

Museus e Interdisciplinaridade

José Luís Schiffino Ferraro¹

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir em torno do “fazer ver” as possibilidades da disciplina tanto em seus movimentos de “territorialização” e “desterritorialização” quanto em um âmbito dialógico mais amplo: o da interdisciplinaridade, e os agenciamentos e arranjos possíveis que podem existir na relação que se estabelece entre educação formal e não formal, mais especificamente entre currículo e os museus como espaços não formais de aprendizagem.

Palavras-Chave: Museus. Interdisciplinaridade. Espaços formais e não formais de aprendizagem.

MUSEUMS AND INTERDISCIPLINARITY

Abstract

The aim of this article is to discuss around the point of discipline possibilities both in their movement of “territorialization” and “deterritorialization”, as in a broader dialogical context: the interdisciplinarity. The agency and arrangements that are possible and can exist in the relationships established between formal and non-formal education, more specifically between the curriculum and museums as a non-formal learning space.

Keywords: Museums. Interdisciplinarity. Formal and non-formal learning spaces.

¹ Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS. jose.luis@puers.br

Muito tem se falado em interdisciplinaridade. Nas instituições de ensino, ela tem soado quase como que palavra de ordem. Pede-se aos professores que planejem e executem seus planos de aula de maneira interdisciplinar, em que conceitos podem ser construídos a partir da exploração do conhecimento de distintas áreas do saber.

Desde que a demanda por interdisciplinaridade foi incorporada ao desejo do fazer pedagógico, podem ser observadas duas questões muito bem-definidas. A primeira delas diz respeito ao discurso pedagógico e ao começo de uma demonização da disciplina, justificada pelas excessivas barreiras da fragmentação disciplinar que conduz à superespecialização. A segunda é a falta de percepção de alguns professores sobre o que verdadeiramente seja o planejamento interdisciplinar, na maioria das vezes maquiado em uma série de práticas isoladas e, portanto, multidisciplinares.

Assim sendo, o presente ensaio – que se configura como estudo bibliográfico – quer contribuir para a discussão acerca da interdisciplinaridade. Nesse contexto, tomar o museu como referência para o debate torna-se uma grande vantagem, pois sua organização – mesmo partindo de uma ordem disciplinar – permite que a interdisciplinaridade seja possível no olhar de seu público, incluindo-se aqui o professor que, a partir de uma exposição, elabora um roteiro de visita como aula, ou até mesmo pede para que seus alunos o façam. Olhares diferentes traçam roteiros diferentes e (des)caminhos de distintas percepções, com a finalidade da construção de um conhecimento específico.

Com os museus considerados espaços não formais de educação, pretende-se discutir em torno do “fazer ver” as possibilidades da disciplina tanto em seus movimentos de “territorialização” e “desterritorialização” quanto em um âmbito dialógico mais amplo: o da interdisciplinaridade, e os agenciamentos e arranjos possíveis que podem existir na relação que se estabelece entre educação formal e não formal, mais especificamente entre currículo e essas instituições.

O (des)território curricular

Geralmente, os estudos sobre o currículo acabam por tomá-lo sempre como objeto. Costuma-se dizer que o currículo “é isso” ou “aquilo”, e se procura de alguma forma determiná-lo imputando-lhe limitações que digam exatamente aquilo que “verdadeiramente” seria ou faz parte dele. Isso remete a uma concepção curricular “fechada”, tomada simplesmente como um corpo organizado em torno de uma seriação de conhecimentos inseridos em determinados domínios de saber. Nesta imobilidade curricular se encontraria aquilo que deve ser ensinado em determinado ano, ciclo ou série de aprendizagem, o que reduz a noção de aproximação do que verdadeiramente o currículo possa vir a ser.

Clermont Gauthier (2002), em sua “*Esquizoanálise do currículo*”, aponta esta discussão quando faz oposições às concepções curriculares mais “duras”, fundadas em uma tradição disciplinar encerrada meramente na relação sujeito-objeto, quando o currículo assumiria este segundo papel.

