

**RUBEM ALVES E A INTERDISCIPLINARIDADE:
PROBLEMATIZAÇÕES E PERSPECTIVAS A PARTIR DE UMA LEITURA DE
“POR UMA EDUCAÇÃO ROMÂNTICA”**

**RUBEM ALVES AND INTERDISCIPLINARITY:
PROBLEMATIZATIONS AND PERSPECTIVES SINCE A READING OF
“POR UMA EDUCAÇÃO ROMÂNTICA”**

Iuri Andréas Reblin

Escola Superior de Teologia

reblin_iar@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo aborda o pensamento de Rubem Alves a partir de uma leitura de “Por uma educação Romântica”, verificando como o intelectual mineiro articula a relação entre conhecimento e vida em suas reflexões, tendo como pano de fundo a discussão sobre interdisciplinaridade. Por meio de uma exploração bibliográfica, o texto apresenta os aspectos centrais do pensamento de Rubem Alves acerca da educação, seguindo de algumas considerações sobre a interdisciplinaridade. O texto se concentra em uma análise sobre o livro “Por uma educação romântica”, seu contexto e conteúdo. A partir dessa abordagem, elabora algumas considerações sobre a interdisciplinaridade enquanto possibilidade e desafio para o mundo contemporâneo. O artigo conclui que o pensamento de Rubem Alves sobre educação é interdisciplinar desde seus primórdios e que é uma contribuição inovadora e imprescindível para a reflexão sobre educação e interdisciplinaridade na contemporaneidade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Rubem Alves. Educação.

ABSTRACT: This article approaches Rubem Alves' thought starting from a reading of “For a Romantic education”, verifying how the intellectual of Minas Gerais State articulates the relationship between knowledge and life in his reflections, having as background the discussion on interdisciplinarity. Through a bibliographical exploration, the text presents the central aspects of Rubem Alves' thought on education, proceeding of some considerations on interdisciplinarity. Afterwards, the text focuses on the book “For a romantic education”, its context and content. Starting from that approach, it elaborates some considerations on interdisciplinarity while possibility and challenge for the contemporary world. The article concludes that Rubem Alves' thought on education is interdisciplinarity from its origins and that it is an innovative and indispensable contribution for the reflection on education and interdisciplinarity in Contemporarity.

Keywords: Interdisciplinarity. Rubem Alves. Education.

1 INTRODUÇÃO

Rubem Alves é um dos grandes pensadores brasileiros da atualidade e seu pensamento é singular desde seu processo de gestação e elaboração. Desde os tempos de formação teológica, Rubem Alves já buscava outros intelectuais para constituir sua percepção do fenômeno religioso e da experiência humana em torno dele. Essa mesma visão multifacetada do conhecimento também é transportada para o pensamento acerca da educação. A verdade é que Rubem Alves faz continuamente a ponte entre seus interlocutores do saber, sua experiência de vida e a realidade cotidiana, sem o medo de, por meio da imaginação e da ironia astuciosa, quebrar o feitiço da realidade. E essa é também a proposta da interdisciplinaridade: tornar as pessoas mais críticas e donas de uma visão ampla, plural do conhecimento, da sociedade, da realidade, da vida. Logo, torna-se relevante compreender como Rubem Alves articula esse pensamento, o que ele propõe e que desafios e provocações ele lança para a prática pedagógica e para o pensamento interdisciplinar. Portanto, o tema desta pesquisa é o pensamento de Rubem Alves sobre a educação, expresso, particularmente, no livro “Por uma educação romântica” e as perspectivas que o autor mineiro lança para a teoria e prática interdisciplinar.

Naturalmente, trata-se de um tema complexo. Isso porque Rubem Alves escreve sempre de maneira fragmentada¹ e em diálogo com os desafios e tensões que vai experienciando (REBLIN, 2009). Existe muito material que o pensador mineiro produziu sobre a educação, constituído, sobretudo, de crônicas e textos curtos, que, mais tarde, compuseram livros: “Conversas com quem gosta de ensinar”, “Estórias de quem gosta de ensinar”, “A alegria de ensinar”, “Ao mestre, com carinho”, “Por uma educação romântica”, etc. Nesse sentido, o livro “Por uma educação romântica” adquire um significado singular. Por um lado, trata-se de uma

¹ Aqui o termo “fragmentada” não deve ser entendido no sentido de contraposição à interdisciplinaridade ou à busca pela integralidade dos saberes. A afirmação sobre a escrita de maneira fragmentada vai ao encontro do que escreve o próprio Rubem quando intenta afirmar que ele não escreve tratados ou textos densos que se pretendam a amarrar todo o conteúdo sobre um tema. O que ele pretende é escrever de forma livre, sem se prender ao cartesianismo. Nas palavras do próprio Rubem, numa carta dirigida a Leopoldo Cervantes-Ortiz, “o que você pretende é meio complicado, porque tenho escrito de forma fragmentária. Não sei se isso é virtude ou defeito. Os alemães dirão que é um defeito imperdoável. Já Nietzsche diria que construir um sistema é falta de integridade. O fato é que não consigo compor sinfonias. Mantenho-me dentro do estilo de pequenas peças”. (CERVANTES-ORTIZ, 2005, p. 28).

das produções mais recentes de Rubem Alves sobre educação e, como tal, ela sustenta a pluralidade do pensamento do intelectual mineiro. Por outro lado, este livro é fruto de um reconhecimento do pensamento de Rubem Alves e é inspiração de um exercício filosófico-pedagógico prático de uma instituição educacional de Portugal, além de ser uma seleção criteriosa de textos de Rubem Alves sobre a educação.

A partir daquilo que foi exposto até aqui sobre o pensamento de Rubem Alves e salientando os desafios da educação em recuperar a ponte entre conhecimento e vida, entre pluralidade, alteridade, vida e saber, o problema de pesquisa que se apresenta é como Rubem Alves articula a relação conhecimento-vida e interdisciplinaridade em sua obra “Por uma educação romântica”. A partir desta pergunta-chave, os seguintes objetivos nortearão a pesquisa.

O objetivo geral é verificar, afinal, de que forma o educador mineiro articula a relação entre conhecimento e vida em “Por uma educação romântica” e quais desafios e perspectivas ele lança para a teoria e a prática interdisciplinar. Esse objetivo pode ser pormenorizado nos seguintes objetivos específicos: apresentar o conteúdo temático do livro “Por uma educação romântica”; identificar os elementos centrais do pensamento de Rubem Alves acerca da educação; e, não por último, analisar os desafios e as possibilidades do pensamento de Rubem Alves exposto, em diálogo com outros autores e as teorias adquiridas sobre a prática interdisciplinar.

