

**TRANSDISCIPLINARIDADE,
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE E FORMAÇÃO**

Sylvia Helena Souza da Silva Batista
Universidade Cidade de São Paulo
Universidade Federal de São Paulo
sylviah@cedess.epm.br

O itinerário proposto parte de uma compreensão da transdisciplinaridade que a situa em sua polissemia, complexidade e diversidade. Em uma perspectiva plural, aproximar transdisciplinaridade e docência universitária em saúde, significa a crença de que é possível e necessário ampliar os referenciais de formação.

Na Carta da Transdisciplinaridade, tem-se

“Art 11 Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.”

Nesse sentido, os focos de uma educação transdisciplinar parecem incidir no sujeito, nas relações entre os homens, nas trocas entre saberes e na produção de aprendizagem que sejam inspiradoras de uma comunidade colaborativa e solidária. Maturama (2001, p.31-32) afirma que *todo ato de conhecer faz surgir no mundo (...) todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer.*

A dialética entre conhecer, aprender e fazer delinea um contexto em que a formação extrapola a dimensão cognitiva, transmissiva e reproduzível:

“Formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo de trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim como algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais” (BATISTA, 2001, p.134)

Participar de espaços formativos, considerando a dinâmica de (re)significação das vivências e dos conteúdos científicos, traz para a docência universitária em saúde questões fundamentais, pois como pensar o lugar do cuidado e da formação para a integralidade da assistência em saúde sem construir uma nova atitude frente ao conhecimento? Atitude esta compreendida em um plano epistemológico e prático (experencial).

No plano epistemológico articulam-se cognição, afeto e social em uma perspectiva histórico-cultural, trazendo a questão da mediação e da intersubjetividade. Mediar a aprendizagem do cuidado exige do professor deslocamentos fundamentais, saindo da ênfase na doença, na abordagem biologicista das condições de vida e das relações de causalidade linear entre sujeito e objeto. Sair desse espectro, possibilita dimensionar uma ação docente em saúde que se funde nas condições de vida, tanto no plano material (condicionantes sociais e culturais), como no plano psicológico (representações, crenças, pressupostos). Insere-se uma articulação com o outro, suas histórias e expectativas.

Configura-se a formação como processo: na medida em que se conjuga a docência universitária como uma profissão relacional construída, questiona-se opções disciplinares, institucionais e educacionais. Processo que se movimenta em direções múltiplas, conhecendo a contradição, os conflitos, mas também produzindo as possibilidades de negociação, de atribuição de significados. Processo, pois os professores vão se formando no decorrer da vida acadêmica, com seus itinerários e verdades:

“Cada qual, com sua ação (liberdade) e iniciativa, no horizonte de suas circunstâncias, irá “iniciar” algo novo, instituir sua trajetória, seu mundo, sempre atento ao olhar do outro e ao reconhecimento da alteridade e da diferença, essenciais na sua própria existência. Desse modo, tornam-se obra e ação coletivas, fundadas nas relações interpessoais.” (VON ZUBEM, 2003, p. 82)

Imbricado, situa-se o plano prático (experencial) e neste a formação como projeto: emerge possibilidade de construir novos sentidos para a formação em saúde, procurando configurar espaços de aprendizagem que estejam coadunados com as necessidades e demandas sociais, respondendo aos desafios contemporâneos da ética, da crítica e da cidadania. Projeto, na medida que, em meio às interações sociais, sentidos são elaborados, parcerias construídas, configurando propostas que respondam às demandas e exigências postas para o reordenamento

das instituições universitárias, implicando também, na articulação com os novos referenciais da integralidade, do cuidado e da intersectorialidade.

“A saúde é uma maneira de abordar a existência com um sensação não apenas de possuidor ou portador mas também, se necessário, de criador de valor, de instaurador de normas vitais” (CANGUILHEN, 1995, p.163).

Concepções ampliadas de educação e saúde remetem à reflexão, ainda, sobre o sentido da formação docente e seus desafios contemporâneos. Os movimentos de resgate das subjetividades imbricam-se com os contextos sócio-culturais, com as buscas pessoais pelo conhecimento, forjadas em meio a um panorama de produção científica e com o reconhecimento da docência como prática social e histórica. Essa imbricação possibilita análises crítico-reflexivas das propostas de formação que se apresentam em uma sociedade que passa a atentar mais para o que Morin (1996) concebeu como pensamento complexo:

“(…) não é o pensamento onisciente. Pelo contrário, é o pensamento que sabe que é sempre local, situado em um tempo e em um momento. O pensamento complexo não é o pensamento completo: pelo contrário, sabe de antemão que sempre há incerteza. Por isso mesmo escapa do dogmatismo reinante que reina nos pensamentos não-complexos. Mas o pensamento complexo não cai no ceticismo resignado porque, operando uma ruptura total com o dogmatismo da certeza, se lança valorosamente à aventura incerta do pensamento(…). (p. 285)

Pensar a partir da complexidade revela-se como um ângulo novo no terreno da intersubjetividade. Os diálogos, trocas, pactuações político-acadêmicas, práticas educacionais que fomentem aprendizagens com significado, parecem dar o contorno a contextos nos quais os professores construam identidades marcadas pela perspectiva do sujeito-autor.

