatação e formação interdisciplinar ainda que cada disciplina tenha seu lugar constituído e delimitado; 2) o que estimula o professor em sua prática docente a rever os conceitos de sua disciplina de modo a fazer com que ela se relacione com outras disciplinas, todas rigorosamente enfeixadas em suas fronteiras científicas; 3) o que busca “uma atitude interdisciplinar” que, sem a devida precaução, pode acabar por se confundir com os caminhos anteriores. Todos estes caminhos podem servir para superar o desafio de que as disciplinas estão além do lugar que ocupam e justificar “o movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade”. Todavia, como o caminho da “atitude interdisciplinar” superaria e justificaria este desafio?

Quero começar com um exemplo. Li no decorrer desta pesquisa uma reportagem que me chamou bastante atenção. Trata-se de uma reportagem de Fernanda Nidecker, da BBC Brasil em Londres, com data em 7 de novembro de 2013, constando o seguinte título: “Romanos usavam redes sociais há dois mil anos, diz livro”. Minha curiosidade se deu por razões não muito difíceis de deduzir: 1) o título envolve duas situações aparentemente contraditórias, tanto se refere ao nível complexo de tecnologia e comunicação da modernidade (tecnologias digitais, trocas velozes de informações, suporte fundamental da energia

deliberadamente controlada como fonte de funcionamento das cidades etc.) quanto se refere à existência de um fenômeno que não existia na época dos romanos, a saber, aquele que envolve tais tecnologias e redes sociais propriamente ditas; 2) o título exige perguntar: de que maneira a reportagem explica e resume o livro que trata da relação das redes sociais contemporâneas com as “redes sociais romanas” – um evidente anacronismo? A autora da reportagem introduz o assunto com uma provocação dizendo que as pessoas contemporâneas não conseguem imaginar como as gerações passadas poderiam viver sem as mídias sociais e logo em seguida lança uma frase de impacto afirmando que seres humanos usam ferramentas de interação social há mais de dois mil anos. Não muito adiante pontua de onde retira a tese e cita Tom Standage em seu livro *Writing on the wall – Social Media, The first 2.000 years*. Fernanda esclarece que Standage é editor do site da revista britânica *The Economist* e que segundo ele as redes sociais como Facebook, Twitter e outras são as últimas encarnações de uma prática iniciada mais ou menos no ano 51 a.c., na Roma Antiga. A engenharia de comunicação da época, cujos precursores seriam o filósofo e político Marco Túlio Cícero entre outros membros da elite, funcionava com o uso de um escravo instruído para se tornar escriba e redigir mensagens em rolos de papiro que seriam enviados para uma rede de contatos. As pessoas da rede de contato copiavam o texto, acrescentavam comentários e tocavam a mensagem adiante. A autora da reportagem ainda levanta outra curiosidade através do livro de Standage: diz ela que a prática de abreviar palavras e expressões muito comuns hoje em dia já tinha precedente nos romanos, dando o exemplo de expressões mais correntes de então como “SPD” que significava “envia meus cumprimentos” e S.V.B.E.E.V. que significava “se você está bem, que bom. Eu estou bem”⁵. Ora, esta reportagem traz uma forte “atitude interdisciplinar”. Uma empreitada que revela uma conexão estranha ultrapassando o limite do tempo e do espaço: rede social contemporânea tem precedente numa suposta rede social romana? Sem dúvida, não há uma relação de causalidade precisa e objetiva entre uma ideia e outra. Mas há alguma coisa, algum porto que dá suporte a esta possibilidade de análise, alguma coisa que estou desafiado a enfrentar.

Voltando ao artigo de Fazenda, encontro a seguinte ponderação sobre a interdisciplinaridade:

Estamos constatando em nossas pesquisas brasileiras como o estudo das definições preliminares pode, aos poucos, adquirir tridimensionalidade ou a capacidade de conduzir o pesquisador a enxergar além das mesmas e dos conceitos produzidos por

⁵ Acesso em 7 de novembro de 2013. Disponível em:
www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/11/131106_livro_midiassociais_fl.shtml?print=1

meio delas (...) à admiração das possíveis entrelinhas e das infinitas possibilidades latentes e ainda não ensaiadas (FAZENDA, 2008, p.22, grifos meus).

A exploração das “entrelinhas” e das “infinitas possibilidades latentes e ainda não ensaiadas” requer um esforço tanto no levantamento bibliográfico e no diálogo com os autores tradicionais do assunto quanto no risco de conjugar autores de outras áreas e, a partir deles, fazer uma relação pertinente, suplementando o já consagrado com outros detalhes e, assim, imaginando novos cenários e gerando efeitos imprevisíveis, sobretudo científicos. Para que haja segurança neste processo, a conjugação dos saberes, o cruzamento de referências aparentemente distantes uma das outras, exige responsabilidade do pesquisador. Contudo, uma conexão incomum que tenha valor científico não depende apenas da vontade de responsabilidade do agente, ultrapassa esta fronteira individual, porque se a conexão operada não “fizer sentido”, não terá condição de mobilizar pessoas na sociedade. Este “fazer sentido” também não se refere diretamente ao social, ao estrito de uma comunidade acadêmica, mas a um rol de possibilidades incontroláveis de algum modo influentes no exercício do pesquisar. Nesta feita, o que o conhecimento permite, em seu limiar, é mobilizar pessoas não entorno de um “tesouro magnânimo”, mas entorno de um propósito para resolver determinado problema. Logo, uma conexão deveras incomum entre informações díspares não forjará a credibilidade de uma trama amarrada, aquilo que gera a sensação de que as coisas se encaixam, dando certo conforto e também um parâmetro para agir diante de certas circunstâncias. Mas, há que se perguntar, como devemos entender e analisar o funcionamento das “entrelinhas” e das “infinitas possibilidades latentes e ainda não ensaiadas”? De que forma especificamente falando podemos realçar com consistência a peculiaridade de uma “atitude interdisciplinar”?

Em outro artigo, *Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências* (2008), de Diamantino Trindade, do mesmo livro organizado por Ivani Fazenda, me deparo com pistas que me ajudam a aprofundar o que seja “atitude interdisciplinar”. Diz o autor que “mais importante que conceituar é refletir a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares” (TRINDADE, 2008, p.66). A seguir o autor cita uma passagem do livro *Revolução científica moderna* (2001) de Hilton Japiassu que não pode ser melhor descrita senão nas palavras do próprio autor citado, que afirma “que a ciência, por mais que elabore um discurso racional e objetivo, jamais poderá estar inteiramente desvinculada de suas origens religiosas, míticas, alquimistas ou subjetivas” (JAPIASSU apud TRINDADE, 2001). Trindade, por sua vez, arredonda a ideia afirmando que, embora isto seja válido, não significa que a ciência se submeta hierarquicamente ao misticismo, nem este àquela, mas que o “ser, como humano, emerge da relação harmônica e dinâmica entre ambos” (JAPIASSU apud

TRINDADE, 2001, p.67). Neste aspecto, vale dizer que a separação tradicional entre o que é considerado científico e o que é considerado fé, remonta ao início da modernidade, a partir do século XV em diante, na mesma época em que o indivíduo passa a ganhar maior margem de manobra no que diz respeito ao conhecimento por meio da racionalidade, do método e da experimentação, cujo processo gera valor objetivo aos acontecimentos, o que reduz o espaço da teologia e do sacerdócio como ordenadores do mundo. Mesmo naquele momento, suportando-me no exemplo da astronomia, houve tanto autores que separavam o sujeito do objeto, estimulando a fragmentação do saber a fim de se desvincular da força da teologia vigorante até então – casos de Copérnico, Kepler, Galileu Galilei, Newton – quanto houve autores que tentaram se desvincular do modelo daquele mundo estimulando a união indissolúvel entre as pequenas coisas e a grandeza do universo (uma espécie de visão interdisciplinar) – caso do orgulhoso Giordano Bruno⁶. Todos pretendiam explicar os fatores celestes e do mundo sem a restrição absoluta da fé e do arcabouço sufocante da igreja. Qual é o motivo pelo qual um caminho prevaleceu diante de outro? A princípio, não nos importa: o que importa é que percebamos e trabalhemos um precedente de uma “atitude interdisciplinar”, aqui encarnada na figura de Giordano Bruno, um precedente que pode referenciar a abordagem interdisciplinar a qual estou escavando cada vez mais, a que penetro cada vez mais fundo. Assim, entendo quando Trindade, no artigo ora em pauta, defende “uma relação harmônica e dinâmica” entre ciência e misticismo: o que há de causalidade nas coisas, há de mistério; o que há de mistério, há de possibilidade; e o que há de possibilidade, há de legitimidade.

Uma “atitude interdisciplinar” provoca o pesquisador a buscar precedentes. O precedente é uma peça importante no quebra-cabeça de uma conexão qualquer. Ele nos permite afirmar que, se uma “atitude interdisciplinar” vigora no horizonte em que o

⁶Segundo Marcelo Gleiser em *A dança do universo* (1997), “Copérnico era um pitagórico, buscando avidamente a ordem geométrica do cosmo ‘correta’, ou seja, a mais harmoniosa” (GLEISER, 1997, p.104); diz ele também que Kepler adicionou dois elementos importantes para a ciência moderna: “primeiro, que as teorias devem acomodar os dados experimentais, e não o oposto; segundo, que as teorias descrevendo fenômenos naturais devem ser físicas, ou seja, elas devem revelar as causas por trás do comportamento observado” (GLEISER, 1997, p.116); diz ainda que “Galileu foi o primeiro cientista verdadeiramente moderno. Sua ênfase na experimentação, combinada ao seus esforços para obter relações matemáticas explicando os resultados, se tornou a marca registrada da nova ciência” (GLEISER, 1997, p.140); comenta, por fim, sobre “a enorme eficiência com que Newton aplicou a matemática à física” (GLEISER, 1997, p.163-164) e que “segundo a física newtoniana, qualquer movimento pode ser compreendido através de simples leis físicas, independentemente de onde o movimento ocorrer: existe apenas uma física, cujo domínio de validade estende-se até as estrelas” (GLEISER, 1997, p.179). Em outras palavras: a relação entre o sujeito racional e o objeto físico, entidades autoconstituídas e separadas, se dá estritamente por intermédio da matemática e da geometria. Estas regulam as provas e permitem ao sujeito capturar a verdade do objeto, estabelecendo uma certificação prévia de propriedade e uma via única de explicação dos acontecimentos físicos. Ora, a matemática e a geometria são sem dúvida excelentes instrumentos criados pelo homem, mas por que separá-las de outros saberes no que diz respeito à possibilidade de apresentar provas para explicar o cosmo?

conhecimento é simples e uno, por mais que dada informação criada pareça autonomia de uma época, ela ou bem possui um precedente não tomado como objeto ou bem possui um precedente não reconhecido, isto é, negado enquanto tal. O fato é que todo precedente, seja contínuo seja descontínuo, é possível, já que, no horizonte de conhecimento apontado, as coisas estão arroladas num mesmo “círculo”⁷. Nesta feita, atentando para o contexto globalizante em que vivemos, propiciador de um afã pela interdisciplinaridade, observamos que se pode referenciá-lo por outros momentos cujas manifestações não são diretamente similares, como no caso da “visão interdisciplinar” de Giordano Bruno no início da modernidade ou como no exemplo dado por Trindade que diz que, segundo Japiassu (apud TRINDADE, 2001p.77), o surgimento das academias no século XVII “foi uma tentativa de responder às necessidades de comunicação e do reagrupamento do saber unitário (...)”. Frente a este cenário, Trindade com agudeza de raciocínio coloca: “interdisciplinaridade é palavra nova que expressa antigas reivindicações e delas nascida” (2001, p.72). Assim, uma leitura com uma “atitude interdisciplinar” se nos revela camadas mais abertas da interdisciplinaridade, não se restringindo a orientações curriculares nem a projetos escolares e/ou acadêmicos de professores, superando a faixa limítrofe da técnica e alçando o lugar da sabedoria, do ver, do espreitar artérias “invisíveis” e imprevisíveis: é um acordo diplomático entre o que há de científico e religioso no ser humano, é uma rearticulação do indivíduo e sua sociabilidade com a totalidade das coisas, é quase como sentir a Deus sendo Ele um plexo de saberes, detalhes, fluxos, liames, possibilidades, efeitos, objetivos e reticências. Quanto a isto, Trindade pondera cuidadosamente ao dizer que vários grupos de pesquisa no mundo discutem os problemas da fragmentação e especialização do saber, buscando, por via da interdisciplinaridade, sua superação “cuja proposição permite reconhecer não só o diálogo entre as disciplinas, mas também, e, sobretudo, a conscientização sobre o sentido da presença do homem no mundo” (TRINDADE, 2001, p.81).

⁷Sobre precedente contínuo e descontínuo, quero me fazer entender por um exemplo quase grosseiro: poder-se-ia afirmar que o Brasil é fruto direto das navegações portuguesas, comandadas por Pedro Álvares Cabral no século XV. Mas um precedente indireto permitiria afirmar que o Brasil não é fruto necessário das navegações portuguesas, sendo também de navegações remotas como a de Leif Eriksson, um islandês que, no século XI, saiu das terras geladas da Groelândia em direção ao sul, “descobrimdo”, através de sua navegação, o que hoje é América do Norte (Ver *Curso de Literatura Inglesa [2006] de Jorge Luis Borges*). Pergunto: e quantas outras navegações poderiam ser consideradas fundadoras do Brasil?

1.2 Leituras críticas sobre a “atitude interdisciplinar”

Sigo no mesmo livro, agora em outro artigo, cujo título é *Da interdisciplinaridade* (2008) e que é assinado por Raquel Miranda. Nele, reúno mais pistas sobre a linha que até aqui venho desenhando. Diz Miranda (2008, p.118): “optamos por aprofundar, nesta pesquisa, o conceito de interdisciplinaridade proposto por Gusdorf, Japiassu e Fazenda, que a consideram como uma questão de atitude (...)”. A autora acompanha autores de estudos consagrados no campo da interdisciplinaridade e, a partir de seu trabalho, fico tentado a perguntar: como ela, suportado no referencial da “atitude interdisciplinar”, a define? Letras a frente encontro a seguinte perspectiva: “a interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente” (MIRANDA, 2008). Esta definição sugere outra pergunta: como é a realidade tal como ela é? Miranda então defende seu argumento da seguinte maneira: “a palavra atitude está intimamente ligada ao exercício de uma ação com intencionalidade conhecida. Penso, decido e parto para agir; isto é atitude. Está relacionada, também, (...) a minha identidade pessoal” (MIRANDA, 2008, p.119). Não muito depois completa: “a atitude, portanto, revela-nos uma ação onde se tem, previamente, uma consciência de si, refletida na consciência de algo; uma intencionalidade” (MIRANDA, 2008, p.120). Esquematizando o pensamento de Miranda: a interdisciplinaridade é uma questão de atitude que permite ler a realidade tal como ela é, sendo que esta atitude se refere a uma ação ligada a uma consciência que, diante de algo, revela uma intencionalidade. Pois bem, posso concordar em termos gerais com este raciocínio, mas leio com certa precaução especificamente a compreensão sobre o que diz respeito à consciência-ação-intencionalidade. A minha defesa é a seguinte: se a atitude que permite ler a realidade tal como ela é se refere a uma consciência-ação-intencionalidade, a saída para o problema da fragmentação do saber e da disciplinarização do conhecimento está vigorando no sujeito autoformado, o sujeito que age, o sujeito que muda, o sujeito que decide o prumo das coisas, isto é, tanto o legislador que formula o currículo quanto o professor que relaciona sua disciplina com outras, localizando aí seu principal terreno para gerar o demandado efeito interdisciplinar. De fato, existe esse espaço, mas não só esse espaço, porque a atitude, embora passe por uma ação, não se reduz a ela, assim como a intencionalidade também não. Junto com o trabalho de Miranda quero continuar propondo o que já venho defendendo ao longo deste texto: a interdisciplinaridade é sim uma questão de atitude, mas esta atitude não se refere à fórmula consciência-ação-intencionalidade. Trata-se

muito mais de um quadro de irrealidade, onde a consciência de si é repleta de fraturas e capilaridades, onde a ação, ligada a ela, se torna volátil e instável e onde a intencionalidade é uma força que se dá através e ao mesmo tempo está além da consciência. Assim, o problema da especialização e disciplinarização do saber não se resolve com uma estrutura curricular bem elaborada, nem com a boa intenção de um professor, localizando na incógnita da vida, do espreitar, da simplicidade o demandado efeito interdisciplinar. Diante do exposto, a pergunta de relevância educacional é: como se ensina e aprende isto?

Acumulando qual um detetive mais pistas, sigo no mesmo livro em sabatina e chego ao artigo *Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira* (2008) de Mariana José. Neste artigo a autora pensa a interdisciplinaridade no contexto escolar. Em certo momento, ela faz uma reflexão muito interessante que esboça o vigor de seu texto:

quando a escola se abre para um novo olhar para a educação que ministra, a possibilidade de elaborar um projeto interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A interdisciplinaridade passa, então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, *a interdisciplinaridade propõe sua superação*. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação – ação. *Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas*. É nelas que habita – ou não – uma ação, um projeto interdisciplinar (JOSÉ, 2008, p.94, grifos meus).

Bom, essa perspectiva da autora converge com a perspectiva de Raquel Miranda que interpreta a questão da “atitude interdisciplinar” com a fórmula consciência-ação-intencionalidade. Como me dispus a não entrar no arranjo do “se entendo que isto é certo, então aquilo é errado”, avalio que tal interpretação de Miranda e agora da José seja uma forma de lidar e superar o desafio da fragmentação do saber. Mas o caminho que esta superação aponta se liga à funcionalidade, a busca por resultados e a otimização instrumental do processo de ensino e aprendizagem. O leitor ou leitora podem me questionar: este trabalho que está diante de mim não é sobre educação? Sim é, e por isso a pergunta que devolvo é a seguinte: e se o caminho para superar o problema da disciplinarização do conhecimento não estiver na rigorosa fórmula consciência-ação-intencionalidade, o que isso poderia trazer para a questão da “atitude interdisciplinar” e, por consequência, o que poderia repercutir na educação? Certamente o caminho apontado não estaria necessariamente atrelado à funcionalidade, a resultados e a melhor técnica pedagógica para ensinar e aprender as coisas. Neste sentido, afirmo que o meu trabalho não tem como objetivo pensar em como especificamente se pode alavancar a qualidade de uma mediação pedagógica no contexto

escolar. O meu objetivo mais propriamente é fazer um diálogo com o trabalho de atores que vem estudando com força a interdisciplinaridade para explorar suas entrelinhas, conjugar tais possibilidades com certos aspectos da obra de Jorge Luis Borges e destacar um modo de leitura. Pretendo, assim, sistematizar de algum modo a intuição de que o que Ivani Fazenda chama de “atitude interdisciplinar” é, como na obra daquele escritor, a mais radical unidade do conhecimento e das coisas, o que alteraria o cenário em que a plenitude da interdisciplinaridade aparece num arranjo de especialistas em currículo ou no interesse messiânico de um professor. Nesta feita, o caminho da “atitude interdisciplinar” agiria no estudo dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da interdisciplinaridade, visando, com isso, levantar perguntas pertinentes e ampliar o horizonte da discussão, já que, como expressaria a poética de Chico Buarque, “os avisos não vão evitar/ (...) todos os risos vão desafiar/ (...) todos os sinos irão repicar (...)”⁸.

1.3 A “atitude interdisciplinar” no jogo da história da ciência

No artigo *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem* (2008) de Juarez da Silva Thiesen, agrego mais elementos à discussão. O autor comenta o seguinte:

Sobretudo pela influência dos trabalhos de grandes pensadores modernos como Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Darwin e outros, as ciências foram sendo divididas e, por isso, especializando-se. Organizadas, de modo geral, sob a influência das correntes de pensamento naturalista e mecanicista, buscavam, já a partir da Renascença, construir uma concepção mais científica de mundo (THIESEN, 2008, p.546).

A supramencionada divisão da ciência no início da modernidade atuava no sentido de fazer a transição de um sistema teológico estabelecido como forma de conhecer as coisas e o mundo para um sistema em que o conhecimento não estivesse reduzido e domesticado pela doutrina da fé. Assim, a especialização do saber foi um movimento que visava operar uma desvinculação segura com a Igreja. Inclusive muito dos autores daquela época eram

⁸⁸Trata-se da música “O que será?”. Acesso em 28/11/2013. Disponível em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/45156/>

religiosos, mas não queriam que sua fé cegasse para a causa dos acontecimentos⁹. Mesmo assim, esse processo de desvinculação foi difícil e violento, vide o julgamento de Galileu pela Inquisição romana em 1633. Nesta feita, podemos dizer que aquilo que veio a ser um problema em meados do século XX, foi umas das saídas encontradas a partir do século XV para “construir uma concepção mais científica de mundo”, o que ocorreu gradualmente no decorrer dos anos. Trata-se, então, de um modo de compreender o conhecimento. É algo que, de alguma forma, vai continuar prosperando, apesar das críticas e questionamentos, assim como, a seu turno e horizonte, a saída encontrada por Giordano Bruno que consta principalmente no livro intitulado *Sobre o Infinito, o Universo e os Mundos* (1973), publicado pela primeira vez em 1584, esquecida ao longo dos anos, aquela que visualizava desde as pequenas partículas até o infinito do universo como uma só e única coisa (Uno), aquela que sentia ser “necessário afirmar o infinito, porque nenhuma coisa nos ocorre que não seja terminada por outra” (BRUNO, 1973, p.11). Em outras palavras: uma saída gerou a fragmentação e, mais tarde, a hiperespecialização do saber; a outra pode reaparecer, no signo de uma “atitude interdisciplinar”, como uma referência possível para enfrentar tal problema. Fico imaginando, pedindo a devida vênua ao leitor ou leitora, que se a saída de Giordano Bruno tivesse se tornado a mais plausível na época, provavelmente não estaríamos falando nem de estilhaços de saber nem de interdisciplinaridade, provavelmente nosso mundo e nossos problemas seriam outros. Não é uma imaginação a esmo, mas uma imaginação em que “a história da interdisciplinaridade confunde-se com a dinâmica viva do conhecimento” (BRUNO, 1973), isto é, em que o outrora está no agora.

1.4 A totalidade ou o horizonte do conhecimento simples e uno na “atitude interdisciplinar”: precedentes, “princípios” e analogia

Havia afirmado que o precedente era uma peça importante no quebra-cabeça de uma conexão qualquer. A pergunta com teor de insistência é: se o precedente não for contínuo, linear e unidirecional, mas descontínuo e irregular, como se tornará analisável a sua ocorrência? Melhor: voltando ao exemplo da reportagem sobre o livro de Tom Standage, como as redes sociais contemporâneas se relacionam com “redes sociais romanas”, já que

⁹Vero livro de Marcelo Gleiser intitulado *A dança do universo* (1997).

aquelas conformam um fenômeno moderno e estas apenas um anacronismo? Em palavras mais claras: se o precedente descontínuo e irregular permite uma “atitude interdisciplinar”, como se avaliaria e se poderia estabelecer, a partir daí, uma mediação de ensino e aprendizagem? A minha defesa, inspirado na feitura analítica extraída da obra de Borges, é que, ao lado do precedente, existe a ambiência dos “princípios”, e é por meio desses “princípios” que uma relação de analogia entre domínios diferentes acontece, gerando certa ordem. Trata-se, então, da tríade que envolve precedentes, “princípios” e analogia vigorando no estatuto da “atitude interdisciplinar”. Ora, o que faz com que Standage afirme que redes sociais já existiam na Roma Antiga somente é plausível por meio da espreita de “princípios” – tanto a rede social contemporânea quanto a romana tem como “princípio” a comunicação e tanto uma quanto outra tem como “princípio” a busca pela facilidade de comunicar como no caso mencionado das abreviaturas de palavras, embora ambas as redes sociais possuam sua peculiaridade. Neste sentido, a relação que o livro de Standage apresenta não possui uma capacidade inamovível de fixar este precedente romano como o único nascedouro das redes sociais contemporâneas, porque este precedente é, em seu bojo, aberto, uma vez que através dos mesmos “princípios” utilizados seria possível e plausível fazer outra enumeração e relação análoga com outros precedentes que poderiam também soar como originários do acontecimento analisado¹⁰. O conhecimento simples e uno permite observar que a história da humanidade está repleta de precedentes para quaisquer coisas. Basta, através de certos “princípios”, operar relações de analogia para encontrá-los. A “atitude interdisciplinar”, por sua vez, permite navegar nesta simplicidade do conhecimento.