2 O PENSAMENTO DE RUBEM ALVES

Uma pesquisa que se propõe a estudar uma obra específica de Rubem Alves precisa impreterivelmente alicerçar-se sobre referências que abarquem aspectos centrais do pensamento do autor, neste caso, acerca da educação, a fim de dar sustentação à leitura e à análise, tornando perceptíveis as nuances que compõem a obra em questão. Ao contrário de outros autores que redigem textos complexos e densos acerca de suas pesquisas, por seu estilo redacional e o propósito de cada texto que compõe Rubem Alves não apresenta todo o seu pensamento acerca da educação, mas apenas fornece vislumbres de um todo maior. Desse modo, a fundamentação teórica necessitará sustentar três pontos: em primeiro lugar, buscar

os aspectos centrais do pensamento de Rubem Alves sobre a educação; em segundo, apresentar considerações sobre interdisciplinaridade e, em terceiro, abordar os nuances específicas de “Por uma educação romântica” em relação à interdisciplinaridade.

2.1 Aspectos centrais do pensamento de Rubem Alves sobre Educação

Rubem Alves nunca se preocupou em elaborar especificamente um tratado sobre a educação. Embora suas reflexões teológicas, filosóficas, sociológicas fossem sempre permeadas por uma perspectiva educativa, seu interesse particular no tema se acentua precisamente quando se torna professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (IFCH-UNICAMP) em 1976 e passa a ter contato com outros educadores como Freire, Saviani, Gadotti e a participar dos círculos de discussão sobre o tema (NUNES, 2008). É igualmente nesse mesmo período que Rubem Alves abandona o estilo acadêmico de pensar e de escrever, vertendo para um estilo mais poético e livre, criando crônicas e histórias infantis (NUNES, 2008; REBLIN, 2009). Logo, as ideias sobre educação se encontrarão dispersas em variados textos (geralmente curtos) do pensador mineiro. Ainda assim, é possível verificar quais temas surgem com mais frequência e, desse modo, traçar algumas linhas gerais centrais da compreensão de educação de Rubem Alves, a fim de contemplar o propósito desta pesquisa.

De uma maneira geral, os textos de Rubem Alves sobre a educação são permeados por uma sagacidade singular, diluída na riqueza de sua narrativa e na sutileza de suas metáforas. Eles são carregados de uma crítica contundente à estrutura e à padronização dos modelos de ensino e seus conteúdos, voltados à produção de uma nova geração destinada a suprir a demanda e os interesses de uma sociedade mercantilizada, tecnocrática, individualizada e burocratizada. Toda a reflexão elaborada pelo pensador mineiro em sua fase teológica e em sua fase filosófica encontra eco em seu pensamento acerca da educação (REBLIN, 2009). Logo, tanto suas críticas à institucionalização, ao monopólio e à absolutização do saber, ao cientificismo positivista, quanto sua concepção humanística de corpo e de linguagem, são pressupostos e fundamentos de sua percepção sobre a educação. Em virtude disso, Rubem Alves desenvolve em sua filosofia da educação, sobretudo,

o papel do educador, a necessidade de uma formação humanística que precisa envolver toda a vida humana, a importância da sapiência, do lúdico e da imaginação.

2.1.1 Educação: educador em extinção

Um dos primeiros ensaios de Rubem Alves (1991) sobre educação concentra-se sobre o papel do educador e sua distinção do professor. Para o autor, os educadores estão em extinção, suplantados pela funcionalidade frenética do mundo contemporâneo. Em seu lugar, estão os professores, seguidores da lógica de mercado, cuja meta é a utilidade e a produção, no qual os alunos são máquinas a serem programadas e a serem definidas pelas suas habilidades: “a *identidade* é engolida pela *função*” (ALVES, 1991, p. 15. Grifos no original), acontecimento resumido na fatídica pergunta “o que você vai ser quando crescer?”. Para Rubem Alves, o educador não exprime uma função, mas sim uma vocação. “Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1991, p. 11-12). E o resultado dessa distinção revela uma crítica à profissionalização do ensino, funcionalização do seu conteúdo e a consequente adequação dos métodos de ensino e aprendizagem ao novo paradigma educacional que se delineava na época.

Eu diria que os *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (ALVES, 1991, p. 13-14).

2.1.2 Educação: dilema entre utilidade e inutilidade

O segundo livro de Rubem Alves sobre educação, “Estórias de quem gosta de ensinar” (ALVES, 1987), constitui-se de uma coletânea de breves contos, cuja temática central dá continuidade a suas indagações sobre a tarefa da escola. Para o pensador mineiro, a educação não deve atrofiar-se no princípio da utilidade social do saber, negando ou minimizando o corpo das crianças – isto é, suas aspirações,

interesses – e o estímulo da sabedoria, a vinculação do conhecimento com a vida. Afinal, a inteligência e a imaginação surgiram justamente a partir da necessidade de viver e tornar a vida prazerosa, confortável, amigável. E conforto e prazer não significam bens de consumo. O conhecimento precisa estar vinculado à vida do educando. E, na infância, isso significa deixar a criança ser criança, sem projetar nela o adulto que ela *deve* ser, ou incutir e projetar sonhos dos adultos, visando o bem funcional da sociedade. Esta não precisa apenas de advogados, mecânicos, médicos, engenheiros ou garis. Ela necessita igualmente de poetas, cantores e artistas. Educar é despertar a sensibilidade artística, o espírito comunitário, valorizar a diversidade e relativizar o *status* elevado atribuído à pureza da ciência.

Há muitas escolas que não passam de jacarés. Devoram as crianças em nome de rigor, de ensino apertado, de boa base, de preparo para o vestibular. É com essa propaganda que elas convencem os pais e cobram mais caro... Mas, e a infância? E o dia que não se repetirá nunca mais? E os sonos freqüentados [sic] por pesadelos de quinze pontos, recuperação, férias perdidas e palavras de ventríloquo? Escolas jacarés, que as crianças têm de freqüentar [sic], e quando começam a demonstrar sinais de pavor frente ao bicho, tratam logo de dizer que o bicho vai muito bem muito obrigado, que é a criança que está tendo problemas, um foco cerebral com certeza, neurologista, psicólogo, psicanalista, e os pais vão, de angústia em angústia, gastando dinheiro, querendo o melhor para o filho... Quanto a mim considero que isto não passa de crueldade dos grandes contra os pequenos. Torturá-las agora, em benefício daquilo que elas poderão ser, um dia, se caírem nas armadilhas que os desejos dos grandes para elas armam... (ALVES, 1987, p. 69-70).

