

---

# Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos

ANA MAE BARBOSA\*

---

## Resumo

*Neste artigo, faz-se uma crítica ao entendimento simplista de que trabalhar interdisciplinarmente é traduzir os princípios de uma área de conhecimento para outra. Na verdade, tal interdisciplinaridade pode acontecer de diversas maneiras e são muitos os fatores que concorrem para a efetivação de um projeto interdisciplinar. Discute-se o fato de que a interdisciplinaridade não é ideal para abarcar a diversidade cultural que rodeia a escola e a educação, propondo-se, então, a transdisciplinaridade como resposta mais revolucionária. Ao final da discussão, ambos os conceitos recebem críticas, propondo-se o conceito de interterritorialidade, por ser considerado mais adequado, uma vez que nele está implícita a recusa da divisão do saber em disciplinas e a síntese cultural é mais ampla e mais abrangente que os conceitos anteriores.*

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Interterritorialidade. Transdisciplinaridade. Ensino de Arte.

---

## Introdução

Interdisciplinaridade se dá de diversas maneiras. A definição de interdisciplinaridade é mais fácil pelo processo de exclusão, isto é, dizendo-se o que ela não é. Não é, por exemplo, prato feito, preparado pelos professores para os alunos deglutirem. Compete

---

\* Professora Titular da Escola de Comunicações e Artes da USP e da Universidade Anhembi Morumbi.

ao professor planejar, mas não entregar, as relações entre as artes e outros saberes, já definida. Interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças, provocando as possibilidades de o aluno estabelecer diferentes *links*.

Não se faz interdisciplinaridade somente com conversa de corredor. Também não é necessário que dois ou mais professores estejam juntos, ao mesmo tempo, na sala de aula. É necessário um projeto conjunto, que cada um saiba o que o outro vai ensinar e como; enfim comunalidade de objetivos e ações. Mas, principalmente, faz-se necessária a constante revisão conjunta de resultados. As novas mídias estão produzindo muitos materiais bons para procedermos a essas revisões e, assim, estimular a interdisciplinaridade e a transversalidade da arte nas salas de aula.

O que não se justifica é que, em nome da interdisciplinaridade, se entregue as aulas de Arte a professores ignorantes em arte, de outras disciplinas, que têm pouca carga horária, para melhorar seu salário. Entregar as aulas de Arte a um professor de inglês ou de religião que não estudou Arte ou vice-versa só para complementar horário é irresponsabilidade e não interdisciplinaridade.

É possível ensinar inglês e arte com uma boa preparação do professor em ambas as áreas?

No caso das aulas de língua estrangeira, um livro de Ana Amália Barbosa (2007) comprova que é mais fácil aprender inglês por meio da arte, analisando ou lendo obras de arte que denotam esteticamente a vida e o cotidiano da Inglaterra ou dos Estados Unidos ou da Austrália. Conhecer a cultura do país ajuda a memorizar a língua. Língua é cultura. A integração proposta por Ana Amália Barbosa, entre inglês e arte, partiu da identificação das estruturas metodológicas. Ela usou uma metodologia culturalista em inglês e a abordagem triangular em arte, que também é culturalista.

Depois de ler a referida tese, passei a me perguntar por que as universidades não preparam professores de competências mistas. Já que Inglês tem poucas horas de aula por semana e Arte também,

poder-se-ia preparar um professor para dar ambas as disciplinas. Devíamos deixar de ser hipócritas e começar a encarar a realidade criando cursos para dupla preparação de professores e analisar os resultados. Se der errado, se as crianças não aprenderem nada, muda-se de sistemática antes que elas saiam da escola. A Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo, está experimentando o modelo americano, no qual o aluno pode combinar áreas em direção a um diploma de graduação, por exemplo, com ênfase em direito combinado com artes visuais.

Experimenta-se muito pouco na educação no Brasil. Cada solução aparece sempre como a definitiva, a última palavra, o remédio certo para nossas incertezas. Com isso, perdemos muito tempo agarrados a propostas que não dão certo, como é o caso dos Currículos Nacionais (PCNs). Eles já fizeram mais de dez anos e nunca suas consequências e ações foram avaliadas pelo governo que os editou ou pelo atual poder do Ministério da Educação. Pensa-se em modificá-los sem dados sobre sua aplicabilidade nos dez anos de implementação. As incertezas são estimulantes desde que as soluções propostas sejam experimentadas e avaliadas.

