

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLENIO VIANEI MAZZONETTO

**A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PARADIGMA NOS CONTEXTOS DE
CURSOS DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA EM DUAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR DO SUL DO BRASIL**

SÃO LEOPOLDO

2020

Clenio Vianei Mazzonetto

A Interdisciplinaridade como Paradigma nos Contextos dos Cursos de Licenciatura em
Filosofia em Duas Instituições de Ensino Superior do Sul do Brasil

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS
Linha de Pesquisa: Educação - História e
Política.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosângela Fritsch

São Leopoldo

2020

M478i

Mazzonetto, Clenio Viane

A interdisciplinaridade como paradigma nos contextos de cursos de licenciatura em filosofia em duas instituições de ensino superior do sul do Brasil / Clenio Viane Mazzonetto. -- 2020.

253 f. : il. ; color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Fritsch.

1. Educação - Ensino Superior. 2. Professores - Formação - Política. 3. Interdisciplinaridade - Educação. 4. Racionalidade. 5. Intersubjetividade - Educação. Título. II. Fritsch, Rosângela.

CDU 378

CLÊNIO VIANEI MAZZONETTO

A Interdisciplinaridade como Paradigma nos Contextos dos Cursos de Licenciatura em
Filosofia em Duas Instituições de Ensino Superior do Sul do Brasil

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Linha de Pesquisa: Educação - História e
Política.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Fritsch

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Jaime José Zitzoski – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Rodrigo Manuel da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof.^a. Dr.^a. Silvia Regina Canan – Universidade Regional Integrada

À Angela, meu amor-companheira, na
construção de conhecimento, seja para esta
tese ou para os construtos da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar a elaboração desta tese, considero ser importante lembrar daqueles que, diretamente ou indiretamente, acompanharam este processo, seja ele a nível pessoal ou acadêmico. Esta investigação não foi, de forma alguma, resultado de um trabalho individual.

Compreendi que a construção de uma tese é a extensão da vida de quem a escreve. Para que algo seja produzido, é necessária uma mudança de *ethos*. Autor e obra constituem-se com o resultado. Sendo assim, agradeço a todas as pessoas que me auxiliaram a produzir algo de valor para a minha vida, pois fui privilegiado por contar com a ajuda de muitas pessoas e com ótimas oportunidades de aprendizado.

Primeiramente, agradeço à Prof. Dra. Rosangela Fritsch, meu grande exemplo. Foi uma imensa honra e orgulho tê-la como orientadora nestes quatro anos. Não me esquecerei dos seus ensinamentos, incentivos, compreensão, cuidados e críticas construtivas.

Agradeço ao Prof. Dr. Jaime Zitkoski pela colaboração e sinergia.

Da mesma forma, agradeço aos meus docentes, colegas do curso de Doutorado, aos parceiros do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar, em especial aos “orientandos da Rô”, pelas trocas de conhecimento e afetividade.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição da banca no exame de qualificação e pela participação dos membros da banca examinadora na defesa.

Por fim, agradeço, em especial, àqueles que sempre me apoiaram incondicionalmente, que sempre apostaram em mim e que, seguramente, são os que mais compartilham da minha alegria: minha família, meus pais, Alberto e Jandira, e meu irmão Marcos.

*“O que faz andar a estrada?
É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada
permanecerá viva. É para isso que servem os
caminhos, para nos fazerem parentes do
futuro”.*
(Mia Couto).

RESUMO

Esta tese apresenta como temática a interdisciplinaridade e suas expressões nos contextos de políticas educacionais de formação docente e de cursos de Licenciatura em Filosofia. Aborda sobre as possibilidades e limites para um paradigma interdisciplinar na educação, no horizonte das políticas de formação docente e nas propostas pedagógicas de cursos de Licenciatura em Filosofia em duas instituições de ensino superior da Região Sul do Brasil. Trata da racionalidade moderna inscrita na subjetividade, sendo decisivamente influenciada pelo cogito cartesiano, fundado na consciência subjetiva do sujeito que opera como projeção unificadora do conhecimento e na determinação de certeza da verdade enquanto produzida pela razão. A partir de meados do século XX, passou-se a discutir a interdisciplinaridade como possibilidade de superação dos *déficits* educacionais e do modo de construção do conhecimento, produzidos pelo paradigma anterior, na perspectiva de tensionamento e superação da racionalidade moderna que se apresentava de forma fragmentada. Esta tese discutiu, por meio do paradigma interdisciplinar, a possibilidade de construir conhecimento, bem como a formação docente, para que esses possam ser contemplados com diálogo, intersubjetividade, inter-relações e pluri conhecimentos, para que, dessa forma, se contemple um processo educativo holístico com princípios éticos. O objetivo geral foi analisar possibilidades e limites da operacionalização do paradigma interdisciplinar na educação, no horizonte das políticas de formação docente (PIBID e PARFOR) e nas propostas pedagógicas de cursos de licenciatura da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó. Esta investigação apoia-se, metodologicamente, na abordagem qualitativa à luz da dialética-hermenêutica para a compreensão do objeto estudado. Para a construção dos resultados, foi necessária a análise documental dos Projetos Políticos dos Cursos de Licenciatura em Filosofia das universidades em questão, bem como, também, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, em grupo, com os docentes que compõem o colegiado dos cursos de Licenciatura em Filosofia das instituições pesquisadas e submetidas à análise de conteúdo. Nas dimensões administrativas e pedagógicas, as políticas do PIBID e do PARFOR, nos PPCs dos cursos, sinalizam as possibilidades de realização de atividades articuladas ao encontro do paradigma interdisciplinar. Os docentes apontaram que existem alguns limites na operacionalização da interdisciplinaridade, mas, por outro lado, demonstraram que acontecem ações que vêm ao encontro do paradigma interdisciplinar nos cursos de Licenciatura em Filosofia. Considera-se, portanto, que os conhecimentos construídos, nesta investigação, possam contribuir para ampliar as discussões e implementação do paradigma interdisciplinar.

Palavras-chave: Paradigma interdisciplinar. Interdisciplinaridade na educação. Políticas de formação docente. Racionalidade moderna. Intersubjetividade na educação.

ABSTRACT

This thesis has as its theme interdisciplinarity and its expressions in the contexts of educational policies for teacher education and undergraduate courses in Philosophy. It discusses the possibilities and limits for an interdisciplinary paradigm in education, within the scope of teacher education policies and in the pedagogical proposals of undergraduate courses in Philosophy in two higher education institutions in the Southern Region of Brazil. It deals with modern rationality subscribed to subjectivity based on the Cartesian cogito, the subjective consciousness of the subject that operates as a unifying projection of knowledge and the determination of truth as certainty of reason. From the mid-twentieth century onwards, interdisciplinarity began to be discussed as a possibility of overcoming educational deficits and the way of building knowledge, produced by the previous paradigm, overcoming fragmented subjective rationality. This thesis discussed, through the interdisciplinary paradigm, the possibility of building knowledge, as well as teacher training, so that they can be contemplated with dialogue, intersubjectivity, interrelationships and multi-knowledge, so that, in this way, a process of holistic education is contemplated. The general objective was to analyze possibilities and limits of the operationalization of the interdisciplinary paradigm in education, within the horizon of teacher training policies (PIBID and PARFOR) and in the pedagogical proposals of undergraduate courses at the University of Passo Fundo (UPF) and the Federal University of Fronteira Sul (UFFS) - Chapecó Campus. This investigation is supported, methodologically, in the qualitative approach in the light of the dialectic-hermeneutics for the understanding of the studied object. For the construction of the results, a documentary analysis of the Political Projects of the Degree Programs in Philosophy of the universities in question was necessary, as well as, semi-structured interviews were conducted, in group, with the professors that make up the collegiate of the Degree courses in Philosophy of the institutions researched and submitted to content analysis. In the administrative and pedagogical dimensions, the policies of PIBID and PARFOR, in the PPCs of the courses, signal the possibilities of carrying out activities articulated to meet the interdisciplinary paradigm. The professors pointed out that there are some limits in the operationalization of interdisciplinarity, but, on the other hand, they demonstrated that actions take place that meet the interdisciplinary paradigm in the Philosophy Degree courses. Therefore, it is considered that the knowledge constructed in this investigation can contribute to expand the discussions and implementation of the interdisciplinary paradigm.

Key Words: Interdisciplinary paradigm, Interdisciplinarity in education. Teacher training policies. Modern rationality. Intersubjectivity in education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas e processos da revisão de literatura.....	24
Quadro 2: Dissertações e teses selecionadas no Repositório UNISINOS.....	25
Quadro 3: Dissertações e teses selecionadas na BDTD.....	26
Quadro 4: Delimitações da tese: objetivos e procedimentos metodológicos.....	48

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEB	Diretório de Educação Básica Presencial
EAD	Educação a distância
ECOSOC	Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAFIMC	Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade do ABC
UFB	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UPF	Universidade de Passo Fundo
URI	Universidade Regional Integrada
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

SITUANDO A TESE: LUGAR DE ENUNCIÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Você não Sabe o Quanto eu Caminhei	15
1.2 Relevância Social desta Investigação	18
1.3 Concatenando Interdisciplinaridade e Formação Docente na Produção Acadêmica Brasileira	21
1.4 Problematização e Objetivos	28
1.5 Trilhando a Pesquisa	29
1.6 Hermenêutico-Dialética: Caminhos Qualitativos no Pensamento Crítico	32
1.6.1 A dialética como possibilidade na investigação	32
1.6.2 A hermenêutica como possibilidade interpretativa	36
1.6.3 Análise hermenêutico-dialética: aproximações investigativas	42
1.7 Campo Empírico da Investigação: as Contribuições das Universidades	45
1.8 O Percurso Metodológico	47
1.8.1 Análise Documental	49
1.8.2 Entrevista semiestruturada em grupo	50
2. OS LABIRINTOS INTERDISCIPLINARES NA RACIONALIDADE MODERNA .	55
2.1. Demarcação Histórica: do Holismo Grego à Fragmentação Disciplinar	55
2.2. A Configuração Estrutural da Racionalidade Moderna	59
2.3. O Ideal Ascético Decadente da Modernidade	72
3. PARADIGMA INTERDISCIPLINAR COMO PROPOSTA INTERSUBJETIVA PARA A EDUCAÇÃO	88
3.1. Discussões Conceituais sobre Interdisciplinaridade como Paradigma e sua Inter-Relação com a Educação	88
3.2. A Intersubjetividade no Paradigma Interdisciplinar	101
3.3 O Paradigma Interdisciplinar no Diálogo com Paulo Freire, Edgar Morin, Boaventura Santos e Jürgen Habermas	105
3.3.1 Paulo Freire: diálogos intersubjetivos	106
3.3.2 A interdisciplinaridade descomplexa de Edgar Morin	109
3.3.3. O paradigma interdisciplinar: conversando com Boaventura Santos.....	114
3.4. Paradigma Interdisciplinar: uma Mudança no Agir e no Pensar	121
3.5. A Educação na Perspectiva do Paradigma Interdisciplinar	127

4 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	139
4.1. A Interdisciplinaridade na Educação Básica	149
4.2. A Interdisciplinaridade na Educação Superior	157
4.3. PIBID e PARFOR como Políticas Públicas de Formação Docente	167
5. PRINCÍPIOS, CONCEITOS E ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA.....	176
5.1. A UPF e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia	176
5.1.1. Análise dos resultados: garimpendo as entrevistas – UPF	180
5.2. A UFFS e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia	198
5.2.1. Análise e resultados: garimpendo as entrevistas – UFFS.....	205
INFERÊNCIAS FINAIS	222
REFERÊNCIAS.	231
APÊNDICES	250

SITUANDO A TESE: LUGAR DE ENUNCIÇÃO

E vou viver as coisas novas/ Que também são boas/ O amor, humor das praças/ Cheias de pessoas/ Agora eu quero tudo/ Tudo outra vez. (BELCHIOR, 1979, s/p).

Esta tese está vinculada ao PPGEDU, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, ligada à linha de pesquisa Educação, História e Política que tem como foco políticas e processos que dizem respeito à educação em diferentes configurações históricas.

A interdisciplinaridade, mesmo sendo usada de forma indiscriminada nos múltiplos espaços de pesquisa, nos meios de comunicação e nos espaços educativos, sustenta-se como uma temática potente e relevante no contexto contemporâneo. Uma dessas possibilidades me proponho a discutir por meio desta pesquisa, como se apresenta a seguir.

Assim sendo, esta investigação discorre em como a interdisciplinaridade se expressa no contexto dos cursos de Licenciatura em Filosofia e quais as possibilidades e os limites para um paradigma interdisciplinar na educação, nas propostas pedagógicas de cursos de Licenciatura em Filosofia em IES da região Sul do Brasil? Apresenta como objetivo geral analisar possibilidades e limites de operacionalização do paradigma interdisciplinar na educação, no horizonte das políticas de formação docente (PIBID e PARFOR) e em propostas pedagógicas de cursos de Licenciatura em Filosofia da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Chapecó/SC*.

Esta tese, enquanto texto escrito, está estruturada em cinco capítulos. O primeiro tem como evidência apresentar a relevância pessoal, social e acadêmica. Também trata das justificativas que tornam essa investigação única, assim como os motivos que me levaram a pesquisar sobre esta temática. Apresento os objetivos e problema da pesquisa, como também justifico o caminho metodológico que considere apropriado para esta investigação. Por fim, descrevo como foi o processo de aproximação com o campo empírico, bem como a metodologia que foi utilizada para a produção e a análise de dados.

O desenvolvimento do segundo capítulo inicia-se discutindo a construção holística do conhecimento, a partir da civilização grega, fundamentada na Filosofia. Também aborda o percurso histórico que levou à fragmentação e à disciplinaridade do conhecimento no século XVIII. Esse processo, também chamado de racionalidade moderna, fundamenta-se no *res cogitam*, sendo a razão a única fonte do conhecimento verdadeiro e que apresenta como características a fragmentação e a subjetividade, desencadeada pelo filósofo René Descartes e também discutida com Kant e Hegel neste capítulo. Discute-se, ainda, as crises deste paradigma já que suas promessas não foram cumpridas para com o processo civilizatório. O paradigma

racional subjetivo, a partir de suas mazelas, enfrentou duras críticas, especialmente por meio do niilismo de Nietzsche. Dessa forma, o capítulo encerra discutindo o paradigma contemporâneo com suas incertezas pós-niilistas e suas potencialidades.

O terceiro capítulo apresenta o paradigma interdisciplinar e sua importância no processo educativo. Para isso, início apresentando os conceitos que sustentam a importância da interdisciplinaridade na educação e na construção do conhecimento. Esses conceitos abordam a visão de diversos autores, contemplando várias correntes conceituais. A partir dessas conceituações, o capítulo discute a visão paradigmática a partir dos conceitos de Kuhn e Morin. Trata, ainda, da importância da intersubjetividade no processo educativo, dialogando com Freire, Morin, Boaventura Santos e Habermas e, a partir dessas fundamentações, a importância em construir a educação a partir do paradigma interdisciplinar, fundado na intersubjetividade, nas inter-relações, na postura dialógica e na pluralidade, apresentando-se, assim, como proposição para a construção do conhecimento na contemporaneidade.

Em relação ao quarto capítulo, esse se refere ao percurso histórico em relação às primeiras discussões na década de 1930 e, mais tarde, a partir da década de 1960, dos movimentos interdisciplinares europeus. Também destaca os primeiros movimentos interdisciplinares no Brasil, trazendo pesquisadores que abordam a interdisciplinaridade. O capítulo apresenta, ainda, os percursos e a construção dos aspectos legais das normas presentes na legislação vigente, que orientam a aplicabilidade da interdisciplinaridade, seja para a educação básica como para o ensino superior. O capítulo encerra discutindo o Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como políticas públicas de formação docente, objetivadas pela melhoria da educação através desses programas.

Em relação ao último capítulo, é apresentado um histórico dos Cursos de Filosofia das universidades pesquisadas articuladas com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) dos cursos presenciais de Licenciatura em Filosofia da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Chapecó/SC*, instituições que compõem o campo empírico desta pesquisa. Com relação aos PPCs, esses apresentam um relato histórico, justificando os PPCs vigentes. E, por fim, analiso os conteúdos construídos a partir das entrevistas produzidas junto aos colegiados de Filosofia. As análises dos conteúdos foram construídas em blocos ao final de cada categoria.

Com relação às considerações finais, além da produção de uma síntese, apresento algumas possibilidades para o desenvolvimento da formação docente à luz do paradigma interdisciplinar.

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade não tem o objetivo de quebrar a estrutura disciplinar presente na universidade e a especificidade das ciências, seu intuito é o de ampliar horizontes, evitando a fragmentação do conhecimento, para, assim, possibilitar elos comuns no intercâmbio entre o conhecimento e a realidade. (PAVIANI, 2008, p. 40).

Discussões a respeito da interdisciplinaridade são recorrentes no campo da educação e da pesquisa, ocorrendo com maior objetividade a partir década de 1930, quando iniciam, efetivamente, as discussões, debates entre generalização e especialização do saber, ou seja, o estudo da possibilidade de diversas disciplinas científicas especializadas em determinado objeto de estudo, como tentativa de construção de um saber generalista (CASANOVA, 2006), sejam nas pesquisas científicas ou nas práticas pedagógicas. Continuar as discussões sobre essa temática nas relações com a educação, além de ser uma atitude desafiadora, é imprescindível para a construção do conhecimento de forma dialógica, coletiva, intersubjetiva e contextualizada.