Nessa direção, a consagração de uma mudança na postura educacional do país se refletiria no fim dos vestibulares. Estes alimentam uma indústria de ensino (os cursinhos) que mascara a falência da educação sob uma “aparente objetividade e neutralidade de todo o processo [o qual] esconde a injustiça que se cometeu no início” (ALVES, 1987, p. 81), i.e., os pobres são descartados. Segundo Rubem Alves (1987), a educação no Brasil piorou justamente por causa dos vestibulares. Ninguém mais aprende porque gosta, mas porque precisa. Se o conteúdo não é atraente e vinculado à vida, o tempo o apagará.

2.1.3 Educação: exercício da liberdade

Para Rubem Alves, a tarefa da educação é conduzir à liberdade; mais que isso, ela precisa acontecer simultaneamente à liberdade desejada (SANTA ANA,

2007). Nesse sentido, as reflexões do pensador mineiro sempre dialogaram com a de outro, pernambucano, Paulo Freire, sobretudo, a partir das idéias desenvolvidas em “Educação como prática da liberdade” (SANTA ANA, 2007). Esse diálogo profícuo entre esses dois colegas de profissão se prorroga ainda mais, uma vez que Rubem Alves assume igualmente a crítica que Freire faz a uma educação bancária (SEVERINO, 2007). Segundo Antônio Vidal Nunes (2008, p. 159), a crítica de Rubem Alves não trata, portanto,

de negar a transmissão do saber existente. Alves não nega essa necessidade humana, como muitos poderiam acreditar. Para ele, esta é, porém, apenas parte do que deve ser o processo educativo. Educar não é apenas colocar-se numa condição de passividade diante de determinada cultura, na qual o seu legado é passado de maneira rígida e absoluta. O que reivindica o educador mineiro é a possibilidade de criar condições em que os educandos possam avaliar o saber transmitido diante de sua realidade concreta.

Para que os educandos possam avaliar o que lhes é ensinado e pôr esse saber em diálogo com sua vida e em função da busca de soluções para seus próprios problemas, é necessário que eles possam pensar por si mesmos. Como atesta Severino (2007, p. 126), “A escola tradicional, mesmo aquela supostamente modernizada, ainda não se deu conta de que sua função primordial é ensinar o aluno a pensar e a descobrir onde ele pode encontrar a resposta para as perguntas que ele tem”. Para que os educandos aprendam a pensar, a escola precisa ser um ambiente amigável, instigar a curiosidade e o interesse dos alunos. As crianças têm que sentir prazer em descobrir o mundo a sua volta. Elas precisam ser estimuladas a imaginar, a criar. Educar é buscar uma visão do todo; não apenas o intelecto, mas também a sensibilidade e os sentidos (NUNES, 2008).

2.2 Considerações sobre Interdisciplinaridade em Rubem Alves

Embora Rubem Alves não enfatize especificamente a interdisciplinaridade em seus textos, ela encontra-se imiscuída em suas reflexões sobre a educação, como será visto no ponto seguinte, ao se abordar exclusivamente a obra “Por uma educação Romântica”. Entrementes, é possível traçar alguns parâmetros de sua opinião acerca de uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento humano e de

suas inter-relações, a partir de seu livro “Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras” (ALVES, 2005).

Ao diferenciar ciência e senso comum em “Filosofia da ciência”, Rubem Alves (2005) assevera que a ciência nada mais é que uma progressão do senso comum e que este, por sua vez, é antes uma expressão criada por aqueles que dominam e tentam dominar hierarquicamente o saber. Não se trata de categorias que devam ser dispostas numa escala valorativa e hierárquica, mas sim lado a lado, como categorias que não devam se distanciar uma da outra, mas sim sustentar um diálogo equitativo na busca por soluções sobre o problema maior que é a sobrevivência humana. Tal como descrita por Alves, essa tensão entre ciência e senso comum pode ser tranquilamente traduzida na tensão “conhecimento genérico” *versus* “conhecimento especializado” ou disciplina *versus* interdisciplinaridade, o que, mais uma vez, não seria uma questão de “versus”, mas sim de um “e”.

Imagine um pianista que resolva *especializar-se* (note bem esta palavra, um dos semideuses, mitos, ídolos da ciência!) na técnica dos trinados apenas. O que vai acontecer é que ele será capaz de fazer trinados como ninguém – só que ele não será capaz de executar nenhuma música. *Cientistas são como pianistas que resolveram especializar-se numa técnica só*. Imagine as várias divisões da ciência – física, química, biologia, psicologia, sociologia – como técnicas especializadas. No início pensava-se que tais especializações produziram, miraculosamente, uma sinfonia. Isso não ocorreu. O que ocorre, freqüentemente, [sic] é que cada músico é surdo para o que os outros estão tocando. Físicos não entendem os sociólogos, que não sabem traduzir as afirmações dos biólogos, que por sua vez não compreendem a linguagem da economia, e assim por diante. (ALVES, 2005, p. 11. Grifos no original).

De fato, um dos grandes problemas e desafios para o pensamento interdisciplinar (e, posteriormente, o transdisciplinar) é a divisão do saber e a falta de sintonia entre eles ou mesmo de um reconhecimento mútuo da importância uma da outra. Sem a possibilidade de interagir com diversos saberes e de misturá-los em suas fronteiras na busca por uma solução comum, o saber humano, ou antes a existência humana, corre o risco de se dissipar.

A especialização pode transformar-se numa perigosa fraqueza. Um animal que só desenvolvesse e especializasse os olhos se tornaria um gênio no mundo das cores e das formas, mas se tornaria incapaz de perceber o mundo dos sons e dos odores. E isso pode ser fatal para a sobrevivência. (ALVES, 2005, p. 11).

De maneira alguma, isso significa que a especialização deva ser negada por completo. O problema não é a especialização do conhecimento em si, mas sim as consequências que o processo da especialização pode ocasionar. O desafio não é saber mais sobre um único tema ou objeto, mas a capacidade de reconhecer outros saberes como equitativos e de estabelecer um diálogo com eles, buscando uma visão holística. O “senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver” (ALVES, 2005, p. 21). O acúmulo de saberes e a divisão entre mais ou menos importantes, entre categorias distintas (biologia, física, pedagogia) atrapalha a percepção de um todo. “Ser bom em ciência, como ser bom no senso comum, não é saber soluções e respostas já dadas. [...] Ser bom em ciência e no senso comum é ser capaz de inventar soluções” (ALVES, 2005, p. 20). E, para isso, é imprescindível que o conhecimento seja compreendido de forma integral e que vise, a partir da interação e da partilha a criação de algo novo, em prol da qualidade de vida e da vida humana.