---

## Fatores para o sucesso da interdisciplinaridade

Inúmeros fatores concorrem para a efetivação de um projeto interdisciplinar. Petrie (1976) analisa algumas condições essenciais ao sucesso interdisciplinar. Segundo ele, os fatores epistemológicos também concorrem para delinear o perfil da participação interdisciplinar.<sup>1</sup>

### 1. Identificação da ideia dominante

Entre as considerações não epistemológicas, inclui a necessidade de identificação da ideia dominante, isto é, deve haver

<sup>1</sup> Para distinções mais precisas entre interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade, cf. JAPIASSU, 1976, p. 39-90.

reconhecimento claro da ideia ou problema que servirá do foco central para o trabalho. Não somente a ideia deve ser percebida por todos os participantes, mas também considerada de interesse por todos eles. Também é crucial a necessidade de alcançar um resultado, chegar ao fim do projeto ou pesquisa ou, ainda, de chegar a formular respostas para o problema escolhido. Sem isso, não chegamos a uma síntese transformadora.

## 2. Fatores psicológicos

Os atores na proposta interdisciplinar devem ter competência e segurança em seu campo de ação e gosto pela aventura cognitiva, isto é, sentir-se à vontade no desconhecido e ter interesse amplo pelo conhecimento. Pelo menos devem reconhecer a importância de outros campos de estudos além dos próprios campos. Não são qualidades comuns nas universidades, onde reina o narcisismo e a hierarquização do saber.

## 3. Fatores epistemológicos

Dos fatores epistemológicos da interdisciplinaridade, Petrie (1976) destaca a necessidade de que cada participante tenha um conhecimento interpretativo das outras disciplinas como o mais abrangente. Isso significa, portanto, que cada participante da aventura interdisciplinar deverá ter o conhecimento tácito de todas as áreas de estudos envolvidos no projeto, além do conhecimento focal da disciplina de sua específica competência.

A distinção entre conhecimento focal e conhecimento tácito é feita por um livro de Polanyi (1958), que deveria ser lido, pensado e discutido por todos aqueles que se interessam por interdisciplinaridade como processo de aprendizagem.

A diferença entre conhecimento focal e o conhecimento tácito pode ser exemplificada de forma simplificada, mediante a redução analógica das relações figura e fundo no ato da percepção.

Observando-se um desenho, a figura percebida equivale ao conhecimento focal e o fundo, ao conhecimento tácito, o qual contribui para a configuração do conhecimento focal. É, entretanto, uma espécie de percepção subsidiária de uma situação não observada em si mesma, porém usada como instrumento ou indício na ativa compreensão de um objeto.

O uso replicativo e o aplicativo do conhecimento, característicos da ação especializada, exigem o prévio conhecimento focal de uma disciplina. O uso interpretativo do conhecimento, necessário à ação interdisciplinar, exige, além disso, o conhecimento tácito de todas as disciplinas em colaboração.

Esse conhecimento tácito, no caso da interdisciplinaridade, objetiva-se no conhecimento dos mapas cognitivos das disciplinas implicadas no projeto. Por mapa cognitivo entendemos o paradigma global e o aparato perceptual usado por uma disciplina. O mapa cognitivo inclui, dentre outros elementos, os conceitos básicos da disciplina, os métodos de pesquisa, as categorias observáveis, as representações técnicas, a significação dos termos utilizados, etc.

Petrie (1976) afirma que o conhecimento das categorias observáveis e o conhecimento da significação dos termos de cada disciplina são absolutamente indispensáveis em uma ação interdisciplinar.

É muito comum que diferentes disciplinas usem o mesmo termo linguístico para significar coisas diferentes. Por exemplo, em epistemologia genética, o termo “acomodação” tem significação ativa de “tramitação”, enquanto em ciências sociais carrega uma significação passiva de “concordância” ou “aceitação”. É comum que diferentes disciplinas, olhando para o mesmo fato ou objeto, vejam coisas diferentes. Isso pode ser exemplificado novamente pela percepção visual, usando-se uma figura muito divulgada pela Gestalt, aquela da mulher jovem/mulher velha. Uns, olhando essa figura, percebem inicialmente uma jovem de perfil; outros, uma velha de queixo pontudo. O colar da jovem é a boca da velha.

Tomando essa figura como objeto de observação, o especialista de uma disciplina poderá se referir à mulher, e o especialista de outra disciplina, levado pelas categorias de observação de sua área, entender que ele está se referindo à moça, mas o primeiro, especialista, por diferentes categorias de observação, poderá estar mencionando a velha.