Ao currículo como corpo, nós opomos uma concepção do currículo como superfície; ao currículo como ser, nós opomos uma concepção do currículo como devir; ao currículo como objeto claro e distinto, nós opomos uma concepção do currículo como “obra aberta”, isto é, como obra fundamentalmente ambígua sem, contudo, cair no indiferenciado; a um plano teleológico, nós opomos um plano geométrico. O currículo como plano geométrico não tem natureza fixa, ele não é obrigado a ter objetivos, atividades de aprendizagem, etc. Ele até pode ter essas coisas, mas elas se tomam acessórias. O que importa é que ele pode ter atributos, ter componentes, entrar em agenciamentos variados (Gauthier, 2002, p. 146).

A esquizoanálise, fundada por Deleuze e Guattari (2007), nos permite perceber estes agenciamentos (“arranjos”) possíveis, “variados”, fazendo ver novos/outros jeitos para se compor a vida.

[...] faço questão de repetir que nunca concebi a esquizoanálise como uma nova especialidade, que seria chamada a colocar-se nas fileiras do domínio *psi*. Em minha opinião, suas ambições deveriam ser, ao mesmo tempo, mais modestas e maiores. Modestas porque, se ela deverá existir um dia,

é porque *já existe um pouco por toda parte*, de maneira embrionária, sob diversas modalidades; no entanto, ela não tem nenhuma necessidade de uma fundação institucional dentro da boa e velha regra. Maiores, na medida em que a esquizoanálise tem, do meu ponto de vista, uma vocação para tornar-se uma disciplina de leitura de *outros sistemas* de modelização. Não a título de modelo geral, mas como instrumento de deciframento de pragmáticas de modelização em diversos domínios [...] O essencial torna-se então efetuar um deslocamento do acento analítico que consiste em fazê-la derivar de sistemas *de enunciado* e de *estruturas* subjetivas pré-formadas para *agenciamentos de enunciação* capazes de forjar novas coordenadas de leitura e de “pôr em existência” representações e proposições inéditas (Deleuze; Guattari, 2007, p. 2).

Ao realizarmos uma transposição para a abordagem curricular, o currículo tomado então como discurso e não mais como objeto, nos permite observar como se dá a relação entre os sujeitos e os demais discursos (incluem-se aqui os curriculares), no sentido de como são agenciados e conduzidos em direção a estas novas/outras formas de composição existencial.

[...] para a Esquizoanálise não existe em nós um sujeito único, mas vários, traçados cada um segundo as linhas duras que os atravessam nos diversos contextos de sua vida: sujeito-aluno, sujeito-trabalhador, sujeito-militar, sujeito-religioso, o marido em um casamento, o namorado, o pai de família, etc. Em outros termos, nossas identidades variam segundo as posições que ocupamos nas relações sociais (Cassiano; Furlan, 2013, p. 373).

A partir disso, então, da análise das multiplicidades de composição das relações o que passa pela concepção curricular diz respeito a uma ordem que é discursiva, o que não exclui a possibilidade de que haja, neste movimento, o atendimento a um discurso disciplinar de mobilidade fluida, de fluxo entre as coisas. No sentido de estabelecer um olhar esquizoanalítico às relações curriculares, nas quais encontramos bem-definidos os territórios disciplinares, Dinis (2008) contribui:

Portanto, o desafio da esquizoanálise é a produção permanente de novas formas de nos relacionarmos com nossos eus, uma espécie de identidade nômade em um circuito de metamorfoses sem fim. Ao invés da compartimentalização

em saberes, em gêneros, em identidades, em estruturas binaristas oponentes, um exercício constante de pulverização, de multiplicação das diferenças, buscando sempre trânsitos livres na busca de novas conexões infinitas (p. 359).