Porém, como descreve Pombo (2005), discutir sobre interdisciplinaridade não consiste em uma tarefa fácil, principalmente devido à banalização em relação ao tema, além de não existir uma consensualidade em os termos de literatura. Os pioneiros Japiassu (1976) e Fazenda (1979) advogam que, quanto mais vivências interdisciplinares, maior é a aproximação com a interdisciplinaridade em si. A construção interdisciplinar dá-se na experiência de ir construindo a interdisciplinaridade, pois vai se construindo o caminho ao caminhar.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade questiona o conhecimento fragmentado, presente no paradigma racional moderno. Paradigma esse que teve início no século XVI, culminando em 1630, quando René Descartes anunciou o modelo analítico, contribuindo decisivamente para a tradição racionalista em que se fundamenta o conhecimento racional.

Descartes confiou na precisão da razão para firmar o conhecimento científico em um porto seguro. Tal como um céptico, coloca em cheque todas as noções até então aceitas para se livrar do risco de incorrer em erros. Através da dúvida metódica, submete todos os princípios tidos como verdadeiros ao crivo da razão, na intenção de restar apenas o que seja realmente claro e evidente. Na medida em que se torna indispensável a existência de um sujeito cognoscente, passa a se pensar à luz da certeza do cogito que, enquanto princípio do conhecimento, tem a função de dar unidade ao sistema.

Dessa forma, Descartes submete a natureza humana à união da razão, tendo essa como fundamento inquestionável. Assim, o método cartesiano propõe uma separação fundamental no pensamento humano entre o sujeito epistêmico e o mundo material.

Como possibilidade de superação do paradigma racional dicotomizado *entre a res cogitans e a res extensa*, esta tese apresenta outras proposições por meio do diálogo, das inter-relações, da intersubjetividade e da pluralidade dos saberes que constituem a fundamentação do paradigma interdisciplinar. Essa forma de conceber o conhecimento dialoga com Habermas (1990), Freire (1982), Boaventura Santos (2010), Zitzoski (2000), Morin (1990), assim como com vários outros autores nessa virada paradigmática, principalmente a partir da segunda metade do século XX, como propósito de superação da racionalidade moderna.

Assim, o paradigma interdisciplinar apresenta-se como potencialidade na superação da construção do conhecimento fragmentado. Fundamenta-se na intersubjetividade e no diálogo, na interconexão entre diferentes áreas do saber e na compreensão de que o conhecimento é construído na relação com o outro. Contempla a diversidade, um constante estar-se aberto às inter-relações, espaços de diversidade e criatividade, opondo-se, assim, à univocidade e a padrões subjetivos. Dessa forma, contrapõe-se e apresenta-se como alternativa à racionalidade moderna, fundada na relação sujeito-objeto, também entendida como paradigma mentalista e fragmentado. O paradigma interdisciplinar me conduz no sentido de descortinar movimentos e potencialidades interdisciplinares na formação docente em licenciaturas de Filosofia.

Na sequência, apresento as vivências que me constituíram como pesquisador, os caminhos percorridos que justificam essa temática de investigação, como também os estudos realizados e que foram relevantes no decorrer deste processo.

1.1 Você não sabe o quanto eu caminhei

Você não sabe o quanto eu caminhei/ Pra chegar até aqui/ Percorri milhas e milhas antes de dormir/ Eu nem cochilei/ Os mais belos montes escalei/ Nas noites escuras de frio chorei. (CIDADE NEGRA, 1998)

Como seres humanos, somos constituídos por nossas trajetórias sociais e individuais, nossas crenças e nossas construções intersubjetivas. Somos sujeitos históricos, marcados pelo tempo e espaço, pelos caminhos que percorremos. Demarcar um tema de pesquisa é processual, pois cada um de nós tem seu tempo, suas histórias, sua caminhada. Processo que não ocorre de forma linear e nem pode ser dessa maneira, mas, para seguir na busca da construção do conhecimento, é preciso fincar alguns marcos e delimitar campos de ação. Assim pede uma tese.

O pesquisador assemelha-se ao navegador que, em sua viagem num mar de informações, não tem como pretensão uma verdade absoluta ou ser seduzido pela ilusão de preceitos

absolutos. Porém, precisa ousar, apontar indícios e levantar âncoras que lhe permitam explorar possibilidades que emergem deste oceano, para que estas problematizações possam construir caminhos que levem à evolução de si, enquanto ser humano, e contribuam na produção de conhecimento.

Inevitavelmente, carregamos as marcas do mundo da vida, da pesquisa, das inúmeras aulas ministradas, eventos, artigos, das certezas, das incertezas, inquietações e descobertas. E, nesta estrada de constantes encontros e desencontros, nossa subjetividade, de forma intersubjetiva, vai se construindo, hora encontrando respostas, hora em busca permanente.

Acredito ser importante compartilhar algumas das experiências vividas, as quais desenharam minha subjetividade. Freire (2006), em *A sombra desta mangueira*, descreve a importância de poder resgatar as lembranças para então ser capaz de construir um futuro. Sua grande reflexão parte do universo de suas lembranças nas sombras das árvores de sua infância e da possibilidade do ser humano estar no mundo, assegurando suas intercomunicações com os outros e com o mundo, em que o lugar da escola, no qual 'ir' à escola significava muito mais que ler e escrever, mas sim participar das múltiplas relações e da vivência coletiva das pequenas comunidades.

Minha formação acadêmica teve início com a Licenciatura em Filosofia/História pela então Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Imaculada Conceição (FAFIM). Isso foi na década de 1980, anos marcados pela abertura democrática, eclosão dos movimentos sociais, fortes críticas ao sistema vigente e com um mundo a ser descoberto, vivenciando a dinâmica de uma cidade cosmopolita.

A partir dos anos de 1990, passei a atuar como docente no ensino médio, da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, na área de minha formação.

Retomei minha vida acadêmica em 2002, junto à Universidade Regional Integrada (URI), *campus* de Frederico Westphalen/RS, cursando a Especialização em História do Brasil, e a perspectiva regional que pesquisei foi o processo histórico industrial do município de Frederico Westphalen/RS.

No final de 2011, ingressei na pós-graduação, na primeira turma de Mestrado em Educação da URI, no mesmo *campus*, e desenvolvi a pesquisa *O ENEM como política pública de avaliação: construção e ou (des)construção do currículo escolar*. Tive como objetivo investigar quais as implicações no cotidiano das escolas de Educação Básica a partir da implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como política pública de avaliação.

Inseri-me na docência superior a partir de 2013, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Em 2015, passei a atuar nos cursos

regulares e, a partir de 2017, na graduação com formato a distância – EAD, na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por certo, a formação em Filosofia aguçou minha vertente reflexiva. Como docente, transitei na área das Ciências Humanas e em outras áreas profissionais, e, dessa forma, percebi a importância do conhecimento holístico, coletivo e dialógico, sendo que a partir do Mestrado, tive a possibilidade de aprofundar essas inquietações e questionamentos com relação à educação.

O período de 2000 a 2010 foi marcado por muitas políticas públicas diferenciando-se das décadas anteriores. Entre essas políticas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2008, passou a habilitar o acesso ao ensino superior. Meu interesse, nesta prova, enquanto política pública, estava voltado à possibilidade de ela intervir e modificar o currículo escolar, tendo em vista o formato diferenciado, já que as questões passaram a ser construídas interdisciplinarmente, com caráter interpretativo. Com a pesquisa, pude perceber que as mudanças propostas ocorreram de forma extremamente tímida. Entre as principais causas apontadas nas entrevistas pelos próprios docentes, essas demonstraram pouca alteração nas práticas escolares, de acordo com o modelo interdisciplinar, que, segundo eles, deve-se em muito ao processo formativo na graduação, ocorrido de forma cartesiana e fragmentada. (MAZZONETTO, 2014).

Esta tese, então, tem como propósito, em seu início, levar em conta e confrontar as investigações encontradas na pesquisa que resultou naquela dissertação. A partir da análise dos dados desta investigação, tornou-se visível a dificuldade encontrada pelos docentes em trabalhar de forma interdisciplinar como propunha a prova do ENEM e como apontado pelos docentes no processo formativo, mesmo que uma parcela desses demonstre haver movimentos e tentativas. Na análise dos dados construídos em minha dissertação, ficou clara a importância e os impactos positivos de uma formação docente interdisciplinar.

A pesquisa feita junto aos educadores do ensino médio demonstrou certo grau de dificuldade na efetivação de um trabalho que desse conta das questões propostas pelo ENEM. A maior dificuldade que emergiu dos dados foi com relação à formação fragmentada, cartesiana, oriunda da graduação. Essas evidências me instigaram a continuar o aprofundamento durante a formação doutoral.

Com essas constatações, dei continuidade ao processo de pesquisa acadêmica. Processo que considero contínuo, desafiador, mas necessário em se manter em constante movimento. Raul Seixas (1973) gritava: “[...] ah, eu é que não me sento no trono de um apartamento com a boca escancarada, cheia de dentes esperando a morte chegar”. Nesse sentido, torna-se mister nos mantermos constantemente desafiados, e nos deslocarmos da zona de conforto.

É relevante compreender o período do doutoramento como um momento de problematização das velhas certezas, das prováveis verdades, para que dialeticamente possam ser questionadas e para que a mudança possa ser uma constante. Nesse movimento dialético, visando a permanência de princípios éticos de forma plural a fim de que se possa compreender o mundo da vida e os princípios da interdisciplinaridade, da multiculturalidade buscando construir o conhecimento holístico.

1.2 Relevância Social desta Investigação

Atire o primeiro giz quem nunca ouviu de um aluno: ‘onde vou colocar isso na minha vida? Para que serve isso? Nunca vou usar essa teoria?’

Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e em sintonia diante do conhecimento. A produção do conhecimento coletivamente possibilita diferentes olhares para com o mesmo fato, compreendendo as diferentes interligações entre diferentes áreas do conhecimento, visando à construção de conhecimento inovador.

A relevância social dá-se pela emergência em outra possibilidade em compreender e produzir conhecimento frente aos fenômenos contemporâneos. Essa nova compreensão necessita contemplar as questões ambientais, as questões da ecologia, além de problematizar o modelo agrícola vigente que, por consequência, atinge o modelo alimentar. É preciso compreender que a produção agrícola produzida à base de agrotóxicos tem consequências para a humanidade. Questões contemporâneas como violência, moradia, tráfico, questões de gênero, condições de sobrevivência precisam ser compreendidas sob vários aspectos, pois muitas de suas causas são interligadas, complexas. As atitudes tomadas pelos seres humanos de alguma forma afetam os demais, que também são afetados. É de fundamental importância a compreensão da totalidade e um olhar holístico em relação à construção do conhecimento.

A interdisciplinaridade propõe superar o paradigma da subjetividade, referência da racionalidade moderna. Para Kant (1985), a modernidade caracteriza-se fundamentalmente pela justificação da estrutura e significação do mundo e da consciência do exercício da razão subjetiva. A racionalidade moderna tinha como pressuposto que todo o ser humano possuía uma estrutura uniforme para além das variações espaço-temporais. A existência humana, seria conduzida a partir da razão. Então, o paradigma interdisciplinar propõe a possibilidade de romper o conhecimento construído apenas pela perspectiva da razão. A racionalidade, consiste então em colocar a razão como única perspectiva nas relações que o ser humano produz e se

relaciona. Assim, essa força de conceber o conhecimento estabeleceu-se confiança ilimitada no progresso de forma cumulativa. A racionalidade moderna é centrada no uso do conhecimento subjetivo na sua autoconservação, como aponta Goergen (1981, p. 88):

O homem dispensa a ajuda dos deuses e assume, ele mesmo, a tarefa de sua salvação. O desvendamento das regularidades da natureza e o seu aproveitamento pela tecnologia haveriam de assegurar o progresso em direção a um futuro mais humano, mais feliz.

O processo racional moderno não a cumpriu muitas de suas promessas propostas, desencadeando uma série de críticas, devido as suas mazelas, possibilitando, dessa forma, é possível pensar em outras perspectivas.

O paradigma interdisciplinar propõe-se em ser uma contraposição ao uso excessivo da racionalidade moderna subjetiva. Nessa perspectiva paradigmática, é possível construir o conhecimento de forma dialogal, intersubjetiva, inter-relacional, intercomunicativa, no encontro com o outro, na perspectiva de que o outro também faça parte, em que o sujeito cognoscente também seja afetado pelo objeto cognoscente. Penso, nessa perspectiva, que o conhecimento está interligado, abrangendo questões sociais, políticas, educacionais, ambientais, potencializando os aspectos éticos da humanidade. Vivemos em uma sociedade complexa, sendo que nossas ações refletem nos demais membros desta comunidade. Então, se a construção do conhecimento socialmente descrito ocorrer sobremaneira de forma individualizada ou subjetiva, haverá uma construção social de um conhecimento deficitário. Contudo, se isso ocorrer de forma intersubjetiva, coletiva e inter-relacionada, irá se configurar como outra perspectiva de sociedade.

O discurso contra a disciplinaridade tornou-se mais ácido a partir do século XX, sendo atribuída à racionalidade moderna boa parte das barbáries da humanidade. (VEIGA-NETO, 1996). A ciência disciplinar, gerada pela razão instrumental, associada aos desequilíbrios ambientais como também relacionada à má utilização da terra, tem gerado bolsões de miséria, terreno fértil para proliferação da criminalidade, terrorismo, narcotráfico, guerras religiosas e impasses relacionado às questões éticas.

Um dos pensadores mais críticos à epistemologia do paradigma racional moderno foi Nietzsche. O filósofo descreve em sua obra *Além do bem e do mal* (2005), seu entendimento sobre o paradigma racional. Em sua compreensão se reporta aos valores hegemônicos da ciência, da religião cristã e da política a partir do modelo socrático-platônico surgido na Grécia antiga. Esses conceitos metafísicos foram se ampliando pouco a pouco até atingirem todas as esferas da atividade humana. Para Nietzsche, a religião cristã, por meio dos valores ascéticos,

construiu uma ética prescritiva e redutora das potencialidades humanas em uma mora universal e padronizante. Ainda de acordo com Nietzsche (2005) a política no modelo racional fundamenta-se nos valores de liberdade, igualdade e fraternidade, forjaram uma falsa igualdade democrática. Esses valores disseminaram o distanciamento do ser humano de sua efetiva atuação no espaço público, bem como a eliminação de toda a autonomia e originalidade pertencente ao ser humano.

Tendo em vista as críticas e os questionamentos em relação à racionalidade moderna e, conseqüentemente, a desconfiança nas metanarrativas construídas por meio da racionalidade, a construção do conhecimento entra um período que podemos chamar de terra arrasada. Diante disso, torna-se necessário construir caminhos propositivos. A interdisciplinaridade como paradigma visa à passagem da racionalidade subjetiva para a intersubjetividade, recuperando a construção do conhecimento, visando à formação holística do ser humano.

Corroborando com essa perspectiva em que o científico fragmentado apresenta-se como raiz de muitos problemas, é, ainda, reforçada pelo pensamento de Gusdorf (1995, p. 12), para quem “[...] o mundo em que vivemos padece de uma doença muito grave [...] a pulverização do saber em setores muito limitados vota os homens de ciência a uma paradoxal solidão”. Para ele, “[...] a racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem”. (GUSDORF, 1976, p. 19). E, ainda, “[...] a doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber”. (GUSDORF, 1976, p. 14). “[...] chegou o momento de uma nova epistemologia”. (GUSDORF, 1977, p. 22). Com tais considerações, evidencio possíveis descaminhos percorridos pela humanidade e aponto a relevância social de outras epistemologias.

Nesta perspectiva, a construção do conhecimento por meio do paradigma interdisciplinar torna-se relevante, tendo em vista sua fundamentação intersubjetiva e inter-relacional. Na construção do conhecimento é fundamental que esse seja holístico e contemple as questões que envolvem a humanidade, como a preocupação climática. Boff (2014, p. 13) corrobora com esse posicionamento ao mencionar que:

Estimativas otimistas estabelecem como data limite para esta decisão o ano de 2030. A partir disto, a sustentabilidade do sistema Terra não estaria mais garantida, e aí iríamos ao encontro de uma crise cujo desfecho é imponderável.

O ser humano transformou o planeta para o bem e para o mal. Se, por um lado, usufruímos de imensas comodidades e da possibilidade de prolongamento de nossa existência, por outro, o ser humano depredou a natureza pelo sistema de produção, com a tecnologia

utilizada. Esse processo tecnológico tem suas raízes na razão instrumental, fundamentada na racionalidade moderna disciplinar.

O conhecimento interdisciplinar torna-se um contraponto para a razão instrumental. Nas palavras de Zitkoski (2000, p. 265), a “[...] razão voltada a fins [...] sendo a causa da crise social que se expressa a partir do desenvolvimento da vida, na perda da liberdade e na alienação humana provocada pela burocratização da vida em sociedade via sistema de controles”. A razão instrumental voltada unicamente para os fins não pode significar toda a potencialidade da razão humana. A razão tornou-se um instrumento de dominação, pois, diante da complexidade do mundo atual, dentro do processo de globalização, faz-se necessário, pela razão, o entendimento de que as ações do ser humano produzem reflexos.