2.3 Por uma Educação Romântica

2.3.1 O contexto

“Por uma educação romântica” é uma coletânea de ensaios de Rubem Alves sobre temas da educação elaborada originariamente por um educador português e diretor do “Centro de Formação Camilo Castelo Branco”, Ademar Ferreira dos Santos. A ideia surgiu quando o diretor teve contato com escritos do pensador mineiro e, vislumbrado com suas concepções, o consultou sobre a possibilidade de publicar uma coletânea especial em Portugal sem fins comerciais. Nem Rubem nem a editora se opuseram. Os livros foram financiados pela Câmara Municipal da cidade de Vila Nova de Famalicão e foram distribuídos gratuitamente. Na ocasião, surgiu um convite para Rubem Alves passar uma semana em Portugal e conhecer igualmente o instituto e a Escola da Ponte; uma escola localizada no município vizinho, que coopera com o Centro de Formação como centro de estágio.

As consequências dessa visita de Rubem Alves ao Centro de Formação Camilo Castelo Branco e a Escola n.1 da Ponte foram enormes (ALVES, 2008b). Em

primeiro lugar, Rubem Alves ficou surpreso que todas as crônicas do livro tinham ilustrações feitas pelas próprias crianças. Em segundo lugar, tudo havia sido pago pela Câmara Municipal e, não por último, a proposta pedagógica na Escola da Ponte é extremamente singular. A experiência de Portugal rendeu, ao menos, duas publicações: “Por uma educação romântica” (a versão brasileira da edição portuguesa, com algumas subtrações e adições inéditas) e “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” – coletânea das impressões do pensador mineiro ao conhecer a Escola n.1 da Ponte na Vila das Aves (ALVES, 2008a). Não cabe aqui descrever a obra “A Escola com que sempre sonhei...”. O que importa é ter claro de que “Por uma educação romântica” termina por ser uma proposta de compilação do pensamento de Rubem Alves acerca da educação, mais ainda, vista de fora e reconhecida pelo próprio autor. Está aí a importância da obra e a justificativa desta pesquisa.

2.3.2 – O conteúdo

Nas 31 crônicas que compreendem “Por uma educação romântica”, Rubem Alves nutre-se de uma sagacidade desconcertante e provoca o leitor a ver a realidade educacional de uma forma diferente. A sutileza e a leveza de suas palavras são capazes de conspirar o leitor (co-inspirar, respirar do mesmo ar que o autor) mesmo que, por instantes, a proposta do pensador mineiro seja uma reformulação total de paradigmas da estrutura atual do ensino. Não é possível desdobrar as 207 páginas do livro neste texto. A partir de uma atenta revisão bibliográfica, no entanto, é possível sintetizar seu conteúdo em algumas teses.

A primeira afirmação nítida percebida no texto é a necessidade de que o currículo escolar seja determinado pela vida e pelos desafios que surgem ao ser humano ao se relacionar com o *Umwelt* – o mundo ao redor (ALVES, 2008b). E esse argumento se justifica justamente a partir da reflexão sobre o sujeito da educação. Para Alves, “o sujeito da educação é o corpo porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens” (ALVES, 2008b, p. 32). O corpo não é entendido aqui meramente como uma unidade biológica, mas como uma unidade sócio-cultural, ideológica, religiosa, psicológica, i.e., o ser humano em toda a sua integridade, partindo de sua existência e de sua realidade

concreta, do seu *Umwelt*. Em outras palavras, o conteúdo escolar precisa ter um vínculo direto com o dia-a-dia, tem que ajudar a resolver problemas concretos (exemplo: ir para o supermercado praticar matemática), i.e., tem que ser útil e tem que abarcar o ser humano como um todo. Ou seja, não se trata apenas de ensinar técnicas, ciências exatas, mas igualmente a arte, a música, o teatro, etc.

Nessa direção, Rubem Alves (2008b) vai resumir a tarefa da educação em duas palavras: ferramentas e brinquedos. Segundo o autor, a escola deve ser um ambiente que estimule a liberdade. Num de seus aforismos, o pensador mineiro afirma que “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”. E desdobra: “Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vô. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. [...] Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vô” (ALVES, 2008b, p. 29). Já na contramão estão as escolas que são asas: “Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vô. Ensinar o vô, isso elas não podem fazer, porque o vô já nasce dentro dos pássaros. O vô não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (ALVES, 2008b, p. 30). Diante dos desafios da realidade escolar (violência, desrespeito, medo de professores, os programas e avaliações predeterminados, etc.) Rubem Alves pergunta pela qualidade no ensino, apontando para a necessidade do vínculo entre saber e vida. E, nesse sentido, então, ele assevera:

Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender “ferramentas”, aprender “brinquedos”. “Ferramentas” são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma”. [...] Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. (ALVES, 2008b, p. 32).

Escolas enquanto asas refletem a educação como aquilo que vai impulsionar o ser humano, adultos, crianças, a ir além, a poder caminhar sozinho, pensar pensamentos próprios, buscar seus próprios sonhos, ao invés de ser uma simples engrenagem no sistema burocrático-mercantilista. A escola é aquele que ensina a “voar”. E voo se estimula ensinando a ver: ver o mundo que está ao redor; ver o assombro na natureza e ter a capacidade de se deixar surpreender-se, de maravilhar-se. “O fato de gastarmos horas na contemplação das imagens banais e grosseiras da televisão e de não gastarmos nenhum tempo comparável na

contemplação dos assombros da natureza é uma indicação do ponto a que a nossa cegueira chegou” (ALVES, 2008b, p. 193).

A inteligência precisa ser despertada. E ela só desperta se aguçada pelo desconhecido e pela curiosidade. Se aquilo que o professor mostrar for monótono e chato, a inteligência continuará adormecida. O desconhecido e o curioso não são abstrações ou ideias ou aquilo que só é visto literalmente. A inteligência é despertada pelo toque. “Na minha experiência, a inteligência começa com as mãos. As crianças não se satisfazem com o ver: elas querem pegar, virar, manipular, desmontar, montar” (ALVES, 2008b, p. 91). A alfabetização, lembra Alves, não começa com a silabação, mas com o interesse pela estória a ser contada e lida:

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. [...] Todo o texto tem dois elementos: as palavras, com o seu significado, e a música.[...] Assim, quem ensina a ler, isto é, aquele que lê para que seus alunos tenham prazer no texto, tem que ser um artista. Só deveria ler aquele que está possuído pelo texto. (ALVES, 2008b, p. 41; 43; 44)

Para Rubem Alves (2008b, p. 76), “educação se faz com inteligência”. E continua: “É um equívoco pensar que com mais verbas a educação ficará melhor que os alunos aprenderão mais, que os professores ficarão mais felizes” (ALVES, 2008b, p. 76). É necessário quebrar os paradigmas defasados que moldam o ensino no país. Educar não é programar, mas preparar pessoas para viver melhor. E viver melhor não significa portar todos os tipos de conhecimentos, mas ter a capacidade de pensar (ALVES, 2008b) e, desse modo, ir além dos limites estreitos da repetição, da rotina, do jogo de perguntas e respostas programadas sem vínculo com o dia-a-dia, como se, igualmente, existisse uma alternativa única para cada problema. Portanto, além de ensinar a ver, educar consiste em ensinar a pensar e em ensinar a inventar (ALVES, 2008b). Não basta ver o mundo à volta com toda sua pluralidade e seus mistérios. É preciso compreender e criar a partir dele em favor da vida humana. Na perspectiva de Rubem Alves, estes são os objetivos elementares da educação. Recuperando a metáfora das caixas de ferramentas e de brinquedos, a educação se faz com inteligência e sensibilidade.