De fato, a discussão da contemporaneidade em torno da disciplinaridade visa a atender a uma configuração que pretende – de alguma forma – eliminar as barreiras das disciplinas, no intuito de que se possa atingir ao máximo um conjunto de conhecimentos e com trânsito livre em um território único de saber, procurando eliminar ou atenuar a fragmentação disciplinar, herança moderna. Marcos Vilela Pereira (2014) define o que seriam os conteúdos disciplinares:

O conteúdo das disciplinas é um corpo relativamente inerte, um feixe de forças paralisadas, uma fotografia instantânea do real. É como se o ato de conhecer disciplinarmente operasse a fabricação de uma bolha de vácuo na paisagem móvel da realidade caótica. O caos, aqui, não é a desordem ou o nada, mas a prenhez de tudo. Deleuze e Guattari definem o caos “pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça”, isto é, o caos é a natureza da terra ou do espaço e o lugar disciplinar é um estancamento do movimento, uma interrupção do fluxo (p. 117).

O autor nos faz ver algo diferente daquilo que temos nos acostumado a ler em publicações científicas sobre o tema, o que chamarei aqui de “condenação da organização disciplinar” ou da “disciplinaridade”. Em uma realidade sempre atual no contexto da Educação, em que existe um “lugar comum” de condenação de “velhas” práticas educativas ligadas a determinados cotidianos pedagógicos, a elevação de outras (nem tão) “novas” a um *status* salvacionista, de redenção, faz levantar vozes que vociferam “terra arrasada”. Pereira, por sua vez, olha de outro jeito ao afirmar que:

É necessário tomar, então, as disciplinas como territórios disciplinares. Território como espaço, que só se faz na medida em que é atualizado por alguma prática objetiva. Quero dizer que uma disciplina não existe por si, ela não tem uma existência *a priori*. Ela existe em função do exercício investigativo, reflexivo e comunicativo que se faz sobre determinado aspecto da realidade. O que vai caracterizá-la são as peculiaridades do movimento que o sujeito faz, num determinado tempo, a fim de constituir um universo de refe-

rência para sua prática. A disciplina é um lugar, é um campo em permanente movimento de atualização e desatualização, de acordo com o movimento do sujeito e com o espectro de realidade tornado objeto (2014, p. 114).

A perspectiva proposta pelo autor vai ao encontro de não tomar aquilo que se remete ao “educativo” ao “pedagógico” como algo sempre inovador, o que faz com que a questão disciplinar não deva ser descartada ou simplesmente deixada de lado em detrimento a diferentes maneiras de se observar a Educação em seus processos de ensino e múltiplas aprendizagens como, por exemplo, a tão discutida interdisciplinaridade em voga. Reside sempre na questão do olhar a possibilidade de se (re)pensar ações, processos e práticas. O autor em questão propõe olhar a questão interdisciplinar tão debatida como “estratégia” e não como “paradigma”, o que não exclui, mas reforça o caráter disciplinar da interdisciplinaridade.

Ainda, a considero uma estratégia de conhecimento tendo em vista que a concebo como um jeito, um modo de colocar-se frente ao mundo, isto é, não a considero um modelo ou um paradigma, mas uma forma peculiar de posicionar-se, uma personalidade. Não se trata de um modelo científico, tendo em vista que ela é uma ação transgressiva da ordem científica (clássica ou contemporânea) à medida que o sujeito toma como referência, para regular seu olhar sobre o mundo, a prática cotidiana (Pereira, 2014, p. 111).

Sendo assim, Pereira (2014) aproxima na questão disciplinar muito mais dos conceitos de Deleuze e Guattari relacionados à terra e ao território, mais especificamente à “territorialização” e “desterritorialização” do que à relação existente entre sujeito e objeto.

Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros? A orquídea se desterritorializa formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade (Deleuze; Guattari, 2007, p. 18).

Gauthier (2002) toma isto a partir da “geometria” e da “teleologia” curricular:

O plano geométrico é como o zero, o caso vazio, ele é puro movimento de velocidade e de lentidão, ele é a própria desterritorialização. O plano teleológico, em troca, é a reterritorialização. Um é a fuga, o outro, a captura. O plano teleológico é um desenho, uma forma, feita à imagem do bom senso e do senso comum. O plano geométrico é um desenho abstrato, é o inverso do bom senso e do senso comum, é a dissolução da forma e instauração da velocidade (p. 146).

Ainda, o que se verifica na discussão impressa por Pereira (2014) é uma espécie de fluxo entre o “territorializar” e o “desterritorializar”, que varia a partir da experiência de cada um com relação às “coisas” do território disciplinar.