No decorrer desta investigação, sustento a importância da construção do conhecimento por meio do paradigma interdisciplinar, fundamentado nas perspectivas já citadas como possibilidade de que esse possa contribuir para a construção do conhecimento, contemplando seu entorno e, portanto, pautada pela ética.

1.3 Concatenando Interdisciplinaridade e Formação Docente na Produção Acadêmica Brasileira

A revisão de literatura tem como objetivo identificar as produções acadêmicas (teses e dissertações), explorar estudos que contribuam para esta investigação e identificar lacunas ou possibilidades de novos estudos. Com isso, passo a apresentar a revisão de literatura na qual busquei também possíveis contribuições acadêmicas a partir das constatações encontradas. A revisão de literatura foi um ponto de partida para o desenvolvimento dessa pesquisa bibliográfica.

Como descrito por Gil (1987, p. 48), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e a principal vantagem desse tipo de pesquisa está “[...] no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampliada que poderia pesquisar diretamente”. (GIL, 1987, p. 50).

O autor aponta, com relação à pesquisa bibliográfica, que essa não é realizada a partir de regras fixas, mas indica tarefas importantes para sua efetivação. Dentre elas, a exploração das fontes bibliográficas, a leitura do material realizada de forma seletiva e de acordo com o que é essencial para o desenvolvimento do estudo, a elaboração de quadros com resumos, a

ordenação e análise desses quadros e, por fim, as conclusões obtidas a partir da análise de tais informações.

Para o estudo de uma temática de investigação, faz-se necessário ter clareza de suas discussões, seus impactos, suas produções junto à comunidade acadêmica para que, a partir da produção de conhecimento acumulado, se possa dar sustentação ao processo investigativo. A temática que busquei para a produção do conhecimento, inicialmente, configurava-se como interdisciplinaridade e formação docente. Partiu da hipótese de que havia pouca produção sobre a formação docente em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, busquei nas produções acadêmicas, de forma ampliada, aquelas que pudessem servir como aprofundamento teórico, para que, também, a partir dessas produções acadêmicas, eu construísse uma aproximação com a minha temática. Tal revisão partiu de um recorte temporal definido, reconhecendo e sistematizando os principais resultados já produzidos, bem como identificando as possibilidades em aprofundar minha investigação.

O que move o pesquisador é a hipótese de não possuir a totalidade do conhecimento frente a sua pesquisa, principalmente à produção em nível de pós-graduação que, por vezes, recebe pouca divulgação. Segundo Soares (1987, p. 3):

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

As fontes básicas para aprofundamento, geralmente, são encontradas em repositórios de universidades, institutos federais e/ou órgãos que fomentam a pesquisa. O processo de pesquisa é uma constante construção e reconstrução da realidade unindo, dialeticamente, teoria e ação, pois, conforme Minayo (2001, p. 17), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Dentro dessa ótica, Minayo (1994) afirma ser a neutralidade o que torna o processo irrealizável quando se trabalha com dados prioritariamente qualitativos, porque é impossível descrever a realidade com exata fidedignidade. Para a autora, a única forma de objetivação possível, nesse processo, consiste no “repúdio à neutralidade”, o que exige atenção do pesquisador para “reduzir os juízos de valores” ao máximo. Somente assim os métodos e as técnicas podem adquirir um tratamento de importância.

O procedimento técnico mais eficaz para a pesquisa bibliográfica evidencia-se na leitura de Tavares (2018), pois dela podemos extrair os dados e informações contidos junto ao material

selecionado, bem como construir a relação entre os materiais já produzidos a fim de analisá-los. Salvador (1986) orienta que sejam realizadas leituras sucessivas do conteúdo para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa, caracterizando-as como:

a) leitura de reconhecimento do material bibliográfico – consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema, é o momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema;

b) leitura exploratória – também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo, requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas e é o momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras a fim de comprovar, de fato, a existência das informações que correspondem aos objetivos propostos;

c) leitura seletiva – procura determinar o material que realmente interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. É o momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes, e, também, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários;

d) leitura reflexiva ou crítica – estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa, sendo o momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações;

e) leitura interpretativa – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação dessas com o propósito do pesquisador, também requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar o critério norteador. (TAVARES, 2018). Portanto, nesse momento, é o objetivo do pesquisador.

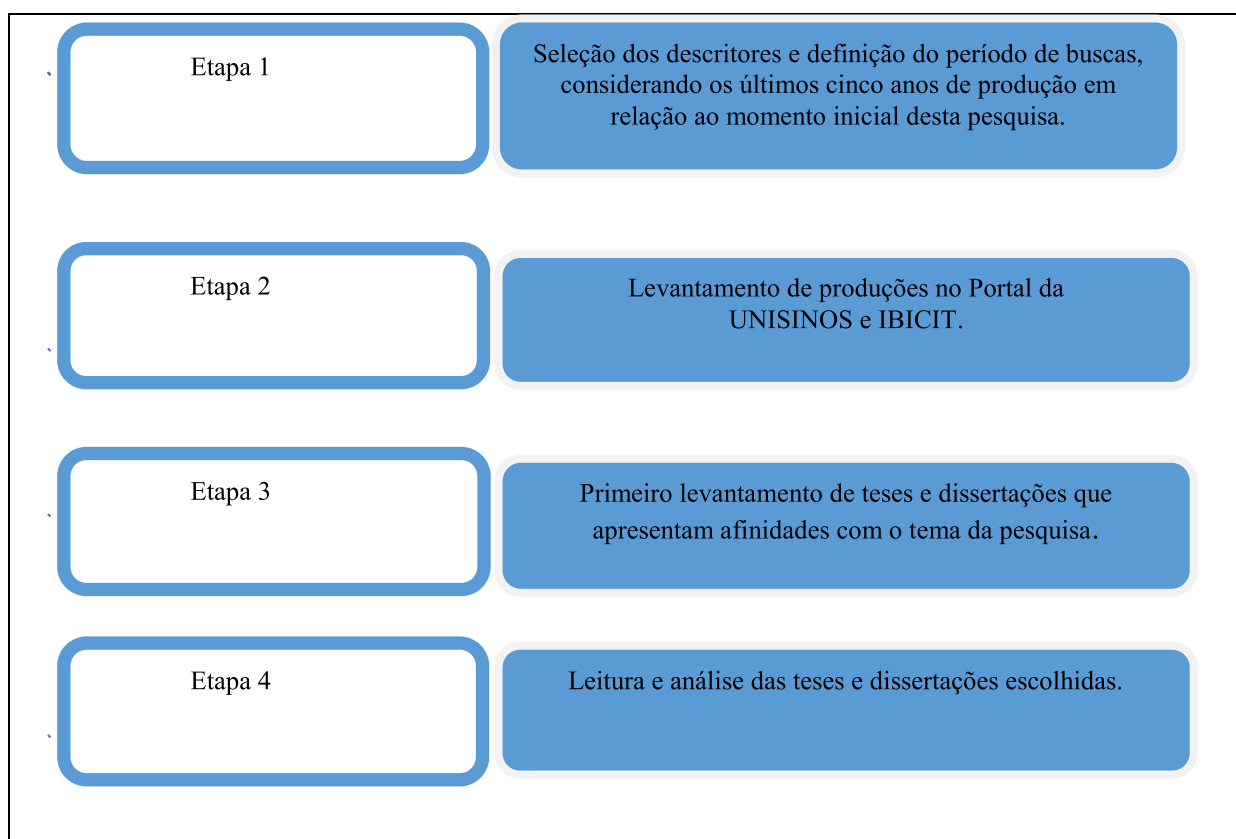
A busca em teses e dissertações deu-se em bases de dados científicos para os quais delimito o período de 2012 a 2017. Comecei a busca pelo sistema de Pesquisa Integrada da Biblioteca da Unisinos (EBSCO DISCOVERY SERVICE – EDS) e, posteriormente, segui para a Base de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), coordenado pelo Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para concretizar esse processo de busca de modo que convergisse com minha investigação, utilizei a composição dos seguintes descritores: interdisciplinaridade, interdisciplinaridade e educação,

interdisciplinaridade e formação de professores, interdisciplinaridade e a formação de professores no ensino superior, formação docente interdisciplinar, interdisciplinaridade e neoliberalismo, interdisciplinaridade e currículo, interdisciplinaridade no ensino superior, relação entre interdisciplinaridade e formação de professores, formação docente e interdisciplinaridade, política para formação de professores e formação docente e interdisciplinaridade.

Após a definição dos descritores, as pesquisas foram pré-selecionadas a partir da leitura dos títulos e proximidades com a minha temática. Feito isso, os conteúdos destas teses e dissertações foram armazenados em planilhas os quais foram organizados da seguinte forma: identificação, problema, objetivo, referencial teórico, método e resultados. Com as pesquisas selecionadas, foi realizada a leitura na íntegra e a incorporação das contribuições para a minha tese.

A seguir, no quadro 1, apresento uma síntese das etapas da revisão de literatura feita na fase inicial do doutoramento.

Quadro 1: Etapas e processos da revisão de literatura



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

O rastreamento, no Repositório da Unisinos, representado no quadro 2, encontrou 979 teses e dissertações das quais pré-selecionei 23 para a leitura de título e resumo e 04 dissertações e 03 teses para análise, considerando a maior proximidade com minha temática de investigação.

Quadro 2: Dissertações e teses selecionadas no Repositório UNISINOS

DISSERTAÇÕES
<i>A interdisciplinaridade pelo olhar de um grupo de professores de Ciências da rede municipal de Canoas, RS, Brasil</i> ROCHA FILHO, João Bernardes da (2015)
<i>O Reuni e o sentido da interdisciplinaridade: formação e seleção docente</i> FERREIRA, Ícaro Argolo (2014)
<i>Formação docente e cidadania: políticas, dinâmicas e processos de formação</i> PINTO, Eugênia Maria de Moraes Pereira (2012)
<i>A interdisciplinaridade nas práxis pedagógicas universitárias: um estudo de caso em uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos</i> SANTOS, Adriana Pinheiro dos (2013)
TESES
<i>A interdisciplinaridade na educação a distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia</i> CHARKUCK, Simone Bicca (2012)
<i>Interdisciplinaridade escolar um caminho possível</i> ROCHFORT NETO, Odoaldo Ivo (2013)
<i>Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul</i> MOZEMA, Erika Regina (2014)

Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

A busca na BDTD resultou em 1.275 teses e 2.775 dissertações. No segundo movimento, enumerei 19 documentos. Desses selecionei 03 dissertações e 03 teses. O número de teses e dissertações encontradas foi muito extenso e muitos títulos retornados não se relacionavam ao foco desta investigação. Na sequência, apresento, no quadro 3, as pesquisas selecionadas, destacando os elementos que se articulam a esta investigação.

Quadro 3: Dissertações e teses selecionadas na BDTD

DISSERTAÇÕES
<i>A construção da interdisciplinaridade a partir da realidade local: olhar dos professores do Ensino Médio</i> SILVA, Márcio Antônio da (2015)
<i>Formação inicial de professores do Ensino fundamental I: da polivalência a interdisciplinaridade</i> BARROS, Cristina da Silva (2016)
<i>A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática</i> OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de (2016)
TESES
<i>A presença da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na psicologia brasileira</i> ALENCAR, Helenira Fonseca (2015)
<i>Trajetórias de docentes nos cursos de formação: um estudo do percurso interdisciplinar e suas implicações na prática profissional</i> LIMA, Márcia Helena de (2017)
<i>Formadores de professores: um estudo sobre os documentos do curso de pedagogia e sua relação com a educação básica</i> SCHENEIDER, Julieta (2014)

Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

Com a produção da revisão de literatura, foi possível perceber a possibilidade de aprofundar a investigação em virtude da lacuna existente de pesquisas sobre políticas de formação docente pelo viés da interdisciplinaridade, o que fortalece a escolha desta pesquisa.

As produções apresentam poucas discussões de natureza epistemológicas sobre a interdisciplinaridade. Não encontrei nenhuma que tenha abordado a construção epistemológica intersubjetiva ou a investigação empírica, tendo a interdisciplinaridade como objeto. Da mesma forma, nenhuma das pesquisas investigadas faz qualquer análise relacionada à construção interdisciplinar em alguma licenciatura como proposto nesta investigação, como também não se referem às possibilidades e limites de um paradigma interdisciplinar.

Nas dissertações e teses selecionadas, não pude perceber discussões mais profundas com relação às potencialidades interdisciplinares intersubjetivas. É de fundamental importância tensionar, então, questões como o processo formativo interdisciplinar, pois, na contemporaneidade, não basta somente denunciar, é preciso anunciar. A formação docente interdisciplinar pode construir um ser humano holístico, que possa pensar de forma paradigmática e interdisciplinar, no entanto tais problematizações não encontrei nas pesquisas.

Mediante tal revisão, pude confirmar a existência de um número limitado de pesquisas que abordam essa temática na qual investigo. Também considero ter sido importante a revisão de literatura, pois ela me desafiou a aprofundar meu conhecimento sobre o paradigma interdisciplinar. Após a realização do processo de análise, foi possível me certificar que,

mediante o diálogo com o que já foi produzido, a singularidade de minha investigação estava e está mantida.

A seguir, pontuo as principais teses e dissertações, que forneceram importantes construtos teóricos com relação à interdisciplinaridade e à formação docente para a construção desta investigação, especialmente no momento inicial da escrita.

Quanto às investigações pertinentes à **formação docente**, apresentam-se diferentes abordagens teórico-metodológicas. A contribuição da pesquisa de Barros (2016) apoia a construção e a análise dos documentos, a partir da LDB/96, que se reportam à interdisciplinaridade, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Resolução 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior.

A pesquisa de Scheneider (2014) foca na compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que trata a docência como base dos cursos, articulando ensino e pesquisa na docência. Este documento aponta para a educação interdisciplinar na educação básica. Esta pesquisa também contribuiu com elementos para aprofundar a compreensão da LDB/96.

Da mesma forma, a pesquisa de Lima, produzida em 2016, traz uma importante compreensão da história da formação docente no Brasil em seus diferentes momentos históricos. A pesquisa apresenta apontamentos da Resolução nº 2, de julho de 2015, que evidencia marcas da interdisciplinaridade.

Com relação à interdisciplinaridade, as produções analisadas auxiliaram-me na compreensão e na escrita sobre a interdisciplinaridade, entre elas destaco a tese de Charczuk (2012) que contribuiu para a construção histórica da interdisciplinaridade em minha tese.

A pesquisa de Oliveira (2016) contribuiu tanto em relação aos conceitos sobre interdisciplinaridade como também explicitou a compreensão de interdisciplinaridade presente em documentos oficiais.

Rocheffort Neto (2013), em sua tese *“Interdisciplinaridade um caminho possível”*, possibilitou aprofundar os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, como também investigar e compreender a presença da interdisciplinaridade nos documentos oficiais.

A dissertação de Silva (2015) mostrou-se importante na concepção da interdisciplinaridade nos documentos oficiais, como também na construção em relação à historicidade interdisciplinar.

Enfim, após discorrer sobre alguns aspectos que ressaltam a importância da construção do conhecimento por meio da interdisciplinaridade e as potencialidades para novas

investigações, por meio da revisão da literatura, pude perceber a importância de superar a educação fundamentada na memorização e na construção do conhecimento de forma fragmentada, mas é preciso inverter esta lógica e contemplar um processo educativo contextualizado, holístico e intersubjetivo. Isso pressupõe ser primordial as mudanças curriculares como facilitador para colocar em xeque o paradigma racional cartesiano.

A contextualização no processo educativo viabiliza dar significado aos conteúdos e o movimento da práxis pode incorporá-lo ao mundo da vida. A possibilidade da construção do conhecimento contextualizado oportuniza compreender o mundo interligado, a necessidade de nos preocuparmos com o meio ambiente, com o outro e com o coletivo, porque, de alguma forma, seremos afetados.

No momento em que abarcamos a construção do conhecimento contextualizado, isso possibilitará o conhecimento do mundo do outro e com outras perspectivas, o que permite conhecer as pluralidades e as diversidades. Pensar a educação contextualizada contribuiu para desconstruir preconceitos. É necessário um processo educacional que contextualize diferentes espaços culturais e sociais com a perspectiva de contribuir para a formação de cidadãos capazes de viver com criticidade e autenticidade as diferentes realidades que constituem o processo histórico-cultural, já que “[...] a partir do momento que tomamos conhecimento de outras culturas, de outras visões de mundo, estaremos aprendendo uma postura de respeito ao nosso semelhante, seja ele próximo ou não”. (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 100).

Encerrando esse movimento da revisão de literatura, no qual objetivei me aproximar das pesquisas que convergiram com esta investigação, posso concluir que encontrei um número limitado de produções relacionadas com as políticas de formação docente interligadas com a interdisciplinaridade, reafirmando a relevância acadêmica da minha pesquisa na área da educação.