Não é possível carregar todas as ferramentas que hipoteticamente se poderá usar na limitada caixa de ferramentas que possuímos e que se

chama cérebro. Inteligência não é possuir todas as ferramentas. Inteligência é possuir poucas (para andar leve), e saber onde encontrar as que não se têm, na eventualidade de se precisar delas. Sabedoria não é ter. É saber onde encontrar. [...] Ferramentas são necessárias. São úteis: meios para viver. Mas a vida não se faz só com ferramentas: violinos são ferramentas para fazer música; panelas são ferramentas para fazer comida; enxadas são ferramentas para fazer jardins. Violinos, panelas e enxadas, em si mesmos, não dão prazer e alegria. O prazer está na música, no frango ensopado, no jardim. Para isso vivemos: para o prazer e a alegria. Mas, para isso, é preciso que a sensibilidade seja educada. É a sensibilidade que traz felicidade ao corpo. (ALVES, 2008b, p. 183-184).

Em “Por uma educação romântica”, Rubem Alves ainda versa sobre a necessidade de educadores se disporem a aprender com as crianças e a necessidade de eles se envolverem com o que ensinam e de como ensinam. “Eu penso a educação ao contrário. Não começo com os saberes. Começo com a criança. Não julgo as crianças em função dos saberes. Julgo os saberes em função das crianças. É isso que distingue um educador” (ALVES, 2008b, p. 112). Aqui se insere um elemento-chave na compreensão de Alves acerca da educação. Ao afirmar que não são as pessoas que devem estar em função dos saberes, mas que são justamente os saberes que devem estar a serviço das pessoas, Rubem Alves defende saberes e currículos flexíveis. Os modelos de ensino e os currículos devem estar abertos para aquilo que a criança tem vontade de saber ou para aquilo que vai alimentar sua curiosidade e despertar sua inteligência.

Ao vincular o saber com a realidade da criança e colocá-lo na perspectiva da criança e de seus interesses, o educador está instigando a criança ao pensamento e à imaginação. O pensamento e a imaginação não são fragmentados no dia-a-dia, pois eles lidam com a pluralidade de informações, escolhas, experiências que a criança está continuamente vivenciando. A ausência de contato do saber com a vida do aluno e o desvinculo do saber com a própria multiface que ele e os desafios e os problemas possuem desestimulam a aprendizagem e o interesse por determinados conhecimentos.

Especialmente os adolescentes, movidos pela inteligência da contestação, perguntam sobre o sentido daquilo que têm de aprender. Frequentemente [sic] os professores não sabem dar respostas convincentes. “Para que aprender o uso dessa ferramenta complicadíssima se não sei para que serve e não vou usá-la?”. A única resposta é: “Tem de aprender porque cai no vestibular” – resposta que não convence por não ser inteligente mas simplesmente autoritária. (ALVES, 2008b, p. 111).

Na direção do vínculo entre conhecimento e vida, está a interdisciplinaridade. Esta reitera a relação plural entre os saberes e a realidade, pois ela mesma reconhece a pluralidade e de que é impossível estancar partes de saber e de realidade. Vale a observação de Alves anunciada em outra ocasião (ALVES, 2005, p. 12): “Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão”.

Cada professor ensina uma disciplina diferente: física, química, matemática, geografia etc. Isso é parte da tendência que dominou o desenvolvimento da ciência: especialização, fragmentação. A ciência não conhece o todo, conhece as partes. Essa tendência teve conseqüências para a prática da medicina: o corpo como uma máquina formada por partes isoladas. Mas o corpo não é uma máquina formada por partes isoladas. [...] Os currículos, só agora, muito depois da hora, estão começando a falar de “interdisciplinaridade”. “Interdisciplinaridade” é isto: uma maçã é, ao mesmo tempo, uma realidade matemática, física, química, biológica, alimentar, estética, cultural, mitológica, econômica, geográfica, erótica... (ALVES, 2008b, p.110-111).

Nessa direção, um dos desafios que Rubem Alves lança para a prática interdisciplinar é justamente a provocação a favor do próprio exercício da interdisciplinaridade na prática pedagógica. E como é possível vislumbrar isso? Em primeiro lugar, a interdisciplinaridade precisa estar incorporada já no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, considerando que a educação visa, em primeira instância, preparar as pessoas para elas terem uma vida melhor. E viver melhor não significa dominar técnicas expoentes no mercado de trabalho atual, mas ter a capacidade de ver, pensar e inventar. “Porque é com o pensamento que se faz um povo” (ALVES, 2008b, p. 107), o que implica o pensamento crítico do *Umwelt*². Em segundo lugar, a interdisciplinaridade precisa ser exercida no dia-a-dia da vida escolar. E como isso pode acontecer? Na perspectiva que Alves coloca, isso pode ocorrer a partir da educação da sensibilidade, do vínculo entre os saberes e entre os saberes e a vida da criança e do adolescente e do adulto. É importante ter claro que “o que está pressuposto, em nossos currículos, é que o saber é sempre bom. Isso talvez seja verdade abstratamente. Mas, nesse caso, teríamos de aprender tudo o que há para ser aprendido – o que é impossível” (ALVES, 2008b, p. 111-112).

² *Umwelt* é uma palavra alemã que significa “(meio) ambiente”. O próprio Rubem esclarece em um de seus ensaios: “Em resumo: o currículo é determinado pela vida, pelos desafios que se encontram no momento, dados pelo ambiente – os alemães usam a palavra *Umwelt* para designar isso. *Um* quer dizer ‘ao redor’. E *Welt* quer dizer ‘mundo’. *Umwelt* = ‘o mundo ao redor’. (ALVES, 2008b, p. 69).