Quando propus que a obra de Giordano Bruno ressoava uma certa visão interdisciplinar, na medida em que pequenos elementos naturais seriam equivalentes a imensidões cósmicas, quando apontei, através de Trindade, a percepção de Japiassu sobre o surgimento das academias no século XVII visando resgatar o saber unitário, trabalhei na iniciativa dos precedentes, “princípios” e analogia, advogando para a leitura que empreendo da “atitude interdisciplinar” certos momentos que poderiam referenciar e dar maior propriedade a minha defesa. No trabalho de Maria Cecília de Souza Minayo, *Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?* (1994), elenco mais pistas sobre a ideia de

¹⁰Um exemplo seria o *khipu*, objeto encontrado na cultura andina (agora Bolívia e Peru) durante a colonização a partir do século XV, conforme aponta Jesus Lara em *La literatura de los quéchuas* (1985). Este objeto, defende Lara, formado por múltiplas cordas, nós e cores que, entre tantas combinações, transmite informação e comunica significados, diz respeito a um “sistema completo de escritura” (LARA, 1985, p.20). Serviria para facilitar a comunicação entre os sujeitos destes povos, como os rolos de papiro serviam para os romanos e como as redes sociais atualmente servem para os contemporâneos. Quantos outros precedentes não haveriam ao longo da história?

uma interdisciplinaridade como busca da totalidade do conhecimento. A autora diz que “segundo Gusdorf a exigência interdisciplinar se inscreve no campo do conhecimento desde os sofistas gregos que já haviam definido para seus discípulos um programa de ‘enkuklios paideia’ ou seja, de ensinamento circular (...)” (MINAYO, 1994, p.44). Ela continua dizendo que o programa “enkuklios paideia” foi também adotado pelos romanos, passou pela era medieval, pela Renascença e chegou até o Iluminismo:

a preocupação unitária foi também uma das ideias centrais do Iluminismo. O progresso das ciências e das técnicas no decorrer do século XVIII se inscreveu no horizonte de uma reforma geral da conduta humana. A construção da Enciclopédia sob a direção de d’Alembert e Diderot na França ilustra a visão racional de uma unidade na diversidade dos saberes e das práticas. Essa grande obra tenta recuperar a ideia do ‘Enkuklios Paideia’ dos Gregos e dos Romanos enriquecida de todos os aportes das ciências modernas depois da Renascença. (...) Cada disciplina pode ser considerada como desenvolvimento de princípios fundamentais, devendo ser possível uma formalização superior, na medida em que o universo para quem sabe contemplá-lo é fato único e uma mesma e grande verdade (MINAYO, 1994, p.45).

Pois bem, conforme já pontuei, no início da modernidade houve outros caminhos para fazer a transição entre aqueles que buscavam conhecer as coisas e mundo por meio de causas em vez de uma perspectiva marcada pelo dogma e pela fé. Com Minayo consigo perceber que Giordano Bruno foi apenas um dos personagens que apontavam uma transição sem que ela estivesse necessariamente ligada à separação do sujeito e do objeto, à fragmentação do saber. A Enciclopédia em d’Alembert e Diderot acentua que havia uma tentativa formal de institucionalizar outro modo de conhecer as coisas e o mundo, cujo “desenvolvimento de princípios fundamentais” possibilitaria a contemplação de um universo unificado alçado a “uma mesma e grande verdade”. Este modo de conhecimento, que observei como “visão interdisciplinar” de Giordano Bruno e que Minayo observou como “Enkuklios Paideia” nos sofistas gregos até a Enciclopédia nos franceses iluministas, ao contrário do que possa parecer não desvaloriza a parte em relação ao todo, mas valoriza sem hipervalorizar. A parte é o todo e o todo é cada parte. Assim, a “atitude interdisciplinar” permite ao investigador “ver”, isto é, faz com que ele enumere e produza arbitrariamente a história de determinado objeto e simultaneamente faz com que não se atenha a superfície de uma disciplina científica, permite a ele fazer ciência por meio de “princípios”, dando-lhe um passaporte de trânsito entre disciplinas e, portanto, saberes.

Minayo destaca o problema da fratura excessiva do saber e, em seus termos, coloca: “a pulverização do saber em setores cada vez mais limitados lançou cientistas numa solidão (...) na medida em que perderam o sentido de uma causa comum que os reunia (...), o sentido da

vida e da verdade do universo como um todo” (MINAYO, 1994, p.46). Junto à funcionalidade, ao controle, ao método, à avaliação objetiva das causas há o teor do mistério, “o sentido de uma causa comum”, que não é mais Deus, o Deus da doutrina da fé, por que Este, falecido na modernidade como declarado por Nietzsche, já não possui a força de outrora¹¹. Mas que “sentido de uma causa comum” seria este senão um algo maior a ser redescoberto? Em que este “sentido da vida e da verdade do universo como um todo” repercute no fazer investigativo, no exame das coisas e no processo de ensino e aprendizagem? De início, sabemos que esta totalidade apontada não pode nem hipervalorizar nem desqualificar o que é particular.

Pois bem, a autora continua sua prosa abordando o problema da fragmentação do saber: “(...) Gusdorf chama a atenção para a prática epistemológica dividida (...), mostrando que a excessiva especialização provoca uma esclerose mental, o conhecimento deixa de ter relação com o mundo real e dissocia a existência humana” (MINAYO, 1994, p.49). A ideia da “esclerose mental” me parece hiperbólica. Não que apoie a ideia da especialização do saber, evidente que não faço, como venho dissertando ao longo destas páginas, mas creio ser possível efetuar uma abordagem dela marcada por uma “atitude interdisciplinar”. Parto do pressuposto de que o conhecimento é simples e uno. Neste horizonte, quero dar um exemplo: o zen-budismo vislumbra uma forma de conexão do homem com sua verdadeira natureza, o *satori* (2008) – que significa compreensão, iluminação. O *satori* pode emergir de uma parábola breve e profunda. Tomo a brevidade e a profundidade como “princípio” para fazer a leitura, com uma “atitude interdisciplinar”, do que Minayo, amparada em Gusdorf, chama de “esclerose mental” – a especialização do saber. Vamos a um relato cotidiano: eu, particularmente, aprecio a boa cozinha, apesar de não me achar um bom cozinheiro. Mas o que importa é que gosto de experimentar. Faço muito macarrão, gosto de seu sabor. Quando faço macarrão com alho, óleo e pedaços de queijo, encontro um sabor; quando faço macarrão com alho e cebola frita adicionando o creme de leite, encontro outro sabor; quando faço macarrão com alho, cebola, açafrão e um cubo de caldo de galinha, encontro outro sabor; quando faço macarrão com alho, cebola, carne moída, molho de tomate e orégano, encontro outro sabor. Não creio que seja uma “esclerose mental” experimentar tantos sabores. Cada elemento culinário vai gerar um tipo de sabor. Um pode combinar com outro. Essas variações tornam a unidade do macarrão mais complexa, porque existe maior possibilidade de sabores nele. Voltando para um teor acadêmico: se o conhecimento é simples e uno, a especialização

¹¹A ideia de que “Deus está morto” pode ser encontrada em alguns dos livros de Nietzsche, entre os quais, mais especificamente, no *Assim falava Zaratustra* (2006).

não é uma “doença”, como quer também Japiassu, discípulo de Gusdorf, mas uma variação, isto é, uma nova manifestação de saberes que se interligam por “princípios”. Entrarei neste ponto mais a fundo no segundo capítulo, onde, girando entorno de comentadores da obra de Borges, irei dar mais exemplos.

1.5 Especialização do saber e sua consolidação

Havia dito que no início da modernidade um modo de conhecimento, contornado pela fragmentação e especialização do saber, aos poucos foi se consolidando. Mas em que momento, em termos razoáveis, podemos localizar este movimento que ganhou propriedade e se converteu em “ethos científico”? No artigo *Sobre Positivismo e Educação* (2002) de Jamil Ibrahim Iskandar em parceria com Maria Rute Leal reúno mais elementos. Dizem os autores que no século XIX as ideias positivistas foram formalizadas através de Comte “a fim de libertar a teoria social da teologia e da metafísica, (...) [apoiando-se] no que ele chama de ‘espírito autêntico’ do positivismo, ou seja, a invariabilidade das leis físicas (...)” (ISKANDAR, 2002, p.2). Iskandar e Leal afirmam que o positivismo, ao acentuar a “invariabilidade das leis físicas”, estabelece o parâmetro para o máximo grau de objetividade do conhecimento. Um parâmetro que visa “afastar de vez” a influência de valores combatidos desde o início da modernidade oriundos da teologia e da metafísica. Este parâmetro era a tentativa de um “golpe final” que procurava abrir definitivamente a estrada para o progresso da humanidade: “a classificação das ciências proposta por Comte tem reflexos na educação em função da fragmentação do conhecimento e da especialização” (ISKANDAR, 2002, p. 2-3). Sendo esta fratura do conhecimento aquilo que permitiria maior objetividade numa sistemática voltada não ao mistério, mas sim às causas dos acontecimentos, “o conhecimento fragmentado levou à elaboração de currículos multidisciplinares, restringindo qualquer tipo de relação entre diferentes disciplinas” (ISKANDAR, 2002, p.3). Nesta feita, o conhecimento, imbuído na autoridade do currículo, foi fatiado com uma torta, numa inteligência que sustenta que a torta é a soma das fatias, que dá ênfase ao corte e não a própria torta e não aos ingredientes que unem cada fatia da torta.

Maria de Souza Couto, por sua vez, no artigo *Fragmentação do Conhecimento ou Interdisciplinaridade: ainda um dilema contemporâneo* (2011) afirma que “apesar do aprofundamento da fragmentação disciplinar ter marcado o século XIX, a divisão crescente do

saber só se transformou numa hiperespecialização disciplinar em meados do século XX” (...) (COUTO, 2011, p.13-14). Segundo Couto, a especialização do saber repartiu o conhecimento de tal modo que “cada especialista ocupou seu minifúndio do saber” (COUTO, 2011, p.14) e justamente por isto este estatuto epistêmico “exige a descoberta e o emprego do método interdisciplinar, pois somente este é capaz de modificar, deslocar e reestruturar o campo das disciplinas existentes” (COUTO, 2011, P. 14). Entretanto, o “método interdisciplinar” para resolver o problema em questão, não pode ser lido de forma instrumental ou salvífica, mas no bojo de uma “atitude interdisciplinar” que “são estratégias que apelam a dinâmicas a serem inventadas (...) e a toda uma gama de ações e práticas a serem construídas e reconstruídas permanentemente” (COUTO, 2011, P. 14). Não seria exagero acrescentar que a segunda revolução industrial e o progresso técnico com o aparecimento da indústria petrolífera e com o avanço da engenharia elétrica nos idos do século XIX foi outro fator que contribuiu decisivamente para a repartição do saber, potencializando sua consolidação, pelo menos até Hiroshima e Nagasaki em 1945, visto que este fator lança luz a um rol de forças motrizes de valor econômico, político e cultural da sociedade moderna – ora, o aperfeiçoamento da compreensão de transferência de energia de uma matéria a outra revela um grande peso da validação especializada e objetiva das coisas¹².

1.6 A “atitude interdisciplinar” como um modo de conhecimento ao longo da história do pensamento

Sempre me interrogo sobre a razão por que a fragmentação e especialização do saber, este modo de conhecer as coisas, este modo disjuntivo de abordagem pode ter prevalecido. Ora, por que ele foi mais viável na modernização do mundo? Não pretendo responder esta pergunta, porque isso daria certamente uma outra dissertação, mas a faço somente para marcar uma vez mais que a potencialização da fragmentação do saber concorreu com outras possibilidades de conhecimento, como aquele modo de conhecer já citado enquanto encarnado em Giordano Bruno e nos enciclopedistas franceses no auge do iluminismo. Para que o leitor ou a leitora não pense que estas foram manifestações isoladas, recordo a exímia

¹²No artigo *Conjeturar Borges (1992)*, Eduardo Tijeras fala da “actual ferocidad de las especializaciones” (TIJERAS, 1992, p.135) e fala ainda da importância das revoluções científicas neste processo como ocorrido na “química y física posnewtoniana (...)” (TIJERAS, 1992).

obra de George Berkeley que viveu entre o século XVII e XVIII (1685-1753). Em *Tratado sobre os princípios do conhecimento humano* (1973), publicado pela primeira vez em 1710, o autor defende que ser é perceber. Não se trata do *cogito* cartesiano, formalizado principalmente nas obras *O discurso do método* e *Meditações* (1973), mas de outra coisa, algo que ele diz não sem alguma contundência: “insisto em que as ideias dos sentidos podem chamar-se *externas* quanto à origem, visto não serem geradas pelo espírito mas nele impressas por um Espírito diferente daquele que as percebe” (BERKELEY, 1973, p.37, grifos do original). Quer dizer que alguém que percebe o faz em função de um *Espírito* diferente? E isto não é submeter novamente o indivíduo a Deus ou a um dogma equivalente (dando a devida atenção a inicial maiúscula da palavra *Espírito*)? A resposta é não, porque basicamente Berkeley assina um tratado que visa converter o sistema de conhecimento da teologia para um modo de conhecer que se vincula a causas sem desvalorizar o sagrado, como se dissesse: “não tenho dúvidas de que Deus ou o sagrado existe, mas minha dúvida é somente sobre como podemos compreendê-lo”. Em outras palavras: é uma tentativa sofisticada de estabelecer um novo parâmetro para o conhecimento, evitando entrar em choque com a doutrina da fé. Nesta feita, George Berkeley, junto com Giordano Bruno, d’Alembert e Diderot e tantos outros, representa a busca por conhecer a causa das coisas e do mundo sem a necessária fragmentação do saber, embora não tenham auferido a larga penetração e capilaridade da investida que problematizo, o que vai de encontro com uma bibliografia tradicional, principalmente suportada nos estudos de Foucault, como vemos no artigo *Repensar a Educação: Foucault* (2004) de Silvio Gallo que afirma, num tom linear, que “o mundo moderno, do século XVI aos nossos dias, é marcado por três *epistemes* distintas: a clássica, fundada na *similitude*; a moderna, erigida sobre a *representação*; e uma terceira (...) articulada em torno da *linguagem*” (Gallo, 2004, p.81, grifos do original), como vemos também no artigo *Isso é tudo? As limitações do Global/Local, Pisa e o dilema da pesquisa sobre currículo transnacional* (2012) de Bernadette Baker, que afirma que “em uma episteme renascentista, o princípio do saber (...) foi a semelhança” e que no iluminismo “a produção do conhecimento (...) foi alcançada através da separação das palavras e das coisas e de sua disposição em tabelas ordenadas (...)” (BAKER, 2012, p.193), como vemos ainda no livro *Foucault e a Educação* (2008) de Alfredo Veiga-Neto que, por sua vez, afirma que “como parte importante da *episteme* da *ordem e da representação*, a máquina currículo foi uma das condições de possibilidade para essa forma moderna de *ser* e de *estar no mundo*(...) a partir do Humanismo renascentista” (VEIGA-NETO, 2008, p.47, grifos parcialmente meus).

A “atitude interdisciplinar” alimenta outra narrativa do início da modernidade. Não uma narrativa que exclua a tradicional, mas uma narrativa que permita visualizar os meandros complexos de um horizonte de conhecimento simples e uno. Uma narrativa que esboce a fragmentação e especialização do saber como um modo de conhecimento concorrente a outros, que ganha constantemente novos arranjos, e não como uma mera “patologia”. E neste sentido, vale voltar ao curioso trabalho de Baker. Seu artigo trata de pensar um currículo transnacional, de modo a “reorientar-se em um aparente ‘mundo sem fronteiras’” (BAKER, 2012, p.191). Ela utiliza os relatórios sobre os resultados do PISA (Programme for International Student Assessment) como disparador intelectual, visando liberar “muitas lebres ao mesmo tempo, esperando que o leitor seja capaz de absorver suas guinadas inesperadas e rápidas” (BAKER, 2012, p.192). Faz isto para refletir que

os relatórios do Pisa estão entre essas versões de pensamento comparativo, não permitindo a dissociação do Eu, graças a suas próprias pretensões demasiado analíticas, buscando a essência de diferentes versões nacionalizadas de escolaridade através de suas próprias estruturas e funções, ao mesmo tempo em que unem todas as versões em uma forma final de representação (o Estado-nação, mesmo quando e onde os alunos não se identificam com ele ou com a forma como ele é representado) (BAKER, 2012, p.195).

E assim, apesar de adotar um sistema de classificação rígido da época renascentista e iluminista amparada nos estudos de Foucault¹³, a autora realça uma leitura que pode fortalecer o entendimento sobre uma “atitude interdisciplinar”. A pesquisadora estabelece uma relação dos mapas do Sião pré-moderno do século XIII com os conceitos espaciais geográficos dos mapas modernos. Segundo nos conta ela, a maior parte dos estudos sobre “os conceitos de espaço do Sião pré-moderno indicam que os mapas nem sempre eram concebidos como apoio para viagens, mas como formas de representar as relações entre entidades sagradas ligadas à doxologia budista” (BAKER, 2012, p.198). Se o mapa não servia como “apoio para viagem”, então a realidade representada pelo mapa possuía tintas da imaginação. Assim, a cosmografia budista *Traiphum* ou cosmografia dos três mundos era uma espécie de mapa mágico¹⁴. Baker

¹³Sobre a crítica das classificações de Foucault, vale registrar o artigo *Jorge Luis Borges e o Desarquívamento do Saber Ocidental* (2011) de Nabil de Souza. Trata-se de um texto denso e interessante que busca confrontar a noção de arquivo de Foucault com as intuições contidas no ensaio *O Idioma Analítico de John Wilkins* do livro *Outras Inquisições* de Borges. A base do confronto seria a tentativa de Foucault, em seu *As Palavras e as Coisas* e posteriormente em *A Arqueologia do Saber*, de fazer uma arqueologia do passado enquanto que em Borges esta tentativa não passaria de uma imaginação fértil capaz de mobilizar sentidos políticos.

¹⁴Sob a égide dos mesmos “princípios”, Umberto Eco no livro *Sobre a literatura* (2011), em ensaio perturbador intitulado *A força do falso*, afirma que, em razão de haver na Idade Média viajantes medievais imaginários, “a Idade Média produziu enciclopédias, *Imagines Mundi*, que tentavam antes satisfazer o gosto pelo maravilhoso,

(2012, p.199) continua dizendo que esta e outras tradições “cederam lugar a técnicas de mapeamento comuns naquilo que é agora chamado de Europa através da influência dos jesuítas nos séculos XVI e XVII”. A autora, depois de adensar a discussão, chega à conclusão de que “mapas diferentes (...) coexistiram e o ponto crucial aqui é que isto quer dizer que não se tratava apenas de uma forma de representar o mundo, mas, sim, que havia mais do que um mundo, mais de um domínio imaginário (...)” (BAKER, 2012, p. 199, grifos do original). Em outras palavras: a autora, voltada para o relatório PISA de avaliação internacional, mediante um precedente longínquo e irregular, como aquele dos mapas do Sião pré-moderno do século XIII, desprendida das perspectivas cartográficas jesuíticas, nos sugere que não seria um lapso esquizofrênico pensar uma avaliação internacional num cenário em que o mapa e os limites que circundam um Estado-nação sejam imaginativos e, por isso, estejam em xeque, um cenário em que o resultado não condiz necessariamente com a realidade escolar de um país. O levantamento deste precedente descontínuo, então, mais do que uma erudição inútil, serve como aquilo que pode referenciar e permitir rabiscar possibilidades de mudança no sistema de avaliação PISA. É justamente por isso que a “atitude interdisciplinar”, em seu jogo dúbio que enumera, via “princípios”, precedentes e produz conclusões com caráter de analogia, reintegra o sujeito e sua sociabilidade com a totalidade das coisas. Por mais que pareçam distantes as informações dos mapas do Sião pré-moderno com as avaliações do PISA, há possibilidade de estabelecer “princípios” que as interliguem, de modo a produzir e gerir conhecimento assim como licenciar efeitos concretos e imprevisíveis.

Com base no artigo *Interdisciplinaridade: conjugar saberes* (2002), estudo de Everardo Duarte Nunes que toma como objeto o campo da saúde, amplio o leque de pistas entorno de uma “atitude interdisciplinar” num horizonte onde o conhecimento é simples e uno. O autor defende que tratar do tema da interdisciplinaridade implica em enfrentar aspectos não resolvidos, dentre os quais “a falta de desenvolvimento mais acurado de investigações que situem de que maneira, na história da ciência, tem se efetivado o encontro interdisciplinar” (NUNES, 2002, p.250). Nunes, então, remexe no bojo dos precedentes para destacar as possibilidades deste “encontro interdisciplinar” e aponta que na história do pensamento interdisciplinar pode-se realçar “a Antiguidade clássica grega com o *enkuklio Paidéia*” (NUNES, 2002, p. 250) e a idade média com o “*orbis doctrinae*” (NUNES, 2002, p. 250). Mais a frente em seu texto, fica demonstrada a forte concorrência enfrentada pelo modo de conhecer as coisas e o mundo que se caracteriza pela dissociação do sujeito e do objeto e

contando de países distantes e inacessíveis, e tais livros foram todos escritos por pessoas que nunca tinham visto os lugares dos quais falavam (...)” (ECO, 2011, p.271, grifos do original).

pela fragmentação do saber: “Francis Bacon, nas primeiras décadas do século XVII, constrói a utopia da unidade de saber, em seu ensaio póstumo *A Nova Atlântida* (1627), quando descreve a casa de Salomão, centro interdisciplinar de pesquisa a serviço da humanidade” (NUNES, 2002, p. 250, p.251). O autor segue em sua tentativa de recontar a história da ciência e reforça que a interdisciplinaridade não é exatamente um fenômeno contemporâneo pontuando que especificamente no século XVIII, “a visão racional de uma unidade na diversidade de saberes e práticas”, será o tema da *Encyclopédie*, sob a direção de D’Alembert e Diderot, mais tarde retomado por Michelet (1825), já no século XIX, em seu *Discours sur l’unité de la science*”. O que interessa para ampliar nosso entendimento sobre “atitude interdisciplinar” é justamente esse movimento de pensar a saída para o problema da fragmentação do saber integrando-a com precedentes que, por razões que envolvem a luta política pela significação da construção da ciência no início da modernidade, foram em grande medida esquecidos¹⁵.

Às vezes esta busca obsessiva por outras referências pode parecer soberba, de uma erudição orgulhosa e inútil, mas no âmbito de uma “atitude interdisciplinar” possui efetividade e permite estabelecer outro jogo de mobilização de sentidos. Isto é, mais do que somente lembrar por lembrar a obra de Giordano Bruno, d’Alembert e Diderot, George Berkeley, Bacon, Michelet e outros, trata-se de estimular a sensibilidade do leitor e da leitora para o que Nunes pouco acima chamou de “desenvolvimento de investigações sobre a história da ciência” que, em outras palavras, significa pensar o problema da fragmentação do saber de forma unificada, evitando reduzir sua saída à formulação de um currículo ou à atividade docente, visando muito mais a interligação dos saberes e das práticas, explorando, assim, os aspectos ontológicos da questão. Por outro lado, isto também não quer dizer que autores e obras que referenciam com propriedade a disciplinarização do saber devam ser excluídos, porque, conforme tratarei mais minuciosamente nos capítulos posteriores, se o conhecimento é simples e uno e sua leitura é feita por meio de “princípios”, a exclusão completa se torna impossível, logo a análise destes autores e obras tanto pode permitir observar as variações daquele modo de conhecer quanto permitir que eles sejam relidos sob nova luz¹⁶.

¹⁵Sobre luta política e práticas de articulação de sentidos, ver *Emancipação e Diferença* (2012) de Laclau.

¹⁶É o que ocorre, por exemplo, com a obra de Francis Bacon. É interessante observar que Nunes, ao contrário de Thiesen (ver p.22), faz uma leitura da obra de Bacon que favorece uma valorização da “atitude interdisciplinar”. Thiesen, a seu turno, faz uma interpretação da obra de Bacon que favorece uma epistemologia dividida cujo efeito mais ressonante seria a fragmentação do saber. No horizonte de conhecimento simples e uno, tanto uma quanto outra são leituras possíveis a depender do objetivo do pesquisador.

1.7 Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e Transdisciplinaridade: como se comporta a “atitude interdisciplinar” diante destas conceituações plurais?

Até o momento, efetuei uma abordagem perpendicular a diversas conceituações atinentes ao assunto interdisciplinaridade. Além dela, há outros conceitos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Falarei, junto com Nunes, um pouco sobre eles, mas sem perder o foco para a questão da “atitude interdisciplinar”, para o sentido de redescobrir uma causa comum, que rearticule o sujeito e sua sociabilidade com a totalidade das coisas. Conforme Nunes, multidisciplinaridade ocorre quando não há uma cooperação sistemática entre os distintos campos disciplinares, tendo “a justaposição de disciplinas variadas, sem um esforço de síntese” (NUNES, 2002, p. 253). Pluridisciplinaridade, por sua vez, mostra que “havendo justaposição de diferentes disciplinas, elas desenvolvem relações entre si, visando uma temática unificada” (NUNES, 2002, p. 253), embora não haja a pretensão de estabelecer um quadro axiomático comum. Quanto à transdisciplinaridade, por último, o autor nos subsidia comentando que “o Congresso de Locarno (Suiça), de 1997, diz que, como o prefixo ‘trans’ o indica, *está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina*” (NUNES, 2002, p. 253, grifos meus). Todas estas conceituações visam identificar o problema da disciplinarização e parcialização do conhecimento oriundo do processo de transição do horizonte do mistério e dos sinais para o horizonte das causas no início da modernidade. O conceito que me parece mais radical e mais próximo daquilo que pretendo compreender com a “atitude interdisciplinar” é o da transdisciplinaridade, porque desenha a particularidade das disciplinas, sua relação com outras disciplinas e a impropriedade de certificar cada disciplina como a proprietária de seu objeto. Tal conceito remete a sopros, detalhes, liames, tramas, possibilidades, efeitos e objetivos, tudo aquilo que entendo que seja o conhecimento, tudo aquilo que exalta a dinâmica de sua simplicidade e unidade. Em outras palavras, é possível afirmar que a compreensão que construo sobre a “atitude interdisciplinar” contrai muito do que é discutido como transdisciplinaridade. Contudo, a articulação com a obra de Jorge Luis Borges, nos próximos capítulos, pode acrescer detalhes que permitam ampliar ainda mais discussão, sobretudo ao esmiuçar com maior propriedade aquilo que se refere, no horizonte de conhecimento simples e uno, a variações de saberes e práticas, intrigando quanto a como isso pode ser utilizado no campo da educação.