1.4 Problematização e objetivos

Para pensar a interdisciplinaridade não basta apenas conhecer sua epistemologia, mas também adotar uma atitude que priorize possibilidades para sua efetivação. Assim, cheguei ao problema de pesquisa a partir das seguintes questões: como a interdisciplinaridade se expressa nos contextos de políticas educacionais de formação docente e nos cursos de Licenciatura em Filosofia? Quais são as possibilidades e os limites para um paradigma interdisciplinar na educação, seja no horizonte das políticas de formação docente e nas propostas pedagógicas de cursos de Licenciatura em Filosofia em IES da região Sul do Brasil?

Logo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar possibilidades e limites de operacionalização de paradigma interdisciplinar na educação no horizonte das políticas de formação docente (PIBID e PARFOR) em propostas pedagógicas de cursos de Licenciatura em Filosofia da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) - *campus* Chapecó.

Configuraram-se, assim, como objetivos específicos desta pesquisa:

- a) examinar princípios, conceitos da interdisciplinaridade e possíveis distinções epistemológicas teórico-metodológicas nas políticas de formação docente PIBID e PARFOR;
- b) analisar princípios, conceitos e estratégias de operacionalização pedagógica da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos e currículos dos cursos de Licenciatura em Filosofia da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Chapecó; e
- c) discutir possibilidades, limites, consonâncias e dissonâncias da interdisciplinaridade como paradigma pedagógico.

1.5 Trilhando a pesquisa

O ser humano é movido pela pesquisa em decorrência de sua intelectualidade, fundado no desejo em adquirir conhecimentos, como também pelos elementos consistentes que interferem na realidade, para que essa possa ser transformada, e que também transformam o pesquisador. Esse, em função de sua formação, sempre é carregado de ideologias que o marcam durante o processo de pesquisa. Posso afirmar que toda a investigação está a serviço ou irá interferir, mesmo que de forma inconsciente ou de forma intencional, na realidade social. (MAZZONETTO, 2014).

Antes de tudo, destaco que o termo metodologia significa “[...] estudos dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. (DEMO, 1995, p. 11). Ainda, segundo Demo (1995), a metodologia é uma disciplina que instrumentaliza quanto aos procedimentos a serem tomados na pesquisa, possibilitando o acesso “aos caminhos do processo científico”, além disso, também promove questionamentos acerca dos limites da ciência sob os aspectos da capacidade de conhecer e interferir na realidade.

A metodologia também pode ser considerada o caminho que o pensamento percorre para agir. (MINAYO, 2008). O conhecimento científico é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano, é a explicação/elucidação da realidade e decorre de um

esforço de investigação para descobrir aquilo que está oculto e que ainda não foi compreendido. (LUCKESI, 2001).

O indivíduo só se realiza plenamente na medida em que produz conhecimento e o utiliza como um modo de entender e explicar a realidade. Esse fato produz qualidade de vida, melhora o modo de viver e, não simplesmente, opera “[...] como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis na vivência e convivência no e com o mundo, neste sentido, conhecimento é um mecanismo de compreensão e transformação do mundo”. (LUCKESI, 2001, p. 47). Nesses termos, o objetivo central de qualquer pesquisa é compreender e explicar, utilizando-se dos mecanismos metodológicos, dos acontecimentos e dos fenômenos que nos cercam.

Minayo (2008, p. 17), vendo por um prisma mais filosófico, considera pesquisa como “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula planejamento e ação”. Tendo isso em vista, o conhecimento científico constitui-se de conceitos, leis e teorias que são “[...] verdades necessárias enquanto fundantes do conhecimento teórico, isto é, o conhecimento contemplativo, especulativo e racional graças ao qual a espécie humana elaborou os sofisticados construtos dos saberes sistemáticos”. (BROENS; PETRUCI; LEMES, 2004, p. 6).

O delineamento metodológico compreende o conjunto de técnicas e instrumentos capazes de encaminhar esses conhecimentos anteriores para novos desafios, conforme ressalta Triviños (1987, p. 73):

Neste momento da abordagem metodológica do estudo, nossa preocupação está centrada a dar respostas à pergunta: como estudaremos o problema para alcançar os objetivos propostos inicialmente. Também nessa fase do processo de elaboração de um projeto de pesquisa, distinguimos etapas, aspectos, que são os seguintes: tipo de estudo, a população e a amostra, a coleta de dados e a descrição, interpretação, explicação e a compreensão das informações reunidas.

De acordo com o autor, os aspectos que compõem o percurso metodológico são compostos por natureza, constituição dos corpos (ou sujeitos da pesquisa), instrumentos, materiais e coleta de dados. Goldemberg (2002, p. 14) sintetiza essa forma de pensar ao dizer que “[...] o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Pela natureza compreensiva da investigação, não se reduz a realidade empírica, mas direciona-a por diversos fatores ligados à realidade dos fatos, dialogando com outras correntes

teóricas, como anunciei nos objetivos desta tese, cujo delineamento foi definido como qualitativo.

O método qualitativo é baseado no processo de reconceitualização que tem surgido na academia a partir de uma utilização alargada das histórias de vida. (GUERRA, 2006). A investigação qualitativa preocupa-se em identificar os dados construídos e não em mensurá-los, a compreensão é feita interligando fatores, privilegiando contextos. Em consonância com o pensamento de Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Tal modo de pesquisar é criticado “[...] por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”. (MINAYO, 2001, p. 14).

A pesquisa qualitativa também se configura como exploratória na medida em que se tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, na possibilidade de torná-lo mais explícito ou de construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2007). Uma das vantagens de usar os estudos exploratórios é a possibilidade de permitir que o investigador aumente sua experiência em torno de determinado problema no decorrer do processo.

Já, de acordo com Triviños (1987), pelos estudos exploratórios, o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda-se nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes e maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou do tipo experimental.

Este tipo de investigação possibilita entrevistas, emprego de questionários, análise documental, etc., permitindo o uso de técnicas que mais se adéquam à necessidade do pesquisador, isso tudo com a seriedade e severidade do trabalho científico.

A pesquisa exploratória possibilita o preenchimento das lacunas que costumam aparecer em um estudo. Permite, no decorrer do processo, maior entendimento e aprofundamento do próprio processo.

A concepção dialético-hermenêutica, que busca interpretar os documentos, os diálogos, os depoimentos, as interpretações dos entrevistados e todo o processo interpretativo, pode incluir formas verbais e não verbais de comunicação, técnica essa empregada, inicialmente, segundo Minayo (2002, 2004), no contexto da pesquisa qualitativa brasileira em saúde. Já a

técnica de análise hermenêutico-dialética tem sido utilizada nas pesquisas em educação. (OLIVEIRA, 2001).

A seguir, explano as possibilidades existentes entre a dialética e a hermenêutica, apontando como essas duas correntes filosóficas se entrecruzam.

1.6 Hermenêutico-dialética: caminhos qualitativos no pensamento crítico

Empregada inicialmente por Minayo (2002, 2004), no contexto da pesquisa qualitativa brasileira em saúde, a técnica de análise hermenêutico-dialética tem sido utilizada também nas pesquisas em educação. (OLIVEIRA, 2001). Minayo (2004) propõe essa tipologia de análise ancorada nas proposições de Stein (1987). Levando-se em conta as origens epistemológicas diversas, a hermenêutica e a dialética constituem, segundo Stein (1987, p. 99), “[...] dois caminhos através dos quais o debate atual sobre a questão do método se desenvolve numa esfera que transcende a fragmentação dos procedimentos científicos em geral”.

A técnica de análise hermenêutico-dialética, como método investigativo, será discutida a seguir como possibilidade de aplicação. Para tanto, será retomada sua origem e convergências como método.

1.6.1 A dialética como possibilidade na investigação

O processo investigativo em educação demanda eficácia e sua correspondência está nas necessidades reais num processo que vise mudanças nas atuais estruturas da sociedade. Nesse sentido, destaca-se o grau de importância com relação ao tipo de método utilizado nas investigações educativas e as formas de abordagem dos diferentes problemas. Portanto, é necessário realizar uma reflexão sobre a metodologia a ser utilizada para se obter resultados satisfatórios. Para Goergen (1981, p. 65):

[...] estudos empíricos ou teóricos executados muitas vezes com a maior das intenções podem mudar o sentido a partir da consciência dos pressupostos culturais, sociais, políticos ou individuais que se escondem sob a enganosa aparência dos fatos objetivos.

Segundo Gamboa (2012), investigação vem do verbo latino *vestigio* que significa seguir pisadas. Posso dizer que significa a busca de algo a partir de vestígios. A investigação é constituída por um processo metódico, sendo importante destacar que o caminho, o modo para se chegar ao objeto e o tipo de processo é dado pelo tipo de objeto e não o contrário.

A abordagem crítico-dialética compreende a ciência como produto da história e da ação do próprio homem. Nesse sentido, entende a ciência como uma construção dialética entre o pesquisador e os objetos envolvidos na construção histórica. Citando Cunha, Souza e Silva (2014, p. 2), “O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto”. É importante ressaltar que qualquer abordagem metodológica se constitui em uma referência e não em um roteiro fixo. O movimento dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento, levando-se em conta a materialidade histórica da humanidade. A pesquisa dialética caracteriza-se “[...] por refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração, chegar ao concreto”. (CUNHA; SILVA; SOUZA, 2014, p. 2).

O método dialético é uma possibilidade de caminho de construção do saber científico no campo das Ciências Humanas. Ele se torna a trajetória percorrida pelo pesquisador na busca do se conhecer e se perceber na construção desse conhecimento sobre o objeto a ser investigado que se constrói e se (des)constrói na interação entre sujeito e objeto.

Palavra que tem origem grega, o prefixo ‘dia’ reporta-se à ideia de reciprocidade ou de troca. *Dialegein* significa trocar palavras ou razões, conversar ou discutir. Justifica-se assim o substantivo “*dialectike*” significar a arte da discussão. (FOULQUIÉ, 1979).

Sócrates usou a dialética como método de ensino para descobrir as contradições do pensamento, provocando em seus discípulos dúvidas e questionamentos até que esses construíssem o seu próprio conhecimento, que chamou de maiêutica. Como visão de mundo, a dialética na Filosofia nasceu antes de Sócrates. Originou-se a partir de Heráclito que viveu no século VI a.C. Para ele, tudo está em transformação num total processo de mudança constante. Para Gadotti (1983, p. 16), “Tudo muda tão rapidamente, dizia ele, que não é possível banhar-se duas vezes num mesmo rio”. Na concepção de Cirne-Lima (1996, p. 19), “A realidade não é apenas Ser, ela não é, por igual, apenas Não Ser. A realidade é uma tensão que liga [...] Ser e não-Ser”. Essa postura será a marca em Heráclito como o criador do princípio de contradição.

Temos aqui os traços fundamentais da dialética, quais sejam tese e antítese. O terceiro elemento, isto é, a síntese, só será explicado na modernidade com Hegel, que se projetou como criador da dialética moderna.

Entretanto, segundo Hegel, a dialética não pode se restringir a uma afirmação/negação. “O mundo físico e, sobretudo, o mundo humano não pode resistir a este atritamento contínuo. Entre a positividade da tese e a contundência da antítese, deve-se colocar a luva da síntese que,

na visão hegeliana, é a integração do que há de bom na tese e o que há de bom na antítese”. (SOUZA, 2003, p. 2).

É verdade que toda síntese é o começo de um novo ciclo triático. Está intrínseco na dialética as seguintes características: Contradição como substância própria: a contradição se resolve no contraditória; Totalidades: a dialética é a maximidade, visão de conjunto; Simultaneidade: tudo acontece ao mesmo tempo; Criticidade: por sua estrutura de afirmação, negação da afirmação e negação da negação, a dialética se credencia como a Filosofia mais crítica que possa existir e, por fim, a característica da ausência de hierarquia, ou seja, nem uma coisa é mais importante que outra. (SOUZA, 2003).

A dialética parte do princípio que tudo é relacionável, quer seja no humano ou no mundo social. Segundo Cotrim (1997, p. 260), “Nenhum fenômeno [...] pode ser explicado isoladamente [...] Separado do processo [...] o fenômeno torna-se totalmente desprovido de real significação”. Outro princípio da dialética, de acordo com Souza (2018), é o princípio do movimento porque esse considera que todas as coisas estão em devir. O movimento é o próprio princípio das coisas e não é adequado dizer que a realidade possui movimento, mas que as substâncias são o próprio movimento.

No princípio da contradição, tudo se opõe. Ele também pode ser denominado de lei da unidade e luta dos contrários. Esse princípio demonstra um paradoxo, pois, para haver oposição, os elementos devem estar interligados. Para Gadotti (1983, p. 15), “A transformação só é possível porque, no seu interior, coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição”. Já a interpretação de forma dialética pode ser entendida como a teoria das leis gerais do movimento, do desenvolvimento do mundo e do conhecimento humano. (SOUZA, 2018). Ou seja, a filosofia dialética pode ser definida como um modelo mental dos processos de modificação e desenvolvimento do mundo.

Para finalizar parcialmente as definições sobre a dialética, posso deduzir que ela é o diálogo das coisas entre si, das coisas com os homens e dos homens consigo mesmo e com os outros homens. Não estou aqui propondo um histórico da dialética, mas sim sua justificativa para a pesquisa em educação. Parece que é o melhor método, ao se abordar um objeto que se queira pesquisar, diz Wachowicz (2001), porque devemos começar pelo real e pelo concreto, ou o que mais concretamente represente a realidade. Foi o que fez Karl Marx, quando estudou a sociedade europeia do século XIX, países ocidentais, na época, mais importantes economicamente.

É bastante conhecida a investida que Marx fez em diferentes momentos com o pensamento hegeliano em especial referindo-se à dialética. Conforme Saviani (2008, p. 72),

“Sua posição evidentemente é sempre crítica em decorrência do seu princípio materialista, enquanto que o princípio de Hegel é idealista”. Apesar das críticas à dialética hegeliana, mantiveram-se aspectos deste método, especialmente quanto à questão da racionalidade. O mesmo autor enfatiza que “Marx reconhece que é no pensamento de Hegel que se encontram os elementos descritivos sobre o conceito de dialética”. (SAVIANI, 2008, p. 72).

Para o sociólogo e filósofo Marx, ser dialético é ser radical, é ir até a raiz do problema. Deve-se entender o problema como um todo, entender de forma contextualizada o que demonstra uma aproximação com a interdisciplinaridade. Quem faz a pesquisa, quando, onde e para quê? são questões que, embora pareçam apenas pessoais, fazem parte do método científico, segundo alguns autores do materialismo histórico (KOPNIN, 1978), porque contextualizam o problema e, principalmente, esclarecem a opção pelas categorias simples inicialmente tomadas.

Uma das características da dialética é a necessidade de tomarmos decisões e não apenas ter explicações dos fatos, porque, se a realidade não for interpretada, seria apenas um mundo de fenômenos. Wachowicz (2001) cita, como exemplo, a ação dos economistas clássicos como ação dialética, porque partem da totalidade viva, mas procuram analisá-la, afastando-se progressivamente do real, por abstração. Buscam relações mais precisas e mais simples entre os fenômenos, sendo que, após várias descobertas e análises, retornam ao real concreto do início do qual partiram. (CARDOSO, 1984).

O processo dialético vai além de um guia metodológico da pesquisa. Esse método se propõe à reapropriação do real, conforme menciona Cardoso (1984, p. 6):

Para esta concepção, não basta ter realidade para ser concreto. O caráter de concreto está estreitamente vinculado ao de determinação. O que conta de fato são as determinações. Atinge-se o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o fazem ser como é. Atingida uma determinação geral, com ela se é capaz de entender as grandes linhas dos fenômenos que ela pode determinar, sejam eles já realizados ou não. Nesse sentido, a população, que é real, só se torna concreta quando traz nela mesma as suas múltiplas determinações – o que realmente ocorre, mas que a representação imediata é incapaz de captar, porque estas determinações diversas não aparecem, a não ser naquilo que determinam, na forma determinada. Assim, o concreto é síntese de muitas determinações e, como tal, é uma totalidade: unidade determinante/determinado [...]. A perspectiva seguida por Marx é a de que o concreto aparece no pensamento como resultado, embora seja o verdadeiro ponto de partida. O pensamento parte do concreto (real), ainda que só se torne verdadeiramente científico quando retoma o concreto, pensando-o a partir do abstrato.

O conjunto de questões anteriores retrata a preocupação de pesquisadores que investigaram em relação a essa temática.

De acordo com Saviani (2008, p.80), “[...] a base epistemológica da pesquisa dialética sustenta que o em si do objeto é cognoscível”. Porém, como o conhecimento é uma construção

histórica, o “em si” não se mostra em sua totalidade e se apresenta sempre em movimento. Para Saviani (2008), “[...] o que permanece é o movimento, sendo o motor de todas as transformações”. Seguindo a nossa reflexão, o conhecimento “em si” é sempre relativo em razão de sua historicidade.

A análise dialética, na visão de Saviani (2008, p. 92), parte “[...] da aceitação de que as partes da totalidade educacional são, nas partes e no todo, dialéticas, a quantidade que se transforma em qualidade e vice-versa, os contrários que se interpenetram”. Nessa perspectiva, os contrários não são excluídos, mas sim superados.

A aplicação do método dialético nas pesquisas sobre educação é a possibilidade de questionar ou desconstruir verdades, dadas como postas, inquestionáveis, indo além de explicações que têm como foco apenas as aparências dos fenômenos. O método dialético, nesta pesquisa, tem como objetivo entender as contradições na aplicação da interdisciplinaridade e sua contextualização.