Minha disciplina, pelo aparato perceptual empregado, pode me permitir ver na figura a moça, enquanto outra disciplina interpreta a mesma figura como uma mulher velha. Dois estudiosos de diferentes campos podem estar falando da mulher por muito tempo sem perceber que estão falando de coisas diferentes. Como diz Petrie (1976, p. 25), “somente quando você vê o que eu vejo, o trabalho interdisciplinar tem uma chance de ser bem sucedido”.

Uma tradução dos princípios de uma área para outra seria mero uso associativo do conhecimento, mas não interdisciplinaridade. Temos de entender pelo menos os termos-chave e as formas de observação de cada disciplina no seu próprio contexto, para que possamos trabalhar interdisciplinarmente.

Milton Yinger compara o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares à aprendizagem de uma língua estrangeira:

Para muitos *scholars*, pouco tempo atrás, o trabalho de outras disciplinas era ‘não linguagem’. Outros *scholars* reconheceram a existência de disciplinas afins, mesmo sem as entender e sem as julgar particularmente interessantes. Eram ‘grego’ para eles, mas eram uma linguagem. Recentemente cresceu o número dos que podem falar e ler uma ou mais línguas estrangeiras, embora com forte sotaque e com a tendência de traduzir as palavras em sua própria língua para compreensão.

Somente agora estamos começando a encontrar pessoas que podem realmente pensar em termos interdisciplinares, portanto, sem necessidade de tradução.

Entre nós, arte-educadores, embora seja grande o entusiasmo pela interdisciplinaridade como forma de entendimento integrado

da ciência e da natureza humana, no nível da ação, ainda não ultrapassamos a barreira da tradutibilidade. Mas não está longe o dia em que poderemos realmente pensar em termos interdisciplinares, dominando uma estrutura mais complexa de questões essenciais para explicar o fenômeno estético.

---

## Significação da interdisciplinaridade

O próprio termo sugere a existência de disciplinas em separado, autônomas, que se pretende inter-relacionar, estendendo fronteiras, sobrepondo contextos, explorando faixas intermediárias.

Historicamente, podemos apontar como fundamento da interdisciplinaridade a ideia de totalidade, paulatinamente substituída pela ideia do inter-relacionamento do conhecimento: inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento, ou abarcar a globalidade do conhecimento, humanísticas da educação. Para algumas dessas teorias, sendo o homem um ser total, global, deveria ser conduzido à busca do conhecimento total, global, do universo. Posteriormente, também alguns behavioristas defenderam essa ideia de procura e transmissão globalizada do conhecimento, porque essa globalidade corresponderia à simplificação do meio ambiente recomendável para sua fácil manipulação, no sentido de conduzir o comportamento humano.

A identificação da interdisciplinaridade com o conceito de integração se consolidou, principalmente, com base na ideia de que uma coisa pode ser um todo e não ser integrada e que algumas coisas podem ser integradas e não constituírem um todo. Demitiu-se, então, a ideia de totalidade como articuladora da interdisciplinaridade, a qual passou a ser classificada como idealista.

Podemos afirmar que a função da interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, diante de novos objetos de conhecimento, buscar nova síntese. Nesse sentido, a integração do conhecimento será sempre tentativa, nunca terminal, e o método analítico-sintético, portanto, o eixo em torno do qual a interdisciplinaridade se realiza.

A educação tecnológica dicotomizou o método analítico-sintético de investigação, privilegiando a análise, por ser a forma adequada para explorar verticalmente o conhecimento, e tornou essa espécie de exploração em axioma pedagógico. Se é verdade que somente com essa verticalidade se pode alcançar a necessária competência fundamental, é também verdade que o ensino que se exclusiviza na verticalidade atomiza o universo cognitivo.

Entretanto, contraditoriamente, a tecnologia que reforçou o modelo dos estudos fragmentados, por resultarem em aprofundamento, contribuiu de tal maneira para a complexidade social que, necessariamente, exige soluções interdisciplinares. Basta lembrar o problema da produção e conservação de energia, cuja solução exige a coparticipação de engenheiros, físicos, economistas, sociólogos, arquitetos, psicólogos sociais, etc.