[...] a definição da disciplina não obedece à relação sujeito-objeto, mas à relação terra-território. Conhecer é constituir um território. Trata-se de exercitar o constante movimento de desterritorializar e reterritorializar, ir e vir, devir. O conhecimento não é um objeto, é um território. A disciplina é um território. Conhecer não é habitar um território já existente, mas reterritorializar a terra. A disciplinaridade, portanto, não deve ser praticada como conservação ou preservação de territórios, nem como contínua desterritorialização, mas como exercício de desterritorializar e reterritorializar a partir de uma ordem vivida (Pereira, 2014, p. 115).

A partir desta dimensão, o objetivo deste trabalho é discutir em torno do “fazer ver” as possibilidades da disciplina tanto em seus movimentos de “territorialização” e “desterritorialização” quanto em um âmbito dialógico mais amplo: o da interdisciplinaridade. Segundo Deleuze e Guattari (2007, p. 17), “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam a sua natureza ao se conectarem às outras”. Com isso, são inúmeros os agenciamentos e arranjos possíveis que podem existir nas relações que se estabelecem entre educação formal e não formal.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (Deleuze; Guattari, 2007, p. 17).

A intenção deste ensaio é travar uma breve discussão entre a estrutura curricular formal e os museus como espaços não formais de aprendizagem em uma perspectiva de relações múltiplas e interdisciplinares que podem ser constituídas não apenas a partir das relações possíveis existentes na gênese de projetos museográficos, mas também no olhar que o professor imprime sobre o currículo e suas possibilidades na elaboração de atividades específicas de aprendizagem.

Discutindo a (inter)disciplinaridade no espaço museal

Em torno do que foi exposto até aqui, podemos observar que, na perspectiva proposta por Deleuze e Guattari e tão bem assinalada por Pereira (2014), a interdisciplinaridade que – invariavelmente – emana do campo disciplinar, deve ser observada a partir dos fluxos de “territorialização” e “desterritorialização”. Nesse sentido, cabe aqui uma referência ao conceito de “rizoma”.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito – tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas (Deleuze; Guattari, 2007, p. 18).

A perspectiva rizomática se aplica à questão dos fluxos e das relações possíveis e vai ao encontro da questão do “vir a ser”, do “devir”.

Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas [...] As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. Inexistência, pois de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito [...] Uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que se mude a natureza (Deleuze; Guattari, 2007, p. 15-16).

Haesbaert e Bruce (2009), contribuem:

Deleuze e Guattari, assim, constroem o seu pensamento através do modelo do rizoma. O rizoma é uma proposta de construção do pensamento onde os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central, de um centro de poder ou de referência aos quais os outros conceitos devem se remeter. O rizoma funciona através de encontros e agenciamentos, de uma verdadeira cartografia das multiplicidades. O rizoma é a cartografia, o mapa das multiplicidades (p. 4).

Sendo então a disciplina o território, é a relação do sujeito com as coisas em movimento no território que nos permite estabelecer outras possíveis – como a morfologia do rizoma, não apenas dentro dos limites do próprio território, mas dialogando também com outros em fluxo de coisas “interterritorializadas”. São nos territórios que se produzem os agenciamentos, portanto o território disciplinar é o lugar das mais diversas formas de arranjos. Haesbaert e Bruce (2009) abordam esta questão ante a conotação produtiva, construtiva do desejo na criação de territórios.

O desejo seria maquínico, produtivo, construtivo. Nunca desejamos só uma coisa, desejamos sempre um conjunto de coisas. Por exemplo, uma mulher não deseja apenas um vestido, mas deseja também pessoas olhando para ela, deseja uma festa onde possa usar o vestido, deseja uma cor, uma textura; um músico não deseja apenas um bom instrumento, ele quer harmonia,

sonoridade, uma plateia, um lugar, etc. Dessa forma, o desejo vem sempre agenciado. Nessa concepção, o desejo cria territórios, pois ele faz uma série de agenciamentos (p. 5).