1.6.2 A hermenêutica como possibilidade interpretativa

Pode-se afirmar que a hermenêutica refere-se tanto à arte da interpretação quanto à prática e ao treino de interpretação. Trouxe para esta pesquisa esse processo que tradicionalmente se dedica ao estudo de textos escritos. Seu início está estreitamente ligado às questões religiosas.

Hermann (2003, p. 13) aponta a hermenêutica como algo que “[...] professa que cada racionalidade sugere abordagens alternativas para questões que desafiam a inteligência humana”.

Na visão de Flickinger (2014, p. 13), o sentido originário da hermenêutica, “[...] remete a um movimento, transportar alguém ou algo de um lado para outro, também como trabalho entre dois horizontes”. É considerada pelos gregos uma verdadeira arte pela capacidade de traduzir uma fala, simbolizada por Hermes, o mensageiro.

A hermenêutica continua até os dias de hoje envolta em um referencial enigmático. Experiências mostram que, quando há necessidade de tradução de algum texto de uma outra língua, são necessárias várias palavras como sinônimos.

É necessário que a tradução leve em conta considerações implícitas e ocultas no material de pesquisa e nos textos que serão traduzidos durante a investigação. De acordo com Flickinger (2014, p. 45-46), “[...] sem interpretação um texto ou uma fala, não revelam por si só seu possível sentido”.

A interpretação hermenêutica, nesta investigação, soma-se a esta tese na crítica à racionalidade moderna, recriando outras potencialidades para a construção do conhecimento. “Enquanto a razão moderna privilegia e valoriza só o que vê, a hermenêutica quer alcançar pela interpretação daquilo que fica oculto do olhar objetivante”. (FLICKINGER, 2010, p. 56). É necessário estar atento para o obscuro, àquilo que não aparece às claras, isto é, às descrições veladas. Para adentrar a hermenêutica como processo investigativo na pesquisa em educação, faz-se necessário lembrar que a palavra hermenêutica possui diversas significações definidas historicamente, que passam pela interpretação dos livros sagrados, dos textos antigos, dos sinais ou dos símbolos da cultura. Segundo Sidi e Conte (2017, p. 1493):

Na verdade, a hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos. Daí que o discurso hermenêutico é tomado como condição para pensar a realidade, para que os preconceitos sejam revistos e reconstruídos nos contextos de atuação, sendo um dos aspectos indispensáveis ao processo científico e pedagógico, pois estimula o enfrentamento e a disposição crítica para a abertura ao diálogo com as diferenças e os diferentes mundos, como algo transformador de si e do outro.

Para entender tal horizonte, retomo a origem epistemológica da hermenêutica, tomando por origem suas raízes mítico-semânticas. Essas raízes estão ligadas a Hermes, um dos tantos deuses da mitologia grega. Hermes ficou conhecido por ser mensageiro e intérprete da vontade dos deuses, além de protetor dos pastores e dos animais. O deus grego Hermes era respeitado pelos demais como aquele que descobriu o meio de compreensão humana, no sentido de alcançar o significado das coisas, e tinha o compromisso de transmiti-lo aos demais. Hermes era considerado uma entidade sobrenatural, dotado de capacidade de traduzir, decifrar o incompreensível. Sua figura está vinculada à transmutação de tudo aquilo que a compreensão humana não alcançava, ou seja, em algo que se conseguisse compreender.

Palmer (1986) destaca que Heidegger atribuíra significação moderna ao antigo uso dos termos gregos, vendo a própria Filosofia enquanto interpretação, estando relacionada a Hermes na sua função de transmutação e de transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que a inteligência compreenda. Os gregos atribuíam ao deus-mensageiro-alado Hermes a descoberta da linguagem e da escrita, sendo essas as ferramentas para a compreensão humana, que as utilizam para chegar ao significado das coisas e para transmiti-lo aos outros. Logo, hermenêutica, a partir da sua raiz mais antiga, sugere o processo de se tornar compreensível, isto é, de ser interpretado, já que envolve a linguagem, visto ser a linguagem o meio por excelência neste processo.

A utilização da hermenêutica na pesquisa em educação começou a tomar importância a partir da década de 1970. Até então, as pesquisas eram desenvolvidas sob forte influência quantitativa em combinações com variáveis macrossociológicas como “[...] poder, ideologia, autoridade, desigualdade social, alienação, etc. [...] em que buscava captar uma visão exclusivamente macroscópica do social”. (PAIS, 2003, p. 75-76). Foi a influência do positivismo nas Ciências Humanas que suscitou o aporte teórico da hermenêutica nas pesquisas no campo qualitativo.

Com o crescimento do interesse pela pesquisa qualitativa, principalmente a partir da década de oitenta, do século XX, a hermenêutica passa a ocupar um papel central no campo das metodologias interpretativas, sobretudo nos países de língua alemã. Sobre a possibilidade de investigar dialética e hermenêutica, não há exclusão e, sim, aproximação. Nas palavras de Schleiermacher (1999, p. 14):

A hermenêutica, pode-se dizer, mostra os limites da dialética; esta, porém, mostra a possibilidade daquela. Justamente porque o universal sempre é pensado dentro das possibilidades de uma dada linguagem, a hermenêutica é essencial para a compreensão do pensamento, mesmo daquele que se perfaz no plano ideal-formal. O pensamento puro, não obstante ser caracterizado pela imutabilidade e universalidade, nunca se dá por si, mas sempre através de uma linguagem histórica, o que coloca a hermenêutica e a dialética em uma relação de interdependência também com a gramática, na medida em que na base está a operação de entendimento e comunicação linguística.

Por esses motivos, falar em hermenêutica implica em compreender, constituindo um ato infundável de reconciliação. Palmer (2006) define hermenêutica como a ciência da compreensão, que desvela as estruturas existenciais que envolvem a ação humana, no sentido de desocultar o que parece familiar, questionando e trazendo os desdobramentos de uma tradução, que envolve riscos e a diversidade de expressões vitais. De acordo com Sidi e Conte (2017), a hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo em movimento que interessa ao ser humano. A interpretação pode decorrer de um texto, de um gesto, de uma atitude e de uma palavra de abertura, a qual apresenta a capacidade de interagir. Para os autores:

A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores. (SIDI; CONTE, 2017, p. 4).

Assim, tematiza a compreensão de forma mais profunda, lançando questões críticas sobre o ser humano, sobre o que é educar, aprender, compreender, pesquisar e dialogar para dar

conta da complexidade humana. Para Gadamer (2005, p. 407), “[...] nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete”. Afinal de contas, não há compreensão humana que não seja mediatizada por signos, símbolos e textos. Por isso, para que a compreensão ocorra, é preciso que aquilo que tentamos interpretar faça sentido para nós mesmos. O autor propõe como o problema da hermenêutica o tripé: interpretação-compreensão-aplicação, sendo que a aplicabilidade “[...] é um momento tão essencial e integrante do processo como a compreensão e a interpretação”. (GADAMER, 2005, p. 407). Ainda, na perspectiva do autor:

[...] o fenômeno da compreensão e a maneira correta de se interpretar o compreendido não são apenas um problema específico da teoria aplicado às ciências do espírito. Desde os tempos mais antigos, sempre houve uma hermenêutica teológica e outra jurídica, cujo caráter não era teórico-científico, mas correspondia e servia muito mais ao procedimento prático do juiz ou do sacerdote instruídos pela ciência. (GADAMER, 2005, p. 408).

No prefácio da 2ª edição de *Verdade e Método*, Gadamer (2005, p. 14) adverte:

[...] não pretendia desenvolver um sistema de regras artificiais capaz de descrever o procedimento metodológico das ciências do espírito, ou que pudesse até guiá-lo. [...] minha verdadeira intenção, porém, foi e continua sendo uma intenção filosófica: o que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e fazer.

Dessa forma, a hermenêutica relaciona-se com a interpretação e compreensão dos fenômenos que podem ser textuais, linguísticos ou humanos. Seguindo o pensamento de Gadamer (2005, p. 407), “[...] atualmente a hermenêutica é a teoria metodológica da investigação das ciências do espírito”. O que há de verdadeiramente comum e consensual a todas as formas de hermenêutica, é que “[...] o sentido que se deve compreender somente se concretiza e se completa na interpretação”. (GADAMER, 2005, p. 436).

A pré-compreensão para ser verdadeiramente crítica deve ser submetida à análise, o que acarretará em uma nova compreensão que será capaz de elucidar cada vez mais o sentido das coisas. (GADAMER, 2005). Assim, com interpretações cada vez mais críticas do intérprete, a compreensão pode ser cada vez mais profunda. Daí o caráter do Círculo Hermenêutico: cada pré-compreensão pode enriquecer-se com o surgimento de elementos novos e captação de uma nova compreensão. Stein (1996, p. 28) complementa ao mencionar que:

A teoria do círculo hermenêutico gadameriano procura demonstrar como Heidegger via a estrutura circular da compreensão: a partir da própria situação fática do ser e suas consequências para a hermenêutica filosófica. O círculo, que nada tem de vicioso, demonstra o modo de como a interpretação é realizada, onde o ponto de partida nunca é neutro.

Por tal reflexão, o pensador exemplifica essa noção com a leitura de um texto, dizendo que, ao procurar compreender algo que lemos, sempre realizamos um ‘projetar’ em relação ao sentido do todo, do mesmo modo que partimos das nossas concepções prévias que determinam a compreensão. É somente no confronto com o próprio texto que podemos chegar a questionar esse projetar e os prejuízos que guiaram a leitura. Contudo, o fato é que uma compreensão prévia do próprio texto já é dada de antemão antes de nossa leitura. Missaggia (2012, p. 5) diz que “Uma estrutura circular análoga estaria presente em qualquer atividade de compreensão”.

A hermenêutica tem ajudado a desconstruir os limites estreitos da verdade, difundidos pela racionalidade moderna. Hermann (2002, p. 29) menciona que “A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo”. O processo de conhecimento hermenêutico propõe ir além desta bipolaridade sujeito-objeto.

Dessa forma, a interpretação hermenêutica opõe-se ao paradigma positivista, subjetivo. O conhecimento hermenêutico propõe construir o conhecimento de forma interpretativa e, por esse meio, possibilitar outras interpretações. A pesquisa, embasada na hermenêutica como abordagem metodológica na educação, implica na necessidade de incorporar uma leitura compreensiva da realidade, mas essa não está imune aos conflitos e impasses sedimentados no pesquisador. A hermenêutica oferece valiosos recursos, sejam eles textuais ou discursivos, que possibilitam ampliar a visão do mundo, tendo como foco os contextos que se pretende investigar, afinal de contas, a educação é um campo em que se sustentam visões tais como políticas, sociais, culturais, ideológicas, pelas quais buscamos uma ampliação para uma melhor qualidade de vida da humanidade.

Para a interpretação dos textos escolhidos, utilizei-me de Gadamer (2005) por meio de seu círculo hermenêutico. Esse autor, influenciado por Heidegger, propõe a superação de nossa visão distorcida, a partir de nossos conhecimentos prévios, oriundos do processo histórico nos quais o ser humano é constituído. Hans Georg Gadamer, filósofo alemão de pensamento pós-moderno, é considerado um dos maiores expoentes da hermenêutica filosófica. Seu estudo é focado em levantar dúvidas ao método iluminista e seus remanescentes. Além do mais, seu método consiste em superar as abordagens dogmáticas. Ele propõe que, para haver conhecimento, deve-se ter um conhecimento prévio, conhecimento esse adquirido com as tradições culturais em que o pesquisador está inserido.

O método gadameriana propõe problematizar a superdependência da racionalidade moderna indubitável. De acordo com Lawn (2010, p. 53), “A dependência em métodos racionalmente autorizados, por todos os seus benefícios progressivos e revolucionários [...], se

distancia do método a que pertence”. Sendo assim, a tradição é tratada como elemento fundamental, englobando as crenças e a racionalidade, visto que a tradição é um elemento da linguagem e da vida social. A imparcialidade, elemento propagado pelo Iluminismo, é algo impossível, pois seria necessário abandonar a tradição em que se está imbuído. “A ideia de que podemos desviar de nossos próprios pontos de referência cultural para acatar a verdade eterna é uma demonstração fictícia do pensamento modernista”. (LAWN, 2010, p. 11).

O círculo hermenêutico diferencia-se do círculo vicioso. Nossos conhecimentos prévios e nossos pré-conceitos não são como pressupostos pejorativos, mas são nossa construção história, projetada como fluxo de saída de si e das próprias impressões que vão ao encontro do texto. De novo, o círculo não deve ser degradado a círculo vicioso, mesmo que esse seja tolerado. Nele vela uma possibilidade positiva do conhecimento mais originário que, evidentemente, só será compreendido de modo adequado quando a interpretação compreender que sua tarefa primeira, constante e última, permanece sendo a de não receber, de antemão, por meio de uma ‘feliz ideia’ ou por meio de conceitos populares, nem a posição prévia, nem a visão prévia, mas de assegurar o tema científico na elaboração desses conceitos a partir da coisa mesma. (GADAMER, 1998).

Gadamer (2005) entende hermenêutico como um eterno movimento de compreensão, em que o pesquisador precisa projetar-se e, como num fluxo de saída, ir de suas próprias impressões para o encontro com o texto, com o escrito. Sempre que um pesquisador se posiciona diante de um texto, carrega consigo suas pré-compreensões, seus pré-conceitos que são inevitáveis marcas das transmissões culturais. O pesquisador, ao submeter um texto para ser interpretado, deve ser respeitado em suas informações, exercendo um processo ético sobre as informações deste como também sobre a leitura e releitura. Assim, o pesquisador, isto é, o intérprete, expõe ao crivo do texto seus pré-conceitos, tornando-se um círculo intermitente de interpretações.

A interpretação do texto não consiste em um aniquilamento dos conhecimentos prévios, mas em um processo de abertura para o diálogo, mediado pelo fenômeno da linguagem. O processo hermenêutico apresenta-se como uma troca, um intercâmbio de descobertas, em que a verdade está sempre a se projetar, num constante revisar dos conhecimentos prévios, em um diálogo constante com o texto e, dessa forma, reafirmando a impossibilidade da verdade absoluta, mas uma manifestação. Sendo assim, para Gadamer (2002, p. 73), “É tarefa da hermenêutica esclarecer o milagre da compreensão, que não é uma comunicação misteriosa entre as almas, mas participação num sentido comum”.

1.6.3 Análise hermenêutico-dialética: aproximações investigativas

Justifico a análise hermenêutico-dialético, nesta investigação, a partir de pesquisadores, com os quais dialogo a seguir. Para Minayo (2004), o método hermenêutico-dialética é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Ainda, segundo Minayo (2004, p. 231), “Ele coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir de seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida”. Chama atenção a observação da autora quando se refere à aproximação da realidade, tendo em vista a impossibilidade do conhecimento total da realidade, dada nossa incapacidade de objetivação.

A abordagem hermenêutica desenvolve-se buscando semelhanças e diferenças entre o contexto dos autores e o contexto investigado. Explora a questão da linguagem, as definições, busca o entendimento dos fatos, dos relatos, julga e toma decisões sobre o que ouve e o que o escrito oferece e compartilha. A ciência dialética utiliza-se dos fatos, da linguagem, dos aspectos históricos, das culturas, dos elementos contraditórios para que, pelas contradições, possa tecer críticas e contribuir na evolução do conhecimento. Logo, a dialética valoriza os processos da dinâmica contraditória do contexto interpretado.

O processo de articulação entre hermenêutica e dialética constituiu-se em um importante caminho na pesquisa qualitativa. Ambas partem do pressuposto de que não existe o observador, isto é, o pesquisador imparcial. Elas questionam o conhecimento tecnicista e objetivo em favor da intersubjetividade, da compreensão e da crítica. Enquanto a hermenêutica enfatiza o consenso, a mediação, a dialética traz à tona o contraste, a diferença, o dissenso e a crítica.

Como característica, a contemporaneidade aponta a crise da metafísica, crise em seu fundamento, até então seguro. As dificuldades nas Ciências Humanas ficam visíveis durante a busca por suas verdades. Para Stein (1983), a fundamentação da verdade parece ter se convertido entre problemas de ideologia. O desafio da crítica às ideologias é a vontade de salvar nelas o que há de universal para que esse confronto permaneça. A hermenêutica, historicamente, tem sido utilizada para a interpretação de textos. O processo dialético vem de uma perspectiva com cunho mais social, mais político.

Para esta tese, a dialética e a hermenêutica são contingentes. De um lado, a hermenêutica torna-se importante na análise dos textos das leis e das resoluções que podem produzir políticas públicas. Por outro, o uso da dialética fundamenta-se em analisar e se posicionar de forma crítica, buscando para que tipo de sociedade se propõe a lei. Afinal, a lei não é uma escrita morta, a lei não é neutra. Que projeto de sociedade está contido nas leis, nos documentos e para

quem essas leis podem ser favoráveis? Logo, a dialética complementa a hermenêutica com uma análise crítica da vida humana em sociedade.