A interdisciplinaridade, portanto, tem como função integrar a colcha de retalhos de competências altamente desenvolvidas e de interesses diversificados e muitas vezes antagônicos. Essa integração é uma organização que tem lugar na mente do aluno, provocada pela forma como o conhecimento lhe é apresentado.

O veículo mais adequado seria uma espécie de tessitura dos diferentes campos disciplinares por meio da busca da síntese.

Há quatro diferentes sentidos metodológicos de síntese:

1. sentido reconstrutivo: a uma análise se segue uma síntese para restabelecer o todo;
2. sentido judicativo: procede-se à análise cuja síntese é um juízo de valor;



3. sentido transformador: a uma análise se segue uma síntese que representa um avanço qualitativo;
4. sentido cultural: a análise e a síntese estão embebidas no contexto – uma análise/síntese que para produzir sentido considera o contexto cultural.

---

## Categorias interdisciplinares

Em recente pesquisa, detectei no ensino de Arte várias categorias interdisciplinares. São elas:

- **Polivalência**

É admissível até 10 ou 11 anos; portanto, no ensino fundamental, correspondente à escola primária em muitos países (1º ano ao 4º ou 5º ano).

Nessa idade as crianças pensam sincreticamente, percebem o todo antes das partes.

- **Integração concêntrica**

1. Em função de objetivos.
2. Em função de tema.
3. Em função da estrutura metodológica.

- **Integração alocêntrica**

1. Como solução de problema.
2. Como imersão contextual.

- **Integração transversal**

Como dito, a polivalência é admissível na idade dominada pelo pensamento sincrético, quando o conhecimento é apresentado de modo globalizado e até unificado pelo agente estimulador, um professor único.

A esse professor, entretanto deve-se dar uma supervisão específica nas diversas áreas de arte e também possibilitar-lhe fazer um trabalho pessoal em arte que desenvolva seu processo criativo. A partir de 10 ou 11 anos, quando se inicia o desenvolvimento da capacidade de análise, da abstração e da tomada de consciência do próprio processo criador, torna-se necessário o ensino que possibilite o aprofundamento nas diversas áreas de pensamento: discursivo, científico e “presentacional”.

A integração concêntrica, que, em geral, o professor confunde com polivalência, como me disse um aluno: *Eu sou polivalente e sou bom professor, eu trabalho na sala de aula com folclore. As crianças dançam, fazem as roupas e o boi e tem música acompanhando; portanto, é polivalência.*

Na verdade, esse professor está centrado no teatro, nas artes cênicas, usa a música e as artes plásticas em função das artes cênicas populares.

Em 1970, fizemos uma pesquisa na Escolinha de Arte de São Paulo, pois nos preocupávamos com a prática interdisciplinar.

Pretendíamos embeber os alunos em uma experiência estética aprofundada, levando-os a trabalhar na área de teatro, música, expressão corporal, com professores especializados.

Nossa primeira preocupação, como professoras da escola, foi a busca de um entendimento recíproco das áreas específicas. No início, sabíamos das áreas estranhas à nossa o mínimo que nos permitia julgar se podíamos ou não trabalhar uns com os outros. No meu caso, por exemplo, eu podia distinguir que me seria impossível trabalhar com um professor de música que usasse rigidamente o método Orff ou o método Kodály, porque o formalismo estrutural iria se chocar com a flexibilidade orgânica de minha metodologia em artes plásticas, mas sabia que o método que os professores Mário e Jessica usavam, musicalizando e instrumentalizando por meio da flauta, era estrategicamente paralelo às minhas preocupações de desenvolver a capacidade de expressar e a habilidade

de representar. Hoje, se tivesse de identificar em música uma metodologia correspondente à minha em artes plásticas, diria que a mais semelhante é a de Robbins (pesquisador da Inglaterra) ou a de Shaeffer (pesquisador do Canadá). Nós, em 1968, estávamos começando a procurar conhecer mais profundamente as outras áreas, sendo alunos uns dos outros. Organizamos para nós mesmos aulas, ateliês, *workshops*, nos quais Joana Lopes (pesquisadora de Teatro Educação do Brasil) nos orientava no trabalho de teatro, Maria Helena Guglielmo (professora de Dança) na expressão corporal, etc. Além disso, líamos as revistas norte-americanas de arte-educação que na época faziam a propaganda das *related arts*, ou interdisciplinaridade das artes. Resolvemos nos atirar a uma investigação e ver o que aconteceria se um único professor desse todas as artes, com um projeto definido conjuntamente.