1.8 “Atitude Interdisciplinar”: uma expectativa pedagógica

Disse em vários momentos que a “atitude interdisciplinar” não se refere à instrumentalidade do currículo nem a funcionalidade pedagógica do professor. Mas se a “atitude interdisciplinar” não pretende se ater nem ao primeiro nem ao segundo caso, que expectativa pedagógica se pode criar? No artigo *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural* (2006), de Elizabeth Macedo, acumulo pistas para ponderar uma resposta. Diz ela: “penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira (...). Entendo-os como *um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os ‘saberes comuns’, as religiosidades e tantos outros (...)*” (MACEDO, 2006, p.289, grifos meus). Nesta definição da autora, percebo uma fresta que me permite pensar a mediação pedagógica sob a égide de uma “atitude interdisciplinar”. Ora, se há na mediação pedagógica uma pluralidade de discursos, há o sintoma do conhecimento simples e uno; se esta pluralidade de discursos for pensada através de “princípios”, veremos o que há “entre” eles; se se pode “ver o entre”, há a exploração de possibilidades latentes e ainda não ensaiadas; onde há tais possibilidades, há a ultrapassagem de um domínio restrito de saber; acontecendo esta ultrapassagem, não há limite de práticas, saberes, lugares e datas; assim tudo ocorre ali, no instante da mediação pedagógica, não havendo fixidez nem no lado de lá nem no lado de cá do processo de ensino e aprendizagem, a tal ponto que o currículo se torna um radical “espaço-tempo de fronteira”¹⁷. Conforme Macedo sugere em seu texto, toda distinção do currículo “só é tornada possível por meio de estratégias de fixação, cuja ambivalência nega sua própria possibilidade de existência” (MACEDO, 2006, p.293), como na hipótese de uma torta a ser repartida, onde o corte que distinguirá um pedaço do outro indica que cada um que ganha um pedaço da torta esquece que, antes de ser um pedaço, a torta é uma inteireza. Nesta frente: o conhecimento, em sua simplicidade e unidade, é a torta inteira; o currículo é o corte da torta; as disciplinas são os pedaços da torta; e a “atitude interdisciplinar”, em seu jogo de “princípios”, é aquilo que faz “ver” que os ingredientes em cada pedaço da torta a tornam uma torta inteira. Por isso devemos entender melhor como funciona a dinâmica dos “princípios” neste cenário, de modo a não deixar escapar pelas mãos a possibilidade de “ver” a curiosa complexidade oferecida pela “atitude interdisciplinar”. Esta complexidade, ressalte-se, não é de uma holística inerte, mas de um acontecer vivo.

¹⁷No capítulo 3, desenvolverei esta ideia com mais profundidade.

1.9 “Atitude Interdisciplinar”: o que é pesquisar por meio de “princípios”? O que é “ver”?

Falo em conhecimento simples e uno que, por meio de uma enumeração via “princípios”, media relações típicas e atípicas entre os saberes. Mas, reinsistindo, de que forma podemos entender a ideia de “princípios”? Pretendo aprofundar esta assertiva, de modo a torná-la um pouco mais consistente e sólida. Em *Interdisciplinaridade: a Filosofia como Instrumento de Diálogo entre as Ciências* (2000), artigo de Danilo Campestrini, Vilmar Vandresen e Luciana Paulino, encontro, acerca das considerações que podem tornar efetiva uma “atitude interdisciplinar”, a defesa da compreensão “dos *princípios* e da natureza do conhecimento humano” (CAMPESTRINI; VANDRESEN; PAULINO, 2000, p.153, grifo meu), destacando que o “conhecimento humano, por natureza, é processual, *como uma espiral ascendente e evolutiva*” (CAMPESTRINI; VANDRESEN; PAULINO, 2000, p.153, grifo meu). Nesta feita, podemos depreender dos autores que a ideia abstrata de “princípios” pode ser representada de algum modo em sua dinâmica. Ora, os “princípios”, que permitem aos sujeitos navegarem num horizonte de conhecimento simples e uno, possibilitam “ver” um processo “de uma espiral ascendente e evolutiva”. A imagem da “espiral ascendente e evolutiva” me parece interessante, embora prefira a imagem de um “círculo sempre cada vez mais amplo”. De qualquer forma, em ambos os casos, o que vigora é uma espécie de pulsão incessante e crescente, aquilo que conformaria a vitalidade dos “princípios” aparecendo cada vez mais robustos ao gerarem sempre novas manifestações de saberes e práticas. Este processo descrito já é um resultado de se pensar alternativamente a especialização do saber não com uma patologia a ser curada, mas como uma variação a ser analisada numa totalidade.

Quero dar um bom exemplo: no ensaio *Manifesto Ciborgue: Ciência, Tecnologia e Feminismo-Socialista no final do século XX* (2013), Donna Haraway, espreitando certos “princípios” do conhecimento, enfrenta o problema do estatuto do corpo: “por que nossos corpos devem terminar na pele? Por que, no melhor das hipóteses, devemos nos limitar a considerar como corpos, além dos humanos, apenas outros seres envolvidos pela pele?” (HARAWAY, 2013, p.92). A autora entende como ciborgue “um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção” (HARAWAY, 2013, p.36). Haraway “vê” que o mesmo “princípio” que permite a um organismo estabelecer relações com seu meio e gerar possibilidades e efeitos para a vida, é o que sustenta o acoplamento entre animal e máquina – o ciborgue. Neste sentido, o ciborgue,

em seu corpo híbrido, em sua máquina carnal, também poderia estabelecer relações com o meio e gerar possibilidades de viver, uma vez que “nenhum corpo é, em si, sagrado; qualquer componente pode entrar numa relação de interface com qualquer outro desde que se possa construir o padrão e código apropriados (...)” (HARAWAY, 2013, p.62), desde que se construa uma linguagem comum, algo que nos justifique como criaturas de ficção. Inclusive, este “princípio” que advoga a legitimidade do ciborgue como organismo passível de gerar possibilidades e efeitos para a vida, é o mesmo que advoga a legitimidade do corpo repleto de tatuagens e furos ou a legitimidade de uma intervenção cirúrgica para mudança de sexo ou ainda a legitimidade dos deficientes físicos – valendo registrar o caso dos atletas paraolímpicos que elevam o “corpo deficiente” a um nível de performance quase inacreditável. Em outras palavras: o “princípio” é uma janela que faz “ver” a totalidade das coisas.

O “princípio” é justamente aquele subsídio que a “atitude interdisciplinar” exige quando busca enfrentar o problema da fragmentação do saber, retomando uma linha posta em ostracismo na tensão política de construção científica do início da modernidade (um processo que, como já ressaltai, mereceria um estudo mais acurado, embora, dado o objetivo desta dissertação, aqui não seja o momento). Ele permite dar seguimento a um modo de conhecer as coisas e o mundo por meio de causas objetivas, em vez dos sinais misteriosos baseados nas escrituras sagradas da Igreja, embora não exclua tais potencialidades e, principalmente, a ideia importante de um aspecto maior que interliga os saberes e as práticas. Trata-se, assim, de licenciar a solda do científico e do sagrado. Todavia, isto não quer dizer que estejamos falando de determinações prévias, mas de uma radical e intensa conjunção daquilo que só aparentemente é fragmentário, disperso, repartido. Com o funcionamento dos “princípios”, a “atitude interdisciplinar” em seu horizonte de conhecimento simples e uno ganha em efetividade e amplia a possibilidade de gerar sentidos para as coisas e o mundo. Requer um exercício paciente e curioso, já que as relações entre as informações não serão necessariamente diretas, podendo também ser descontínuas e irregulares, sem que, neste caso, deixem de oferecer precisão, embora seja uma precisão incomum.

1.10 O pensamento complexo e a “atitude interdisciplinar”

Américo Sommerman, em seu artigo *Complexidade e Transdisciplinaridade* (2011) afirma o seguinte acerca das especializações:

O pensamento reducionista defendia a posição epistemológica de que era possível explicar todos os objetos, fenômenos e sistemas a partir da redução deles à suas partes mais simples e elementares e da compreensão de suas partes. Isso gerou uma hiperespecialização crescente que trouxe perdas, benefícios, transformações e, paradoxalmente, novas aberturas (...). Surgiram, então, o Pensamento Complexo, trabalhando com essa razão complexa, a partir da interseção de várias teorias (teoria da informação, teoria dos sistemas, teoria da auto-organização, teoria do caos) e as abordagens e as metodologias pluri, inter e transdisciplinares (SOMMERMAN, 2011, p.79).

O autor toma como “princípio” a complexidade, aquilo que seria o estrito reverso da posição epistemológica que reduz o conhecimento às suas partes sem haver um esboço de reintegração. Com este “princípio” enumera uma espécie de origem do Pensamento Complexo, uma história desse objeto de estudo, elencando para isso arbitrária e conjecturalmente a teoria das informações, dos sistemas, da auto-organização e do caos¹⁸. E, como este movimento é duplo e simultâneo, há também a outra via ocorrendo concomitantemente a esse processo: a extrapolação dos limites previamente delimitados de autorias, de saberes, de lugares e tempos, uma vez que sua leitura envolve aquilo que é impossível. Sommerman, pois, faz isso e acaba por desencadear um efeito de costura, gera uma certa ordem envolvendo as possibilidades de enfrentar o problema da hiperespecialização, estabelecendo um espaço de mobilização de sentidos. No mesmo trecho, ao fim, o autor aponta que existem abordagens e metodologias pluri, inter e transdisciplinares. A curiosidade que percorre minha dissertação se situa no seguinte teor: como são feitas as abordagens inter e transdisciplinares e qual o ponto de diferença do modo de leitura sob a inspiração da “atitude interdisciplinar” em relação a elas?

Sommerman em seu artigo continua a articular os precedentes do Pensamento Complexo, a fim de chegar na forma própria de sua abordagem. Diz:

A desordem começou a emergir na ciência quando Boltzman enunciou o segundo princípio da termodinâmica, demonstrando que a entropia tende a crescer no

¹⁸O autor se ampara em Edgar Morin e calendariza tais precedentes que aparecem como “originários” do Pensamento Complexo: “Teoria da informação (década de 40), Teoria dos Sistemas (também nos anos 40), teorias da auto-organização (década de 70) e a Teoria do Caos (décadas de 70 e 80) (...)” (SOMMERMAN, 2011, p.82). As expressões de tal calendarização oferecem uma cronologia arbitrária para o Pensamento Complexo, filtrando e distinguindo daquilo que também poderia servir para sustentar seu jogo.

universo. Daí surge a tendência para a degradação, para a desordem nos sistemas (...). A ideia do princípio de separação do conhecimento começou a ruir nos anos cinquenta, com o surgimento do que pode ser chamado de ciências sistêmicas, sobretudo na ecologia, que, a partir da década de trinta, passou a se apoiar no conceito de ecossistema (...). O mesmo passa a emergir em outras ciências, tais como as ciências da Terra, a cosmologia, e até mesmo a economia. O átomo, as moléculas, a sociedade, o homem são sistemas e sistemas de sistemas. Tudo depende de tudo. Mais uma vez, o paradigma da simplicidade se viu enfraquecido. (...) A ideia da razão apoiada na lógica aristotélica (...) começou a encontrar seus limites não só nas ciências físicas, com as descobertas dos paradoxos lógicos que emergiram na ciência mais rigorosas – a teoria matemática – com o teorema de Gödel. (SOMMERMAN, 2011, p. 79-81)

A história do Pensamento Complexo vai sendo articulada com muita propriedade e sutileza. Aparece como se fosse o itinerário natural do que se convencionou chamar “Pensamento Complexo” em dado momento. Contudo, trata-se de uma articulação arbitrária e conjectural. Como Borges no ensina em sua obra, sob o modo de leitura da enumeração via “princípios”, os elementos se mostram cruzados, não por si só, mas a partir de um jogo. Assim, no trecho ora em pauta, sendo o “princípio” em destaque o da complexidade, a história do Pensamento Complexo é alimentado de outros “fatos”, além dos já mencionados pouco acima: a desordem na termodinâmica, a ecologia, geofísica, cosmologia, economia, os átomos e moléculas, o homem, a sociedade, a matemática – tudo passa a ser “visto” no contexto da interdependência. Estes são alguns dos precedentes levantados, mas certamente podem haver outros que também soariam como “originários” do Pensamento Complexo e que, por consequência, indicam que este é uma manifestação possível dentro de um cenário onde poderia ter se manifestado de outra forma. Mas Sommerman aponta, com base nos estudos de Morin, aqueles precedentes e assim permite o encaixe de uma certa ordem, no que é desordem e caos. Simultaneamente, transita na interseção entre diferentes autores, saberes, lugares e tempos, ao explicar o movimento de contestação à hiperespecialização e, segundo suas palavras, ao reducionismo do conhecimento, não obstante seus eventuais benefícios e transformações.

Quanto às abordagens que visam tratar os problemas decorrentes da hiperspecialização e do reducionismo, o autor fala de muitas manifestações no interior do campo do Pensamento Complexo, entre elas o “Pensamento Complexo de tipo transdisciplinar forte” que, segundo explica, “propõe uma modelização e uma metodologia mais ampla e aberta, que atravessa as disciplinas e vai além delas, incluindo não só os saberes não disciplinares, mas as diferentes culturas, os diferentes níveis do sujeito e os diferentes níveis de realidade” (SOMMERMAN, 2011, p. 87). Não obstante a premissa seja a de se contrapor ao modelo moderno de conhecimento que envolve razões predeterminadas,

separações dualistas e resultados claros e distintos, o autor no artigo em questão não enfatiza como se poderia fazer especificamente uma abordagem no interior do “Pensamento Complexo de tipo transdisciplinar forte”. Em outras palavras, se a premissa é razões desordenadas, relações paradoxais e resultados de voltagem imprecisa, como especificamente efetuar uma abordagem sobre determinado objeto? Que modo de leitura se pode extrair daí? Entrando em sintonia com a premissa, melhor, o “princípio” da complexidade e bifurcando no ponto que diz respeito a uma possibilidade de leitura a partir daí, defendo o horizonte de conhecimento simples e uno bem como o instrumento de leitura da enumeração via “princípios” no bojo da “atitude interdisciplinar” da obra de Borges. Trata-se, diante do problema da hiperespecialização, de uma alternativa teórica que permita no estudo de um objeto um espaço de jogo entre fronteiras, indo além, portanto, de arquiteturas metodológicas e conceituais, não para negá-las, mas para fazê-las reconciliar, ou melhor, enfatizar que se pode fazer reconciliações, ainda que arbitrárias e conjecturais, porque, como mesmo defende Sommerman, “precisamos reencantar a educação e, para isso, a multidimensionalidade é indispensável, pois quanto mais estreita e mais plana é a realidade, menor e mais pobre é o sentido da vida humana” (SOMMERMAN, 2011, p.89).

1.11 Pós-estruturalismo e totalidade: explorando os intervalos com a “atitude interdisciplinar”

Alfredo Veiga-Neto no artigo *Currículo e Interdisciplinaridade* (2012), esmiúça e desenvolve o que chama de “movimento interdisciplinar”. Ele, ao longo do artigo, faz uma crítica contundente que adjetiva de “pós-estruturalista” às propostas interdisciplinares e comenta que há uma recorrência forte girando entorno da categoria “totalidade”. Explica suas razões:

Ela vem sendo proclamada, desde o início do movimento, com muito entusiasmo (...). Não poucas vezes, a categoria da totalidade é referida em razão de um saber unitário. (...) A esse entendimento dos saberes como ‘manifestações’ de um saber geral universal, costuma-se denominar unitarismo epistemológico. Deriva-se dessa perspectiva o elogio à unidade do método. Como sabemos, a noção de método como um caminho seguro para um saber seguro é tipicamente construída pela ciência moderna. Mas é o unitarismo epistemológico que faz do *método único* uma necessidade. (...) Ora, que outra coisa não é essa busca de um método geral – para uma leitura do mundo, para uma melhor aprendizagem, para a prática científica etc. – senão uma regressão ao programa cartesiano que, ironicamente, o movimento pela interdisciplinaridade tanto critica e quer abandonar? (VEIGA-NETO, 2012, p.89-91, grifos meus).

O autor está correto quando diz que a categoria totalidade se refere a um saber unitário ou mesmo a uma perspectiva que pretende estipular a integração entre os diferentes saberes. Chamar isso de “unitarismo epistemológico” é uma prática de nomeação, uma forma de captar esse fenômeno para seu universo de linguagem e assim mobilizar – arbitrária e conjecturalmente – seus sentidos e referências. Está correto ainda quando diz que a noção de “método” se refere a um “caminho seguro” organizado, sob diversas variações, pela ciência moderna em sua forma de explicar as causas do mundo. Contudo, endereça a possibilidade de uma visão unitária do conhecimento para o caminho de um essencialismo. Digo que, a depender da leitura, isso pode ocorrer. Só que no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, a totalidade, a visão unitária dos saberes e das coisas indica um ponto radical e volúvel de sintonia. Não se trataria de um método único preenchendo a necessidade da integração. Não se trata ainda, como grifei no trecho ora em pauta, de “buscar um método geral”, o que justificaria a linha da interrogação entonada pelo alerta de “regressão ao programa cartesiano” levantada ao final do discurso, uma vez que isso realça a crença no fato de que uma radical integração se oporia, em última instância, às especializações.

Trata-se muito mais de ultrapassar a leitura desconstrutiva e trazer como opção um modo de leitura que não seja necessariamente claro e distinto, mas que seja relevante de alguma forma, gerando uma precisão incomum, um modo de leitura, cuja analítica emerge a partir da enumeração via “princípios” veiculada na obra de Borges, um modo de leitura que compreende a visão unitária do conhecimento como uma forma de perceber a arbitrariedade na história de um objeto, bem como capaz de fazer transitar entre autores, saberes, lugares e tempos, porque todas essas categorias são nomes filtrados num jogo para dar certa ordem no caos que é o horizonte de conhecimento simples e uno. Em outras palavras, a “atitude interdisciplinar” não serve para determinar quais conceitos e qual método vai liderar comunidades específicas de saber, mas permite “ver” uma possibilidade radical de trânsito centrado naquilo que acontece através ou apesar de conceitos e métodos. Se a ciência moderna utiliza conceitos e métodos para explicar as coisas, a “atitude interdisciplinar”, conforme extraído da obra do Borges, utiliza os “princípios” que movimentam esses conceitos e métodos sem que se atenha a autorias, saberes, lugares e tempos. É um “ver” o acontecer.

No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar” é possível “ver” propriamente o funcionamento da articulação arbitrária e conjectural de Veiga-Neto para criticar o conceito de totalidade:

Penso que não se deve ficar surpreso diante da dificuldade de chegarmos à totalidade do saber. Ao contrário, o que me parece estranho é a facilidade com que o discurso epistemológico transferiu esta categoria – totalidade – que pertence a um discurso determinado – de uma área da teoria social – para dentro da própria epistemologia para, a partir daí, torná-la como uma metacategoria (VEIGA-NETO, 2012, p.91-92).

O autor afirma que a categoria “totalidade”, transferida para o discurso epistemológico, é a mesma que “pertence a um discurso determinado de uma área da teoria social”. A enumeração via “princípios” nos faz perceber que o autor quer fincar uma originariedade, um marco iniciático para a força da categoria “totalidade” no movimento interdisciplinar. Se isso for entendido, como me parece pelo tom do autor, que se trata efetivamente de uma pertença da categoria mencionada a uma manifestação do saber (no caso: a teoria social), estaríamos uma vez mais no jogo da disciplinaridade, onde – em última instância – os diferentes saberes detém a posse previamente determinada de seu objeto. Mas se isso for entendido no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, se entendermos que o autor toma como “princípio” a ideia de categoria como aquilo que explica o conjunto das coisas, estaremos licenciados a “ver” que a categoria “totalidade” se manifesta assim na teoria social, se manifesta como “ser” em boa parte das discussões filosóficas, se manifesta como “obra” na literatura, se manifesta como “universo” na astronomia, se manifesta como “banco de dados” nas ciências da computação etc, isso para não ficar somente no exemplo fácil da manifestação “Deus” na religião, me atendo ao caso do cristianismo aqui. Dito de outro modo: a totalidade não pertence a este autor, àquela manifestação de saber, certos lugares e tempos. Tudo isso está lançado como caos no horizonte de conhecimento simples e uno, bastando “ver o princípio” para que se possa, num movimento duplo e simultâneo, de um lado, articular de forma negociada, arbitrária e provisória a história de um determinado objeto e, de outro, fluir através de autorias, disciplinas, geografias e cronologias.

Nesta feita, cabe resumir qual a importância da crítica pós-estruturalista de Veiga-Neto sobre a interdisciplinaridade e o ponto de bifurcação da “atitude interdisciplinar” em relação a sua postura. Diz ele:

tendo desenvolvido, até aqui, essa crítica pós-estruturalista sobre o discurso e sobre o movimento pela interdisciplinaridade, espero ter deixado claro que talvez a lição mais importante que essa perspectiva analítica tenha a oferecer à educação seja a de que tanto as instituições – e entre elas a escola – quanto os ideais iluministas são construções datadas e localizadas e não, necessariamente, universais (VEIGA-NETO, 2012, p.95).

Em acordo com o autor, a linha desta dissertação é estabelecer um choque às estruturas prévias, não para negá-las, porque também são manifestações do conhecimento, mas para perceber que é possível produzir fissuras e, assim, outros efeitos em seu manifestar. Desta maneira, a crítica ao movimento interdisciplinar precisa focar também numa possibilidade de leitura do clarão de interdependência entre saberes e coisas para além do desconstrutivismo.

O horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar” da obra de Borges e seu instrumento analítico de enumeração via “princípios” serve para enfatizar que é possível estabelecer um “modus operandi” sem que isso recaia num método universal, com conceitos de um e não de outro campo de saber, para efetuar uma abordagem interdisciplinar. Exemplificarei adiante o funcionamento desses “princípios” como abertura da totalidade.

1.12 Lendo a “atitude interdisciplinar” e os “princípios” como sentidos a serem preenchidos: o caso dos “Arquétipos” e do “Espírito Santo”

Quando, em páginas remotas deste capítulo, descrevi meu espanto quanto à “atitude interdisciplinar” que percebia na obra de Jorge Luis Borges, mencionei as noções de “Arquétipo” em Jung e “Espírito Santo” na teologia do cristianismo católico apostólico romano. Vou aprofundá-las sem outro objetivo senão reafirmar que os “princípios” que recobrem uma “atitude interdisciplinar” não são preenchidos por verdades prévias, mas por um abismo sem fundo, um largo vazio preenchido por sentidos¹⁹. Isto é, em Jung aquele “princípio” que gera um clarão de interdependência entre as coisas, saberes e práticas se elucida pelo “Arquétipo”; na teologia supramencionada, pelo “Espírito Santo”.

Começando com Jung, em *Os arquétipos e o inconsciente coletivo* (2011, p.51-52) encontro as seguintes pistas: “o *conceito de arquétipo* (...) indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e lugar”. O autor busca sistematizar o estudo da psicologia efetuando uma vinculação com a totalidade das coisas, isto é, opera uma leitura no horizonte de conhecimento simples e uno e, por isso, aponta a existência de certas

¹⁹O jogo de sentidos que visa preencher os “princípios” para o exercício de uma “atitude interdisciplinar” permite o funcionamento interminável das coisas, assim como o “preenchimento de sentido” é entendido como a possibilidade de compreender o signo não como uma vinculação necessária entre significante e significado, mas uma vinculação ambivalente onde o significado nada mais é do que um significante que preenche a outro, por autores como Laclau (2011); Derrida (2009); Hall (2003); Bhabha (2005).

formas que “estão presentes em todo tempo e lugar”. Basicamente o que Jung faz, em sua “atitude interdisciplinar”, é preencher de sentido os mencionados “princípios” com a ideia do “arquétipo” e, por meio dela, gerar o funcionamento de uma visão unitária. Mas o que é, mais esmiuçadamente, a noção de “arquétipo”? Numa pesquisa cautelosa afirma:

o termo *archetypus* já se encontra em Filo Judeu como referencia à *imago dei* no homem. Em Irineu também, onde se lê: ‘*Mundi fabricator non a semetipso fecit haec, sed de alienis archetypis transtulit*’ (O criador do mundo não fez essas coisas a partir de si mesmo, mas copiou-as de outros arquétipos). No *Corpus Hermeticum*, Deus é denominado (...) (a luz arquetípica). Em Dionísio Areopagita encontramos esse termo diversas vezes como ‘*De coelesti hierarchia*’ (...) (os arquétipos imateriais) (...). *O termo arquétipo não é usado por Agostinho, mas sua idéia no entanto está presente*; por exemplo em ‘*De diversis quaestionibus*’, ‘*ideae [...] quae ipsae formatae non sunt... quae in divina intelligentia continentur* (ideias... que não são formadas, mas estão contidas na inteligência divina) (JUNG, 2011, p.12, grifos parcialmente meus).