Como compreender que dialética e hermenêutica convergem? Stein (1983) dá conta de que a reflexão tem como prioridade o ser em si, enquanto se relaciona com o outro, produz a identidade justamente pela oposição. A consciência de algo é sempre, ao mesmo tempo, consciência de si; e a consciência humana, de maneira geral, só se mantém na unidade se constantemente se relacionar com conteúdos estranhos a ela, sendo que a base da reflexão está na base da consciência. Nesse sentido, reflexão, unidade e oposição subsistem inesperadas. Se a crítica se afirmar na diferença e na contradição, a hermenêutica visa à mediação. Ambas, porém, reflexão e mediação, podem ser distinguidas no ato de reflexão, pois, segundo Stein, (1983, p. 24):

[...] as distintas posições da reflexão, a posição crítica e a posição hermenêutica, tem plena razão, quando cada uma toma em consideração e reivindica o momento acentuado pela outra: a crítica não recusa inteiramente a realização da mediação e a compreensão hermenêutica não elimina toda a instância crítica.

Portanto, os dois métodos, o dialético e o hermenêutico, e as duas posições filosóficas que neles se manifestam, encontram o seu estatuto teórico na referência e essa polaridade na reflexão. O método dialético parte da oposição e o hermenêutico da mediação, constituindo momentos necessários na produção da racionalidade e, dessa maneira, operam indissolivelmente como elementos de uma unidade. Essa concepção é defendida por Stein (1983) quando descreve que “É nesse sentido que a crítica das ideologias, como é proposta por Marx e praticamente todo seu projeto de crítica da economia política, opera como instrumento hermenêutico, ainda que resulte na impressão de que a oposição se renove indefinitivamente”. (STEIN, 1983, p. 26).

Outra forma de pensar tais métodos é que, enquanto a crítica se dirige basicamente contra seu tempo, a hermenêutica procura penetrar criteriosamente em seu tempo. Stein (1983, p. 25-26) afirma que:

São as duas possibilidades de que se dispõe a reflexão para se encontrar com a realidade histórica: em vez de refletir sobre conteúdos abstratos que se lhe opõe, procura tornar-se consciente dos condicionamentos que determinam sua posição dentro da constelação histórica. Através da compreensão, a hermenêutica procura atingir o sentido que nos vem do passado, e que abrange num único movimento, aquele que compreende e aquele que é compreendido. A pretensão da universalidade da hermenêutica nasce precisamente desta tendência integradora, de algum modo tudo deve ser compreensível.

O método dialético, partindo da oposição, e o método hermenêutico, tendo como base a mediação, constituem-se como momentos necessários na produção de racionalidades, operando

de forma indissolúvel como elementos de uma unidade. Para auxiliar na compreensão do procedimento metodológico da crítica e da hermenêutica, Stein (1983) aborda a fenomenologia do Espírito de Hegel, em que demonstra o desenvolvimento da consciência crítica até chegar à auto compreensão, liberando-se da ilusão ideológica. Mas, como proceder hermeneuticamente nesse processo? Refazer para trás o caminho da fenomenologia do Espírito de Hegel até mostrar em toda a subjetividade, a substância que o determina. Para Stein (1983, p. 26), “[...] esta seria a via pela qual a hermenêutica realiza a sua tarefa: a busca de uma transparência possível através da compreensão da multiplicidade dos sentidos dados”.

Seguindo nessa ótica, Stein (1983) afirma que a hermenêutica e a dialética convergem em aspectos como a importância da linguagem e sua significação, como, também, pela inexistência de imparcialidade na ciência. Com essa abordagem, a interpretação pode se constituir como processo de crítica às contradições da sociedade para transformá-la em movimentos complementares.

A partir de Stein (1983, p. 24), pode-se aprofundar essa reflexão:

Reflexão tem como prioridade o ser em si enquanto se relaciona com o outro, produz a identidade justamente pela oposição. A consciência de algo é sempre, ao mesmo tempo, consciência de si e a consciência humana de maneira geral só se mantém na unidade se constantemente se relacionando com conteúdo estranhos a ela, sendo que a base da reflexão está na base da consciência, então reflexão, unidade e oposição subsistem inesperados, é nesta estrutura polar da reflexão de como crítica e hermenêutica, podem ser pensados pelo ato da reflexão. Se a crítica se afirmar na diferença e na contradição, a hermenêutica visa primeiramente na mediação. Ambos, porém, reflexão e mediação, podem ser distinguidas no ato de reflexão. É a partir dessa estrutura polar de reflexão que poderemos entender como a crítica e a hermenêutica se servem de seus respectivos métodos para convergirem de modos diferentes sobre o mesmo, isto é, o nosso tempo. As distintas posições da reflexão, a posição crítica e a posição hermenêutica, tem plena razão, quando cada um toma em consideração e reivindica o momento acentuado pela outra: a crítica não recusa inteiramente a realização da mediação e a compreensão hermenêutica não elimina toda a instância crítica.

Ainda, de acordo com Stein (1983), toda a questão de método nas Ciências Humanas sem a filosofia é cega. Contudo, ao mesmo tempo, a Filosofia, nos caminhos de métodos que lhe são próprios, torna-se vazia sem o diálogo e a ocupação direta com as Ciências Humanas. Tanto a hermenêutica quanto a dialética são a afirmação extrema do significado prático da razão humana, não apenas por esses dois métodos terem a práxis como objeto, mas, também, porque não há práxis sem que se pressuponha os horizontes do pensamento dialético e hermenêutico.

Portanto, os dois métodos, o dialético e o hermenêutico, e as duas posições filosóficas que neles se manifestam encontram o seu estatuto teórico na referência e essa polaridade na reflexão. O método dialético parte da oposição e o segundo da mediação. Eles constituem

momentos necessários na produção da racionalidade e, desta maneira, operam indissolúvelmente como elementos de uma unidade.

Não se pode considerar a dialética e a hermenêutica como simples ferramentas do pensamento, mas modos pelos quais as Ciências Humanas podem participar pela razão em tudo aquilo que se possa conhecer. Por meio das razões acima citadas, penso ser a dialética e a hermenêuticas ferramentas que darão conta da interpretação dos documentos e conteúdos desta investigação.

1.7 Campo empírico da investigação: as contribuições das universidades

Minhas escolhas, com relação ao campo empírico, ou seja, aos cursos de Licenciatura em Filosofia das duas universidades envolvidas, fizeram com que eu refletisse sobre as hipóteses e os contextos distintos entre elas. Levei em conta as duas universidades serem comprometidas com a formação docente. Uma, por seu caráter privado/comunitário, como é o caso da Universidade Comunitária de Passo Fundo (UPF), bem como por seu compromisso por mais de 50 anos na formação docente na região norte do RS. A outra, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por me despertar a curiosidade em virtude do momento histórico em que foi implantada, como o envolvimento nos movimentos sociais para a sua criação, e por se constituir em Universidade Pública Federal, contrapondo-se com a condição da UPF cujo caráter é privado/comunitário. Em ambas as Instituições foram assinados os Termos de Anuência no início do processo investigativo, conforme Apêndices A e B.

No tocante aos cursos de licenciatura, a UPF possui os seguintes cursos nesta modalidade: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química. A UFFS, *campus* Chapecó, oferece os seguintes cursos, também de licenciatura: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

A escolha foi pelas licenciaturas em Filosofia, considerando a trajetória de formação do pesquisador que, em sua formação filosófica, tem como característica o diálogo, a interdisciplinaridade e a relação ético-epistemológica com outras disciplinas. Historicamente, a postura da Filosofia tece críticas contra a fragmentação do saber. Para Paviani (2014), a multiplicidade de saberes e de orientações científicas leva a uma crise de compreensão da realidade. Por princípio, a filosofia grega reunia uma perspectiva holística do saber, principalmente nos sistemas teóricos desenvolvidos por Platão e Aristóteles. (COTRIM 2002).

A aproximação com o campo empírico desta investigação teve início em agosto de 2018. A partir de então, iniciei as tratativas com as coordenações dos cursos de Licenciatura em Filosofia das duas instituições pesquisadas.

O contato inicial com a UFFS ocorreu por telefone, no mês de setembro de 2018, no qual agendei um primeiro encontro. Após este primeiro contato, em outubro de 2018, estive na UFFS para uma conversa com o objetivo de demonstrar meu interesse em aplicar uma entrevista ao colegiado de Filosofia. Para tal, justifiquei a escolha da Instituição e providenciei o Termo de Anuência (Apêndice A). Também apresentei o projeto de investigação, destaquei os objetivos, o problema de pesquisa e a metodologia que seria utilizada para a construção dos dados.

O coordenador do curso de Filosofia fez um breve histórico da Instituição, como também do curso de Filosofia, bem como projetos e atividades em ação. Ofereceu, assim, informações fundamentais para a construção da pesquisa. Tive, também, aproximação com outros professores do colegiado. Mantive contato por telefone, sendo que, no mês de maio de 2019, retornei à UFFS para uma atividade institucional com o objetivo de estreitar minha relação com o colegiado, como também para conhecer melhor o perfil do curso e dos professores. Em junho de 2019, motivado por outra atividade, retornei novamente à Instituição, momento em que acertamos minha participação na reunião de colegiado que aconteceria em agosto daquele ano, reunião essa de início do semestre.

Durante o período de férias, ocorreu a troca de coordenação. Porém, como combinado, em agosto, participei da reunião do colegiado. Apresentei meu tema de investigação e como estava me propondo a construir os resultados. O tema despertou interesse do grupo. Então, realizamos uma pequena discussão, sendo que todos se dispuseram a participar da construção dos dados que se daria com a aplicação de entrevista semiestruturada e de forma coletiva. Nestes espaços de conversas, fiquei próximo do coordenador e construímos um projeto cultural junto ao *campus*. Participei, também, de um grupo de estudos do qual faço parte até hoje.

Em setembro, fiz contato novamente com o coordenador para darmos início ao processo das entrevistas e, para minha surpresa, havia ocorrido nova troca de coordenação do curso. Após alguns desencontros e ligações, foi possível agendar a entrevista com o colegiado de Filosofia da UFFS para o dia 05 de dezembro de 2019.

Neste dia, cheguei com antecedência ao *campus* da UFFS. Naquela tarde, ocorreu o I Seminário sobre ensino de Filosofia, um evento do curso de Filosofia, que contou com a participação dos docentes do curso e acadêmicos, do qual também participei. Após o evento, apliquei a entrevista com os professores.

Para o meu processo de aproximação com a UPF, procurei proceder de forma semelhante como procedi com a UFFS. No mês de setembro de 2018, por telefone, já foi possível agendar uma conversa com a coordenadora do curso de Licenciatura em Filosofia.

Após ótima recepção, também realizei todo o processo de apresentação da justificativa de escolha da UPF como campo empírico. Expliquei minha metodologia e quais os instrumentos que utilizaria na construção dos dados, como as entrevistas semiestruturadas. Foi, então, providenciado o Termo de Anuência (Apêndice B). Procurei compreender o PPC do curso, sobre o corpo docente e também sobre os projetos em desenvolvimento, dentre os quais a coordenação destacou as atividades do PIBID e as atividades conjuntas com outras licenciaturas da universidade.

Durante o mês de maio de 2019, entrei em contato novamente com a Instituição e me informaram que havia ocorrido a troca de coordenador. Realizei uma visita, em junho, ao novo coordenador, na qual apresentei novamente minha pesquisa. O novo coordenador estava no período final do doutorado e tivemos uma boa conversa com relação à pós-graduação.

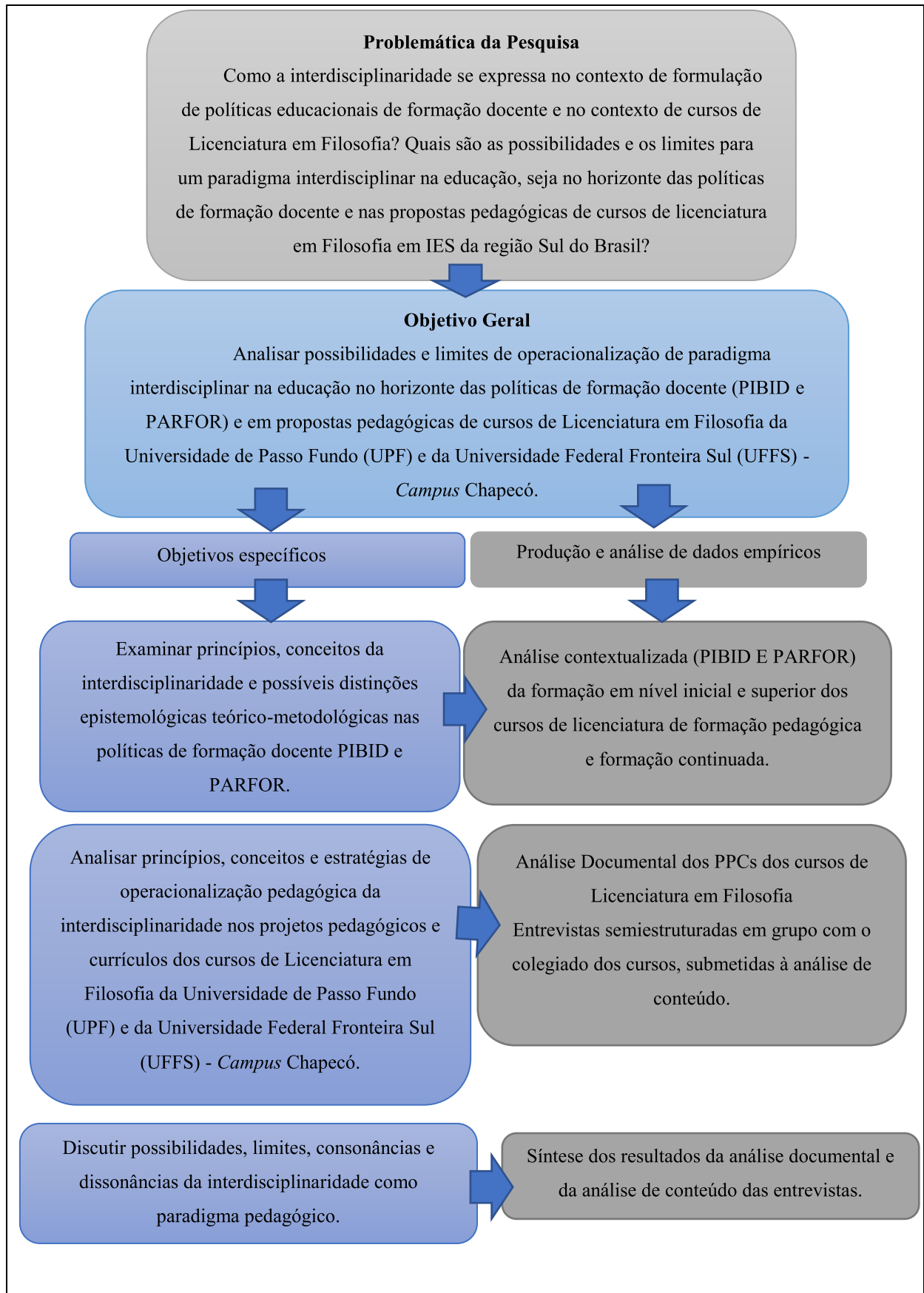
Continuamos mantendo contato e combinamos um espaço na reunião de encerramento do primeiro semestre de 2019, do curso de Filosofia, para apresentar minha investigação e também para estreitar o contato com o colegiado. O grupo foi muito receptivo. Ocorreram intervenções, durante a reunião, sobre o tema e sobre a metodologia, sendo que todos se dispuseram a colaborar com as entrevistas. Após esse encontro, retornei à UPF para acompanhar uma defesa de doutorado e estive na sala da coordenação, onde pude conversar com alguns professores presentes.

Conversando sobre uma possível data da entrevista com o colegiado, essa foi agendada para o dia 22 de novembro daquele ano, às 14h. O encontro ocorreu na hora marcada. Vale ressaltar que as duas entrevistas, tanto na UPF como na UFFS, *campus* Chapecó, tiveram o consentimento de cada colegiado e foram gravadas. Ambas tiveram uma duração média de 90 minutos, totalizando aproximadamente 180 minutos de gravação.

1.8 O percurso metodológico

A seguir, apresento, como ilustração, o quadro 4, que sintetiza o delineamento metodológico, explicitando os objetivos, bem como os respectivos procedimentos metodológicos que foram utilizados nos processos de produção e análise de dados.

Quadro 4: Delimitações da tese: objetivos e procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A partir do quadro 4, descrevo as escolhas relacionadas à construção e à análise dos dados desta investigação.

1.8.1 Análise Documental

A pesquisa documental utilizada nesta investigação apresenta como característica pesquisar “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”. (GIL, 2008, p. 45).

Cellard (2008, p. 296) define documento como “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho”. Os documentos podem ser dos mais variados tipos, escritos ou não, os quais incluem diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas, etc. (GIL, 2007).

Início discorrendo sobre as dimensões propostas por Cellard (2008) para análise documental. A importância da pesquisa documental dá-se por registrar momentos de forma concisa, preciosa e de suma importância na reconstrução dos fatos. O documento é evidentemente insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente quase a totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Seria um risco depender apenas dos registros da memória, pois essa não abarcaria todos os fatos, bem como as lembranças podem ser alteradas, além de correr o risco do esquecimento de fatos importantes.

A dimensão do tempo e a compreensão dos fatos sociais estão preservadas nos documentos. Como descreve Tremblay (1968), graças ao documento pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas. A pesquisa documental possibilita vantagens para os pesquisadores com relação aos temas a serem pesquisados, pois elimina, em parte, a dimensão de influência. Contudo, são necessários procedimentos técnicos para que se extraia a verdade dos fatos.