Estávamos sem professor de Música. Música era sempre um problema tão grande para nós que, na ocasião das matrículas, já não nos comprometíamos mais a incluir música no currículo. Virou uma eventualidade ardentemente desejada na escola. Decidimos, então, iniciar a experiência com duas professoras e três áreas. Madalena Freire, professora de Artes Plásticas, daria também, inter-relacionadamente, Teatro e Expressão Corporal. E Joana Lopes, professora de Teatro e Expressão Corporal, daria também Artes Plásticas. No fim de dois meses, analisamos a experiência e verificamos que Joana dava Artes Plásticas subordinando a atividade à estrutura da cena e Madalena dava Expressão Corporal e Teatro como um enriquecimento do perceber e fazer visual. Lembro-me de que analisamos detalhadamente uma aula da Madalena. De uma experiência com misturas possíveis para tornar a argila mais adequada à modelagem pretendida, ela levou as crianças a observar a mistura do concreto em uma betoneira, numa construção ao lado da escola.

As transformações do material e o movimento circular do bojo do caminhão fascinaram as crianças. De volta à classe, Madalena

trabalhou com eles em expressão corporal, imitando e representando os movimentos do caminhão com o corpo todo e com partes do corpo, como as mãos, os pés, etc. Depois, toda a ativação pela circularidade se revelou nos desenhos e modelagem daquele dia. Algumas crianças que estavam na fase da garatuja se aventuraram em representações radiais e diagramáticas.

Chegamos à conclusão de que, apesar de na aula de Expressão Corporal terem sido explorados certos elementos da gramática do movimento de Laban como torcer, estender, etc., essa exploração fora canalizada para o grafismo.

É claro que a expressão corporal tinha sido desenvolvida, mas principalmente como instrumento para o enriquecimento da expressão gráfica. Os valores, as paixões do professor influem sub-repticiamente no diálogo dos alunos com os objetos e com o meio ambiente, porque o professor toma parte no diálogo. Os melhores professores são aqueles que têm consciência da sua *hidden agenda* e não escondem seus valores e preferências. Houve integração da linguagem corporal, da linguagem plástica e da linguagem do jogo dramático no trabalho de Madalena, mas uma integração concêntrica. As artes plásticas constituíram centro enriquecido pela contribuição das outras áreas.

Com Joana aconteceu o mesmo. As artes plásticas eram suporte para o teatro, contribuição para a atividade central: ou para o cenário, ou para a construção do personagem. Aquilo era integração concêntrica

Resolvemos, então, partir para uma experiência de trabalho em duplas, que se configurou como um exemplo de trabalho realmente interdisciplinar ou integração alocêntrica, que vai da dissolução do centro disciplinar à dinâmica de centros disciplinares emergenciais em razão das ações para realizar o projeto.

Um projeto foi decidido com um grupo de 7 a 9 anos: escrever uma peça de teatro e montá-la. As dificuldades de escrever foram discutidas como necessidade de saber vitalmente sobre o que se

está escrevendo, etc. Decidiu-se, primeiro, por uma investigação sobre o que escrever. Queriam uma peça sobre a vida real. A ideia de investigar a vida ao redor da escola foi aceita unanimemente.

Saíram em grupo com os professores de Teatro e Artes Plásticas para fazer entrevistas com coisas vivas em qualquer linguagem. “Entrevistaram” pessoas, usando a linguagem escrita; plantas, usando o desenho e animais, usando ambas as linguagens, conversando com os donos, observando e interagindo. Na segunda aula, saíram para observar o meio ambiente construído: casas, apartamentos, vida que se revelava através das janelas, movimento na rua, topografia do terreno e como esta afetava as pessoas.

A rua da esquina era uma enorme ladeira. Ficaram muito tempo observando o movimento das pessoas ao subirem e descerem, os recursos arquitetônicos para nivelar o terreno na construção das casas e, por fim, tiveram ali, na rua mesmo, uma aula de expressão corporal observando as modificações no ritmo do corpo ao subir e descer a ladeira, buscando a sistematização do movimento.

Na terceira aula, foi proposta a exploração de cores. Novamente saíram com as duas professoras (de Teatro e Artes Plásticas) e foram procurar discriminar, distinguir, classificar cores, o efeito na aparência do objeto, a importância na configuração da forma, etc.