Através de uma reconstrução histórica seja pelas menções propriamente ditas ao termo arquétipo seja pela espreita de concepções que estejam de acordo com a interpretação do autor (como no caso da menção ao trabalho de Santo Agostinho), observamos uma tentativa de propor a formação da psique humana desprendida de uma restrição rigorosa ao conteúdo consciente e individual. Não se trata de negar este fator, mas demonstrar que desprendido dele a compreensão da formação psicológica e psicossocial do indivíduo está também fortemente vinculada a certo mistério. O acesso a este mistério se dá por meio de uma análise arquetípica. Por isso, não muito depois em seu texto, Jung assevera que o arquétipo, ao representar essencialmente um conteúdo inconsciente, “se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta” (JUNG, 2011, p. 14). Esta perspectiva do autor nos enfatiza como uma “atitude interdisciplinar”, em seu jogo de “princípios”, vigora no âmbito da psicologia, onde, no acompanhamento do funcionamento do arquétipo, se observa que seu manifestar-se na consciência individual gera uma modificação, uma variação daquilo que está presente “em todo tempo e lugar”. Jung exemplifica e torna mais palpável sua defesa: toma a discussão de Freud sobre um quadro de Leonardo da Vinci²⁰. Diz que Freud, em *Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci* (Lembrança de infância de Leonardo da Vinci), explica o quadro mencionado por meio do fato de que Leonardo da Vinci teve duas mães, isto é, por meio de uma causalidade pessoal. Ao contrário de Freud, Jung defende que num motivo aparentemente pessoal se articula um motivo impessoal recorrente na história – o das duas

²⁰O nome do quadro é “A Virgem e o Menino com Santa Ana” (1508).

mães. Este motivo impessoal “é um arquétipo encontrado no campo da mitologia e da religião em múltiplas variações, constituindo a base de numerosas *représentations collectives*” (JUNG, 2011, p. 54, grifos do original). Daí Jung menciona o fator da dupla descendência – humana e divina – como no caso da adoção de Herácles “que foi inconscientemente adotado por Hera, alcançando a imortalidade” (JUNG, 2011). Saindo da Grécia, passa pelo Egito onde vê a dupla natureza do Faraó: a humana e a divina, comentando sobre as representações dos templos egípcios, que reforçam que o Faraó nasceu duas vezes. Prossegue com mistérios do renascimento, agora manifestando-se no cristianismo: “o próprio Cristo nasceu duas vezes: através de seu batismo no Jordão ele renasceu pela água e pelo espírito” (JUNG, 2011). Continua pontuando que em razão do fator dos pais duplos, “crianças em lugar de fadas boas ou más que realizam uma ‘adoção mágica’ com maldição ou benção, recebem atualmente padrinho e madrinha” (JUNG, 2011). Jung elenca muitos outros exemplos e, em oposição à leitura de Freud sobre o quadro de Leonardo da Vinci, finalmente reflete: “é fora de cogitação que todas as pessoas que acreditam numa dupla descendência tenham tido sempre duas mães na realidade (...)” (JUNG, 2011, p.55), logo arrematando o raciocínio: “não podemos deixar efetivamente de supor que a fantasia do duplo nascimento e das duas mães seja um fenômeno universal (...)” (JUNG, 2011). Diante disso, cabe afirmar que a “atitude interdisciplinar” de Jung, suportado num jogo radical de “princípios”, se converte numa psicologia analítica que, através de observações e buscas entorno de “arquétipos”, articula consciência e conteúdos inconscientes num horizonte de conhecimento simples e uno, permitindo visualizar uma espécie de celebração paródica dos fenômenos universais, uma sofisticada repetição.

Quanto à noção de “espírito santo” da doutrina católica, a simples menção pode gerar um desconforto, certo receio e “frio na espinha”, principalmente para um trabalho que vigora na ambiência do rigor científico. Mas, conforme tenho tentado esclarecer até aqui, não pretendo evangelizar ninguém. Ao contrário, pretendo apenas investir e me apropriar de um conhecimento bimilenar, dentro do qual há rastros múltiplos, incluindo personagens que referenciam a modernidade como os gregos Platão e Aristóteles²¹. Pretendo especificamente retirar do texto *Constituição Dogmática Dei Verbum sobre a Revelação Divina*, que consta no livro *Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II* (1997), publicado pela primeira vez em 1965, elementos que me permitam ampliar a discussão sobre “atitude interdisciplinar”. A noção de “espírito santo” nos ajuda a perceber, assim como os “arquétipos” em Jung, que aquilo que se refere aos “princípios” exigidos pela “atitude interdisciplinar” se preenche com

²¹Os rastros de Platão e Aristóteles podem ser encontrados nas obras de autores da teologia cristã como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

a medida de algum sentido, o que permite gerar outros efeitos para o mundo e para as coisas. Dito de outro modo: não existe um compromisso incondicional, prévio e determinado quando falo em pensar o horizonte do conhecimento simples e uno por meio de “princípios”. Efetivamente o que existe são possibilidades de “ver” a interdependência dos saberes e práticas.

Bom, sinteticamente a doutrina cristã adota a ideia da “trindade”, isto é, a ideia de que Deus é trino e ao mesmo tempo é uno – Pai, filho e Espírito Santo. Deus Pai representa o céu ou a eternidade, Deus filho representa o tempo ou a miserabilidade do viver e o Espírito Santo representa o trânsito entre o viver e a mensagem da verdade: “aprouve a Deus (...) revelar-se a si mesmo e dar a conhecer *o mistério da sua vontade* (Ef 1,9), *mediante o qual os homens, por meio de Cristo, Verbo encarnado, têm acesso no Espírito Santo ao Pai e se tornam participantes da natureza divina*” (JUNG, 2011, p. 348, grifos meus). A defesa, como já ressaltai, não se direciona à evangelização, mas ao fato de que, ao partir de uma “atitude interdisciplinar” num horizonte de conhecimento simples e uno, podemos observar que tal noção de “espírito santo” vincula o sujeito e sua sociabilidade, agora através da fé e da esperança, a uma totalidade de saberes e práticas. Lembremos que havia dito que os “arquetipos” permitiam a Jung articular a psique humana a um nível em que determinadas formas apareciam de algum modo presentes em todos os tempos e lugares. O “mesmo” (atenção as aspas) acontece com a noção de “espírito santo”, que revela a inspiração de uma certa mensagem de algum modo presente em todos os tempos e lugares. Trata-se, em outras palavras, de pensar o mundo por meio de “princípios”: “esta Tradição, que se origina dos apóstolos, progride na Igreja sob a assistência do Espírito Santo” (JUNG, 2011, p.353). Contudo, o que com Jung, e mais a frente detalhadamente em Borges, “vejo” como variação de saberes e práticas, a leitura tradicional das sagradas escrituras geralmente avalia como uma “ameaça” à tradição; não muito diferente, nas discussões sobre interdisciplinaridade, a disciplinarização do saber é vista por muitos, tal como Gusdorf e Japiassu, como uma “esclerose mental”, uma “patologia”²². O que interessa é que uma vez mais fique claro que a “atitude interdisciplinar” requer dos sujeitos a astúcia de espreitar os “princípios” para enumerar precedentes, fazer relações, promover inferências e gerar efeitos no mundo. E tais “princípios” em vez de serem algemas, são janelas que permitem “ver” a totalidade. Ora, a totalidade ou a interligação radical de sujeitos, saberes, épocas e lugares é

²²Japiassu na introdução de *Interdisciplinaridade e Patologia do saber* (1976, p. 31) afirma: “o interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber”.

que conforma o sagrado. O sagrado, portanto, não é uma regra moral previamente estipulada, mas uma curiosa e dinâmica complexidade.

Nos capítulos posteriores farei um levantamento bibliográfico acerca de leituras sobre a obra de Jorge Luis Borges, sempre destacando a aproximação delas com o entendimento que estou construindo sobre “atitude interdisciplinar”; bem como dialogarei com os trechos da obra do escritor que considero mais ressonantes para aprofundar o que já foi discutido aludindo a seus efeitos na prática pedagógica, do mesmo jeito não perdendo o foco da “atitude interdisciplinar”.

2 CONHECIMENTO E VARIAÇÕES: RIOS QUE FLUEM NA “ATITUDE INTERDISCIPLINAR”

Tudo está preparado para a vinda das águas. Tem uma festa secreta na alma dos seres. O homem nos seus refolhos pressente o desabrochar

Manoel de Barros

O valor das ideias criativas está em que, tal como acontece com as ‘chaves’, elas ajudam a ‘abrir’ conexões até então ininteligíveis de vários fatos, permitindo que o homem penetre mais profundamente no mistério da vida

M. L. Von Franz

2.1 A enumeração como produção arbitrária da história

2.1.1 Sujeito impessoal e objeto absurdo

O conhecimento uno se oferece por variações: basta espreitar seus princípios. Agora, suporto-me no objetivo de permear a “atitude interdisciplinar” no interior do trabalho daqueles que fizeram investimentos na obra de Jorge Luis Borges. Com isso, pretendo dois movimentos: 1) aprofundar a ideia da “atitude interdisciplinar” num horizonte de conhecimento simples e uno; 2) intermediar o contato com a obra do escritor em questão permitindo desdobrar cada vez mais profundamente as características marcantes de tal ideia.

Pois bem, inicio este segundo capítulo com Eneida Maria de Souza que, no livro *O século de Borges* (2009), nos ajuda a mergulhar no oceano da “atitude interdisciplinar” do escritor e pensador:

As imagens emblemáticas da biblioteca de Babel criadas por Borges se articulam com a lógica serial do universo, por conterem e ao mesmo tempo dissolverem qualquer sentido de propriedade do sujeito perante os objetos, perdendo-se, enfim, na *impessoalidade* e no *absurdo* (SOUZA, 2009, p.21, grifos meus).

A “impessoalidade” e o “absurdo” são duas noções importantes para compreender a “atitude interdisciplinar” na obra de Borges. A primeira envolve um questionamento do *cogito* em Descartes e do sujeito transcendental em Kant, movimentos tradicionais de compreensão do “eu” que se debruçam sobre os mesmos princípios, a saber, aqueles que direcionam a alguma coisa, *in casu*, aos sujeitos, a certificação incondicional e necessária que permite conhecer e dar validade aos fatos no mundo²³; a segunda se refere a um constructo mitigado e habilmente esquecido lá nos primórdios da modernização do mundo, a saber, aquele que operava a transição do quadro de conhecimento marcado pelo dogma da fé para a razão, sem que esta almejasse a negação das contribuições daquele, isto é, sem que a razão negasse subitamente a compreensão do mistério, do sagrado, enfim, da totalidade das coisas²⁴. Em outras palavras: a “atitude interdisciplinar” em Borges compreende o sujeito como impessoal e o objeto como resultado do absurdo. Por isso, a imagem da Biblioteca de Babel revela que “o vazio aí instalado torna-se cada vez mais visível na sequência desordenada dos comentários e na imbricação de livros uns sobre os outros” (SOUZA, 2009,), o que não implica em outra feita senão afirmar um radical entrecruzamento atrelado a uma radical retroalimentação dos sujeitos, saberes e práticas.

Frente ao exposto, Eneida curiosamente destaca “o desprezo do autor de *O Aleph* por Freud e sua preferência por Jung, os pré-socráticos, os budistas e Schopenhauer (...)” (SOUZA, 2009, p. 20), embora perceba “as inúmeras coincidências da poética borgeana com o pensamento freudiano” (SOUZA, 2009, p. 20), onde observa que “ambos se pautam pela desconfiança em relação ao controle do sujeito ante o discurso e se valem do estatuto da ficção como poder criador” (SOUZA, 2009, p. 20). Penso que vale registrar que a preferência de Borges por Jung já revela certa admiração pelo “descobridor do inconsciente” – Freud. Ora, Jung era discípulo de Freud e, assim, é bem possível que Borges, nas sutilezas e artimanhas metafísicas de sua “atitude interdisciplinar” tenha “visto” Freud e Jung como uma “única pessoa”, sendo que Jung seria a face mais admirável a seus olhos. A própria autora, ao

²³ Quanto ao *cogito*, na coleção pensadores dedicada a *Descartes* (1973), encontramos já na introdução de Gilles-Gaston Granger boas pistas de seu funcionamento: “Começamos, portanto, por duvidar de nossos conhecimentos, já que percebemos facilmente que nos enganamos algumas vezes. (...) Eu sou, se me engano; duvido, penso, existo (...). Este *Cogito*, este ‘eu penso’, modelo de pensamento claro e distinto, dá-me a garantia *subjéctiva* de toda ideia clara e distinta no tempo em que a percebo” (DESCARTES, 1973, p.14). Quanto ao sujeito transcendental em Kant, por sua vez, Cláudio Ulpiano em *Gilles Deleuze: a grande aventura do pensamento* (2013) esmiúça: “com que lida este sujeito transcendental? Com o *a priori*. O transcendental é um sujeito universal e necessário. O que ele possui para ser transcendental? O que não deriva da experiência; o *a priori*. O universal e necessário. O sujeito transcendental é constituído pelo espaço e pelo tempo e também pelas categorias, os predicados universais”(ULPIANO, 2013, p.218).

²⁴ Hipótese levantada no primeiro capítulo desta dissertação.

defender que em Borges “constata-se uma literatura que se notabilizou pelo altíssimo grau de potencialidade e de *desapego aos marcos históricos*” (SOUZA, 2009, p.31, grifo meu), permite, nas entrelinhas de sua voz, uma leitura que explora Freud não como o “descobridor do inconsciente”, mas como um articulado marco histórico que mobiliza uma abertura de sentidos para aqueles que se referenciavam no modo de conhecimento voltado para um sujeito autocentrado. Em outros dizeres: para aqueles que compreendiam o conhecimento das coisas e do mundo por meio do *cogito* cartesiano e do sujeito transcendental de Kant, enfatizar que havia algo mais para além da razão e da consciência sem recair num doutrinamento teológico era certamente muito devastador. Contudo, para aqueles que jamais conseguiram imaginar a razão desvinculada de um certo mistério, que vai além de uma mera característica social, certamente tal “descoberta” teve outro nível de importância, um nível nem tão individualizante, que se ampara em Freud como um Pai fundador da questão, nem tão socializante que a reduz estritamente à psicologia²⁵.

Antonio Fernandez Ferrer no artigo *El Aleph de “El Aleph”* (1992) trabalha o conto *El Aleph* de Borges justamente com sua prática impessoal e absurda de narrar e conhecer as coisas. Examina, com agudeza de detalhes, suas reticentes enumerações bem como seu jogo de referências e citações, como se estivesse “aplicando as lições do mestre nos atos do próprio mestre”. Ressalta Ferrer: “queremos pensar que un cuento como ‘El Aleph’ puede justificar, por su propia complejidad, la evidente osadía de seguir comentándolo” (FERRER, 1992, p. 481). O Aleph, numa palavra rápida, é uma esfera encontrada num porão de Buenos Aires que permitiria “ver” todas as coisas do universo, isto é, que borraria as costumeiras fronteiras entre espaço, tempo, sujeitos, saberes, práticas. O autor ora em pauta destaca que a “invenção do Aleph” por Borges esboça uma lista inacabável de precedentes, embora esta lista suponha “variaciones del ‘speculum mundi’”(FERRER, 1992, p.484). Nesta feita, o que apareceria como “Aleph” em Borges para enfatizar o infinito literário, já teve outras manifestações ou variações ao longo dos tempos. O autor, então, enumera, entre outras, as seguintes: 1) mediante leitura do trabalho de Joaquim Montezuma de Carvalho, assinala uma possível relação entre a esfera borgeana e o globo luminoso que a ninfa Thetis havia mostrado a Vasco da Gama nos *Lusíadas* de Camões no século XVI: “a partir de la (...) estancia LXXX del

²⁵Jung não sem alguma poesia fala sobre o surgimento do inconsciente na psicologia: “desde que as estrelas caíram do céu e nossos símbolos mais altos empalideceram, uma vida secreta governa o inconsciente, é por isso que temos hoje uma psicologia, e falamos do inconsciente” (op.cit. 2011, p.32). Este trecho, à luz do autor mencionado, nos elucida que a “descoberta do inconsciente” no campo da psicologia, em vez de um ato estritamente originário, sugere muito mais uma variação da possibilidade de preencher de sentido o mistério das coisas. Algo que poderia se resumir com a seguinte pergunta: se não há mais Deus, o que há? Para a psicologia, há o inconsciente.

canto X de *Os Lusíadas*, se desarrolla (...) el tema de la *visión panorâmica del mundo (...)*” (FERRER, 1992, p.483, grifo meu); 2) mediante leitura do trabalho de Leo Spitzer, no ensaio intitulado *El conceptismo interior de Pedro Salinas*, aponta para uma figura que os gramáticos do sânscrito chamam de *yathasamkya*²⁶ muito usada pelos poetas do renascimento para explorar “la riqueza inmensa del mundo” (SPITZER apud FERRER, 1992, p.491), aquilo que implica numa grande ordem que parece mais uma desordem.

Já disse uma vez que o exercício inesgotável de referências pode parecer uma erudição inútil, mas que, se pensada no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, converte-se numa abertura dinâmica de sentidos, em que certos marcos históricos costumeiramente vistos como tradicionais e fundadores entram num rigoroso xeque, o que não quer dizer que sejam completamente dispensáveis. Ferrer também entende assim e afirma que “la enumeración es recurso retórico cardinal de la escritura de ‘El Aleph’, pues todo confluye hacia la gran enumeración caótica en la que Borges detalla la *indescribable visión*” (FERRER, 1992, p.490, grifos meus). Ora, a visão indescritível, o “ver”, necessita e se otimiza da busca, via “princípios”, de precedentes múltiplos, estes nem sempre contínuos, que dão efetividade e retiram o teor caótico de uma enumeração, oferecendo uma certa ordem onde há tão somente desordem. O autor, então, é muito feliz quando coloca que a enumeração é um “recurso retórico”, porque a enumeração mostra seu funcionamento na arbitrariedade da linguagem. Um exemplo bem ressonante deste movimento seria o das lembranças ocasionais numa conversa. Alguém pode dizer o seguinte: “aos 16 anos me tornei ‘x’..., aos 29 me tornei ‘y’..., aos 35 finalmente me tornei ‘z’...”. Nesta frase corriqueira, o sujeito sintetiza 35 anos da vida dele e enumera momentos de forma arbitrária. Pois bem: este valor de 35 anos, numa multiplicação simples e computando cada ano com a base de 365 dias, equivale a 12.775 dias. E destes 12.775 dias, se, no mesmo critério de cálculo, computarmos o dia com 24 momentos, o sujeito teria 306.600 momentos. Isto é, de 306.600 momentos vividos nos 35 anos de um sujeito, um único momento aos 16 o tornaria x, outro aos 29 o tornaria y, e outro aos 35 o tornaria z. Daí a pergunta: será que nesta hipotética ordem numérica de momentos vividos não haveria outro momento que referenciasse seu “tornar-se x aos 16” ou seu “tornar-se y aos 29” ou seu “tornar-se z aos 35”? Certamente há outros momentos, o que retiraria o caráter especial e empedernido destes momentos singulares aos 16, 29 e 35, mas a arbitrariedade da linguagem não é capaz de apreender, de modo que ocorre um “filtro” que distingue isto daquilo, gerando certas

²⁶Yathasamkya significa algo como “não dualista”.

possibilidades de encaminhar os sentidos e assim gerando certos efeitos. Com isto, podemos perceber que a síntese feita por este sujeito hipotético de 35 anos é impessoal e fraturada, por não haver qualquer garantia de validade *a priori*, assim como a relação de causalidade entre os momentos de sua vida é confusa e ambivalente, revelando a possibilidade de uma precisão incomum: será que ele necessariamente, para se tornar z, precisaria passar pelo momento x aos 16 e pelo momento y aos 29? Ora, de 306.600 momentos vividos nos seus 35 anos, somente estes dois momentos possibilitariam chegar a “tornar-se z”? Certamente que não, e aqui a questão se torna bem delicada e retorna a ideia das variações no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, visto que o próprio fato de “tonar-se z” estaria gravemente em xeque. Assim, devo dizer que o interessante a observar com nosso sujeito hipotético é que, por meio das enumerações numa frase corriqueira, isto é, na linguagem, articulou-se o inarticulável. A enumeração, portanto, aparece, com esteio na sua capacidade de articulação, como uma ferramenta analítica no horizonte de conhecimento simples e uno, de modo que seu sofisticado jogo de referências e citações, estas podendo ser contínuas e irregulares, abre um campo vasto de mobilização de sentidos, contribuindo para a produção arbitrária da história. Tal campo, como se verá na Parte B deste capítulo, permite ainda “ver” um clarão de interdependência, borrando-se a fronteira entre sujeitos, saberes, lugares e datas e, assim, proporcionando a possibilidade de uma inferência com precisão incomum.

2.1.2 O tempo, o espaço e a prática analítica da enumeração

Prosseguindo. Olga Orozco no artigo *Jorge Luis Borges en su historia de la eternidad* (1992) fornece mais elementos para adensarmos o que até aqui vem sendo construído. Segundo a autora, a obra de Borges, de onde espreito uma intensa “atitude interdisciplinar”, desestabiliza cada aspecto do tempo linear para reivindicar o eterno ou o sagrado, que não é outra coisa senão uma forte interligação entre os acontecimentos – a totalidade. Comenta ela que o tempo nos escritos do argentino não é

aceptado como una entidade consistente, lineal, continua, con una dirección precisa en su fluir, sino que se interrumpe, admite intercalaciones de eternidad, câmbios en el orden, inversiones, recorridos cíclicos y circulares, combinaciones del pasado, el presente y el porvenir, numerosas hipótesis acerca de su comportamiento y su perduración (OROZCO, 1992, p.120-121).

Para que o sujeito seja entendido como “impessoal” e o objeto como “absurdo”, a compreensão do tempo precisa estar além do governo da linearidade e sua geração de efeitos unidirecionais. Caso contrário, não se alcançaria o horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, em seus incontáveis precedentes, recorrências circulares e estimativas de ordem. Embora tempo num entendimento mais geral seja aquilo que passa, seja continuidade, aquilo que passa não está necessariamente regulado pela linearidade. Assim, a relação entre passado, presente e futuro não seria nem crescente nem decrescente, mas simultânea e instável. Conforme Orozco (1992), “el pretérito es tan dúctil, tan modificable, como el futuro”. Isso torna possível que a validade do conhecimento não se prenda a nomes, disciplinas, mapas e datas, visto que, nesta atmosfera, seria insuficiente defender que as coisas são entidades fixas e causadoras imediatas das posteriores. Ora, o conhecimento é fluxo: o sujeito não é, o saber não tem delimitações, o lugar não tem onde e o tempo não tem quando. Por isso, o conhecimento simples e uno passa a não ser epistemologicamente trabalhado pelo conceito, mas pela enumeração através de “princípios”, o que permite “ordenar los mosaicos de las posibilidades en diferentes combinaciones, apostar a una u outra conjetura, multiplicar lo improbable y deslizarnos por todos los espejismos de la razón (...)” (OROZCO, 1992, p.120).

Falando um pouco mais sobre o tempo, vale ressaltar o artigo *Labirinto e bússola: um recorte na obra de Borges* (1998), de Mariângela de Andrade Paraizo. Segundo ela, a escrita do argentino propõe

uma estética das simetrias imperfeitas, distorcidas ou dissonantes, simetrias que proporcionam ao leitor imagens do caleidoscópio: fragmentadas, com múltiplas possibilidades de combinação, e destituídas de uma matriz que se possa dizer a primeira, que se configure como a origem de qualquer uma das séries com que nos deparamos. (...) Consiste também em marcar a arbitrariedade com que se define um começo, bem como a provisoriedade que subjaz uma conclusão, *uma vez que os cortes no tempo são lógicos, e artifício maior é alinhá-los em uma série de vetor único* (...) (PARAIZO, 1998, p.45, grifo meu).

O tempo. Para Borges, não é suficiente o sujeito impessoal e objeto como absurdo, é preciso mais, é preciso adensar as consequências de tais inclinações, é preciso mergulhar nas entranhas úmidas e desconhecidas do sagrado ou da totalidade, extrair daí, por mais que seja um ato de convenção, uma forma de “ver” simetrias “imperfeitas, distorcidas ou dissonantes”. E isso é feito em seus poemas, contos e ensaios através do procedimento epistemológico da enumeração via “princípios”, onde se estabelece um “artifício” que efetua, conforme a autora,

cortes lógicos no tempo, e onde “uma série de vetor único” que emerge não se configura como a origem daquilo a que se depara, mas como uma conclusão, em seus efeitos e possibilidades de sentido, provisória e contingente. Ora, “é assim que, na contagem do tempo, o antes ou o depois não se alinham em uma série predeterminada, mas em uma sequência lógica que só ao depois se representa, impulsionada pelo desejo que a ordena” (PARAIZO, 1998, p.46). Assim, elucida-se que o sujeito impessoal e reticente, na linguagem onde veicula seu desejo, ordena uma sequência lógica *a posteriori*, desdobrando classificações e marcos arbitrários que não representam em si e por si o fluxo dos acontecimentos. Portanto, o tempo, na “atitude interdisciplinar” de Borges, ao escapar do governo da linearidade, mostra uma potência integradora das coisas, nelas e através delas: “seus labirintos são mais temporais que espaciais, redes que nos embaraçam, confundidos que ficamos pelo efeito da repetição” (PARAIZO, 1998, p.44). Este efeito de repetição é sofisticado por integrar e unificar aquilo que possui uma dinâmica escorregadia, isto é, aquilo que não se atém a recorrências determinativas. Numa palavra: sujeito, saberes, territórios e datas estão incessantemente variando e se ampliando, bastando “ver”. Se pensarmos tal perspectiva como metáfora, caberia dizer que toda vez que uma criança nasce, tudo se refaz – o processo não tem início nem fim, acontece como “um círculo desde sempre cada vez mais amplo”²⁷.