Como pesquisadores, precisamos superar obstáculos e armadilhas e proceder de forma metodológica para aprofundamento do material. Cellard (2008) propõe os seguintes passos: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e a análise. O primeiro passo diz respeito ao exame do contexto, ou seja, da época em que o texto foi escrito, para se compreender os esquemas conceituais de seus autores, compreender suas reações, identificar as pessoas, grupos sociais e os locais em que esses documentos foram

produzidos. O exame do contexto social compreende o momento histórico em que estavam mergulhados seus autores. Além do mais, a conjuntura política, econômica, social e cultural são fatores determinantes na produção dos documentos.

Com relação aos autores, ou seja, ao segundo passo, é fundamental ter conhecimento da identidade, dos interesses e dos motivos da escrita da pessoa que se expressou. Também é importante saber como o documento chegou até nós, como é sua conservação e como foi sua publicação. Além disso, a leitura das entrelinhas deve ser considerada para evitar interpretações grosseiras ou falsas. (CELLARD, 2008).

Para a autenticidade e a confiabilidade do texto, no terceiro passo, é importante “[...] assegurar-se da qualidade da informação transmitida”.. (CELLARD, 2008, p. 301). Assim, a procedência do documento facilita verificar sua autenticidade. Por isso, é importante verificar a relação entre o(s) autor(es) e seus escritos, levando em consideração se foram testemunhas diretas ou indiretas, o tempo do acontecimento e sua descrição, se reportaram falas de outra pessoa, se cometeram enganos e em que posição estavam para fazer tal observação ou julgamento. (CELLARD, 2008). Nesta tese, em relação aos autores e à autenticidade, confiabilidade e natureza do texto, utilizei-me de documentos oficiais, produzidos e legitimados por órgãos competentes das instituições, o que por si só alcança o segundo e terceiro passos de Cellard (2008).

Em relação à natureza do texto, quarto e último passo, é pertinente avaliar a natureza do documento, já que, para Cellard (2008, p. 302), “[...] a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido”. Nesta investigação, a técnica de análise documental deu-se sobre os PPCs dos cursos de Licenciatura em Filosofia e também sobre os documentos que fundamentam o PIBID e PARFOR, cuja natureza é de conhecimento público.

Como proposto por Cellard (2008), segui seus passos para proceder à análise documental desta investigação. Parti da leitura dos documentos, elucidei a contextualização do material investigado, considerando o período histórico em que estão inseridos. Quanto aos autores, confiabilidade e natureza dos textos, foram utilizados textos oficiais, portanto textos já legitimados e, para a finalização do processo, realizei a análise dos mesmos.

1.8.2 Entrevista semiestruturada em grupo

As entrevistas foram realizadas com o colegiado de cada instituição envolvida em momentos distintos. A opção pela realização em grupo deu-se na aposta de maior

reflexibilidade, diálogo, informalidade, flexibilidade e espontaneidade, possibilitando aprofundar a temática. A entrevista semiestruturada propicia ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados, pois as entrevistas livres, ou seja, totalmente sem estrutura, nas quais os participantes da pesquisa falam livremente que, segundo Roesch (1999, p. 159), “[...] resultam num acúmulo de informações difíceis de analisar que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado”.

Este formato de construção de conteúdo, de acordo com Gil (1999, p. 121), “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”. Sendo assim, esta técnica permite que, em sua aplicação, sejam utilizados entrevistadores, auxiliando o pesquisador ou gestor do projeto de pesquisa. Isso também auxilia no cuidado para que o entrevistador não influencie ou interprete as respostas, apenas as reproduza e que não improvise. (GIL, 1999).

Como técnica de construção de informações, a entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987), é um dos principais meios do investigador construir seus dados. Conforme refere o autor:

A entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as informações do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Este tipo de entrevista torna-se um instrumento bastante eficaz, visto que a coleta de informações do que se quer obter e os informantes que se quer contatar são mais flexíveis. A partir de um conjunto de questões predefinidas, mas que mantém liberdade para colocar outras questões, cujo interesse surja no decorrer da fala, permite criar uma maior diferenciação entre os entrevistados, uma vez que o rumo seguido irá depender grande parte da fala desses.

Enquanto na pesquisa estruturada o entrevistador segue um roteiro rígido e perguntas padrão, na entrevista semiestruturada, de acordo com May (2004, p. 149), a diferença central “[...] é o seu caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco. Gil (1999, p. 120) explica que “[...] o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Para Manzini (2004), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual formulamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista

possibilita emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Ao se referir aos tipos de perguntas na entrevista semiestruturada, Triviños (1987) faz uma diferenciação, embasada no tipo de vertente teórica, fenomenológica ou histórico-estrutural (dialética). Na linha histórico-cultural (dialética), as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. Elas têm por objetivo determinar as razões mediatas e imediatas do fenômeno social. As entrevistas devem iniciar por uma série de visitas prévias e informais, pois é necessário que o pesquisador se torne mais ou menos conhecido de todos, para que sua figura se torne relativamente familiar (TRIVIÑOS, 1987). Ainda, de acordo com Triviños (1987), cabe ao entrevistador ser explícito em relação aos objetivos para que o encontro se realize de forma amigável e familiar.

Esta possibilidade de construção dos dados exige agilidade do entrevistador. Penso que superei tal dificuldade, tendo em vista minha experiência na área da comunicação. As técnicas de análise de conteúdo, seja ele produzido em entrevistas ou questionários, têm fundamentação garantida a partir de um determinado referencial teórico. Logo, a análise do conteúdo não foge desse pressuposto.

Procurei tomar todos os cuidados éticos, incluindo o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os respondentes tiveram seu anonimato preservado, além de total respeito à privacidade com a garantia de que os dados serão utilizados somente para este estudo e mantidos sob o mais absoluto sigilo, os quais serão guardados por cinco anos e, após, serão incinerados.

A decodificação dos dados produzidos pelas entrevistas será por meio da análise de dados, defendida por Bardin (2016, p. 52) que aponta:

[...] tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Os dados construídos, nesta pesquisa, foram tratados com base na perspectiva da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), possui diferentes etapas tais como: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira etapa tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais, ilustradas no quadro 4, do referencial teórico a fim de estabelecer indicadores para a interpretação das informações construídas. Compreende a leitura geral do material eleito para a análise. No caso da análise de entrevistas, essas já

deverão estar transcritas. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado. Realizei, então, as transcrições das entrevistas e a releitura dos conteúdos produzidos.

No processo de transcrição das entrevistas, respeitando a ética, mantive o anonimato e o sigilo dos entrevistados, identificando-os por nomes fictícios, escolhidos pelos entrevistados, os quais são Freud, John Scott, Hegel, Marx, Hobbes, Hegel 2, Hobbes 2 e Platão. Por coincidência, ocorreu a repetição dos nomes fictícios dos docentes entre as instituições, talvez Freud explique.

A segunda fase, segundo Bardin (2016), consiste na exploração do material. Essa fase dedica-se à exploração do material na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (2016) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Nesta etapa da pesquisa, o movimento ocorreu no sentido de explorar as transcrições. Assim, trechos das falas foram inseridos em quadros por categorias e, ao lado, os nomes fictícios dos entrevistados. Para tanto, utilizei como ferramenta arquivos do Word. Um arquivo para cada instituição foi segmentado em três abas em um primeiro momento. O processo de categorização nada mais é do que uma representação dos dados ainda brutos.

Os próximos passos da análise foram o inventário e a classificação. Bardin (2016) refere que um conjunto de categorias boas deve ter algumas qualidades que são as seguintes: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Para a autora:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrecho; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37).

Quanto ao processo de categorização, esse, segundo Bardin (2016, p. 108), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero com os critérios previamente definidos”. Em relação ao critério de organização, as divisões podem ser: semântico (por categorias temáticas); sintático (verbos ou objetivos); ou léxico (classificação das palavras segundo seu sentido). (BARDIN, 2016).

Para se chegar a um conjunto de boas categorias, levei em conta as seguintes qualidades, apoiado, ainda, em Bardin (2016):

a) a exclusão mútua - condição que estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;

b) a homogeneidade - significa que um único princípio de classificação deve governar a sua organização;

c) a pertinência - uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, ou seja, quando pertence ao quadro teórico definido;

d) a objetividade e a fidelidade - diz respeito às diferentes partes de um mesmo material, que devem ser codificadas de uma mesma maneira; e

e) a produtividade - um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis.

Levando em conta os objetivos da tese e apoiado nesses critérios, construí as seguintes categorias:

a) princípios e conceitos com relação à interdisciplinaridade;

b) estratégias e operacionalização da interdisciplinaridade nos cursos de Licenciatura em Filosofia;

c) consonâncias e dissonâncias do paradigma interdisciplinar no Ensino Superior;

d) PIBID e PARFOR como potencialidades interdisciplinares; e

e) a Filosofia como potencialidade interdisciplinar.

A terceira e última etapa, de acordo com Bardin (2016), consiste no tratamento dos resultados, na inferência e na interpretação dos dados construídos na pesquisa. Os resultados brutos tornam-se mais significativos e, na medida em que são tratados, são validados. Após a exploração dos dados, a análise de conteúdo é complementada com a inferência e a interpretação. Por não se tratar de um estudo comparado, os conteúdos das entrevistas foram analisados de acordo com as categorias acima listadas. Os resultados brutos tornaram-se mais significativos dessa forma e, na medida em que foram tratados, foram validados.

Associado à análise documental, foi importante identificar as representações acerca de perspectivas interdisciplinares na formação de professores por meio de entrevistas com coordenadores de curso e com professores. A síntese dos resultados permitiu oferecer uma visão ampla sobre como se desenham as políticas de nível nacional e sobre a interdisciplinaridade na formação de professores, manifestando-se em um currículo em *locus*.

2. OS LABIRINTOS INTERDISCIPLINARES NA RACIONALIDADE MODERNA

[...] enquanto que queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade eu penso, logo existo era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava. (DESCARTES, 1979, p. 54).

Neste capítulo faço uma incursão sobre a racionalidade moderna e na contemporaneidade para fundamentar a perspectiva do paradigma interdisciplinar que será desenvolvido no próximo capítulo. Inicialmente, apresento o processo de constituição histórica do paradigma racional moderno. Paradigma esse caracterizado por propor a construção da realidade a partir de formulações racionais, como verdade única já que esse buscava se libertar de crenças e superstições, como ocorreu na Idade Média. Abordo, também, seus sinais de crise, que desencadearam o movimento de crítica desferida por filósofos contemporâneos com maior destaque para Nietzsche. E, por fim, discuto elementos fundantes na contemporaneidade a partir de uma nova perspectiva para a construção do conhecimento intersubjetivo.

É possível pensar que a busca interdisciplinar se faz a partir de ressignificações de momentos históricos em que já ocorreram outras formas de construção do conhecimento diferentes do proposto pela racionalidade moderna. Esta perspectiva não representa a volta ao passado, pois estaria negando a dialética, mas valorizo considerar elementos holísticos presentes na teoria da construção do conhecimento grego.

2.1. Demarcação histórica: do holismo grego à fragmentação disciplinar

O processo de construção do conhecimento ocidental tem por consequência a persuasão da cultura grega. Os filósofos gregos, particularmente os sofistas, foram os criadores da “cultura geral” grega. “Para estes, o saber só teria sentido se exercido no âmbito da totalidade”. (BORNHEIM, 1999). Isso também é discutido por Santomé (2001) que relata que os sofistas possuíam um programa de ensino, denominado de *enkuklios paidéia*, que não se reduzia a um mero saber enciclopédico, ao contrário, seu objetivo era permitir a formação e o desenvolvimento da personalidade de forma integral. Desta forma, a centralidade estava presente na harmonia na busca da construção do conhecimento holístico¹.

¹ É acertado discorrer com relação as concepções sobre verdade envolvendo os Sofistas e Sócrates, que apesar de assemelhar seu modo vida aos sofistas, discordava da forma como estes concebiam a verdade. O período da filosofia Clássica foi marcado por elementos histórico-sociais, como o desenvolvimento do comércio, a estabilização das cidades-estados e a implantação de um modelo político chamado democrático que, aos poucos, passou a substituir a aristocracia. O modelo democrático proporcionou o desenvolvimento e aprimoramento da

A perspectiva de totalidade foi a marca inicial da construção do conhecimento grego. Para isso, contribuíram filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles. Platão contribuiu por meio de seus diálogos e Aristóteles deixou uma imensa obra na qual aborda a Filosofia como totalidade dos conhecimentos possíveis para os seres humanos. Naquele período, a Filosofia era concebida como uma ciência unificadora. (NUNES, 2002).

O filósofo Aristóteles, discípulo de Platão, iniciou, também, como afirma Chauí (1997), a distinção clássica entre as duas modalidades da ação humana, a *práxis* e a *poiésis*, respectivamente. Ou seja, a ação que tem um fim em si mesmo e a ação que tem como fim a fabricação de uma obra. A *poiésis* é a técnica, a *práxis* compreende a ética e a política. Além disso, Aristóteles sistematizou formas de pensamento da retórica à lógica, introduzindo um método mais formal e sistemático. (SOUZA, 1995).

Historicamente, o conhecimento holístico passou a ser fragmentado a partir, principalmente, do avanço científico. Esse processo de racionalização ou fragmentação do conhecimento, de acordo com Flickinger (2010), reporta-se ao denominado Quatrocentos, no século XV, presente inicialmente na Itália, em que Brunelleschi, Mosaico e L.B. Alberti foram os responsáveis pela articulação matemático-científica, assumindo o mundo como produto de sua própria atividade, reconhecendo-o como construção sua.

Outro momento dado como fator legitimador da construção racional tem origem na necessidade de se construir igrejas romanas para refúgio dos cristãos. Para isso, exigiram-se construções com maior precisão e uso de cálculos matemáticos e geométricos. Por meio da

linguagem, enquanto discurso de persuasão, considerando que as decisões eram tomadas a partir do convencimento da maioria. Dessa forma, o discurso tornou-se elemento central (MARCONDES, 2004). Os sofistas utilizavam-se dos discursos como instrumento de persuasão e como professores também ensinavam aos outros a arte de persuadir. A essa técnica persuasiva deu-se o nome de retórica, ciência do bem falar. Sua finalidade não seria chegar ao conhecimento verdadeiro, mas sim um instrumento de persuasão. Os sofistas não pregavam uma única linha de pensamento, mas caracterizavam-se pelos ensinamentos das técnicas argumentativas. Tal técnica não se detinha a uma forma lógica de elaboração do discurso, mas implicava “[...] uma formação cultural enciclopédica, suficiente para preparar os jovens para intervir com êxito nos debates públicos” (FRAILE, 1971, p.228). Os sofistas realizaram muitas viagens pelas cidades-estado, o que lhes possibilitou adquirir bagagem cultural, permitindo, dessa forma, transitar em diversos assuntos, o que lhes valia serem procurados pelos jovens atenienses encantados pelo brilho de seus discursos. Em oposição radical ao Sofismo, apresenta-se Sócrates, filósofo ateniense, (470-399 a.C.), que apesar de compartilhar dos questionamentos sofistas. Sócrates filósofo ateniense se propunha a buscar o conhecimento verdadeiro que se encontrava latente em todas as almas que necessitavam de autoconhecimento, afastando-se, assim, da mera opinião. Sócrates procurou por meio da razão demonstrar que o discurso sofista era ilusório, apesar de coerente, dessa forma, desconstruindo o sofismo por meio de uma análise mais profunda em que demonstrou as falhas e contradições dessa forma de argumentar. Para Sócrates, a linguagem deve orientar ao conhecimento verdadeiro e não somente como instrumento retórico, ou chegada ao poder sem levar em conta a verdade. Este período ficou caracterizado pelos embates, pelas reflexões entre os sofistas e Sócrates a respeito dos discursos persuasivos envolvidos pela retórica e dessa disputa vem a converter em uma discussão para a problemática ético-política. O homem, enquanto cidadão da pólis democrática, passa a ser, desse modo, o objeto do pensamento filosófico no período clássico grego (MARCONDES, 2004).

igreja, iniciou-se a sucessiva substituição da autoridade teológica pela autoridade da razão construtiva. (FLICKINGER, 2010).

Mais um movimento que vem ao encontro da fragmentação é encontrado nas artes da Idade Média, envolvendo novamente a igreja como promotora dessas artes, pois ela subsidiava grandes artistas. Em um período de imenso analfabetismo, a arte teve importantíssimo papel no processo de devoção a Deus pela encenação visual da fé. Nesse processo, o Vaticano confiou seus espaços sagrados às mãos de pintores. A Capela Sistina foi pintada por Michelangelo, por exemplo. Através dos estudos investigativos acerca dos movimentos do corpo humano, tal prática caracterizou-se como sendo a primeira abordagem anatômica da dinâmica fisiológica do ser humano. Essas descobertas podem ser consideradas como uma forma de colocar em xeque a interpretação teológica do ser humano. A interpretação divina passa a dar lugar para uma interpretação humana. Encontrei, nesse diagnóstico, a informação de que foi dentro do bojo das igrejas que nasceu um tipo de conhecimento racional, fundado nas descobertas científicas. (FLICKINGER, 2010).