Nesse sentido, compreender a formação como construção de autoria implica reconhecer o enfoque da autoformação, a partir do qual podemos compreender que formar e formar-se no encontro, na discussão coletiva, na elaboração própria, na busca contínua do conhecimento, na experiência de sermos pessoas em interação, delineiam um modo de apropriar-se da própria história.

“Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da via mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional. A limitação da reflexão educativa à ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, as concepções fixistas e mesmo involutivas da vida, tornaram-nos em grande parte "analfabetos" em relação a metade desta vida e incapazes de compreender, e de dominar, o seu decurso cheio de contradições.” (PINEAU).

Lidar dialeticamente com as três esferas formativas propostas pelo autor, permite construir novas formas de aproximação com o conhecimento, investindo em situações de aprendizagem da docência que possibilite aos professores conectarem-se com suas próprias biografias (pessoais e profissionais) a partir da discussão e escuta dos pares (redes de colaboração). Um conto coreano parece-me colaborar para apreendermos os sentidos da autoformação no contexto da docência em saúde:

“Em uma manhã, um príncipe descobre dois pontos vermelhos e dolorosos em sua coxa. Supondo serem mordidas de insetos, continua seus afazeres. Entretanto, à noite percebe que se transformaram em um par de olhos furiosos. Ao acordar, já visualiza um par de narinas abertas. Aterrorizado, enfaixa a perna, e ignora os sons de respiração que começam a surgir de sua coxa. À noite, quase perde dois dedos, pois seu sintoma agora tem uma boca zangada com dentes. Daí, chama o cirurgião da corte para cortar o rosto. Por algum tempo, a vida volta ao normal, até que um grito vem de sua perna, mostrando que o sintoma voltara, agora disposto a se vingar. Neste ínterim, surgem rumores de que o príncipe teria sido possuído por demônios. Um monge errante sugere ir a uma fonte protegida pela deusa da compaixão, Kwan-yin, cujas águas curam todas as feridas. Viajando ansiosamente para lá, e quando está prestes a jogar a água sagrada sobre aquele rosto para silenciá-lo para sempre, a boca grita: “Em todo este tempo, você nunca olhou para mim nem tentou entender uma única palavra do que eu disse. Você não me reconhece?” O príncipe se permite olhar mais de perto, e reconhece então uma semelhança distorcida com seu próprio rosto, e começa a chorar. Quando assim o faz, os olhos da perna se transformam nos olhos doces de Kwan-yin e ela diz: “você não tinha os olhos da compaixão, nem a espada do autoconhecimento. O que mais eu podia fazer para mostrar-lhe o que estava acontecendo com você?” Assim, o príncipe e a deusa

conversam noite adentro, particularmente acerca de sofrimentos escondidos que o príncipe vinha evitando se confrontar muito antes do rosto aparecer. Quando o sol aparece, o príncipe estava curado.” (VASCONCELOS, 2005).

Criar circunstâncias formativas em que os professores possam pensar em por que são docentes? Para quem acreditam ensinar saúde? O que privilegiam como saberes a serem disseminados? parece-nos fundamental para a instauração de uma cultura no ensino em saúde que não cale os sintomas, que os veja para além do orgânico, construindo sentidos que articulem ciência, arte, política, cultura. (MORIN, 1996)

A subjetividade encontra lugar e valor, todavia não se trata de um individualismo ou personalismo, mas antes se concretiza como um processo em que a dimensão autoformativa somente ganha contorno e sentido quando inscrita nas interações sociais e na produção da intersubjetividade. Neste sentido, *aprender a ser professor* implica saberes e experiências que extrapolam os conteúdos escolares, pois mobiliza os valores, ideais e utopias que configuram atitudes a serem construídas, significadas, experienciadas.

A profissão docente instiga a reflexão sobre nossas experiências no processo ensino-aprendizagem e o investimento na produção de conhecimento com significado, construindo teorizações que fundamentem trabalhos educativos comprometidos com uma sociedade que empreenda práticas solidárias e colaborativas, por que *a vida é, na verdade, um território vulcânico, ameaçado sempre de um abalo súbito, com imprevisíveis conseqüências. É preciso aprender a morar num território desses.* (Cecília Meireles, 2001, p.259).

Transdisciplinaridade, Docência Universitária em Saúde e Formação uma tríade que dirigiu a construção desse texto. Uma tríade que nos coloca em diálogo e nos aponta para os caminhos de resignificação da universidade como lócus de conhecer, investigar, questionar, produzir, socializar, experienciar, viver.

Referências Bibliográficas:

- BATISTA, S.H.S.S. Formação. In: FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: um dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CANGULHEN, G. O Normal e o Patológico. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- MATURAMA, H. e VARELA, F. A Árvore do Conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MEIRELES, C. *Crônicas de Educação – obra em prosa*. Rio de Janeiro:Ed Nova Fronteira, 2001.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (org) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PINEAU, G. Autoformação no decurso da Vida. Disponível em www.cetrans.com.br (Acessado em 31 de julho de 2005)

VASCONCELOS, E. Podemos ser curadores, mas sempre...também feridos. Disponível em www.rubedo.psc.br/artigosb/curaferi.htm. (Acessado em 31 de julho de 2005)

VON ZUBEM, A. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: BICUDO, M.A.V. (org) *Formação de Professores? Da incerteza à compreensão*. São Carlos/SP:EDUSC, 2003.