Doravante, a fim de fortalecer o entendimento da prática analítica enumerativa da “atitude interdisciplinar”, quero dialogar com o texto *Jorge Luis Borges e o Desarquivamento do Saber Ocidental (2011)* de Nabil de Souza. Trata-se de um texto complexo e pertinente que busca confrontar a noção de arquivo de Foucault e suas implicações sobre o passado com as intuições contidas no ensaio *O Idioma Analítico de John Wilkins* do livro *Outras Inquisições (2007)* de Borges. O ponto do confronto estaria na tentativa de Foucault, em seu *As Palavras e as Coisas (1999)* e posteriormente em *A Arqueologia do Saber (2009)*, de fazer uma arqueologia do passado enquanto que em Borges esta tentativa não passaria de uma imaginação fértil capaz de estabelecer um campo de mobilização de sentidos. Segundo Souza, o programa arqueológico do Foucault tem um cerne que se encontra na noção ou conceito de arquivo²⁸. Esta noção em vez de conter o significado de um registro ingênuo do passado, falaria sobre um sistema de discursividade (a lei do que pode ser dito), aquilo que rege os enunciados como acontecimentos singulares, um sistema geral de formação e transformação dos enunciados. Assim, o gesto da reunião e da conservação do arquivo envolveria

²⁷Se pudesse representar a ideia como equação matemática, representaria o processo que não tem início nem fim assim: $\infty = \text{repetição} + \text{diferença}$.

²⁸Trato noção e conceito como sinônimos.

linguagem, autoridade e legitimidade. Para fins de comparação, o pesquisador chama Derrida buscando reforçar o entendimento sobre a noção em pauta. Afirma que em Derrida (2011, p.47, grifos do autor) o arquivo remonta o vocábulo grego *arkhê* que “designa ao mesmo tempo *o começo* e *o comando*”. Após detalhar o argumento de Derrida acerca do arquivo, o autor se pergunta: não é justamente este o projeto arqueológico foucaultiano ao tentar desvencilhar-se da noção usual de arquivo?

Responde dizendo que não e dizendo ainda que o arquivo concebido em Foucault é uma espécie de *a priori* histórico que funcionaria em contraposição ao *a priori* formal vigente na tradição idealista pós-kantiana. Em ambos os movimentos, trata-se de definir tal relação com o passado, “*de modo não-consciente*, como necessária para todos os indivíduos a ela submetidos” (DERRIDA, 2011, p. 50, grifos do autor). Isto é, não obstante haja o estabelecimento de um conjunto de enunciados que define o que vai e o que não vai ser arquivado, ainda vigora alguma entidade exterior ao campo da linguagem ou da discursividade, como se o fato digno de arquivo fosse passível de ser resgatado, fosse tangível, espacial, aquilo que “determinaria a existência dos discursos pura e simplesmente como *discursos* e não como discursos *válidos* ou *verdadeiros*” (DERRIDA, 2011, grifos do autor), isto é, não se colocaria em questão o fato de determinado discurso se apresentar como fornecedor do arquivo do passado, deixando de ter, em última instância, o caráter de articulação, indeterminação e fluxo.

Nesta frente, Souza faz uma reflexão pertinente acerca do projeto de Foucault: se o arquivo trata da formação e transformação de enunciados como *a priori* históricos, a arqueologia serviria para descrever aqueles discursos que transparecem a prática do arquivo: “pareceria natural, então, reler o trabalho historiográfico previamente levado a cabo por Foucault como realização exemplar de um tal programa de investigação” (SOUZA, 2011, p.51). Daí que Foucault pudesse pensar a coerência interna dos diversos campos do saber moderno: “os discursos sobre a loucura, o desenvolvimento do olhar médico, o surgimento das ciências humanas (...)” (SOUZA, 2011, p. 51). Todavia, conforme o autor, e a “arqueologia da arqueologia” (SOUZA, 2011, p. 51)? Ora, por que determinado discurso faz transparecer um evento passado e é capaz de arquivá-lo? Qual é a garantia que um discurso tem para resgatar o que aconteceu? Por que esta separação entre o que é passado e o que é articulável no presente da linguagem? Seria possível pensar o passado/arquivamento e seu programa historiográfico sem tal hiato ainda rígido?

Souza segue e comenta que na abertura de *As Palavras e as Coisas* consta a seguinte frase: “este livro nasceu de um texto de Borges” (FOUCAULT apud SOUZA, 2011, p. 54).

Afirma que Foucault conta que o texto é, conforme citado acima, *O idioma analítico de John Wilkins* do livro *Outras Inquisições* de Borges, livro de ensaios curiosos que será trabalhado mais densamente no terceiro capítulo desta dissertação. No prefácio do livro de Foucault o trecho comentado faz menção a uma “estranha” enciclopédia chinesa de acordo com a qual os animais se dividem da seguinte maneira: “(a) pertencentes ao imperador, (b) embalsamados, (c) amestrados, (d) leitões, (e) sereias, (f) fabulosos, (g) cães soltos, (h) incluídos nesta classificação, (i) inumeráveis (...), (m) que acabam de quebrar o vaso (...)” (FOUCAULT apud SOUZA, 2011, p. 55). Daí o autor comenta que a constatação de Foucault implica no susto que é pensar os limites do pensamento – a sua impossibilidade. Em seguida pontua que Foucault se faz a pergunta: o que é impossível pensar? E esclarece sua resposta: junto a ordem alfabética a,b,c,d... é impossível pensar classificações como aquelas postas na enciclopédia chinesa. Souza questiona a resposta de Foucault: “mas a quem, afinal, esse modo de ordenamento pareceria impossível? Ao autor, por certo, e, presumivelmente, a seus leitores” (SOUZA, 2011, p.56, grifos do autor).

Ele repercute ainda mais a resposta de Foucault trazendo a cena um choque dramático e radical entre “ocidente e oriente”. Aprofunda ao enfatizar que Foucault pergunta: que coerência é esta que não encadeia acontecimentos por um a priori e nem por conteúdos sensitivos prévios? Tal pergunta, segundo o pesquisador, será mais tarde respondida com o *a priori* histórico e a noção de arquivo no livro *Arqueologia do Saber* que em outras palavras implica sutil e refinadamente em mascarar que as descontinuidades e fases que se estabelecem para entender o presente não são dadas por via do que exatamente foi, mas construídas numa prática epistemológica de um discurso do presente marcadamente indeterminado – o que em Borges se fundamenta com a prática epistemológica da enumeração via “princípios”²⁹. Na *Arqueologia do Saber*, Foucault, baseado na problemática arqueológica do saber ocidental, defende códigos ordenadores, a experiência da ordem dada e seus modos de ser; defende também que tais ordens apareceram no século XVI; defende ainda que procura encontrar as ordens que permitiram a difusão de conhecimentos e teorias, ciências e filosofias. Nesta feita, Souza, não sem alguma ironia, afirma que a narrativa de Foucault fará emergir duas grandes

²⁹No século IV, Santo Agostinho no seu grande livro *Confissões* (1973) já havia proposto uma analítica temporal neste teor: “é impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três (...). *Existem, pois, três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras*” (AGOSTINHO, 1973, p. 248, grifos meus). Embora Agostinho defenda esta posição ambivalente do tempo, ainda, em última instância, o submete a um Deus substancial. Borges ao contrário utiliza esta perspectiva de tempo, descontínua e cíclica, sem que haja por cima dela um Deus substancial, mas, na falta de um termo apropriado, um Deus vazio e deficiente.

descontinuidades na episteme da cultura ocidental: uma que inaugura o que chama de idade clássica no século XVI e uma no início do XIX que marca o limiar da modernidade. E logo pergunta: “mas em que medida Foucault não estaria, aí, a descrever sua própria episteme?” (SOUZA, 2011, p.58, grifos do autor). Ora, o passado não é espacializado; o futuro não é espacializado; o presente, ao contrário do possa parecer também não é espacial, porque ele passa, e só pode ser avaliado quando passa e quando passa já não é mais presente³⁰. Logo, o que o presente espacializa é ilusório, dinâmico, múltiplo, isto é, as demarcações analíticas sobre um objeto que permitem visualizar quebras e integrar os acontecimentos entre si geram – arbitrária e conjecturalmente – a história e o mapear de sua geografia.

Passos a seguir, Souza começa esmiuçar as diferenças entre Foucault e Borges. Afirma que quem privilegia a dicotomia ocidente/oriente, no que diz respeito às classificações da enciclopédia chinesa, é o primeiro e não o segundo. Continua afirmando que Borges destaca John Wilkins, pensador do século XVII que, por volta de 1664, propôs a formação de um idioma geral que abrangesse todos os pensamentos humanos. Acentua que o argentino enumera classificações análogas como a do Instituto Bibliográfico de Bruxelas que parcelou o universo em 1000 subdivisões; e da enciclopédia chinesa já citada. Assim, Souza, acompanhando Borges, diz que todos os sistemas classificatórios são arbitrários e conjecturais. É principalmente neste ponto que se borraria a ideia binária de ocidente e oriente, porque as classificações ultrapassam o limite fixo de um lugar. Isto teria como efeito “a reversão dos saberes instituídos, o desarquivamento dos saberes arquivados, em direção a um espaço ou estado de indecidibilidade epistemológica” (SOUZA, 2011, p. 60). A ferramenta analítica da enumeração traduzida da “atitude interdisciplinar” de Borges e utilizada como possibilidade de explicação de um objeto sempre absurdo, conteria, portanto, este “estado de indecidibilidade epistemológica”, que abriria a porta do trânsito estranho e intenso das coisas entre si no tempo e no espaço.

É interessante observar como a “atitude interdisciplinar” em Borges “inaugura” com propriedade a compreensão radical do horizonte de conhecimento simples e uno, através do sujeito como impessoal; do objeto como absurdo; do tempo e do espaço em cuja regulação se escapa a ordem linear e se permite efeitos descontínuos e cíclicos; da prática epistemológica da enumeração via “princípios” como forma precípua de explicação dos fenômenos; e da capacidade de “ver” o nó fundamental entre os saberes e coisas. Isto, em outras palavras,

³⁰Pode-se objetar: ora, o presente não existe? E quando avaliamos um objeto no presente, isso não é real? Respondo que se alguém avalia um objeto no presente, a validade dessa avaliação se modifica quando o presente passa, isto é, quando o presente vira passado, sendo tão fluído quanto o passado e o futuro.

acaba por trazer novos cenários, problemas, objetos, explicações, possibilidades, encaminhamentos de sentidos e efeitos de realidade. Licencia, assim, uma nova ética de ser e pesquisar.

2.2 Enumeração como exercício da “atitude interdisciplinar”

2.2.1 Umberto Eco lê Borges

Prosseguindo, no livro *Sobre a Literatura (2011)*, especificamente no ensaio *Borges e minha Angústia da Influência*, Umberto Eco, de forma breve, levanta o seguinte acerca do jogo de influências na literatura, na filosofia e na ciência: a relação entre autor A e autor B não pode ser pensada se não houver no topo do triângulo um X. Isto é, suponhamos que na base esquerda temos o autor A; na base direita temos o autor B; no vértice, um X: “podemos chamar este X de cultura, de *cadeia das influências precedentes?* (...) Este X *deve ser considerado, e nunca como no caso de Borges é preciso considerá-lo*”, continua, “visto que (...) usou a cultura universal como instrumento de jogo” (ECO, 2011, p.118, grifos meus). Assim, o X, esta terceira instância que vigora junto com o autor A e B, é uma presença ausente. Umberto Eco chama esta relação de “relação triádica”. Funciona mais ou menos no seguinte, considerando que a relação A/B acontece de diversas maneiras: “(1) B encontra alguma coisa na obra de A e não sabe que por trás existe X” (ECO, 2011, p.118, grifos meus): aqui, fala-se do fato de que não se pode esquecer que *sempre existe um precedente daquela ideia importante de um autor em apreço e, por consequência, que seu campo de saber não detém a certificação de propriedade desta ideia*; “(2) B encontra alguma coisa na obra de A e através de A remonta a X” (ECO, 2011): aqui, fala-se sobre a geral impressão que temos, sobretudo se se tratar de um autor de muito apreço, de que determinada ideia é originária deste autor e, provavelmente, de seu campo de saber. Não obstante tal impressão, um fator X traz à baila uma lacuna inafastável na obra de qualquer autor. Daí segue que, no âmbito desta “relação triádica” ou deste procedimento de utilizar “a cultura universal como instrumento de jogo”, não se trataria somente de concluir que tal obra é incapaz de acessar a realidade ou que suas inferências e efeitos identificatórios são por essência incompletos, mas *perceber que este fator X permite articular, por via da sugerida analítica enumerativa via “princípios” retirada*

da “atitude interdisciplinar” de Borges, um quadro peculiar e arbitrário de interdependência entre as coisas, uma linha histórica geradora de certas possibilidades e efeitos, que uma vez mais desautorizaria uma certificação prévia de qualquer autor em apreço e de qualquer campo de saber; “(3) B refere-se a X e somente depois percebe que X está na obra de A” (ECO, 2011): aqui, fala-se não de outra coisa senão um jogo de remissões e influências complexas que *permite perceber que uma ideia “acolá” não tem necessariamente nexos diretos com um eventual autor em apreço e seu campo de saber, isto é, trata-se de um jogo que de algum modo opera uma interligação cuja semente pode exaltar tanto precedentes contínuos quanto descontínuos, tanto estar vinculado a autoria e a um campo determinado de saber, quanto extrapolar esses limites.*

Eco chama Borges de o “arquivista delirante” (ECO, 2011, p.120) visto que “não pode existir o delírio sem o arquivo sobre o qual ele trabalha” (ECO, 2011, p. 120). Arquivo e delírio ou, em outros termos, passado e sua articulação por meio da linguagem ressalvam que a “coisa mais importante é que os livros falam entre si” (ECO, 2011, p. 120). E os livros falam entre si sem se ater a classificações prévias de que assuntos tratam. Nesta feita, o teórico italiano rumina, com a prática analítica da enumeração via “princípios”, que a biblioteca labiríntica de Borges não poderia emergir linearmente:

(...) eu [a] encontrara, por exemplo, em Joyce e até mesmo em alguns textos medievais. *Il labirinto del mondo* foi escrito por Comenius em 1623, e o conceito de labirinto fazia parte da ideologia do maneirismo e do barroco. (...) Que toda classificação do universo leve a constituir um labirinto ou um jardim das veredas que se bifurcam, já era ideia apresentada seja por Leibniz, seja – de modo claríssimo e explícito – no discurso introdutório da *Encyclopédie* de Diderot e d’Alembert. Estas são *provavelmente* as fontes de Borges. (...) Borges teria escrito aquilo que escreveu se não tivesse atrás de si os livros de que falei? (ECO, 2011, p. 126-127, grifo meu).

A ideia do labirinto que aparece nas principais ficções de Borges, como nos contos *A Biblioteca de Babel* e o *Jardim das Veredas que se Bifurcam* do livro *Ficções* (2010), se manifesta como uma variação de uma discussão sempre de algum modo existente, algo que só seria possível no interior de um contexto em que os livros falam entre si, isto é, no horizonte de conhecimento simples e uno. Assim, as distintas ideias de labirinto revelam que aquela considerada mais “nobre” é muito mais um efeito político do que uma garantia ontológica incondicional. Porque cada variação da ideia de labirinto, baseando-me aqui na assertiva de Eco, está pautada nos mesmos “princípios”, embora se diferencie por detalhes – minúsculos e cruciais. Detalhes estes que acrescem possibilidades de dar sentido às coisas, que reinauguram o que desde sempre se repete, que forjam a dinâmica de um “círculo cada vez mais amplo” – a

totalidade ou o sagrado³¹. Poderia dar um exemplo irrisório mas bem esclarecedor de como isto funciona, partindo tanto da brincadeira de criança “telefone sem fio” quanto da expressão popular “quem conta um conto aumenta um ponto”: em ambos os casos a cada palavra enunciada se agrega outra num processo incontrolável – se alguém diz “casa”, outro pode vir e dizer “casa azul”; outro vem e diz “casa azul que parece vermelha”; mais outro diz “casa azul que parece vermelha bem abafada”; outro ainda “casa azul que parece vermelha bem abafada mas aconchegante” e assim sucessivamente a tal ponto que a palavra “casa” vai tendo pequenos acréscimos que alavancam sua complexidade. Ora, isto nada mais é do que uma radical dinâmica naquilo que envolve uma rede intrincada de sujeitos, saberes, lugares e tempos. Eco, a seu turno, discute e analisa esta totalidade elaborando a seguinte parábola moderna sobre como o livro pode nos afetar:

(...)Chega finalmente o dia em que, para saber algo sobre um determinado assunto, nos decidimos então a abrir um dos tantos livros nunca lidos. Começamos a ler e nos damos conta de que já o conhecíamos. O que aconteceu? Há a explicação místico-biológica: com o passar do tempo, de tanto retirá-los, espaná-los e recolocá-los no lugar, através das pontas dos dedos a essência dos livros penetrou pouco a pouco em nossa mente. Há a explicação do *scanning casual e continuado*: com o passar do tempo, pegando e reordenando os vários volumes, não é que o livro nunca tenha sido folheado; já ao tirá-lo do lugar, olham-se algumas páginas, uma hoje, uma no mês seguinte e pouco a pouco acaba-se por lê-lo em grande parte, embora de forma não linear. Mas a verdadeira explicação é que, entre o momento em que aquele livro chegou até nós e o momento em que o abrimos, outros livros foram lidos nos quais havia algo que aquele primeiro livro dizia e, portanto, ao final aquele livro que não lemos fazia parte de nosso *patrimônio mental* e talvez tivesse nos influenciado profundamente” (ECO, 2011, p.129, grifos meus).

Conforme tal parábola moderna que exalta como a influência do livro nos afeta, a totalidade se divide em três explicações: 1) a místico-biológica; 2) a do *scanning* casual e continuado; 3) a do patrimônio mental. Quanto à primeira, destaca as características de uma certificação incondicional externa ao sujeito, como aquela que propunha um Deus completo e imperecível, porque “através das pontas dos dedos a essência dos livros penetrou pouco a pouco em nossa mente”, de modo que a influência acontece de maneira inexplicável e preconcebida, apesar do toque das mãos; 2) quanto à segunda, destaca as características de uma certificação incondicional localizada no *cogito* do sujeito e nas suas relações de causalidade, porque “não é que o livro nunca tenha sido folheado; já ao tirá-lo do lugar, olham-se algumas páginas, uma hoje, uma no mês seguinte”, de modo que a influência do

³¹Entendo totalidade, sagrado e eterno, assim como Deus e mistério, colocados no primeiro capítulo, como noções sinônimas. Noções que, apesar de efeitos diferenciados, tentam apontar a mesma coisa: a ideia de uma instância, além do subjetivo e do social, não necessariamente vinculada a fé, mas a uma grandeza que, via enumeração por “princípios”, está aberta ao preenchimento de sentidos.

livro acontece somente quando ele é aberto, pois há uma causa clara e direta; 3) quanto, por fim, à última, destaca as características de uma força entre o sujeito e o livro, nem lá nem cá, porque “entre o momento em que aquele livro chegou até nós e o momento em que o abrimos, outros livros foram lidos nos quais havia algo que aquele primeiro livro dizia”, de modo que a influência acontece com o livro aberto e fechado ao mesmo tempo, sugerindo a intertextualidade ao infinito. Em outras palavras: a explicação do “patrimônio mental”, na parábola moderna da influência do livro em Eco, permite “ver” que a totalidade é um jogo radical onde o tecido possui beleza justamente por seus simultâneos nós e esgarçamentos. Esta é, portanto, uma instância, junto ao subjetivo e à sociabilidade, urgente no horizonte de conhecimento simples e uno que se traduz da “atitude interdisciplinar” da obra de Borges, é a instância que a racionalidade moderna tentou esquecer ao subjugar-la à razão³².

2.2.2 O espaço como impossível: números transfinitos e formas geométricas tortuosas

Dando seguimento, pretendo dialogar com o artigo *A matemática de Calvino, Roubaud, Borges e Perec (2010)* de Jacques Fux, a fim de robustecer a discussão sobre a “atitude interdisciplinar” do escritor em crivo nesta pesquisa. Fux comenta algo curioso: “Borges não tinha muitos conhecimentos técnicos em matemática mas, mesmo assim, aplicou-os exaustivamente em sua ficção” (FUX, 2010, p.298). Como seria possível a alguém ter um conhecimento insuficiente sobre um campo, mas mesmo assim ter alguma atuação relevante nele? Segundo o autor, “a utilização da matemática parece estar (...) em sua fascinação pela beleza das ideias abstratas” (FUX, 2010, p. 298), porque na beleza das ideias abstratas existe alguma coisa similar à beleza de um poema, de uma peça musical ou de um

³²Talvez a tentativa mais radical de subjugar a totalidade ou o sagrado à razão, tenha aparecido na *Fenomenologia do Espírito* (1985) de Hegel. Este, que “dispensando” a divindade articula a razão em si e para si no movimento da história, aborda o que chama de Espírito na introdução de sua obra: “O Espírito rompeu com o mundo de seu existir e do seu representar que até agora subsistia e, no trabalho da sua transformação, está para mergulhar esse existir e representar no passado. Na verdade, *o Espírito nunca está em repouso, mas é concebido sempre num movimento progressivo*. Mas, assim como na criança, depois de um longo e tranquilo tempo de nutrição, a primeira respiração – um salto qualitativo – *quebra essa continuidade de um progresso apenas quantitativo e nasce então a criança*, assim o Espírito que se cultiva cresce lenta e silenciosamente até a nova figura e *desintegra pedaço por pedaço seu mundo precedente*” (HEGEL, 1985, p.10, grifos meus). O problema desta “visão” é que, se na medida do fluxo das coisas há uma desintegração de “pedaço por pedaço” do mundo precedente, a quebra da continuidade do tempo elaborada pela razão é automática, substancial e fixa, estando fora da linguagem. Nestes termos, o movimento dialético da história é progressivo e de uma causalidade não tão dialética assim. Não seria demais registrar que Karl Marx, aproveitando a atmosfera deste cálculo, preenche o “Espírito” com a economia ou o desenvolvimento material, produzindo a “dialética materialista”.

argumento filosófico etc. Investindo naquilo que é similar, bem melhor dito, investindo nos “princípios” que estão acontecendo de algum modo tanto na beleza das ideias abstratas quanto em outras, Borges reduz suas limitações técnicas na matemática e amplia seu campo de possibilidades de mobilização de sentidos, superando barreiras imaginárias e alçando o fluir do conhecimento simples e uno:

No conto ‘O Aleph’ podemos, por exemplo, observar claramente o conceito matemático de infinito de Cantor. (...) Até 1870, os matemáticos pensavam que havia somente um infinito. Quando Cantor começa seu trabalho, descobre que havia *diferentes classes de infinitos*, ou seja, existiam alguns infinitos ‘maiores’ que os outros. A referência que Borges faz é relativa aos números transfinitos, a partir dos quais o todo não é maior que as partes (...) (FUX, 2010, p.299-300, grifo meu)

Matematicamente, o conceito de infinito, do qual se apropria Borges, pode ser, conforme Fux, entendido da seguinte forma: se pensarmos num conjunto de números naturais $\{1,2,3,4...\}$ podemos avaliar sua infinidade pela impossibilidade de encontrar o maior dos números naturais. Se o maior dos números naturais for M e adicionarmos a M o 1, teremos $M+1$, que é maior que M e ainda pertence ao conjunto de números naturais. Nesta feita, paradoxalmente, existe um número maior do que o maior dos números e assim sucessivamente ($M+2$, $M+3...$), de modo que isto leva a conclusão da infinitude do conjunto. E esta infinitude do conjunto, a seu turno, permite “diferentes classes de infinitos”, visto que “o todo não é maior que as partes”, logo sendo cada parte condigna para esboçar uma classe de infinito. Consideremos, por exemplo, que este infinito não seja representado por números naturais, mas por autores: assim, o modo de conhecimento pautado pela racionalidade moderna pode articular, entre tantas outras possíveis, a seguinte classe de infinito: {Descartes, Newton, Kant, Hegel...}; o modo de conhecimento pautado pela “atitude interdisciplinar” pode articular, entre tantas outras possíveis, a seguinte classe de infinito: {Giordano Bruno, Berkeley, Hume, D’Alembert...} ou mesmo {Descartes, Giordano Bruno, Berkeley, Hegel} enfim. As classes de infinito são quebras articuladas na continuidade do tempo e o fato de uma delas ser “maior” do que a outra não possui outra natureza senão a da arbitrariedade e da indeterminação da linguagem – um efeito político em vez de uma escultura preestabelecida.

Fux, quanto à pertinência da matemática na “atitude interdisciplinar” da obra de Borges, comenta ainda sobre uma menção à faixa de Moebius no conto “El disco” do *El libro de Arena* (2009), cuja característica principal seria apresentar uma forma geométrica sem “dentro” nem “fora”: “a coisa mais importante que notamos na faixa de Moebius é que ela só tem um lado (...)” (FUX, 2010, p.301). Se uma forma geométrica representa sua linha de fora

como de dentro e sua linha de dentro como de fora, as coordenadas e leituras espaciais que permite são ilusórias, isso se torna mais esclarecedor quando pensamos, por exemplo, um espaço sem gravidade, como o espaço na órbita do planeta Terra, onde aquilo que está acima, abaixo, ao lado esquerdo e ao lado direito não é rigorosamente determinado, sendo flexível e dinâmico. Borges, em seu interesse, tomaria os números transfinitos em Cantor e a faixa de Moebius não para se especializar nestes conceitos e se tornar matemático profissional, mas para navegar em seus “princípios” e, desta maneira, produzir ficções, sondar objetos, imaginar cenários e especular futuros: “Borges utiliza alguns conceitos matemáticos para aumentar a potencialidade de leitura de seus contos” (FUX, 2010, p.302). Como consequência, as fronteiras se borram e aquilo que parece distante se reconcilia – matemática e literatura passam a ser uma coisa só, cuja interligação gera uma produtividade mútua. Nesta navegação no mar dos “princípios” se “vislumbra” o horizonte de conhecimento simples e uno. Sua repercussão para a educação, ciência e filosofia como um todo é imprevisível, mas certamente estabelece outro jogo de concepção e institucionalização das coisas.