Enfim, a escola tem a tarefa de ajudar o aluno a encontrar a sua “caixa de ferramentas” e a sua “caixa de brinquedos”, conhecimentos de utilização e de fruição, que por sua vez e por sua própria natureza, não são entidades isoladas, mas visam corresponder a anseios, problemas e desafios, quer sejam particulares, quer sejam grupais. E esses anseios, problemas e desafios estão vinculados à necessidade de sobrevivência e respondem à relação que o ser humano estabelece ao universo a sua volta. Esse universo é como o corpo: não pode ser visto de maneira fragmentária. Portanto, só pode haver êxito na tarefa de educar se a escola e, sobretudo, o educador souberem reconhecer o vínculo entre conhecimento e vida, colocar seus serviços na perspectiva daquele que aprende e, nessas ações, sustentarem uma postura interdisciplinar.

3 EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade é uma postura epistemológica e pedagógica que busca em seu exercício a compreensão de um todo, por meio do diálogo entre diferentes áreas do saber e distintas percepções da realidade. Segundo Manske e Amorim (2008), trata-se de uma reação à postura disciplinar que dominou e ainda tem dominado a forma de conceber o conhecimento na sociedade contemporânea desde a ascensão do positivismo-cientificista. Essa postura disciplinar justificava-se até então na hierarquização de determinados tipos de saber em detrimento de outros, na fragmentação do saber em categorias e na busca pela especialização, i.e., o conhecimento máximo de um mínimo. “O saber disciplinar é um conhecimento fragmentado e quantificador. É responsável por separar e desconectar o saber em diversas partes [...] abdicando da capacidade de re-ligação de todo o conhecimento” (MANSKE; AMORIM, 2008, p. 17). A interdisciplinaridade emerge em contraste à postura disciplinar. Ela considera a dinâmica e a flexibilidade das relações humanas, a pluralidade e a criticidade e prima pela interconectividade dos saberes.

A prática pedagógica interdisciplinar não possui um método específico, visto que seu exercício se dá justamente na fronteira entre os saberes e no diálogo entre eles (MANSKE; AMORIM, 2008, p. 33). É justamente na interação que método e conhecimento são construídos. Isso significa que o que está em jogo não é uma ciência com seus recursos e características específicas buscando um saber dentro

do seu espectro de interesses. O que está em jogo na prática pedagógica interdisciplinar é a busca de um conhecimento integral, amplo, a partir daquilo que se quer conhecer. A afirmação de Rubem Alves na obra estudada ilustra bem o que se quer dizer em relação à interdisciplinaridade e à prática pedagógica interdisciplinar: “‘Interdisciplinaridade’ é isto: uma maçã é, ao mesmo tempo, uma realidade matemática, física, química, biológica, alimentar, estética, cultural, mitológica, econômica, geográfica, erótica...” (ALVES, 2008b, p.111). Portanto, a revolução proposta pela postura interdisciplinar é uma mudança de holofote: da ciência à vida.

É bem possível que os pesquisadores e os leitores mais austeros observem tal asseveração com desconfiança. Afinal, que tipo de cientificidade, de rigor metodológico, de seriedade se conquista ao mudar o foco da ciência, i.e., das áreas do saber e seus interesses, para a vida? Ora, a vida é ambígua, contraditória, eclética, cheia de nuances, dosada com subjetividade. Como é possível objetivá-la, dissecá-la para aprender sobre ela? A suspeita de Rubem Alves é que essa não é a questão central. A vida humana é constituída de sinuosidades, de alteridades, de diversidades e isso não é o problema. O problema é justamente desvincular cada sinuosidade, alteridade, diversidade, apartá-las umas das outras, afirmando uma totalidade da parcialidade que não existe. A interdisciplinaridade prima pela interconectividade dos saberes. Ao fazer isso, ela acaba desmantelando a hierarquia dos mesmos e colocando em xeque a absolutização de determinadas visões da realidade, defendendo a provisoriedade, a precariedade e a pluralidade do saber humano. Trata-se de uma reformulação de paradigmas atrelada às novas concepções de mundo, de ser humano, de educação em ascensão na sociedade contemporânea, resultado da própria evolução do conhecimento humano e das formas de concebê-lo.

O fato é que a sociedade contemporânea está presenciando uma mudança de paradigmas. As explicações da ciência positivista não são mais suficientes para suprirem as necessidades de sentido, de conhecimento desse novo tempo. A ascensão de novas ideias como a teoria da complexidade (MORIN, 2003), a preocupação da UNESCO (sigla inglesa para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) expressa no Relatório Delors, os setes saberes necessários para a educação do futuro (MORIN, 2002) e mesmo o próprio interesse

e defesa pela interdisciplinaridade são provas disso. E isso também se revela no interesse cada vez maior pelos temas relacionados ao cotidiano, porque o cotidiano é justamente a síntese (não homogênea, é claro) que as ciências estão buscando hoje no diálogo entre elas. Na perspectiva de Olga Pombo (2005), a teoria e a ação interdisciplinar não são definíveis. Uma definição imprecisa e provisória apenas permite concluir que se trata de um movimento que propõe a articulação dialógica de diversas disciplinas, “na tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas” (POMBO, 2005, p. 5). Segundo a autora, essa tentativa de justapor, ultrapassar, pôr as distintas disciplinas em relação é a necessidade emergente consequente do estanque absurdo que a especialização alcançou. “A especialização é aqui sobretudo essa incomunicabilidade entre ramos fundamentais do que era antes ‘A cultura científica’” (POMBO, 2005, p. 8). Segundo a autora,

[...] o progresso da ciência, a partir sobretudo da segunda metade do século XX, deixou de poder ser pensado como linear, resultante de uma especialização cada vez mais funda mas, ao contrário e cada vez mais, depende da fecundação recíproca, da fertilização heurística de umas disciplinas por outras, da transferência de conceitos, problemas e métodos – numa palavra, do cruzamento interdisciplinar. Trata-se de reconhecer que determinadas investigações reclamam a sua própria abertura para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao *domínio* de outras disciplinas e que só essa abertura permite aceder a camadas mais profundas da realidade que se quer estudar. Estamos perante transformações epistemológicas muito profundas. É como se o próprio mundo resistisse ao seu retalhamento disciplinar. (POMBO, 2005, p. 9)

Nessa direção, Rubem Alves é, sem dúvida, um dos intelectuais brasileiros a frente de seu tempo. Já na sua fase filosófica, na década de 1960, ele alertava para a necessidade daquilo que ele chamava de “a quebra do feitiço da realidade”. Para o intelectual mineiro, é necessário destituir a visão ontológica da realidade de seu posto hegemônico, romper com a ortodoxia do cientificismo positivista. Segundo o autor, “os mecanismos psicossociais de obscurecimento da precariedade do nosso mundo têm a função de nos *enfeitiçar* para que vivamos *como se* o precário fosse permanente, como se os fatos sociais fossem coisas” (ALVES, 1975, p. 67). E continua:

A condição existencial do homem, em suas rotinas cotidianas, é uma de trégua provisória entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Uma vez estabelecido tal *modus vivendi*, o eu concorda em renunciar as suas aspirações em troca das vantagens práticas que a sociedade lhe oferece. Por que ser um artista visionário, se é muito mais vantajoso ser um eficiente funcionário? Se o homem renuncia ser o excêntrico nas instituições sociais,

ele será recompensado com a liberdade de ser o que quiser no seu mundo privado. (ALVES, 1975, p. 68).