Fizeram anotações descritivas ou apresentacionais com lápis coloridos sobre a mesma fatia do meio ambiente que haviam observado anteriormente, sob o ponto de vista do movimento e do tônus vital. Imediatamente de volta à escola com a professora de Artes Plásticas, tentaram pintar as relações cor-objeto mais importantes que detectaram para, logo depois, tentarem abstrair o objeto e representar somente as cores que os impressionaram. Essas crianças já haviam passado por exercícios e projetos que lidavam com o problema da abstração como processo de pensamento e representação visual.

Um menino que observara a mesclagem das cores de um papagaio no quintal de uma casa produziu uma pintura abstrata do

ponto de vista da forma. Entretanto, sua abstração deixou ainda como andaime a representação do objeto. A representação das cores seguiu o mesmo movimento da cauda do papagaio.

Saíram mais uma vez para analisar detalhes arquitetônicos ou da natureza no mesmo espaço já observado.

O projeto se desenvolveu de acordo com o princípio de trabalhar cada área envolvida: expressão corporal, artes plásticas e construção da cena em suas peculiaridades separadamente e numa estrutura interdependente. Havia uma articulação deflagradora e houve uma ou outra articulação em função do objetivo terminal de escrever e da ação de representar uma peça. A peça nunca foi considerada terminada, porém foi apresentada como espetáculo no final de dois meses, espetáculo que era “aquele”, naquele momento, mas que poderia ser outro no dia seguinte.

O trabalho de artes plásticas não foi só cenário, tampouco o de expressão corporal somente instrumento preparatório. Cada área teve uma identidade própria, podendo-se perceber os pontos de identificação das linguagens, bem como a especificidade de cada uma. Isso só é possível fazer quando dois ou mais professores, cada um muito competente em sua área, se dispõem a trabalhar juntos, procurando conhecer, pelo menos horizontalmente, a área que não lhe é específica. Tivemos, portanto, uma integração alocêntrica.

Integração alocêntrica é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora e dos sentidos da obra de arte na música, na expressão corporal e no teatro especificamente, levando, entretanto, o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas.

Fizemos uma pesquisa, Rejane Coutinho, Heloisa Margarido Sales, e eu, em 2004/2005, encomendada pelo Centro Cultural do Banco do Brasil de São Paulo, sobre o que faziam os professores de Arte com o material preparado para eles a cada grande exposição (quatro ao ano), composto por um texto problematizando a exposição e transparências para projetarem para seus alunos.

Participaram da pesquisa 70 professores, divididos em quatro grupos. O grupo focal com 10 professores, o grupo controle também com 10 professores e dois grupos de referência com 20 e 30 professores.

Os 10 professores do grupo focal trabalharam interdisciplinarmente e obtiveram os melhores resultados. Entre eles estavam o professor Carlos Alonso, que trabalhou com o professor de Ciências, de História e de Português; o professor José Rebelo Júnior, que trabalhou com a professora de Português; e a professora de História. Ele próprio interdisciplinarizou-se trabalhando com o teatro, área na qual havia feito cursos e que conhecia também por intermédio de sua mulher, doutora em Teatro/Educação; a professora Mercedes Frigola Pardo, estando como coordenadora de informática, trabalhou com a professora de Artes Visuais e com a de Português.

O computador é um instrumento excelente para integrar conhecimento e, por outro lado, há pesquisas mostrando que o domínio da máquina se dá mais divergentemente e eficazmente se é feito por meio da arte. O trabalho de Mercedes Frigola, professora da Rede Municipal de São Paulo, em 2004 comprovou isso.

Podemos usar seu trabalho como excelente exemplo de interdisciplinaridade e de um ensino de Arte de qualidade.

Mas o computador não é essencial para um trabalho interdisciplinar. O essencial é um grupo de professores com desejo de enfrentar aventuras cognitivas.

Resta-nos responder por que o currículo alocentricamente integrado é mais eficiente.

Chegamos à conclusão de que as razões da eficiência do Currículo Integrado são:

1. sociais: os problemas sociais são maiores que a capacidade das disciplinas isoladas para resolvê-los. Exemplo: o problema da ecologia, meio ambiente, da pobreza, da violência, de gênero, da utilização das novas tecnologias, além de problemas éticos e religiosos;

2. culturais: proporciona mais atenção à cultura visual que o aluno traz para a escola, publicidade, cinema, problemas relativos à comunidade e à cidade, tais como arte pública, *shopping centers*, lixo, etc.;
3. psicológicos: problemas relativos à subjetividade e à identidade, nosso lugar no mundo, autoconhecimento e outras expressões da mente;
4. considerações epistemológicas multimidiáticas: capacita os jovens a lidar com intimidade e propriedade com múltiplos meios para responder a problemas do conhecimento e da vida cotidiana.