Na tese de doutoramento intitulada *A matemática em Georges Perec e Jorge Luis Borges: um estudo comparativo* (2010), Jacques Fux trabalha com intenso manancial de detalhes o trânsito de Borges entre a ficção e os números. E, deste modo, acaba contribuindo ainda mais para o investimento em sua obra, onde “a intertextualidade se manifesta por meio das referências, das descobertas do passado, das criações para o futuro” (FUX, 2010, p. 197). Entre tantas questões interessantes, o autor levanta uma interrogação pertinente que serve para nosso estudo sobre “atitude interdisciplinar” no horizonte de conhecimento simples e uno: por que estudar matemática nas obras de Perec e de Borges se ambos não eram especialistas e nem tinham formação acadêmica no assunto? Responde que uma das principais vantagens é “traçar um novo horizonte no campo e nos estudos literários de ambos, *criando neste espaço entre áreas do conhecimento abertura para saber mais sobre seus universos*, seus jogos, suas trapaças e seus saberes, matemáticos e ficcionais” (FUX, 2010, p.198, grifo meu). Fux destaca um fator primordial: uma abertura entre as áreas de conhecimento. Explorar esta abertura sistematicamente, como as letras desta dissertação tentam fazer, potencializa, ao esboçar riscos e tecer expectativas, uma visão unitária do conhecer, que emerge como alternativa a uma narrativa fragmentária e hiperespecializada de compreensão das coisas e do mundo.

2.2.3 A religião como exercício do inalcançável

Quero trazer outros elementos para dar maior propriedade a minha defesa sobre a “atitude interdisciplinar”. No artigo *Borges e a Cabala: pré-textos para um texto* (2011) de Saúl Sosnowski, encontramos uma bela discussão sobre certa leitura judaica da Torá. O autor inicia comentando uma foto de Borges que o destaca de joelhos no chão. Segundo conta, tal foto foi tirada por Sara Facio em 1968 na Biblioteca Nacional da Argentina, cujo título sem veraneios é “Borges” e cuja imagem enfatiza, não sem algum simbolismo, um homem procurando um livro. Diz ele: “ao focarmos em sua força de expressão e imaginarmos suas mãos que procuram escondidas por três prateleiras de livros, podemos entender a foto como uma alusão aos *heresiarcas* (...)” (SOSNOWSKI, 2011, p.13, grifos do original). Estes heresiarcas, segundo Sosnowski, passavam a vida em busca dos segredos de uma biblioteca que é o mundo e de um ser inalcançável e infinito que dá origem a tudo isso. Não seria excessivo ressaltar que estes heresiarcas possuíam uma grave “atitude interdisciplinar” na sua compreensão das coisas.

Para além da fotografia como metáfora da obra do escritor argentino, o autor continua sua empreitada e aponta que Borges, numa palestra voltada para o cabalismo, resume a ideia da Cabala judaica assim: o Pentateuco, a Torá (parte do antigo testamento para os cristãos), é um livro sagrado. Uma inteligência de poder infinito tolerou a execução de um livro. O Espírito Santo tolerou o surgimento da literatura. Só que o Espírito Santo tolerou a execução de um livro, da literatura, de uma forma que neste livro nada pode ser casual, tudo tem de estar intrincado e cruzado. No entanto, toda escritura humana é casual. Eis o paradoxo. Daí Sosnowski complementa e aborda com suas palavras o raciocínio de Borges sobre os cabalistas: “a suposição deles sobre a aparência e o significado das letras vai contra o entendimento ocidental histórico de que a letra vai do *som ao gráfico*” (SOSNOWSKI, 2011, p.14, grifo meu). Acrescenta que a razão disto consiste no fato de que a materialidade das letras é anterior ao significado das palavras e tais letras são os instrumentos de Deus³³. Assim, cada letra, como anterior ao som e ao significado das palavras, articula uma escrita onde tudo se intersecta e se remete. O casual e o não casual. Eis a doutrina de Deus.

³³Curiosamente, Derrida em diversos momentos de sua obra faz uma crítica ao logo e ao fonocentrismo. Para ele, o significado não seria necessariamente correspondência do som, do logos. A origem que permitiria tal esquema no âmbito da escritura estaria rigorosamente em xeque. Ver, entre outros livros, *Gramatologia* (1973); *A escritura e a diferença* (2009); *A voz e o fenômeno* (1994).

Conforme Sosnowski, valorizando a totalidade – terceira instância subjugada pela racionalidade dissociadora de saberes –, Borges incorpora os gnósticos, representado por Basíledes, além de autores como Schopenhauer, Kierkegaard para defender que o estudo da Cabala tem aplicação, servindo para compreender com maior eficiência a interdependência das coisas. Antes de terminar sua palestra, nos conta o autor, Borges se ampara nos livros *Sefer Yetzira*³⁴ e o *Zohar*³⁵ para concluir que em cada um de nós existe uma partícula de divindade, o que repartiria a unidade e plenitude de Deus para cada um em seu momento vivido, para a experiência incessante do retorno no agora, sem prévios acordos, tornando o uno e o múltiplo numa coisa só³⁶. Frente a isso, Sosnowski não deixa de observar que “sempre que nos aproximamos do espaço em que ‘Borges’ e a ‘Cabala’ se unem, é imperativo destacar diferenças fundamentais entre uma busca literária e o jeito de viver e objetivos buscados pelos cabalistas (...)” (SOSNOWSKI, 2011, p.15). Estas mencionadas diferenças fundamentais mostram uma vez mais que o jogo da cultura universal se dá no seio da repetição com variação. Por isso, ter-se-ia que “aceitar a distância que separa fé e teologia de literatura e arte” (SOSNOWSKI, 2011). Ora, embora fé e teologia e literatura e arte sejam a mesma coisa, suas manifestações geram efeitos distintos e ampliam o rol de complexidade do conhecimento: “só então, quando ciente de tal diferença, a imaginação humana pode se sentir hábil a revelar visões alternativas do mundo, e se apoderar das crônicas edificantes da história” (SOSNOWSKI, 2011).

Borges não se interessou tão somente pela Cabala, mas também, entre outras religiões, pelo budismo. No artigo *Borges, o eterno caçador de vaga-lumes* (1999) de Lúcia Peixoto Cherem, entendemos as razões pelas quais o escritor argentino se sentiu atraído por tal manifestação religiosa: “os monges budistas mais sábios, quando têm ao seu lado neófitos, nunca esclarecem as dúvidas desses que estão se iniciando na doutrina budista” (CHEREM, 1999, p.196). Por que criar este suspense com os discípulos recém chegados? O que os monges fazem então com estas dúvidas? Quando “um deles faz uma pergunta a um monge

³⁴Significa “livro da formação” ou “livro da criação”. É um texto antigo pertencente à Cabala judaica. Acesso em 23/01/14. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Sefer_Yetzirah

³⁵Significa “livro do esplendor”. Este livro possui comentários místicos sobre a Torá (parte do antigo testamento para os cristãos). Contém discussões sobre a natureza de Deus e da alma, a origem do universo, bem como outras matérias possíveis do livro sagrado. Acesso em 23/01/14. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Zohar>

³⁶Esta partícula de divindade em cada sujeito é equivalente à compreensão de Bhabha e Hall sobre a diferença. O primeiro, em *O local da cultura* (2008), diz sobre diferença: “a ‘interioridade’ do sujeito é habitada pela ‘referência radical e anárquica ao outro’” (BHABHA; HALL, 2008, p.40); o segundo, em *Da diáspora* (2009), diz sobre a diferença que “os significados são posicionais e relacionais sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim” (BHABHA; HALL, 2008, p.33).

experiente, este sempre lhe dará uma *resposta aparentemente absurda*, para que o iniciante procure a solução por si mesmo” (CHEREM, 1999, p. 196, grifo meu). A resposta absurda, o objeto absurdo para um sujeito ilusório e impessoal certamente permite, àquele que busca “ver” a interdependência das coisas, um êxtase de conexões, similaridades e dessemelhanças, aspectos dignos de uma “atitude interdisciplinar” no horizonte de conhecimento simples e uno.

Segundo Cherem, Borges defende que é preciso defender de corpo e alma as quatro nobres verdades: o sofrimento, a origem do sofrimento, o caminho de cessação do sofrimento e a cessação do sofrimento. Nesta perspectiva, a cura, frente à descoberta de um sujeito do teor nevrálgico do mundo, implicaria no Nirvana. Conforme a autora, “não é à toa que Borges diz, em algum de seus textos, que esse tipo de cura é o que propõe, em nosso século, a psicanálise” (CHEREM, 1999, p.197). Trata-se de preencher de sentido uma falta. Dito em outros termos, do budismo à psicanálise, há uma espreita de “princípios” que os aproxima, isto é, há a tentativa de preencher uma falta de um sujeito, não obstante os objetivos difiram bastante de ambos os saberes e dos personagens que os articulam. Prosseguindo, a autora destaca que o que mais chama atenção de Borges no que se refere ao budismo é o fato de que, diferentemente de muitas outras religiões, este não exige uma fé e credulidade incontornável, já que se pode ser bom budista e ao mesmo tempo negar a existência de Buda, porque o que importa não é o eu de Buda, mas a crença na força da Doutrina³⁷. Cherem diz que “um dos temas de meditação nos mosteiros da China e do Japão é justamente a dúvida em relação à existência de Buda, uma das dúvidas necessárias para se alcançar a verdade” (CHEREM, 1999, p. 200). É molhando-se nesta e em outras culturas que Borges encontrou sua “forma de negar o eu e, ao mesmo tempo, de construir sua possível identidade, respeitada em todo mundo por ter sido capaz de mobilizar, com extrema clareza, tantos saberes entorno de si” (CHEREM, 1999, p.209).

³⁷Ao contrário do budismo, pelo menos o defendido por Borges, que não se importa com a qualidade substancial e irretocável da pessoa, o cristianismo, conforme aponta o evangelho de Mateus, atribui a Jesus Cristo a seguinte premissa: “onde dois ou três estiverem reunidos *em meu nome*, ali *estou eu* no meio deles” (2010, p.1737, Mt. 18:20, grifos meus). Buda para o budismo é o nada, um veículo; Jesus Cristo para o cristianismo é o tudo, o Deus único.

2.2.4 O uno e a variação: um “círculo desde sempre cada vez mais amplo”

O sujeito fraturado, descentrado e impessoal. O objeto absurdo e carnavalesco. A enumeração via “princípios” como prática epistemológica de uma “atitude interdisciplinar” no horizonte de conhecimento simples e uno. O tempo cujo governo escapa à ordem linear e cujos efeitos são cíclicos e turvos. O arquivo ou o fato do passado não como tangível, mas como articulação e delírio no presente da linguagem. A cultura universal como instrumento de jogo em referências e citações. O labirinto de livros em sua intertextualidade. A ordem matemática do infinito. O espaço cujas coordenadas são distorcidas. As letras como instrumento de Deus na Cabala. A força vertiginosa e redistribuída da Doutrina de Buda... Todas estas conceituações, embora representem a mesma coisa, são variações que encaminham objetivos, possibilidades, cenários e diferentes efeitos de sentido. Trata-se do desenho de uma alternativa sistemática e consistente para o modo de conhecimento racional que, a seu turno, em suas incessantes variações ao longo da história, se estabeleceu como *ethos* do conhecimento no processo de modernização do mundo. Ademais, tal desenho, num alçar mais urgente, permite desfazer uma negação prévia da totalidade – a terceira instância onde as coisas drasticamente se intersectam – que não é originada nem por um Deus antropomórfico nem por uma dialética mecânica, mas – mediante certa estruturação da linguagem – por um acontecer vivo, aberto, cíclico e desde sempre cada vez mais amplo, cuja abrangência enlaça radicalmente sujeitos, saberes, lugares e tempos.

Até aqui defendi que a “atitude interdisciplinar”, que vigora no horizonte de conhecimento simples e uno, destaca, para além de uma erudição inútil e fútil, um procedimento epistemológico de enumeração via “princípios”, cujo aspecto maior consiste na ultrapassagem das características da racionalidade metodológica e conceitual que fragmenta, especializa e disciplinariza o saber, valendo-se de um jogo de referências ou precedentes lineares e também descontínuos, valendo-se ainda da possibilidade de articulação de um quadro peculiar e arbitrário que permite “ver” a interdependência das coisas. Nestes mesmos termos, defendi ainda, em coerência com o primeiro capítulo, que aquilo que divide e subdivide o saber, em vez de patologia, é mais plausível entendido como variação, e isso se torna bem ressonante após a abordagem dos diversos trânsitos efetuados por Borges, acima sintetizados, cujas ideias, como já dito, possuem o mesmo pano de fundo, embora estejam no bojo de variações que exaltam objetivos, efeitos, encaminhamentos e possibilidades diferentes, isto é, estabelecem um campo diferente de mobilização de sentidos.

Antes de encerrar este capítulo, vale deixar algumas interrogações pertinentes: se a “atitude interdisciplinar” no horizonte de conhecimento simples e uno, conforme exposto do primeiro capítulo até aqui, não é apenas uma saída contemporânea para o problema da hiperespecialização do saber, mas a remontagem de uma narrativa habilmente esquecida e posta em ostracismo no processo de articulação do sentido da ciência iniciado na modernidade; se a prática do conhecer, ao se amparar num quadro de causas para as coisas, não só se referir a uma relação direta, precisa e clara, mas também uma relação confusa, irregular e ambivalente, como se estabeleceria o cenário de pesquisa científica e como se institucionalizaria a educação? Ora, com a “atitude interdisciplinar”, sujeitos e objetos perdem certificações prévias, pois seria insustentável administrar uma pesquisa necessariamente sobre a disciplina biologia, química, matemática, filosofia, astronomia etc, uma vez que, por meio de “princípios”, os saberes se intersectam; não menos insustentável seria organizar um currículo recortado por disciplinas, uma vez que cada uma está em todas as outras, logo como, nestes termos, se estabilizaria a pesquisa científica e se institucionalizaria a educação, mais especificamente, a tecnologia currículo como modo de transmissão de um conhecimento simples e uno? Pergunto mais: se foi possível articular um discurso que, para operar uma transição segura do quadro da teologia para o quadro da razão e das causas, estabeleceu, ao longo de variações incontroláveis nos últimos 500 anos, um cenário de fragmentação e hiperespecialização do saber, por que não seria possível estabelecer um mundo científico e um sistema educacional no bojo de uma “atitude interdisciplinar” do horizonte de conhecimento simples e uno? Tais interrogações antes de serem um exercício de futurologia, servem para notificar a possibilidade de um desprendimento de continuidades pré-marcadas.

3 BORGES: A “ATITUDE INTERDISCIPLINAR” COMO OUTRA PEDAGOGIA

O típico humano do homem... O típico específico já está contido no germe. A ideia de que ele não é herdado (...) seria tão absurda quanto a concepção primitiva de que o sol que nasce pela manhã é diferente daquele que se põe na véspera

Jung

3.1 Esboço pedagógico

Os múltiplos saberes se intersectam por “princípios”: basta nos educarmos para “ver”. Neste capítulo, passarei pelos momentos da obra de Borges que mais contribuem para a discussão da “atitude interdisciplinar”, intercalando com situações e exemplos pedagógicos que a tornem acessível. Apesar de, nas páginas seguintes, abordar temas clássicos da pedagogia como “relação professor-alunos”, “planejamento”, “objetivos” e “avaliação”, procuro explorar o estrito reverso do aparente fato de ser sugado para questões que, diante do desenvolvimento da dissertação até aqui, mereciam ser deslocadas. Com efeito, esse deslocamento ocorre no movimento dos “princípios”, isto é, não nego de antemão os conceitos em sua forma geral, mas os abordo de uma forma que especificamente falando, em sutilezas e detalhes, passe a gerar outras possibilidades e efeitos de mundo. Em outras palavras, invisto no clássico para extrair daí a riqueza de seus intervalos, afinando-me uma vez mais com o horizonte de conhecimento simples e uno, onde todas as coisas são uma coisa só: um círculo radical e crescente.

Nos momentos mencionados da obra de Borges, cabe antecipar que – entre enciclopédias imaginárias, textos perdidos, notas históricas desvirtuadas, curiosidades oníricas, bibliotecas cósmicas, teses monstruosas, inventários fantasiosos, ensaios irregularmente precisos e afins sem-fins – busco extrair algumas conseqüências que possam gerar impacto para os estudos na educação. É certo que a leitura de sua obra pode, num primeiro aspecto, trazer uma confusão. Por isso, tentarei ser o mais cauteloso, paciente e inteligível possível. Não sei se serei feliz, com haveria de saber? O que mais me interessa é que entendamos nestas páginas, cada vez mais profundamente, o funcionamento do horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, bem como a tal ideia de variação acompanhando o traço da prática analítica de enumeração via “princípios” que percorre a

maior parte da obra do autor em estudo, de modo a levantar neste capítulo novas possibilidades para as atuações pedagógicas. Assim, ficará no mínimo registrada a tentativa de pensar uma alternativa pedagógica para a fragmentação e hiperespecialização do saber para além da hipótese racionalista da “patologia”, isto é, da especialização como aquilo que deve ser negado. Em outras palavras: com a hipótese da “variação”, a especialização passa a ser vista não como algo a ser negado, mas como um processo inerente à dinâmica do conhecimento, cuja complexidade, no decorrer dos anos, está sempre cada vez maior e que, nestes termos, permite novas concepções educativas.

3.2 A “atitude interdisciplinar” diante de um sujeito partido: a relação entre professores e alunos

Em *O enigma de Fitzgerald*, conto que está no livro *Outras inquisições* (2007), Borges conta a história de dois sujeitos – Omar Ben Ibrahim e Edward Fitzgerald. A compreensão destes dois sujeitos é pautada pela visão borgeana discutida no segundo capítulo desta dissertação. O sujeito não é um objeto passível de controle. O sujeito não é uma consciência pronta num espaço e num tempo determinado, mas uma impessoalidade, um acontecimento através ou apesar dos diferentes espaços e tempos. No conto, Omar Ibrahim, o primeiro sujeito citado, descrito como astrônomo e poeta, vive e morre entre *o século XI e XII na Pérsia*, destacando-se, além de sua contribuição na urdidura de um calendário e de seus versos, o interesse pela teologia e matemática. Adiante, Borges (2007 p.96, grifos meus) segue a narrativa e afirma que “*sete séculos transcorrem*, com suas luzes e agonias e mutações, e *na Inglaterra* nasce um homem, FitzGerald, menos intelectual que Omar, mas talvez mais sensível e mais triste”. FitzGerald é descrito como um homem de letras que publicou “versões medíocres de Calderón e dos grandes trágicos gregos” (BORGES, 2007). Isso até que em 1859, *século XIX*, FitzGerald publica uma versão das *Rubaiyat* de Omar Ibrahim. E assim, “um milagre acontece: da fortuita conjunção de um astrônomo persa que condescendeu à poesia com um inglês excêntrico (...) surge um extraordinário poeta, que não se parece com os dois” (BORGES, 2007, p. 97). Após algumas comentários, Borges conclui o conto sinalizando com muita lucidez e com certo assombro seu entendimento sobre o sujeito: “toda colaboração é misteriosa. Essa do inglês e do persa o foi mais do que nenhuma outra,

porque os dois eram muito diferentes, (...) e a morte, as vicissitudes e o tempo serviram para que um soubesse do outro e fossem *um único poeta*” (BORGES, 2007, p. 97, grifos meus).

No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, a constituição do sujeito se dá num jogo em que certos “princípios” amparam relações lineares e descontínuas (como a relação Pérsia e Inglaterra, século XI/XII e século XIX), que permitem, de forma arbitrária e conjectural, “ver” a impessoalidade acontecendo e gerando sempre novas práticas, novas possibilidades e efeitos no mesmo. Assim, vale ressaltar que o sujeito é o que é tudo que é. Quando o sujeito entra num escopo de compreensão, ou seja, quando o sujeito, num determinado contexto, é tomado como objeto específico – seja literário, político, cultural, econômico, moral, sexual, educacional – acaba por revelar seus traços de absurdo. E através de uma relação arbitrária, que se dá por certos “princípios” dentro de uma totalidade de referências, eventos e dados, cuja combinação é imprevisível, acaba por possibilitar uma precisão e um resultado analítico incomum³⁸. Em outras palavras, o que está posto para compreender o sujeito, seu lugar no espaço, no tempo, o que deve saber, contém lacunas que permitem uma exploração radical. Se, a título de exemplo, um professor tem um objetivo com um assunto em determinada aula para seus alunos, este objetivo se esgarça na medida em que se permite “ver” que aquele assunto traz tantos outros assuntos, que extrapolam sua aula, a disciplina que leciona, o saber ou o comportamento que visa formar nos alunos. A “atitude interdisciplinar” e sua possibilidade de “ver”, muito mais do que uma simplória erudição, serve para jogar com isso, cavar benefícios, liberar frutos e duplicações.

Contudo, precisamos adensar a discussão: como funciona em mais detalhes a relação professor-alunos sob a égide da “atitude interdisciplinar”? Pois bem, Libâneo em seu conhecido livro *Didática* (1994) traz alguns argumentos sobre o assunto que merece uma atenção mais cuidadosa: “a interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da ‘situação didática’, tendo em vista alcançar os *objetivos* do (...) ensino: a *transmissão e assimilação* dos conhecimentos, hábitos e habilidades” (1994, p.249, grifos meus). Ressalto que, orbitando no raciocínio de Libâneo, irei repensá-lo com a perspectiva que venho trazendo ao longo desta dissertação. Assim, no que diz respeito à “interação professor-alunos” há que se acrescentar que esta interação ocorre de uma forma complexa. O professor, cada aluno, o contexto da escola, a sociabilidade da prática educativa, a tudo isso se acrescenta a ideia da totalidade – entendida como aquilo que destaca a interdependência dos

³⁸Lopes e Macedo em *Teorias do Currículo* (2011) defendem, como aqui o faço, a descentração do sujeito, ampliando sua compreensão e complexidade: “(...) não é isso nem aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momentos e situações diversas (histórico), mas nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada” (LOPES; MACEDO, 2011, p.229).

sujeitos, saberes, lugares e tempos. Não de outro modo que esta interação professor-alunos não vise alcançar necessariamente objetivos do processo de ensino, senão que tais objetivos possuem certas características, certas nuances, certos “princípios” – movediços e instáveis – que serão levados em conta. Ou seja, não são os objetivos propriamente ditos que precisam ser alcançados, mas os “princípios” ou elementos constituintes que permitem a um verbo no infinitivo (ler, escrever, imaginar, sonhar, empreender, criticar etc.) uma abertura para o infundável e reticente. Ora, no que se pretende controlável, há a ordem do impossível. Ensinar a ler, não é ensinar a ler, mas ensinar a “ver” um modo de ler as coisas. Um modo que pode ser articulado em outros espaços e momentos não como leitura, mas como, a partir daí, uma possibilidade diferente disto. Por exemplo: objetivo: ensinar a ler e levar o interesse pela literatura brasileira; “princípio” (alguma coisa que está no intervalo deste objetivo): ser ativo e criativo, independente do interesse por escritores nacionais, independente de que o interesse seja pela literatura, independente do interesse pelas referências e períodos apresentados – trata-se daquilo que extrapola o que o objetivo encerra. Em outras palavras: se o objetivo é paradoxalmente controle e impossibilidade, o “princípio” é aquilo que espelha e mascara, que bifurca, não cessa.

Nestes termos, o que Libâneo chama de “transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades” não se explica somente pela mediação docente de conteúdos e valores socialmente produzidos, mas também pelo fato de que tal mediação pedagógica, em seus objetivos e “princípios”, enfatiza uma larga possibilidade de “ver”, nestes conteúdos e valores, uma complexa dinâmica, isto é, um clarão de interdependência entre sujeitos, saberes, lugares e tempos. Com efeito, vestida de uma “atitude interdisciplinar”, a expressão possibilita compreender que a interação entre professor e cada aluno é impessoal e absurda, promovendo a oportunidade de uma prática educativa radical, incapaz de prever e formar aqueles conhecimentos, hábitos e habilidades como se supunha, mas que de algum modo forma, endereça sentidos e delinea o indelineável. Trata-se do esboço de uma pedagogia da nova era, uma pedagogia que não é a do sujeito da intencionalidade, da consciência e do comportamento, mas uma pedagogia de um “sujeito” entre aspas, fractal e diferido cuja intencionalidade é abissal, cuja consciência é um espectro e cujo comportamento é uma reencarnação paródica.