Rubem Alves revela-se contra a absolutização de um único modo de se conceber a realidade e de se discursar sobre ela, seja na teologia, seja na pedagogia, seja nas ciências em geral. Esta é a síndrome da especialização do saber: perder a visão do todo para enxergar melhor uma parte e acabar por concluir que essa parte representa o todo. A absolutização enfeitiça porque é uma simplificação da realidade. E reconhecer a provisoriedade ou mesmo a diversidade da realidade é deparar-se diante do desconhecido. E se há o reconhecimento de que não é possível saber de tudo, a forma de se relacionar com os conhecimentos também muda, pois se torna complicado defender uma hegemonia de pensamento ou de discurso. Nessa direção, é muito curiosa a atitude de Rubem Alves de, enquanto pensador, abandonar o jeito acadêmico de discursar para assumir um tom mais cronista e poético. As críticas que ele tece contra os modelos sedimentados de pensamento se refletem não apenas em suas palavras, mas também no jeito de dizê-las. Sua redação é a prova de que até mesmo o discurso didático pode ser distinto do usualmente aceito. A esse respeito, o que foi escrito sobre o pensamento teológico de Rubem Alves pode ser assimilado ao seu pensamento sobre a educação:

Ao valer-se do ato de contar estórias como 'método' da teologia, Rubem Alves afirma que a própria teologia não se restringe a um único método. Ao colocar em xeque as linguagens apologética, discursiva e científica, como linguagem teológica, o teólogo mineiro está, na verdade, remetendo a uma infinidade [de] teologias que se prendem a um método. O autor combate métodos rigorosos de se fazer teologia, métodos de linguagem e de comprovação e defende a liberdade inerente e essencial para a própria teologia. O ato de contar estórias não está restrito a determinados ouvidos, ele é acessível a pessoas de qualquer nível de instrução. Além disso, revela que a teologia não pode ser pensada como um amontoado de informações, mas possui a clara intenção de refletir acerca do sentido último da vida. (REBLIN, 2009, p. 200)

Os desafios e as possibilidades de reflexão e de ação que o pensamento de Rubem Alves enseja são a favor da vida humana e da interdisciplinaridade. Ao tratar com certa irreverência e ironia os problemas da educação e do sistema educacional, Rubem Alves questiona os parâmetros já desgastados de como pensar educação e sistemas de ensino no Brasil. Esses questionamentos são traduzidos em possibilidades de reflexão e ação pela mudança de discurso e do modo de discursar

que o autor propõe em suas obras. Ao percorrer os livros de Rubem Alves sobre filosofia da religião, teologia, educação, independente de o texto seguir o rigor acadêmico ou não, é possível constatar interdisciplinaridade nas notas de rodapé. Estão lá biólogos, sociólogos, poetas, filósofos, cientistas, literatos, servindo-se de subsídios na constituição da estrutura textual e do argumento.

Em todo caso, o ponto central do pensamento de Rubem Alves expresso em “Por uma educação romântica” se resume ao triângulo VER – PENSAR – INVENTAR. Para o autor mineiro, o objetivo elementar da educação é a aprendizagem da arte de ver, da arte de pensar e da arte de inventar. Não se trata de apenas educar a sensibilidade do educando e educar o olhar ao mundo que o cerca. É preciso compreendê-lo. “Compreender é ver o invisível” (ALVES, 2008b, p. 194). E, por sua vez, não se trata apenas da aprendizagem da arte de compreender, mas é preciso saber criar; criar o que não existe, criar o ausente, inventar. Essas três artes agem equitativamente e em relação constante e elas compreendem tanto os saberes úteis (indispensáveis à sobrevivência, a “caixa de ferramentas”) quanto os saberes inúteis (usados para o prazer, a “caixa de brinquedos”).

Com a caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos os seres humanos não só sobrevivem, mas sobrevivem com alegria. A caixa de ferramentas, sozinha, produz poder sem alegria. Vida forte mas vida boba, sem sentido. Os seres humanos ficam embrutecidos. O conhecimento, sozinho, é embrutecedor. A caixa de brinquedos, sozinha, está cheia de prazeres e alegrias. Mas os prazeres e alegrias, sozinhos, são fracos. E a vida, sem poder, é vida fraca, incapaz de responder aos desafios práticos da sobrevivência. E vem a morte. Sábio é aquele que possui as duas caixas... O homem sábio planta hortas – coisas boas para comer e viver – e planta jardins – coisas boas de ver, cheirar, degustar... (ALVES, 2008b, p. 196).

A caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos, os conhecimentos científicos e os conhecimentos artísticos, os conhecimentos racionais e os conhecimentos emocionais, não necessariamente numa distinção muito nítida, funcionam pelo eixo VER – PENSAR – INVENTAR. A visão, o pensamento e a imaginação precisam ser despertadas, para que o educando veja, pense e invente para além do comum, do rotineiro, do ordinário, do usualmente programável pelos sistemas padronizantes de ensino. Ao considerar esse eixo triplo como base epistemológica e prática da educação, Rubem Alves põe a interdisciplinaridade (e até a transdisciplinaridade) no eixo motriz da educação enquanto área do saber e enquanto princípio social. Por quê? Porque o eixo VER – PENSAR - INVENTAR, na perspectiva proposta aqui,

implica a superação da simples transmissão de informações (reprodução) e da memorização de conteúdo, implica a capacidade de dialogar com diferentes, a atividade de criar e de transformar a realidade. E essas ações são a base da interdisciplinaridade, tal como expõe Ivani Fazenda (1994, p. 70):

[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo.

Enfim, a postura de Rubem Alves acerca da educação é uma postura interdisciplinar. É por essa postura que Rubem Alves vai defender a restituição do papel do educador, o vínculo entre conhecimento e vida, a necessidade de aguçar a curiosidade e a imaginação, de estimular a visão de um todo maior, de despertar a sensibilidade e o voo do pensamento, tal como descrito no livro. Principalmente, é por sua postura interdisciplinar (e, por muitas vezes, até transdisciplinar) condensada no eixo VER – PENSAR – INVENTAR, que o autor vai justamente combater a absolutização de determinadas visões da realidade, a hegemonia de determinados saberes sobre outros, a exacerbada profissionalização do ensino e do conteúdo do ensino, tal como anunciado em escritos como Pinóquio às avessas e inúmeras outras estórias.