O desejo tanto cria territórios que uma disciplina é exatamente o território no qual um determinado discurso conduz de modo desejante a (re) produção de relações possíveis entre as coisas e os elementos territoriais. Com relação ao espaço museal, o território disciplinar tende a ser múltiplo. O trânsito e o fluxo entre as coisas podem ser estabelecidos como o rizoma. São muitas as possibilidades de relações neste território, o que tem levado, nos últimos tempos, a um crescimento em termos de produção científica envolvendo museus – áreas de exposições e coleções – em sua relação com o público, principalmente escolar, e a perspectiva interdisciplinar e transversal de aprendizagem com relação à abordagem para a construção de conceitos relacionados às mais diversas áreas do conhecimento.

Martha Marandino (2011) aponta exatamente a preocupação com o desenvolvimento em museus, principalmente de aspectos relacionados ao planejamento de atividades educacionais.

A natureza e o papel educacional dos museus vêm se modificando ao longo dos anos e foram ampliadas as atividades incluídas nessa perspectiva [...] o trabalho dos educadores de museus se expandiu e hoje inclui o desenvolvimento de exposições e a realização de estudos de público tanto quanto a organização e realização de sessões educativas (p. 105).

Conforme a autora coloca como sendo uma “expansão” do trabalho dos educadores em museus, podemos justificar este tipo de ação no sentido de tentar suprir as carências da sala de aula de aulas tradicionais, o que também conduz a uma discussão em torno do uso de museus como espaços complementares, de natureza não formal, à educação formalizada que ocorre nos limites das instituições de ensino.

O termo “espaço não-formal” tem sido utilizado atualmente por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas (Jacobucci, 2008, p. 55).

Partindo do princípio de que, ao utilizarem o espaço museal diferentes professores podem criar diversos roteiros de aprendizagem para trabalhar um mesmo tema, temos nesta ação a prova viva de que se pode construir um determinado conhecimento de múltiplos modos. Com isso, retornamos à perspectiva rizomática, aos fluxos possíveis, às “territorializações” e às “desterritorializações”, que podem se efetuar em um âmbito educativo de grande dinamicidade como os museus. Esta autonomia sobre a multiplicidade de formas com que um visitante pode construir seu conhecimento a partir de seu próprio trajeto de estudo dentro dos museus, é abordada por Queiróz et al. (2002).

De fato, a educação não formal possui características próprias quanto à autonomia do visitante na busca do saber, o que favorece a ampliação e o refinamento cultural em um ambiente capaz de despertar emoções que se tornem aliadas de processos cognitivos dotados de motivação intrínseca para a aprendizagem de ciências (p. 78).

De fato, o espaço museal é um território disciplinar; na verdade, multidisciplinar. Se tomarmos, por exemplo, como referência um museu de ciências e tecnologia, temos em sua área de exposições diferentes experimentos para interação com o público que atende à explicação de conceitos nas mais variadas áreas científicas, como Química, Física, Matemática e Biologia. Em um ambiente como este, então, se percebe que a disciplina ainda impera. O que muda é a forma como estes conceitos podem ser tratados e construídos. Como Pereira (2014) afirmava, a interdisciplinaridade está na “estratégia”, no “olhar”; elemento este que pode ser percebido, inclusive, nos tipos de relação que a museografia tende a estabelecer entre os experimentos, o que não exclui outras possibilidades tendo em vista a ideia de rizoma.

[...] o museu adquire uma posição fundamental, pois se constitui no cenário que permite a relação entre o homem e a realidade de uma forma particular. O museu é um cenário construído e sua construção processual denomina-se museografia. A museografia abrange toda a práxis da instituição museu, compreendendo administração, avaliação e parte do processo curatorial (aquisição, salvaguarda e comunicação) (Cury, 2009, p. 30).

Eis aqui aquilo que se denomina “colocar em situação”. As perspectivas do rizoma, que podem ser observadas a partir daquilo que se pretende, tem íntima relação com a concepção do projeto museográfico. Como afirma Menezes (1993),

No sentido de *colocar em situação*, entende-se a concepção de itinerários, em função de uma estrutura racional resultante da investigação prévia do que se pretende expor, que define como preservar e musealizar. Utilizar a relação e comparação entre objectos, colocá-los no seio de conjuntos significantes, de forma a que seja acessível e simplificada a percepção da mensagem, são itens que derivam em última instância, da predominância do programa sobre o modo de emprego no espaço das colecções. Colocar em situação é, em síntese, estabelecer os percursos adequados à transmissão de uma imagem concreta do discurso museológico (p. 38).