Enfim, eu diria que a interdisciplinaridade é hoje uma resposta adequada e possível, mas não ideal para abarcar a diversidade cultural que rodeia a escola e a educação. A transdisciplinaridade seria uma resposta mais revolucionária, porém é ainda uma utopia que devemos trabalhar para alcançar.

O pensador cultural Homi Bhabha faz uma distinção importante entre uma postura crítica interdisciplinar e uma postura crítica transdisciplinar: na primeira, o crítico se localiza claramente numa determinada disciplina de origem e busca em outras disciplinas subsídios para entender e/ou explicar fenômenos que lhe interessam; esses subsídios novos, porém, são trazidos para e transformados pela disciplina de origem do crítico; a disciplina de origem do crítico e a identidade disciplinar do crítico, apesar de se beneficiarem dos subsídios novos, não se alteram.

Por outro lado, na postura transdisciplinar, o crítico busca subsídios novos em outras disciplinas e procura trazê-los de volta à sua disciplina de origem para que essa possa se transformar, ora alimentada por esses insumos novos, gerando assim novos conhecimentos, novas posturas e novos objetos de estudo. (SOUZA, 2007, p. 129)



Hoje, prefiro falar de interterritorialidade do conhecimento, pois nela está implícita a recusa da divisão do saber em disciplinas. A síntese cultural é mais ampla e mais abarcadora quando mapeamos territórios, desobedecendo a limites sem nem mesmo ter de restabelecê-los depois.

Enfim escrevi um artigo sobre interdisciplinaridade para, ao final, negar as próprias disciplinas.

---

## Abstract

### **FROM INTERDISCIPLINARITY TO INTERTERRITORIALITY: STILL UNCERTAIN ROADS**

*This paper takes a critical look at the simplistic understanding that interdisciplinary work means to translate the principles from one knowledge area to another. Indeed, such interdisciplinarity can happen in several ways and there are many factors that contribute to the effectiveness of an interdisciplinary project. It discusses the fact that interdisciplinarity is not ideal for embracing the cultural diversity that surrounds the school and education, and suggests, therefore, transdisciplinarity as a more revolutionary response. At the end of the discussion, both concepts receive criticism, and the concept of interterritoriality is proposed, as it is deemed as more appropriate, since it implies the rejection of the division of knowledge into disciplines and cultural synthesis is wider and broader than the earlier concepts.*

**Key words:** *Interdisciplinarity. Interterritoriality. Transdisciplinarity. Art teaching.*

## Résumé

### **DE L'INTERDISCIPLINARITÉ À L'INTERTERRITORIALITÉ: DES CHEMINS ENCORE INCERTAINS**

*L'article critique l'interdisciplinarité conçue comme un travail qui se limiterait à traduire les principes d'un domaine du savoir à l'autre. En effet, l'interdisciplinarité peut avoir lieu de plusieurs façons, et nombreux sont les éléments qui contribuent à rendre effectif un projet interdisciplinaire. On discute le fait que l'interdisciplinarité n'est pas le meilleur moyen pour rendre compte de la diversité culturelle qui entoure l'école et l'éducation; on propose alors la transdisciplinarité comme la réponse la plus révolutionnaire. À la fin de la discussion, les deux concepts sont critiqués et le concept d'interterritorialité est mis en avant pour être considéré comme le plus adéquat, vu qu'il véhicule le refus de la fragmentation du savoir au niveau des disciplines; de plus, la synthèse culturelle y est plus large que dans les concepts travaillés précédemment.*

**Mots-clés:** *Interdisciplinarité. Interterritorialité. Transdisciplinarité. Enseignement de l'art.*

Recebido em 23/9/2010

Aprovado em 4/10/2010

---

## Referências

- BARBOSA, Ana Amália. *O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES Heloisa Margarido. *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2005.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- PARSONS, Michael. Curriculum, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PETRIE, Hugh. Do you see what I see? The epistemology of interdisciplinary inquiry. *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 5, n. 2, p. 9-14, feb. 1976.
- POLANYI, Michael. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- SOUZA, Lynn Mario T. Meneses de. Posfácio. In: BARBOSA, Ana Amália. *O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-132.