Nos textos do intelectual mineiro se expressa o que urge na sociedade contemporânea: “o alargamento do conceito de ciência e a necessidade de reorganização das estruturas da aprendizagem das ciências, nomeadamente, a universidade”, como apontou Olga Pombo (2005, p. 11). Essas novas necessidades epistemológicas decorrem dos problemas contemporâneos caracterizados justamente por sua complexidade, tais como a questão da violência, da saúde pública, da vida urbana, por exemplo. Esses novos desafios “são novidades epistemológicas a que só a interdisciplinaridade tem condições para procurar dar resposta [sic]” (POMBO, 2005, p. 11). É justamente na perspectiva desses novos desafios e dessas novas necessidades epistemológicas que Rubem Alves tece seu argumento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Rubem Alves é desconcertante e instigador. Ele põe em xeque as antigas estruturas de pensamento e de ensino ao insistir num ensino flexível, vinculado à realidade do educando. Para Rubem Alves, os saberes distintos devem se voltar à vida e à dinâmica de viver e devem ter sua relevância calcada nesta. Essa mudança de perspectiva implica em uma mudança de postura. Uma vez que os saberes não são o centro das atenções, mas sim a vida, isso significa que o conhecimento deve atuar junto e a favor das necessidades concretas das crianças (ou dos educandos). E atuar junto significa atuar na fronteira (e também além de sua fronteira específica) porque sugere diálogo, inter-relação.

Se o século XX foi marcado pela erosão da hegemonia do método analítico proposto por Descartes e Galileu que caracterizou a ciência moderna, esse mesmo século, sobretudo, no final de sua segunda metade, presenciou uma revolução paradigmática desencadeada pelos novos desafios da era contemporânea, os quais exigiam outro modo de se pensar ciência. Essa nova perspectiva epistemológica foi e tem sido marcada, sobretudo, pelo diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Se décadas atrás era impossível imaginar biologia e ética, engenharia e química, juntas, hoje assuntos em bioética, engenharia química enchem as prateleiras das revistarias e integram currículos universitários, formando pensadores e profissionais. Todo esse movimento não é algo a ser feito, como definiu Olga Pombo, mas é algo em acontecimento, quer se queira, quer não.

Nessa direção, o pensamento de Rubem Alves é extremamente relevante para se pensar educação para os “novos tempos”. O intelectual mineiro é um dos pioneiros no debate interdisciplinar no contexto latino-americano e um dos primeiros a considerar o corpo uma unidade a mais que a biológica dentro do campo da teologia. Para ele, o corpo humano é social, cultural, econômico, religioso, político, antropológico, filosófico, físico, etc. E essa asseveração, expressa neste texto na arguição de Rubem Alves a favor do vínculo entre conhecimento e vida, desdobra-se nas implicações interdisciplinares atinentes ao exercício educacional que o autor lança para a realidade escolar e para novas concepções epistemológicas que se delineiam nas universidades. Afinal, “é com o pensamento que se faz um povo”. E o

pensamento está intimamente associado à vida diária, seus desafios e suas possibilidades e, justamente por isso, é um pensamento integral.

No livro “Por uma educação romântica”, a postura interdisciplinar encontra sustentação no eixo VER – PENSAR – INVENTAR. É a partir desse trinômio que Rubem Alves tece sua visão de educação. VER – PENSAR – INVENTAR (trinômio inspirado em outro do mundo teológico latino-americano, VER – JULGAR – AGIR) só é possível no exercício da liberdade, do diálogo e da colaboração entre diferentes esferas de conhecimento. Na vida cotidiana, as coisas não coexistem separadas umas das outras, mas se misturam num processo de fazer e refazer contínuo. Rubem Alves percebeu isso há muito tempo. E ele continua provocando e encorajando a assumir a interdisciplinaridade (e mesmo a transdisciplinaridade) como uma realidade e uma necessidade contemporânea. É por essa razão que seu pensamento continua inovador e extremamente relevante para a sociedade contemporânea.

IURI ANDRÉAS REBLIN

É Doutor em Teologia pelo Programa de Pós-Graduação em Teologia da Escola Superior de Teologia (EST), em São Leopoldo, RS, na área de concentração Religião e Educação. Tem experiência na área de Teologia, Ciências da Religião e na interface Religião e Educação, Cultura e Quadrinhos, atuando, principalmente, nos seguintes temas: teologia e cultura, teologia e cotidianidade, teologia e sociedade, o pensamento de Rubem Alves, histórias em quadrinhos, cultura pop, superaventura, ensino religioso, interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O Enigma da Religião**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. 108p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 9)

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 24 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. 104p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 1)

_____. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2005. 223p. (Leituras Filosóficas)

_____. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** 11 ed. Campinas: Papyrus, 2008a. 120p.

_____. **Por uma educação romântica.** 7, ed. Campinas: Papyrus, 2008b. 207p.

CERVANTES-ORTIZ, Leopoldo. **A Teologia de Rubem Alves:** poesia, brincadeira, erotismo. Campinas: Papyrus, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

MANSKE, George Saliba; AMORIM, Wellington Lima. **Fundamentos da interdisciplinaridade na prática pedagógica.** Blumenau: Edifurb; ASSEVALI Educacional, 2008. 64p. (Pós-Graduação. Modalidade a Distância)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. 118p.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 4 ed. Lisboa: instituto Piaget, 2003. 177p. (Epistemologia e sociedade; 2)

NUNES, Antônio Vidal. **Corpo, linguagem e educação dos sentidos no pensamento de Rubem Alves.** São Paulo: Paulus, 2008. 216p. (Coleção pedagogia e educação)

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e interligação dos saberes. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, mar. 2005 p. 3-15. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103.pdf>> Acesso em: 13/abril/ 2010.

REBLIN, Iuri Andréas. **Outros cheiros, outros sabores:** o pensamento teológico de Rubem Alves. São Leopoldo: Oikos, 2009. 223p.

SANTA ANA, Julio de. Fiel às suas origens. In: NUNES, Antônio Vidal (Org.). **O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia.** São Paulo: Paulus, 2007. 295p. p. 85-91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Crítica à infelicidade na escola: o lugar de Rubem Alves na filosofia da educação. In: NUNES, Antônio Vidal (Org.). **O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia.** São Paulo: Paulus, 2007. 295p. p. 115-134.