Os museus, de um modo geral, propiciam esse olhar diferenciado às especificidades disciplinares. É possível promover uma interligação de conceitos, territorializando-os “nos” e desterritorializando-os “dos” quadros disciplinares a que pertencem, o que converge para aquilo que anteriormente citamos: a questão museográfica e a ideia de rizoma.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (Deleuze; Guattari, 2007, p. 37).

A atividade museográfica se estabelece tornando visíveis algumas relações possíveis entre determinados materiais da exposição, ou seja, de alguma forma faz a ligação daquilo que se quer fazer ver. São as possibilidades do rizoma. Nesta lógica, portanto, a museografia é o ensejo para territorializações possíveis.

Um exemplo que podemos colocar para ilustrar a perspectiva rizomática da multiplicidade das relações entre o conhecimento, é o que ocorre no Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (MCT-PUCRS). Se analisarmos as sugestões que compõem o banco de roteiros para práticas educativas que a Coordenadoria Educacional coloca à disposição dos professores e nelas observássemos apenas um determinado objetivo, um conceito a ser construído e o itinerário proposto, poderíamos traçar uma espécie de cartografia possível, cujas linhas poderiam interligar diferentes experimentos das mais variadas formas.

Este diálogo possível entre experimentos pode, também, ser construído nas relações que possam vir a ser estabelecidas entre diferentes exposições. Inclusive, um experimento pode compor o rol daqueles que integram mais de uma exposição ao mesmo tempo. Por exemplo, uma bicicleta associada a um dínamo pode integrar tanto uma exposição que trate da questão da energia quanto de outra que pode abordar o cuidado com a saúde e os exercícios físicos.

Existe uma “territorialização” possível quando se relacionam estas possibilidades. A “desterritorialidade” está exatamente no fato do devir. Muita coisa pode vir a ser em relação à bicicleta com dínamo; eis o olhar interdisciplinar. Existe uma espécie de nomadismo dos conceitos que pode perpassar diferentes áreas do conhecimento. A própria transdisciplinaridade não desconsideraria, então, a condição prévia de existência e da divisão disciplinar.

A interdisciplinaridade [...] diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na

epistemologia do direito; e) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática (Nicolescu, 2000, p. 11).

Com isto, não se trata de eliminar as barreiras do território disciplinar, mas atenuá-las a partir das múltiplas formas de configuração que podem ser estabelecidas entre os diferentes tipos de conhecimento na interligação de saberes. Percebe-se que mesmo a transdisciplinaridade – por ir além quando relacionada à interdisciplinaridade, por superá-la – não desmonta a organização das disciplinas, mas aponta, por vezes, para a constituição de novos/outros territórios disciplinares.

No intuito de estender ao espaço museal a condição de cotidiano escolar promovendo atividades que possam ser desenvolvidas para complementar a aprendizagem formal, este artigo tentou promover um breve debate sobre como a interdisciplinaridade pode ser vivenciada lançando mão da possibilidade de visitação peridica a museus; isso, ainda, sem desvalorizar a disciplina enquanto território conceitual possvel.

Assim sendo, reafirmamos que reside em uma abordagem estratgica a percepção do ensino interdisciplinar. Logo, não seria um diferente espaço – que não o da sala de aula – o nico lugar para tornar este tipo de aprendizagem possvel. O prprio ambiente escolar tambm se torna propicio para uma abordagem como esta desde que, por parte do professor, o jogo das relações possveis entre conteudos e áreas de saber pudesse não apenas ser estabelecido previamente, mas descortinado pelos prprios alunos em termos de proposições para outras/novas.