Ao prosseguir com Libâneo, vestindo a roupagem da “atitude interdisciplinar”, busco mais frestas para a investigação:

(...) podemos concluir que a prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas (...). Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos” (LIBÂNEO, 1994, p.120)

Quanto ao fato de que a prática se orienta para alcançar determinados objetivos torna-se possível outras leituras. Com efeito, a ação que dá o parâmetro para esta prática não é necessariamente intencional e sistemática, mas, se for utilizar os mesmos termos de Libâneo, uma ação cuja intenção é especular e cuja sistematicidade é imprecisa. Assim, os objetivos educacionais passam a se expressar por “princípios” – contextuais e incompletos – que estabelecem o jogo entre propósitos explícitos e implícitos no que diz respeito à tentativa de desenvolver certas qualidades humanas. Nesta feita, entre propósitos explícitos e implícitos está o acontecer que não se reduz ao professor nem ao aluno, nem ainda a certa geografia escolar ou a um momento específico do processo de ensino-aprendizagem, muito menos ao currículo do qual se parte: está o acontecer da totalidade em seu amplo vazio, isto é, em suas infinitas possibilidades de recorrência e criação. Daí, o que Libâneo define como “uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação” (LIBÂNEO, 1994, p.121) não seja nada mais do que pensar tal “posicionamento ativo” como uma prática educativa, contornada por uma radical “atitude interdisciplinar”, que permite um ensinar e um aprender a “ver” as coisas em suas possibilidades e mistérios, o que licencia a ponderada conclusão do autor: “os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico” (LIBÂNEO, 1994, p.122). Isto é, os objetivos do processo educacional são acompanhados por uma intensa abertura. E esta mudança de entendimento sutil e devastadora, então, gera outros efeitos na maneira de lidar com a prática educativa, liberando outras possibilidades de educar, de fazer, de sentir, de perceber e de ser.

Costurando mais elementos, chego ao livro *Curso de Didática Geral* (2006) de Regina Haydt, onde afirma o seguinte: “a escola é um local de encontros existenciais, da vivência das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de *valores e princípios* da vida” (HAYDT, 2006, p.56, grifos meus). A escola é um local onde os sujeitos se encontram e se desencontram – aqui o sentido é ontológico, desencontro devido à impossibilidade de um encontro completo³⁹. Deste modo, professores e alunos vivem não só objetivos e conteúdos, não só o psicológico e o social, mas a totalidade justamente na “veiculação e intercâmbio de valores e princípios da vida”. A “atitude interdisciplinar” faz “ver” este processo. Faz “ver” a

³⁹Sendo mais enfático, desencontro no sentido de que o encontro da aprendizagem existe, mas é impossível.

possibilidade de que estes sujeitos co-participantes da prática educativa estejam interligados com o vazio que são, com conhecimentos, habilidades e comportamentos historicamente paródicos, com espaços cujas fronteiras se dissimulam e com referências e datas que estranhamente permanecem variando. E, seguindo com a autora, chega-se a ideia de que “tudo isso *tende* a ser lembrado pelo aluno no decorrer de sua vida e *tende* a marcar profundamente sua *personalidade e nortear seu desenvolvimento*” (HAYDT, 2006, p.56, grifos meus). Quando os objetivos que contornam a mediação pedagógica entre professor e aluno são ressaltados por uma perspectiva em que há certos “princípios” – contingenciais e fugazes – operando em seu arcabouço, percebe-se que a personalidade e o norte do desenvolvimento do aluno são tendências, ecos, refrações abertos aos caminhos da vida. *O professor, com seus objetivos de aula, ensina não um conteúdo propriamente dito, mas aquilo que flui através ou apesar deste conteúdo. O aluno, por sua vez, também não tem condições de aprender o conteúdo, mas aprende aquilo que flui através ou apesar deste conteúdo.* Se pensarmos com uma “atitude interdisciplinar”, a cobrança para que o professor cumpra cada objetivo de aula não diz respeito a uma reprodução, em maior ou menor grau, exata e sim diz respeito à tornar consistente a veiculação dos “princípios” articulados entorno destes objetivos, num contexto específico, uma vez que o ensino e a aprendizagem previamente determinados não está no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”. Em outras palavras, trata-se uma vez mais de “ver”, ensinar a “ver” e aprender a “ver”. Daí que se justifique o fato de que a personalidade espectral do sujeito professor e do sujeito aluno, cada qual em suas características e condições, seja marcada por um norte, por um uma tendência, por uma falha basilar em seu desenvolvimento.

Seguindo com a autora, encontro a seguinte ênfase sobre os objetivos que acredito ajudará a esclarecer minha defesa:

A ação, como sinônimo de atividade, é inerente ao ser humano. (...) Um documento hindu, de origem milenar, denominado *Bhagavad Gita*, refere-se ao ser humano como sendo uma criatura engajada na ação (...). E se o homem age, ele o faz em função de *uma finalidade a ser alcançada*. (...) Aristóteles, quatro séculos antes de Cristo, dava um conselho a seus contemporâneos (...): ‘o importante é que em todos os nossos atos tenhamos *um fim definido* que almejamos conseguir... à maneira dos arqueiros que apontam para um alvo bem assinalado’. Por outro lado, Montaigne, nos seus *Ensaíos*, escritos no século XVI d.c., já nos lembrava que ‘nenhum vento ajuda a quem não sabe a que porto deve velejar’ (HAYDT, 2006, p.112-113, grifos meus).

Prestemos bastante atenção. Grifei tudo o que Haydt, por meio de uma enumeração arbitrária e conjectural, destaca como “aquilo que sustenta a ideia de objetivo” através de

sujeitos, situações, lugares e épocas. É justamente esse movimento que defendo para as práticas educativas. Ora, a autora para destacar e explicar qual é a importância dos objetivos na mediação pedagógica, toma como “princípio” a ideia de que “o homem age e em toda ação há uma finalidade”. Este “princípio” não a prende a um assunto ou a uma cadeia rígida de assuntos em particular, mas a libera para, dentro de um contexto, enumerar seu funcionamento, isto é, para dar uma ordem ao caos que é a totalidade, para transformá-la, no interior de um jogo com suas disputas, em história. Assim, ela explica que os objetivos são importantes porque – baseado no “princípio” de que “o homem age e em toda ação há uma finalidade” e não deixando de “ver” suas variações permanentes – na história houve um documento chamado *Bhagavad Gita* desde a Índia remota que assim, a sua maneira, o licencia; porque houve um homem grego, Aristóteles, que quatro séculos antes de Cristo, defendia ideia similar; porque no século XVI d.c. um ensaísta francês, através de uma metáfora, afirmava a mesma coisa de outro modo. É assim que a leitura do que seja objetivos no bojo da “atitude interdisciplinar” funciona: o objetivo é aquilo que se prevê e se espera, mas coadunado radicalmente a ele há uma margem que é a do imprevisível, este que está além do corretivo, além de uma “incompetência” do professor ou de um “problema” do aluno, pois se refere à própria impossibilidade ontológica de se cumprir de forma linear aquilo que se define previamente como alcançável. O objetivo só alcança o inalcançável, o objetivo se estabelece por “princípios” que o extrapola, que o reflete de forma quebrada, que o duplica, que o multiplica. Portanto, um professor cumpre determinado objetivo quando ensina a “ver”, quando um aluno aprende a “ver”, quando ambos são “maiores” do que efetivamente são durante a prática educativa.

Haydt continua sua discussão e aborda, com clareza, a importância do diálogo: “a atitude dialógica supõe uma certa diretividade, pois o professor sabe onde quer chegar com seu ensino e *ajuda o aluno a atingir esses objetivos*, incentivando a sua atividade e *orientando sua aprendizagem no sentido da construção do conhecimento*” (HAYDT, 2006, p.63, grifos meus). Pois bem, conforme venho argumentando, a assertiva de que o professor, através do diálogo e de uma certa diretividade, “sabe onde quer chegar com seu ensino e ajuda o aluno a atingir esses objetivos” é lido a partir de uma experiência intervalar, na qual certos “princípios” – por licenciarem aberturas para além do sujeito, da aula, da disciplina, do momento – servem como o parâmetro de sucesso da mediação pedagógica. É neste sentido que o incentivo da atividade e a orientação da aprendizagem se amparam na construção de um conhecimento uno e simples. Em outras palavras, todo diálogo entre professores e alunos

pressupõe uma certa diretividade repleta de buracos e que oportuna uma abertura para a totalidade.

Com a “atitude interdisciplinar”, objetivos de aula se conjugam entorno de “princípios”. Assim, o ensino e a aprendizagem não se dão, em maior ou menor grau, de forma linear, mas de forma cíclica e complexa. Atingir o objetivo pedagógico não é a reprodução do conteúdo ensinado pelo professor por parte dos alunos, mas a capacidade de “ver” o que se ensina e “ver” o que se aprende, isto é, a possibilidade de manobrar com um “entre”, um estranho fator intermediário, contingencial e provisório, que rege o processo educativo, a formação de habilidades, comportamentos e valores que se interligam, de algum modo, com a totalidade das coisas, que geram uma repetição irrepitível, uma espécie de celebração paródica em função de suas variações no “permanente”.

3.3 O planejamento do currículo no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”

Em *Pierre Menard, autor do quixote*, contido no livro *Ficções* (2007), Borges ressalta o estranho plano de um escritor francês do século XX que pretendia ser idêntico ao famoso Miguel de Cervantes, escritor espanhol do século XVII, autor do livro *Dom Quixote*, embora fosse outra pessoa, com outra bagagem cultural, de outro lugar e de outra época. Um plano... Tal qual aquilo que compreende um currículo escolar: o planejamento. Seguindo as desventuras de Menard narradas por Borges, irei intercalar considerações de interesse pedagógico.

Pois bem, Borges destaca a empreitada de Menard, a obra “subterrânea, a interminavelmente heróica, a sem-par. Também – pobres possibilidades humanas! – a inconclusa” (BORGES, 2007, p.37). Continua enfatizando as características de dois textos que inspiraram Menard: um “que esboça o tema da *total identificação* com um autor determinado” (BORGES, 2007, p.38, grifos do original). E o outro que “é um desses livros parasitários que situam Cristo num bulevar, Hamlet na Cannebière ou Dom Quixote em Wall Street” (BORGES, 2007). Daí, em palavras sintéticas, observamos que o plano de Menard se inspira tanto numa reprodução quanto numa carnavalização para ser executado. O relato segue e aprofunda ainda mais a perspectiva de Menard:

Ele não queria compor outro Quixote – o que seria fácil – mas o Quixote. Inútil acrescentar que nunca levou em conta uma transcrição mecânica do original; não se propunha copiá-lo. Sua admirável ambição era produzir páginas que coincidissem – palavra por palavra e linha por linha – com as de Miguel de Cervantes (BORGES, 2007).

Meu leitor ou minha leitora podem estar confusos. Ora, se o plano de Menard não era uma “transcrição mecânica do original”, como sua ambição poderia ser páginas que coincidissem “palavra por palavra e linha por linha” com as do original de Miguel de Cervantes? Talvez seja o mesmo que perguntar: se num currículo, sob a égide de uma “atitude interdisciplinar”, não há possibilidade de formar linearmente os sujeitos, como se pode pensar o que seja a formação com o alcance de determinados objetivos?

Sigamos, Borges relata que o método inicial imaginado por Menard era peculiar: “conhecer bem o espanhol, recuperar a fé católica, guerrear contra os mouros ou contra os turcos, esquecer a história da europa entre os anos de 1602 e de 1918, *ser Miguel de Cervantes*” (BORGES, 2007, p.39, grifo do original). E nesta tentativa de Menard da total identificação com Miguel de Cervantes, surge, pois, o relato de uma reflexão pertinente: “ser, de alguma forma, Cervantes e chegar ao *Quixote* pareceu-lhe menos árduo – por conseguinte, menos interessante – que continuar sendo Pierre Menard e chegar ao *Quixote* através das experiências de Pierre Menard” (BORGES, 2007, p.39). Ora, quanta ironia! Isso nos permite uma comparação: ser um aluno que aprende com as lições educacionais planejadas em um currículo é menos árduo, basta seguir as regras, reproduzir os conhecimentos, habilidades e hábitos numa prova e ser considerado apto (formado, crítico, profissional competente, psicologicamente desenvolvido etc.), mas sempre há a próxima circunstância imprevisível que coloca os benefícios e a formação proposta por tal planejamento em xeque, até que o mesmo aluno formado perceba que “a escola não lhe ensinou aquilo” a que se depara, que ele pode não ser o que pensava ser, não porque o currículo ou o professor mediando o currículo estava equivocado ou porque o aluno não aprendeu de forma significativa e correta, mas porque esta perspectiva não alcança as possibilidades recorrentes e infundáveis do aluno *ser o que se é* e atingir os mesmos objetivos de forma aberta e dúbia, para além daquele objetivo, daquele saber, daquela situação de aula, daquele momento, isso através de “princípios” – conjecturais e inconclusos – que liberam a porta do infinito e da radicalidade de aprender na mediação pedagógica, que estabelecem a aprendizagem do “ver”.

Voltando ao relato de Borges, chega-se a afirmação de que “o texto de Cervantes e o de Menard são verbalmente idênticos, mas o segundo é quase infinitamente mais rico (mais ambíguo, dirão seus detratores; mas a ambiguidade é uma riqueza)” (BORGES, 2007, p.42).

O plano de Menard é desplano, sua descrição idêntica do *Quixote*, palavra por palavra, linha por linha, gera outros e novos efeitos, acaba por se desprender – não completamente – daquilo donde parte. E assim, nestes termos, Borges conclui:

não há exercício intelectual que não seja afinal inútil. Uma doutrina filosófica é no início uma descrição verossímil do universo; passam os anos e é *um mero capítulo – quando não um parágrafo ou um nome* – da história da filosofia. Na literatura, essa *caducidade final* é mesmo e mais notória (BORGES, 2007, p.43, grifos meus).

O exercício intelectual é inútil na filosofia, na literatura e também na educação, assim como em qualquer esfera da sociedade. Inútil no sentido de que aquilo que se empreende como plano se multiplica, se bifurca, cresce, gera esquecimentos, ganha em complexidade. Uma doutrina filosófica de repente se torna um capítulo da história ou menos que isso; a literatura acresce outras situações e conflitos; o currículo ora é legislação ora é mais uma perspectiva arcaica. Não proponho com o relato de Borges sobre a empresa de Menard que o planejamento do currículo seja alterado dia a dia (nem preciso deste esforço). Proponho, amparado no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, que pensemos o planejamento do currículo, com seus objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação, por meio de “princípios” – contingentes e fugazes – que permitam “ver” que a mediação pedagógica extrapola tudo que está previsto de antemão, que permitam jogar com a impossibilidade do controle total da formação dos sujeitos humanos. Não há um currículo, um professor, um método que seja capaz de formar efetivamente. Contudo, isso não pode nos impedir de endereçar sentidos, de pensar conhecimentos relevantes, comportamentos e valores. Não defendo o caos. Defendo uma “atitude interdisciplinar” nas práticas educativas.

Aprofundemos a discussão sobre planejamento escolar no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”. No livro *Teorias do Currículo* (2011) de Alice Lopes e Elizabeth Macedo, encontro mais pistas de como se pode pensar o movimento pretendido nesta dissertação para as práticas educativas. As autoras iniciam o capítulo sobre planejamento destacando que “Tyler é, indubitavelmente, o nome mais conhecido do campo do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.44). Nesta feita, discutem o planejamento, principalmente, a partir da obra de Tyler. Ressaltam que “a obra central de Tyler data de 1949 e é denominada *Princípios básicos de currículo e ensino*” (LOPES; MACEDO, 2011, p.45). A seguir enfatizam quais as questões que Tyler propõe:

que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar? Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos?

Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem?

Interessante é observar que Lopes e Macedo destacam a tentativa de Tyler de organizar e formalizar objetivamente a prática educativa. Agora, e se pensarmos essa organização e formalização objetiva via “atitude interdisciplinar”? Que efeitos poderiam emergir? Tyler, segundo as autoras, pensa em “princípios” da organização pedagógica. Contudo, pensa tais “princípios” de forma estabilizada e fixa: “Tyler concebe os princípios básicos de currículo muito mais como a organização das experiências dentro de cada componente curricular” (LOPES; MACEDO, 2011). Defendo como Tyler que o planejamento e a organização das práticas educativas se dê por meio de certos “princípios”, mas bifurco ao considerar que não é possível determinar previamente que sentidos esses “princípios” devem possuir, porque, conforme venho dissertando, toda organização é inorganizável. Com Tyler, os “princípios básicos” já determinados do planejamento curricular, girando entorno de certos objetivos e conteúdos, se direcionam para uma mudança de comportamento do aluno ao final do processo, isto é, o sucesso destes aspectos elencados num planejamento qualquer está associado a uma avaliação de tal mudança de comportamento, o que provaria sua eficiência, ou melhor, indicaria a pretensão de controle de determinados sujeitos. Entretanto, no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, aquilo que aparece como “princípios básicos” efetivamente não tem uma direção única e ganha expressividade num contexto específico de articulação de sentidos, isto é, os “princípios” não servem para controlar, porque a premissa é a de que o controle é impossível, logo os “princípios” provocam uma abertura radical, são o desenho de uma fissura no planejamento curricular e impossibilitam a consecução linear dos objetivos e da assimilação dos conteúdos, bem como não se direcionariam para uma resposta imediata no comportamento do aluno, logo não estariam associados *necessariamente* a avaliação de uma mudança de comportamento ao final do processo, mas a capacidade de “ver” através daqueles “princípios” o que o objetivo é e o que o extrapola, o que o conteúdo é e o que o extrapola, o que o professor ensina e o que fica em aberto, o que o aluno aprende e o que fica reticente, a capacidade de “ver” que a mudança de comportamento não é a cópia do original, mas uma duplicação, a capacidade de “ver” que ao se ensinar “X”, se aprende “X2” e que esse “X2” pode, para o aluno, gerar a possibilidade de entender o que é “XY” ou “XYZ” ou “X2Y3Z4” e assim por diante⁴⁰. Em outras palavras,

⁴⁰É o caso dos objetos duplicados conhecidos como “hrönir” no conto *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* do livro *Ficções* (2007). Relata Borges: “os hrönir de segundo e terceiro grau (...) exageram as aberrações do inicial; os de quinto são quase uniformes; os de nono se confundem com os de segundo; nos de décimo primeiro há uma

através de uma “atitude interdisciplinar” o planejamento curricular, seus “princípios” girando entorno de objetivos e conteúdos selecionados, a escola, a mediação professor e aluno, assim como a avaliação institucionaliza a formação dos sujeitos como possibilidade, uma vez que o controle total não é a premissa.

Nesta feita, as perguntas anunciadas e atribuídas a Tyler pelas autoras ganham novos caracteres: que “princípios” para os objetivos educacionais deve a escola procurar “ver”? Como “ver” nas experiências de aprendizagem selecionadas a consecução dos “princípios” desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino do “ver”? De que forma se pode avaliar o “ver” nas experiências de aprendizagem?

Como foi mencionada a avaliação do processo, vale ressaltar o que Lopes e Macedo apontam sobre a mesma na perspectiva de Tyler:

Compondo com a definição dos objetivos educacionais, o cerne do pensamento de Tyler, a avaliação da eficácia da aprendizagem é a última etapa do planejamento curricular. Ela é realizada por intermédio de instrumentos que visam a determinar em que medida os objetivos educacionais de ensino foram atingidos. Trata-se de uma avaliação guiada pelos objetivos e centrada no aluno, mas seu foco é o currículo: fornecer informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagem na modificação dos comportamentos (LOPES; MACEDO, 2011, p.49).

A avaliação em Tyler procura garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados⁴¹. É necessário que o aluno corresponda, por meio de uma mudança de comportamento, ao pretendido. Se corresponder, sucesso do currículo, do professor, da mediação pedagógica; se não corresponder, fracasso. Isto é, o planejamento do currículo abarca “princípios básicos” que determinam previamente a organização dos objetivos educacionais e dos conteúdos no sentido de organizar e controlar, via avaliação, os sujeitos na prática educativa. Entretanto, no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, a avaliação procura garantir que certos “princípios”, levantados contingencialmente num contexto de articulação, sejam passíveis de serem “vistos” entre os objetivos educacionais. O foco não é gerar uma necessária mudança de comportamento nos alunos, mas uma mudança pautada pelo estabelecimento de uma pedagogia do “ver” em que o sucesso do currículo, do professor e da mediação pedagógica está na veiculação daquilo que

pureza de linhas que os originais não têm” (BORGES, 2007, p.28). Na “atitude interdisciplinar”, procura-se mostrar que ensinar X, implica em aprender X2, X3, X5, X2X9, XY11... Isto é, estimular o ensino e a aprendizagem dos “princípios” implica formar sujeitos da indeterminação.

⁴¹Lopes e Macedo também falam de uma discussão sobre currículo e planejamento centrada em competências, dizem elas que se trata de um “aspecto de destaque nas políticas curriculares recentes” (2011,p.44). Quantas outras “variações” não existem desta perspectiva instrumental tyleriana?

acontece através ou apesar do planejamento curricular, do docente, do conhecimento, da escola, do ano letivo. Isto é, como o planejamento do currículo abarca “princípios” – provisórios e incompletos –, a organização dos objetivos educacionais detém uma margem que é a do imprevisível, assim como os conteúdos, de modo que a avaliação não visa o controle propriamente dito, mas a medida considerada adequada para definir o que está posto (articulado) como aquilo que se “vê”, aquilo que está ali e simultaneamente extrapola o processo educativo. Numa outra feita, a avaliação não visa estritamente à eficiência do que está planejado para modificar o comportamento dos educandos, porque a premissa aí é a da determinação do sujeito e do controle do processo, mas visa buscar o ponto que intermedeia o possível e o impossível, aquilo que estou chamando como a capacidade de “ver”, aquilo que está ali mas também além dali – nestes termos, admito a “eficiência” na avaliação.

Havia, páginas atrás, dado o seguinte exemplo. Se o objetivo é ensinar a ler e levar o interesse pela literatura brasileira, o “princípio” é alguma coisa que está no intervalo deste objetivo: ser ativo e criativo, independente do interesse por escritores nacionais, independente de que o interesse seja pela literatura, independente do interesse pelas referências e períodos apresentados – trata-se daquilo que extrapola o que o objetivo encerra. A avaliação, por sua vez, gira entorno deste ponto: “ser ativo e criativo, independente disso ou daquilo”. Ora, não é o currículo, não é o professor, não é a literatura, não são as datas apresentadas, mas aquilo que permite transitar a partir daí para diferentes e outros encontros. Alguém pode “ser ativo e criativo” entendendo Machado de Assis, jogando bola, desenvolvendo um software, elaborando “fakes” na internet⁴², produzindo artigos, observando as estrelas, flertando com as pessoas, criando empresas, praticando ocultismo, fazendo atividades físicas, viajando pelo mundo, dançando samba, cozinhando, pensando em caminhos matemáticos, refletindo e tomando decisões para a própria vida... E tantas coisas inimagináveis. Avaliar não é controlar e formar sujeitos determinados, mas exagerar sua indeterminação tornando-a de alguma maneira num critério, um critério pautado pela pedagogia do “ver” que está no horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, isto é, aquilo que favorece o exercício de um currículo capaz de formar os sujeitos para “ver” o nada. O mesmo nada que é a raiz de ambos. Este currículo, conforme Lopes e Macedo, cujo planejamento é também desplanejamento, “não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado” (LOPES; MACEDO, 2011, p.69).

⁴²Pessoas inexistentes. Só existem no ciberespaço.

3.4 A avaliação sob a égide da “atitude interdisciplinar”: mais alguns pontos

Em *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, mais uma vez do livro *Ficções* (2007), Borges, ao narrar a história da descoberta de uma enciclopédia perdida que revela um país desconhecido, e que mais tarde, após acréscimos de informações, revelaria que este país desconhecido é, “na realidade”, um planeta desconhecido, destaca, no interior deste último, o seguinte “caso das moedas perdidas”:

Na terça-feira, X atravessa um caminho deserto e perde nove moedas de cobre. Na quinta, Y encontra no caminho quatro moedas, um tanto enferrujadas pela chuva de quarta-feira. Na sexta, Z descobre três moedas no caminho. Na sexta de manhã, X encontra duas moedas no corredor de sua casa (BORGES, 2007, p.23).

Segundo o argentino nos conta, um dos opositores da tradição de Tlön – o suposto planeta – defende e deduz deste relato a realidade (continuidade prévia) das nove moedas recuperadas. Diz que é absurdo “imaginar que quatro das moedas não tenham existido entre terça e a quinta, três entre a terça e a tarde de sexta, duas entre a terça e a madrugada da sexta. É lógico pensar que existiram (...) em todos os momentos desses prazos” (BORGES, 2007). Esta defesa tentava pressupor a identidade prévia e determinada das nove primeiras moedas, esquecendo que todo substantivo (homem, moeda, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, chuva) não passa de um valor metafórico e que a relação entre as moedas achadas na quinta com as perdidas na terça-feira, por exemplo, apesar da cuidadosa mas circunstancial justificativa “um tanto enferrujadas pela chuva de quarta-feira”, é arbitrária e conjectural. Ora, o mesmo não quer dizer idêntico⁴³. Borges então relata a principal crítica dos defensores da tradição de Tlön a seus opositores afirmando “o caso hipotético de nove homens que em nove sucessivas noites padecem de uma viva dor. Não seria ridículo (...) pretender que essa dor fosse a mesma?” (BORGES, 2007). Ora, se o mesmo não é o idêntico, a continuidade não está pautada por uma essência prévia e logo torna-se inviável pensar que a dor de nove homens seja obrigatoriamente reflexa de uma única de um único homem, porque isso seria supor que a dor de um é maior do que a dos outros, o que efetivamente só se licencia a partir de uma arbitrariedade discursiva.

⁴³Talvez uma nota possa ajudar a entender. A defesa dos opositores da tradição tlönista gira entorno da impossibilidade de relações paradoxalmente lineares e descontínuas: ora, se terça-feira alguém perdeu 9 moedas, na quinta-feira as 4 moedas achadas por outro alguém *obrigatoriamente* se relacionam com as 9 perdidas da terça. Algo similar a imaginar o seguinte: vemos fumaça e obrigatoriamente imaginamos que há fogo. A questão é que os opositores da tradição de tlön defendem este “obrigatoriamente”, esta relação direta de causa e efeito. Mas os tlönistas...