Ao instigar os alunos a este tipo de postura, o professor abre possibilidade para uma infinidade de movimentos de fluxos de “territorializações” e “desterritorializações”. Nessa dimensão de relações possveis, do rizoma, o conhecimento passaria, então, a ser trabalhado de forma mais ampla com detalhes e nuances que talvez a tradição de aulas formais encerradas apenas em metodologias

“dialógico-expositivas”, quando o conteúdo é trabalhado pelo conteúdo, sem nenhum tipo de contextualização ou (res)significação, não consegue atender de forma plenamente satisfatória e significativa.

Algumas considerações

Ao percebermos, então, o espaço museal como possibilidade para um planejamento pedagógico voltado para práticas educativas diferenciadas, seria de grande valia se as instituições de ensino se aproximassem dos museus. Talvez essa pudesse ser uma estratégia que contribuiria para uma educação de qualidade, tendo em vista as possibilidades de (res)significação de conceitos. O museu é uma realidade viva e não estática. Tudo se toca, se associa, se complementa e se interpenetra. Sua área de exposições é um grande (des) território de interseções onde emergem as linhas de fuga que tornam os inúmeros jeitos de se compreender possíveis e, por isso, essa aproximação com a prática interdisciplinar. É como se os museus tivessem também – não só – uma espécie de compromisso com essa maneira de se olhar o mundo.

Ainda, certo de que o olhar interdisciplinar não é novidade, pois atende a uma condição natural de como as coisas estão postas – positivadas – e que a disciplinaridade fez e ainda faz parte de certo tipo de racionalidade necessária à categorização e à distribuição de conceitos, não se pode desprezar o fato de que a fragmentação disciplinar, de alguma forma, também foi essencial ao entendimento sobre como alguns deles poderiam operar. A emergência de uma ordem que é disciplinar, como podemos observar em Michel Foucault (1997, 2008), foi essencial para que – no âmbito das estratégias de poder-saber – os indivíduos fossem dispostos ordenadamente dentro de determinadas organizações, para geri-los, controlá-los e para que deles se pudesse extrair ao máximo. Estabelecer possibilidades de compreensão para além das disciplinas formais, entretanto, se torna essencial exatamente para restabelecer – ou chegar o mais próximo disso – a ordem natural das coisas.

Não deveria, portanto, haver movimento no intuito de suprimir a disciplina – tendo em vista sua dimensão essencial e histórica na base das próprias organizações –, mas observá-la como o começo para outras possibilidades a partir de si, mirando para além de si. Nesse sentido, os museus são espaços propícios para esta percepção que integra conhecimentos específicos a múltiplos domínios do saber, desde que sua exploração seja bem-conduzida para o desenvolvimento de mais/outros conhecimentos e, até mesmo, fazer surgir novos campos epistemológicos sobre os quais a ciência, e também a própria educação – por extensão –, passariam a devotar-se.

Referências

- CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 2, p. 373-378, 2013.
- CURY, Marília Xavier. Museologia, novas tendências. In GRANATO, Marcus; SANTOS, Cláudia Penha; LOUREIRO, Maria Lúcia (Orgs.). *Museu e museologia: interfaces e perspectivas*. Rio de Janeiro: Mast, 2009. p. 25-41.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, v. 1, 2007.
- DINIS, Nilson Fernandes. A esquizoanálise: um olhar oblíquo sobre corpos, gêneros e sexualidades. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 355-361, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. *Microfísica do poder*. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
- GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, p.143-155, 2002.
- HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *GEOgraphia*, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2009.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, v. 7, n. 1, p. 55-66, 2008.
- MARANDINO, Martha. Enfoques de educação e comunicação nas bioexposições de museus de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 103-120, 2011.
- MENEZES, Luís. O primado do discurso sobre o efeito decorativo. *Cadernos de Sociomuseologia Centro de Estudos de Sociomuseologia*, v. 1, n. 1, p. 37-46, 1993.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento-transdisciplinaridade. In NICOLESCU, Basarab et al. (Orgs.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2000. p. 13-29.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre interdisciplinaridade e diferença: um debate filosófico. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 22, p. 108-128, 2014.

QUEIRÓZ, Glória et al. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 2, n. 2, p. 77-88, 2002.

Recebido em: 31/7/2014

Aceito em: 26/5/2015