Feitas essas considerações, Borges, então, relata, ainda sobre o “caso das moedas perdidas”, a defesa de um dos mais brilhantes representantes da tradição tlönista, que afirma

que há um só sujeito, que esse sujeito indivisível é cada um dos seres do universo e que estes são órgãos e máscaras da divindade. X é Y e é Z. Z descobre três moedas porque recorda que X as perdeu; X encontra duas no corredor porque recorda que foram recuperadas outras... O Décimo Primeiro Tomo dá a entender que três razões capitais determinaram a vitória (...) desse panteísmo idealista. A primeira, o repúdio do solipsismo; a segunda, a possibilidade de conservar a base psicológica das ciências; a terceira, a possibilidade de conservar o culto dos deuses (BORGES, 2007, p.25, grifos meus).

A defesa relatada por Borges possui uma marca da “atitude interdisciplinar”. Pressupõe a continuidade, mas uma continuidade que não é prévia e sim descontínua, arbitrária e conjectural. Logo, se Y na quinta-feira encontra quatro moedas “enferrujadas pela chuva de quarta-feira”; se Z na sexta-feira descobre três moedas em seu caminho, nada disso implica necessariamente que estas sejam as sete moedas das nove perdidas por X na terça-feira. Essa conclusão somente procura, via discurso, o consenso do que seja a “realidade”. É assim que aquilo que se entende como “repúdio do solipsismo” quer combater a soberania e completude do sujeito; aquilo que se entende como “possibilidade de conservar a base psicológica das ciências” quer enfatizar que o sujeito, que não é soberano nem completo, passa a ser entendido como efeito; e aquilo que se entende como “a possibilidade de conservar o culto dos deuses” nada mais seja do que a sensibilidade pela totalidade, ou seja, pela radical interdependência de sujeitos, saberes, lugares e tempos.

O julgamento de opositores e de tlönistas permite formas diferenciadas de se avaliar “a realidade”. Assim como se, de um lado, pensássemos o sujeito em maior ou menor grau determinado, o currículo e o planejamento como a efetivação de objetivos prévios, a avaliação como controle; e, de outro, pensássemos o sujeito indeterminado, fractal e múltiplo, o currículo e o planejamento como abertos em torno de “princípios” que giram entre os objetivos, a avaliação como a busca da melhor forma de “ver” a impossibilidade do processo educativo. Em outras palavras: avaliar no interior do horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar” é estabelecer um critério objetivo – falho e insuficiente – que licencie “ver” aquilo que se espera dos objetivos pedagógicos e aquilo que também os supera, os extrapola, os bifurca, os polimovimenta.

Aprofundemos mais. Cipriano Luckesi em *Avaliação da aprendizagem escolar* (2008) nos oferece bons elementos para a compreensão do que seja o ato de avaliar no horizonte de

conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”. O autor destaca a importância de Tyler:

a denominação avaliação da aprendizagem é recente. Ela é atribuída a Ralph Tyler, que a cunhou em 1930. O próprio Tyler reivindica para si essa autoria em texto recentemente publicado e os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação da aprendizagem reconhecem a Tyler o direito dessa paternidade, definindo o período de 1930 a 1945 como o período ‘tyleriano’ da avaliação da aprendizagem. Mudou-se a denominação, mas a prática continuou sendo a mesma, de provas e exames. Tyler inventou a denominação de avaliação da aprendizagem e militou na prática educativa defendendo a ideia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino (LUCKESI, 2008, p.170)

Tyler, nos subsidia o autor, parte da premissa de que é possível planejar, avaliar e controlar previamente o processo educativo. Deste modo, a eficiência do processo seria a harmonia direta e linear entre aquilo que se ensina e se aprende no momento da avaliação, através de provas e exames. A avaliação, pois, seria a culminância de um entendimento técnico da “realidade” no âmbito da educação. Luckesi tem suas questões e, pondo em xeque o tecnicismo das provas e exames em suas variações pedagógicas, afirma que “as finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames” (LUCKESI, 2008, p.171). Numa leitura atenta de seu discurso, consigo vislumbrar, através ou apesar das provas e exames, o exercício da possibilidade da “atitude interdisciplinar”.

Luckesi comenta: “a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” (LUCKESI, 2008, p.174). No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, o “desenvolvimento pessoal do educando” gira entorno dos “princípios” que estão no intervalo dos objetivos, através dos quais a mediação pedagógica extrapola o “cerebrismo” docente bem como o “espontaneísmo” discente, aquilo que ali se situa e também ultrapassa o contexto da aula, o saber veiculado, o lugar e a cultura bem como o tempo de sua manifestação. Isto é, o “desenvolvimento pessoal do educando” é objetivado mas insuficiente, reto mas dúbio, gera expectativa mas não se consuma, isso tudo a partir do processo de ensino e aprendizagem. Nestes termos, “responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” implica em ensinar e aprender a “ver” a indeterminação do indivíduo, a fluidez da sociedade e a interdependência de todas as coisas.

Não muito depois o autor comenta algo pertinente para esta dissertação, diz ele: “a avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu

processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão” (LUCKESI, 2008). Ora, como venho costurando ao longo desse trabalho, o “processo de assimilação dos conteúdos” é o processo de “ver” aquilo que acontece através ou apesar destes conteúdos, que permite a constituição de si mesmo como efeito daquilo que intervala (“princípios”) os objetivos do processo de ensino e aprendizagem, permitindo um sujeito existencial indeterminado e incessante, capaz de interligar com facilidade saberes aparentemente distantes, bem como permitindo ainda um cidadão de todos os lugares e tempos. Um sujeito formado para a trama reticular, ambígua e voraz da época da internet.

3.5 Resumo da prosa: “atitude interdisciplinar” e pedagogia do “ver”

Ao longo deste capítulo defendi e complementei o que vinha defendendo ao longo da dissertação: partindo de uma “atitude interdisciplinar” num horizonte de conhecimento simples e uno, onde os diferentes saberes não são vistos como especializações, mas como “variações” que de algum modo se integram e estão em dinâmica incessante, cheguei à possibilidade de se compreender alguns aspectos do cotidiano pedagógico marcado por uma pedagogia oriunda deste processo, a pedagogia do “ver”. Levantei que a relação entre professor e alunos ocorre de forma complexa, isto é, ao professor, a cada aluno, a sociabilidade da prática educativa se acrescenta a ideia da totalidade – entendida como aquilo que destaca a interdependência dos sujeitos, saberes, lugares e tempos; que é necessário jogar com a impossibilidade ontológica de que os objetivos docentes sejam alcançados plenamente na mediação pedagógica, isto é, que entre os objetivos há certos “princípios” – contextuais e provisórios – que os ultrapassa, enriquece, multiplica, gera novos efeitos; que o planejamento curricular é fundamentalmente desplanejamento, uma vez que pode ser contornado, no bojo de seus objetivos, também por “princípios” que os repercute de forma refratária; que a avaliação não busca controlar, classificar, examinar, mas que através ou apesar disso busca fazer “ver” o quanto o processo de ensino e aprendizagem envolve uma interdependência radical entre indivíduos diferentes, saberes distintos, lugares e períodos outros.

Quero reforçar com um exemplo de um plano de aula retirado do site da *Revista Nova Escola*, um exemplo do ensino médio, da filosofia, de um tema de aula intitulado “vivemos na

era do excesso de informação”⁴⁴. No plano há o seguinte detalhamento para a mediação pedagógica:

“Conteúdos:

- Sociedade contemporânea e informação

(...)

Objetivos:

- Apresentar aos alunos aspectos de como nos relacionamos com informações nas sociedades contemporâneas

(...)

Avaliação:

- Leve em consideração a participação dos alunos nos debates em sala de aula e avalie se o registro feito por eles contemplou os argumentos analisados em conjunto pela turma”.

Pois bem, com a “atitude interdisciplinar”, o professor – num contexto de negociação e articulação de sentidos – destaca do planejamento aquilo que abre as portas para a radicalidade do ensino e da aprendizagem do “ver”. Ele destaca certos “princípios” que vão intervalar os objetivos de sua aula. Entre tantos possíveis, posso oferecer como exemplo um “princípio” para o objetivo de “apresentar aos alunos aspectos de como nos relacionamos com informações nas sociedades contemporâneas”: ora, o que a relação com informações pode permitir como abertura que extrapola o objetivo inicial? Posso levantar como “princípio” a ideia de “relação com informações, independente da perspectiva política e cultural da sociedade contemporânea”. Logo, o objetivo inicial do planejamento não será fiscalizado para um cumprimento linear, porque isso é impossível, mas permitirá, através dos “princípios” que o intervala, gerar a formação do tema em questão, a formação suportada no quadro em que os sujeitos – professor e alunos – e, por consequência, o planejamento docente são entendidos como fractais e indeterminados. Acompanhando esta linha, a avaliação também girará entorno da capacidade dos alunos de “ver” aquilo que acontece através ou apesar do conteúdo que lhes for ministrado. Ora, a relação com informações não se reduz a ideia política e cultural da sociedade contemporânea⁴⁵. Sempre há elementos que, com foco nos “princípios”, extrapolam

⁴⁴Acesso em 03/07/2014. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/plano-de-aula-vivemos-era-excesso-informacao-779860.shtml>

⁴⁵Rupert Sheldrake em *A presença do passado: ressonância mórfica e os hábitos da natureza* (1996) afirma o seguinte sobre a informação: “*Informação* é uma palavra que está na moda. Vivemos na ‘era da informação’. A informação desempenha um papel formativo ou in-formativo. Mas, o que é? (...) Quando os biólogos falam de ‘informação genética’ por exemplo, utilizam, em geral, esta palavra num sentido vago, não técnico, muitas vezes intermutável com o sentido igualmente vago e não técnico da palavra *programa*” (1996: p.163). Os biólogos se perguntam como a vida em seu programa genético transmite informação genética para seus descendentes através dos tempos./ Em *Ciência da informação e Web semântica: Linhas convergentes ou linhas paralelas?* (S/D), texto de Jaime Robredo, encontramos mais outra forma de lidar com informações: “a Web Semântica (ou Web 3.0) promete ‘organizar a informação do mundo’ de uma forma dramaticamente mais

o cenário do objetivo inicial, elementos que podem servir para ilustrar uma pedagogia do “ver” com uma certa objetividade.

lógica do que o Google jamais poderá conseguir com o desenho de sua máquina atual. (...) A Web semântica requer o uso de uma linguagem ontológica (...) para produzir (...) domínios específicos suscetíveis de ser usadas pelas máquinas para raciocinar acima da informação e formular novas conclusões, não se limitando a comparar palavras chave” (p.21). Em outros termos, Robredo e Bräscher nos ensina que é possível programar a máquina para recuperar dados e informações com base em analogias e associações descontínuas, o que não acontece atualmente com o Google, por exemplo, que recupera dados e informações de forma linear à palavra-chave descrita. Outros ilimitados exemplos para o “princípio” de pensar as relações independente do aspecto político e cultural da sociedade contemporânea seriam possíveis.

CONCLUSÃO

A dissertação... O jogo acadêmico e da vida em que me deparei com um grande desafio de maturação intelectual e existencial. Com efeito, trabalhando sobre muitas informações espalhadas, as pondo como se fosse num tabuleiro, pensei: “por que estou aqui?”; “como seguir?”; “qual caminho tomar?”, isso diante de certa inspiração, nível de relações acadêmicas, sonhos, paixão por uma obra, risco e conservadorismo. Talvez fossem perguntas pertinentes para um incipiente pesquisador. Toda pesquisa científica, e por mais científica e objetiva que ela seja, envolve certo sofrimento, angústia, esperança e ambição – fome de avançar. Todo pesquisador abraça seu problema e seu objeto confiando numa certa intuição de que pode resolvê-lo, por mais que diga, por razões teóricas, o contrário. E, nesta esteira, fornece no mínimo mais elementos de estudo quando não abre caminhos e conexões antes inimagináveis, aquelas que antes somente eram espreitadas por meio de um esboço imaginativo que recaía na ordem do impensável, um sopro que se ia sem acenar.

A pesquisa científica, como esta dissertação se propõe no âmbito da educação, envolve sujeitos, saberes veiculados, diversos espaços e configurações temporais. Mas, em nível de conclusão, o que esta dissertação especificamente destaca frente ao acima descrito? Basicamente destaca a possibilidade e uma espécie de caminho teórico de se fazer relações no universo do conhecimento. Com a “atitude interdisciplinar” refletindo o horizonte de conhecimento como simples e uno, o ato de fazer relações entre os diversos campos de saber se torna mais radical, o que não quer dizer que seja obrigatório. Dito isso, irei resumir os três capítulos desta dissertação realçando seus principais componentes de modo que fique inteligível aos leitores a aventura de praticar o que chamei até aqui de “atitude interdisciplinar”.

No primeiro capítulo, o que se deve destacar:

A) a ideia do horizonte de conhecimento simples e uno, suporte fundamental de uma “atitude interdisciplinar”, cuja influencia maior envolve a obra de Jorge Luis Borges, implica em afirmar a possibilidade de pensar que todos os diferentes saberes efetivamente estão arrolados num mesmo círculo. Tudo aquilo que é distinto não é necessariamente distante. O que sugere uma sensibilidade maior àquilo que extrapola o individual e o social, não obstante não se esteja falando de uma esfera divina propriamente dita, mas de uma instância que permite perceber que todas as coisas se interligam. Parte-se daí para formular uma espécie de

operatividade naquilo que Ivani Fazenda, numa bela intuição, chamou de “entrelinhas” enfatizando “possibilidades latentes e ainda não ensaiadas” (2008, p.22).

B) Se o horizonte de conhecimento é simples e uno, se aquilo que envolve o individual, o social e algo maior que interliga os diferentes saberes como num “círculo cada vez mais amplo” não estão pautados mais por indícios místicos como ocorria até o início da modernidade, mas por causas objetivas, a forma de proceder as relações entre as informações disponíveis pode se dar de maneira linear (como na estrita relação de causa e efeito) e também, como acentuei em detalhes, de forma quebrantada e tortuosa, o que está mais afeita a inspiração da “atitude interdisciplinar”.

C) a interdisciplinaridade é manifestação recente para movimentos antigos. Outro nome, outros objetivos, outros efeitos, mas o mesmo “princípio”, valendo ressaltar precedentes como a “enkuklios paideia” ou ensinamento circular dos gregos, a obra de Giordano Bruno e sua proposta astronômica, a construção da enciclopédia por d’Alembert e Diderot e outros exemplos da história. Isso nos permite perceber que o problema da disciplinarização do saber foi a saída vitoriosa na transição do mundo medieval para a modernidade, mas não a única. Ademais, cabe enfatizar que, certamente, há outros precedentes que podem aparecer acerca de uma visão unitária do conhecimento no início da modernidade e, especificamente, precedentes sobre tentativas de institucionalizar práticas educativas entorno da visão unitária.

D) No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, as especializações ou os diferentes saberes não são uma “doença” como Gusdorf e Japiassu propuseram, mas apenas variações, isto é, são fruto da dinâmica interna do conhecimento que sempre de algum modo se repete e ao mesmo tempo cresce, como um círculo. E essas diversas especializações podem se interligar via “princípios” por mais que sejam muito distintas uma das outras. Tais “princípios”, como descritos em muitos exemplos durante a dissertação, são uma porta para um clarão de interdependência, para um trânsito mais fluído entre os saberes.

No segundo capítulo, o que se deve destacar:

A) O horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar” envolve, além do âmbito individual (sujeito impessoal) e social (objeto absurdo), uma totalidade que não é mais governada por um Deus preestabelecido nem uma dialética mecânica. Sendo assim, essa totalidade é preenchida com referências e citações, por meio de uma prática enumerativa via “princípios” que encadeia os acontecimentos entre si e demarca suas rupturas, gerando marcos históricos e fundadores de forma arbitrária e conjectural.

B) A enumeração via “princípios” é uma ferramenta analítica própria da “atitude interdisciplinar” que, para além de conceitos e métodos restritos a autorias e disciplinas, embora não as negando, permite efetuar relações contínuas e descontínuas e acentuar inferências a partir daquilo que extrapola a suposta propriedade de um sujeito ou de uma disciplina, conduzindo assim a análise e a explicação das coisas. Trata-se, então, de uma ferramenta que permite observar a complexidade de como os acontecimentos, sujeitos e saberes se integram no tempo e no espaço, exaltando a arbitrariedade desse movimento.

No terceiro capítulo, o que se deve destacar:

A) No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, no bojo de uma pedagogia do “ver”, os objetivos educacionais não se expressam neles mesmos, sendo contornados por “princípios” que extrapolam sua feita inicial. Assim, o contexto pedagógico não se restringe aquela mediação do professor, a disciplina que ministra, o espaço e o contexto em que ela se procede, indo além na medida em que os “princípios” – articulados arbitrariamente e conjecturalmente aos objetivos – são a porta para a radical interligação dos sujeitos, saberes, lugares e tempos.

B) No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, o professor não ensina o conteúdo, mas aquilo que flui através ou apesar do conteúdo. O aluno não aprende o conteúdo, mas aquilo que flui através ou apesar do conteúdo. Esse é o processo da pedagogia do “ver”, que implica em “ver” aquilo que extrapola o objetivo inicial e é imprevisível, ganhando concretude somente *a posteriori*.

C) No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, o planejamento é essencialmente desplanejamento, já que os objetivos giram entorno de certos “princípios” que os extrapolam.

D) No horizonte de conhecimento simples e uno da “atitude interdisciplinar”, a avaliação não se restringe a busca plena de que os objetivos sejam alcançados, uma vez que o pressuposto indica que isso é impossível, mas apenas que certos “princípios” levantados num contexto de articulação do planejamento e seus objetivos sejam passíveis de serem “vistos” entre eles.

Diante do exposto, vale lembrar as frases que iniciam e cortam cada capítulo de modo que o(a) leitor(a) não se esqueça que está, no interior dessa dissertação, sendo incessantemente lançado e provocado a pensar a “atitude interdisciplinar” nas suas entrelinhas:

“O conhecimento é uno: basta investigar os modos pelos quais se dão suas variações”.

“O conhecimento uno se oferece por variações: basta espreitar seus princípios”.

“Os múltiplos saberes se intersectam por princípios: basta nos educarmos para ‘ver’”.

Ao leitor ou leitora fica meus agradecimentos pela paciência de lidar com um trabalho difícil de ler e de escrever, que em muitos momentos pode parecer confuso, não nego. Entretanto, deixo aqui com brevidade a palavra de que fiz todo o possível para me fazer comunicar, me fazer entender, pensei cada termo, cada exemplo, fui e voltei, li e reli exaustivas vezes, escrevi com o coração para encontrar o melhor caminho, mesmo sabendo que o entendimento total é impossível. De alguma forma, sinto que cumpri com o que pretendia, consegui comunicar algo que envolve muita paciência, certa coragem e um nível de liberdade, que sem algum equilíbrio e serenidade, pode se tornar uma prisão. E na esteira desse desafio intelectual e existencial, apoio-me no que disse uma vez um homem famoso por suas criações: “continue faminto... Continue tolo”. Esta dissertação é fruto de um homem, garoto, sonhador – faminto e tolo...

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos, S.J., e A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores)

AQUINO, Tomás de *Súmula contra os gentios / Súmula Teológica*. Tradução de Luiz João Baraúna/ Alexandre Correia. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores)

BAKER, Bernadette. *Isso é tudo? As limitações do Global/Local, Pisa e o dilema da pesquisa sobre currículo transnacional*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.3, p.190-216, set/dez, 2012.

BERKELEY, G. *Tratado sobre os princípios do conhecimento humano*. Tradução de Antônio Sérgio. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores)

BHABHA, H. *O local de cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005

BÍBLIA DE JERUSALEM. Coordenadores: Gilberto da Silva Gorgulho; Ivo Storniolo; Ana Flora Anderson. São Paulo: Paulus, 2010.

-BORGES, Jorge Luis. *Curso de Literatura Inglesa*. Organização, pesquisa e notas Martín Arías e Martín Hadis. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Outras inquisições*. Trad. Davi Arriguci Jr. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

_____. *Ficções*. Trad. Davi Arriguci Jr. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

_____. *Otras Inquisiciones*. In: _____. *Obras Completas II*. 1. ed. Buenos Aires: Emecé, 2007.

_____. *El libro de arena*. In: _____. *Obras Completas III*. 2. ed. Buenos Aires: Emecé, 2009.

BRUNO, Giordano *Sobre o Infinito, o Universo e os Mundos*. Tradução de Helda Barraco, e Nestor Deola (Epístola Preambular). São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores)

BUARQUE, Chico. *O que será*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/45156/>>. Acesso em 28/11/2013.

CAMPESTRINI, Danilo; VANDRESEN, Vilmar; PAULINO, Luciana. Interdisciplinaridade: a Filosofia como instrumento de diálogo entre as ciências. *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*. v. 5, n.5, 2000.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. Trad. Heloíza Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; Tradução de introdução Gênese Andrade. 4. Ed., São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CHEREM, Lúcia Peixoto. *O eterno caçador de vaga-lumes*. 1999.

CULLER, Jonathan. *On deconstruction*. New York, Cornell University Press, 1982.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DESCARTES, *Introdução*. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Junior, S.J. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores)

DOCUMENTOS DO CONCÍLIO VATICANO II. *Constituição Dogmática Dei Verbum sobre a Revelação Divina*. Organização geral Lourenço Costa. Trad. Tipografia Poliglota Vaticano. São Paulo: Paulus, 1997.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Livro vira-vira. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2011.

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: _____. *O que é a interdisciplinaridade?*. FAZENDA, Ivani (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FERRER, Antonio Fernandez (1992). *El Aleph de "El Aleph"*. In: Cuadernos Hispanoamericanos, 505-507, Julio-Setiembre.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FRANZ. O processo de individuação. In: JUNG, C.G. (Org.). *O homem e seus símbolos*. Trad. Maria Lúcia Pinho. 2. ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FUX, Jacques. A matemática de Calvino, Roubaud, Borges e Perec. *Revista Let.*, São Paulo, v.50, p.285-306, jul./dez. 2010.

_____. *A matemática em Georges Perec e Jorge Luis Borges: um estudo comparativo*. Tese de doutoramento: UFMG, 2010.

GALLO, Silvio. *Repensar a educação: Foucault*. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan/jun. 2004.

GLEISER, Marcelo. *A dança do universo: dos mitos de criação ao Big Bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich *A fenomenologia do espírito*. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz, Orlando Vitorino, Antônio Pinto de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os pensadores)

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 8. ed., São Paulo, Ática, 2006.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *Revolução científica moderna*. 2.ed. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. *Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira*. In: FAZENDA, Ivani (org.). *O que é a interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2008.

JUNG, C. G.. *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. Trad. Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WATTS, Alan. *O espírito do Zen*. Trad. Murilo Nunes de Azevedo. Porto Alegre: L&PM, 2008.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Coord. e rev. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LEMOS, Guilherme *O sujeito descentrado e a educação com estética*. Tese de doutoramento: UERJ, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série formação do professor).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?. *Saúde e Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.
- MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (org.). *O que é a interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2008.
- NIDECKER, Fernanda. *Romanos usavam redes sociais há dois mil anos, diz livro*. Acesso em 7 de novembro. Disponível em: <www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/11/131106_livro_midiassociais_fl.shtml?print=1>
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falava Zaratustra*. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. (série filosofar).
- NUNES, Everardo Duarte Interdisciplinaridade: conjugar saberes. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 62, p. 249-258, set/dez. 2002.
- OROZCO, Olga. Jorge Luis Borges en su historia de la eternidad. *Cuadernos Hispanoamericanos*, p. 505-507, Julio-Setiembre 1992.
- PARAIZO, Mariângela de Andrade. Labirinto e bússola: um recorte na obra de Borges. *Revista Em Tese*, Belo Horizonte, v. 2, p.43-49, dez. 1998.
- ROBREDO, Jaime (S/D). Ciência da informação e Web semântica: Linhas convergentes ou linhas paralelas? In: ROBREDO, Jaime; BRÄSCHER, Marisa (orgs.). *Passeios pelo bosque da informação: estudos sobre representação e organização da informação e do conhecimento*. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
- SHELDRAKE, Rupert. *A presença do passado: a ressonância mórfica e os hábitos da natureza*. Portugal: Instituto Piaget, 1996.
- SOMMERMAN, Americo. *Complexidade e Transdisciplinaridade*. Terceiro Incluído, n.1, jan-jun, p.77-89, 2011.
- SOUZA, Eneida Maria de. *O século de Borges*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUZA, Nabil Araújo de Souza. Jorge Luis Borges e o Desarquivamento do Saber Ocidental. *Caligrama*, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.45-64, 2011.
- SOSNOWSKI, Saúl. Borges e a Cabala: pré-textos para um texto. *Revista Digital do NIEJ*, ano 4, n. 6, 2011.
- TIJERAS, Eduardo. Conjeturar Borges. *Cuadernos Hispanoamericanos*, p. 505/507, Julio-Septiembre 1992.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n.39 set/dez. p.545-598, 2008.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org.). *O que é a interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2008.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Globo, 1977.

ULPIANO, Cláudio. *Gilles Deleuze: a grande aventura do pensamento*. Rio de Janeiro: Funemac Livros, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org) *Currículo: questões atuais*. 18. ed. Campinas, SP, 2012.