Dessa forma, o ser humano toma para si a responsabilidade racional de se relacionar com o mundo até encontrar no *cogito sum*, do francês Descartes, a expressão máxima nesse paradigma. O processo disciplinar teve impulso na filosofia clássica, período em que ocorre a divisão do conhecimento em gramática, retórica e dialética. Esse período também é conhecido como *Trevium Medieval*. Já o *Quadrivium* foi composto por aritmética, geometria, astronomia e música. Essa divisão persistiu no currículo das universidades até o século XIII. Em encontro com as lituras, realizadas entre os séculos XVII e XVIII, surgem novas instituições que influenciaram as disciplinas que temos até hoje, sendo que muitas delas mantêm o mesmo formato desde o século XIX.

A posterior criação de instituições educacionais europeias foi um fator impulsionador para o fortalecimento da divisão das disciplinas. De acordo com o pensamento de Stichweh (2001), o surgimento das comunidades de especialistas foi relevante à formação das disciplinas. O surgimento dessas equivalia à emergência das comunidades científicas. Para esse autor:

As comunidades científicas repousam na intensificação da interação, conhecimento especializado compartilhado, certos valores em comum, e a orientação dos membros da comunicação em direção a uma constelação de problemas constitutivos da respectiva disciplina. A ciência moderna não se baseia nas realizações de indivíduos extraordinários, mas na força epistêmica das comunidades disciplinares. (STICHWEH, 2001, p. 1378).

A partir do século XVIII, ocorreu um crescente aumento da produtividade científica. Porém, somente no final do século em questão, o fenômeno disciplinar se solidificou, quando

a filosofia natural se subdividiu em Ciências Naturais. Na concepção de Shumway e Davidow (1991, p. 204):

A filosofia moral se dividiu um pouco mais tarde nas ciências sociais. “As humanidades” é um termo do século XX, conveniente para aquelas disciplinas excluídas das ciências naturais e sociais. Enquanto a moderna filosofia foi definida por aquilo que foi removido dela na criação das ciências, as outras humanidades modernas emergiram primeiro na forma da clássica filologia, que produziu a história, as línguas modernas, e até a história da arte como descendentes.

Foi na universidade que a disciplinaridade, por meio do conhecimento científico, encontrou terreno fértil para sua propagação.

Segundo Morin (2004), a partir do século XIX, prioritariamente com o surgimento das universidades modernas, as quais se desenvolveram, a partir do século XX, com a expansão capitalista e o progresso da pesquisa científica, acentuou-se a formação especializada, fragmentada em disciplinas e em categorias próprias do conhecimento científico.

Ainda, com respeito à construção do método científico, escreve Pereira (2004) que foi Newton (1624-1727) que reforçou a interpretação causal, mecanicista e matemática da natureza. Ele elaborou um sistema matemático capaz de equacionar tanto órbitas planetárias, quanto a queda de uma maçã. Reconhecidamente, sua elaboração científica teve grande sustentação para a ciência na contemporaneidade. Pereira (2004, s/p) elucida que:

A partir de então, pode-se falar de um modelo global de racionalidade científica para compreender e modificar o mundo e, que, pela força de seus argumentos, pela abrangência de seu domínio, torna-se a única forma de conhecer e construir o mundo. Daí para frente, só se admitiu o uso da racionalidade e do método científico como formas de se atingir conhecimentos válidos, ou seja, aqueles alcançados por seus princípios e por suas regras metodológicas. Todo conhecimento alcançado fora desse padrão foi tido como não científico e, portanto, não válido no mundo científico.

Charvel (1990) menciona, em seu artigo *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, que o termo disciplina, relacionado com conteúdo de ensino, só apareceu no início do século XX como classe escolar, em que desfrutavam de certa organização.

Neste percurso disciplinar, Santomé (1998, p. 55) diz que “[...] disciplina é uma maneira encontrada para organizar e delimitar um território, oferecendo uma imagem particular da realidade, uma forma objetiva para construir o conhecimento”. Sobre isso, Japiassu (1976) descreve que o termo disciplina tem o mesmo sentido de ciência e significa:

[...] exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos. (JAPIASSU, 1976, p. 72).

Também se reportando a essa discussão, Pombo (2005) faz lembrar que a especialização é uma das principais características das ciências modernas, composta pelo paradigma positivista a partir do século XIX em que:

[...] a ciência moderna se constitui pela adoção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constituiu justamente no momento em que adoptou uma metodologia que lhe permitia “esquartejar” cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes. (POMBO, 2005, p. 5-6).

Dessa forma, tentei demonstrar o processo da construção disciplinar, fundamentada na fragmentação do conhecimento. Tal processo possibilitou avanços científicos inegáveis, porém deixou uma série de *déficit* para a humanidade os quais são discutidos nesta investigação.

Na próxima seção, a discussão centra-se na construção e nas mazelas produzidas pela racionalidade moderna, a qual objetivava, por meio da razão, elevar a humanidade a níveis superiores de liberdade e esclarecimento. Porém, a humanidade deparou-se com uma série de barbáries o que acabou demonstrando a incapacidade de conduzir a humanidade à racionalidade subjetiva, esgotando-se no século XX.

2.2. A configuração estrutural da racionalidade moderna

Este subcapítulo apresenta elementos para a compreensão histórica, os quais fundamentaram a modernidade subjetiva, que constituiu a racionalidade moderna, que, por sua vez, se tornou um paradigma na construção do conhecimento e nos reflexos disso no processo educacional.

É comum escutarmos referências à realidade como sendo moderna. Esse termo se incorporou ao nosso senso comum que, falsamente, fundiu-se com a contemporaneidade. No entanto, quando alguém se refere à racionalidade moderna, o que podemos entender disso?

Para Marques (1993), é no cruzamento do Cristianismo com a filosofia grega que se dão as sementes da racionalidade moderna: de um lado pela conversão do racionalismo a um interesse novo em relação ao sensível e ao diverso/plural; e, de outro, pela helenização do Cristianismo em busca de razões para crer. Nesta contextualização, consolida-se a Idade Média, tendo como problematização as relações entre razão e fé que, então, são entendidas como verdades reveladas e a serem transmitidas de forma sistemática. Após atravessar a Escolástica, o Renascimento expressa-se na moderna ciência da natureza, agora não mais interpretando, mas transformando o meio, ou seja, a natureza. O ser humano agora passou para a fase do

experimento. A partir do projeto de Bacon, com o uso do experimentalismo científico, o paradigma racional se fixa cada vez mais. Newton, pela física, também corrobora com esse processo, pois a razão não explica apenas os sistemas concretos, mas todo o universo gravitacional. A física tomou seu lugar na hierarquia hipervalorizada para tal contexto. (MARQUES, 1993).

Instituiu-se a Revolução Francesa como significativo marco impactual tendo em vista o rompimento com o pensamento medieval. A partir de então, gradativamente, o pensamento escolástico, ligado à igreja católica, passa a ser contestado pelo paradigma racional como possibilidade autônoma para a construção do conhecimento. No decorrer daquela Revolução, por ordem de sua movimentação, construiu-se como base ideológica o Iluminismo. O pensamento iluminista apresentou a construção do conhecimento como verdadeiro por meio da experiência e dos sentidos, tendo como suporte os empiristas. A racionalidade moderna, com base no Iluminismo, fortaleceu o pressuposto da igualdade e da liberdade.

Portanto, os movimentos que desencadearam a racionalidade moderna estão relacionados com as mudanças ocorridas no período da Idade Média principalmente a partir dos séculos XVI e XVII. A visão de mundo de natureza contemplativa que prevaleceu na Idade Média passou a ser substituída pelo mundo-máquina, decorrente das descobertas da física e da astronomia, impulsionado pelas descobertas de Copérnico. (COTRIM, 2002, p. 137).

O movimento da racionalidade moderna também teve o impulso de pensadores como Galileu - físico, matemático e astrônomo italiano - que desenvolveu o empirismo, uma das características marcantes do pensamento científico no século XVII. Paralelamente, seguiram outros pesquisadores como Bacon, na Inglaterra, e, no século XVII, Newton e Descartes. (COTRIM, 2002, p. 139)

A partir do século XVIII, o paradigma racional, por meio do movimento iluminista, coloca as leis do universo sob o princípio da razão. O século das luzes, em que se retoma o ideal iluminista pelo exercício da razão esclarecida e crítica, emancipa o homem das amarras da superstição e da tirania. (ROUANET, 1989). Descartes apresentou a primazia da razão, o *res cogitans* acima da *res divina*, como era concebido durante a Idade Média, e, também, acima da *res extensa*.

Nesta construção, é preciso nomear alguns pensadores que foram importantes na construção dessa nova forma de pensar. Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1624), Francis Bacon (1521-1626) e René Descartes (1596-1650) que foi o mais influente na construção da racionalidade moderna.

Nas Meditações, assim como no Discurso do Método, Descartes (1979) propõe uma cisão metodológica, uma divisão em partes que permita analisar cada parte, para, a seguir, organizá-las, das mais simples às mais complexas, compreendendo, assim, o todo. As implicações disso, na Ciência Moderna, levam a um olhar para as partes em detrimento do todo. O corpo a ser estudado é isolado de seu contexto, dividido em partes, estudado parte a parte (AIUD, 2006, p.2).

Descartes utiliza a dúvida como ponto de partida para chegar à verdade, considera os sentidos fonte de dúvida, sendo a dúvida o ponto de partida para chegar ao cogito. “Tudo o que recebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez”. (DESCARTES, 1979, p. 85-87).

O segundo momento da dúvida é a incerteza que diz respeito ao estado de sono e vigília, pois, de acordo com Descartes, o que experimentamos acordados também experimentamos dormindo em sonho, dessa forma nunca saberemos quando estamos dormindo ou acordados. (DESCARTES, 1979, p. 86).

Como terceiro passo do processo, “Descartes pensa a possibilidade de um Deus ser enganador, ou seja, que o Deus, que é todo-poderoso, possa ter lhe enganado a respeito de tudo que trazia como certeza”. (DESCARTES, 1979, p. 87).

Após passar por estas etapas em que duvida dos sentidos, da vigília do sono e de um possível Deus enganador, Descartes inaugura a base de toda sua teoria, ou seja, a veracidade do cogito.

Para Descartes, o “penso, logo existo” não é simplesmente uma constatação. Trata-se do sujeito que toma conhecimento de si mesmo e que, por isso, garante a própria existência. Segundo Lima Vaz (2011, p. 89), na afirmação do cogito “[...] está implicada uma nova relação do ‘espírito’ com o mundo que define uma nova concepção de homem”.

Quando se refere ao homem, a evidência do cogito o faz ser uma *res cogitans*, ou seja, uma substância pensante. E, por isso, podemos afirmar que o homem é substância pensante, ou o homem é pensamento. Mas, na antropologia de Descartes, como diz Marques (1993, p. 82), a noção de *res cogitans* deve nos remeter à noção de alma. Alma, para Descartes, é a mesma coisa que substância pensante e o cogito é a evidência da existência dela.

Para Descartes (1979, p. 47), assim seria a noção de *res cogitans*:

[...] era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. [...] esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo [...] para pensar é preciso existir [...] julguei poder tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e mui distintas são todas verdadeiras.

Com sua teoria, Descartes prova que o ser humano é antes de tudo um ser pensante e não ser da natureza. Então, o ser humano é *res cogitans*, eu pensante, fundamentação do conhecimento subjetivo e por extensão da racionalidade moderna.

A racionalidade moderna, como exposta, fundamenta-se na objetividade na qual a razão se torna fator determinante para as condições e afecções para se chegar ao conhecimento. O conhecimento científico, como paradigma racional, exclui quaisquer condicionamentos subjetivos. Assim, a *res cogitans* e somente ela, tornou-se o fator determinante na construção do conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Flickinger (2011, p. 29) observa que “Trata-se de uma concepção que forçaria a epistemologia pós-cartesiana a aceitar, como conhecimento cientificamente legitimado, somente aquele cunhado pelas condições impostas pela nossa razão”.

No processo investigativo, ficam eliminadas quaisquer possibilidades de influência de subjetividade. Sob o ponto de vista de Flickinger (2011, p. 29), “Para que essa possibilidade se torne possível, Kant (1985) descobriria mais tarde, a estrutura interna da razão, em que essa cumpriria a tarefa de condicionar o conhecimento objetivo”. Ora, são essas constatações objetivas para a construção do conhecimento que estou questionando nesta tese. Por meio do paradigma interdisciplinar, é possível construir o conhecimento de outras formas.

Então, a partir do que foi produzido até então, é possível constatar que a verdade no paradigma racional é construída apenas pela *res cogitans* do sujeito pensante. A racionalidade moderna concebe a educação no formato em que o aluno é visto como objeto, depósito de conhecimento, “educação bancária”, denunciada por Freire (1982).

Em relação no que tange à subjetividade, elemento fundante da racionalidade, Morin (2011, p. 25) afirma que:

O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa, de um lado; a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Essa dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, existência essência.

Porém, esse paradigma dicotomizado e unívoco, no decorrer da história, passou a dar sinais de crise. O paradigma racional moderno não deu conta de suas promessas e na concepção de construção do conhecimento tem nos levados à crise civilizatória, que está posta hoje, e que

ameaça a própria vida na Terra. A humanidade está sendo chamada a construir e a viver sob a égide de um novo paradigma. (CAPRA, 1995).

Essas novas concepções denunciam a busca por novas tarefas que rejeitem os conceitos fechados, desconfiando das causalidades unidirecionadas, das soluções únicas, propondo um paradigma inclusivo contra as exclusões, o conjuntivo contra as disjunções, o holístico contra os reducionismos, o complexo contra as simplificações. (BOFF, 2009). A complexidade introduzida por Morin (2011) aponta elementos que contribuem para uma virada de paradigma em que são possíveis novas potencialidades para compreender o ser humano e a própria realidade que o cerca. Morin (1996, p. 336) esclarece que:

[...] o real, em razão das suas teias de relação, é por sua própria natureza complexo. Um sem-número de fatores, elementos, energias, informações entram em sinergia e em sintonia na constituição concreta de cada ecossistema e de suas interfaces individuais. Neste sentido, o ser humano é um ser singularmente complexo: um bilhão de células nervosas no córtex cerebral e cerca de um trilhão de outras no corpo todo funcionando numa lógica de inclusão e inter-retro-reação, passando da ordem para a desordem, para a interação, para a criação de uma nova ordem, fazendo com que todo esse processo constitua uma totalidade orgânica.

As diferentes dimensões funcionais e de organização têm impulsionado a busca por formas de pensamento não lineares. Novos modelos explicativos passam a surgir, sejam eles das Ciências Naturais ou das Ciências Humanas. Teorias oriundas da cibernética, dos sistemas abertos e fechados e da física quântica buscam captar a interdependência dos elementos e as formas de relação desses e das dimensões que constituem os sistemas complexos que, em última análise, demonstram que “[...] o todo é mais do que a soma das partes e que nas partes se concretiza o todo”. (CAPRA, 1995, p. 22). Moraes (2012, p. 6-7) faz os seguintes questionamentos: “Tais aspectos nos levam a reconhecer que a ciência clássica desintegrou o ser, a sociedade, a natureza e a própria dinâmica da vida que é preciso, mais do que nunca, resgatar tudo isso a partir das novas descobertas científicas e de suas implicações epistemológicas”.

O termo "modernidade" foi usado com uma significação abrangente para caracterizar todas as mudanças intelectuais, sociais, políticas, culturais e religiosas das novas direções do mundo. (VERGER, 1990). Da mesma forma, para Pereira (2004, s/p):

A Modernidade apresentou uma nova visão de mundo que se confrontava com a do espírito medieval. Seus princípios, em comparação com os da Idade Média, foram radicalmente novos. Rompeu por completo com o passado medieval obscurantista, assentado na magia, na alquimia, no misticismo e no império da religiosidade. A Modernidade começa por negar a legitimidade dessas questões e das relações dos homens daquele tempo com seu mundo, seu cosmo e seu corpo.

A racionalidade moderna deixou suas marcas no processo educativo e ainda se fazem presentes na educação. A educação (escola) continua sua disposição de espaços com a construção do conhecimento, baseada na memorização, usando o método conteudista com foco na repetição e na punição com relação aos 'erros' e tentativas de liberdades de expressão. A escola continua ainda resistindo às mudanças ao seu redor, persistindo em um modelo hierárquico. O processo educativo continua sendo disciplinar, fragmentado e subjetivo.

A educação compreendida por meio do paradigma racional moderno concebe o educando como uma tábua rasa, para quem só se pode transmitir o conhecimento, sem desenvolver a capacidade criadora. Como refere Freire (1982), é uma educação bancária em que a escola percebe os alunos apenas como depósito de informações e fatos, de forma verticalizada, empirista e positivista. Eis o que problematizo nesta tese.

Apropriado da razão, proposta pelo paradigma racional, o sujeito é determinante na construção do conhecimento, considerando o desconhecido como objeto, podendo ser ele, inclusive, outro sujeito. Nessa perspectiva, não ocorre inter-relação do conhecimento. Pelas categorias mentais do sujeito é que ele absorve o outro (objeto) e o determina pela racionalidade objetiva. Esse processo de conhecimento, fundado na relação sujeito x objeto, apoia-se nas leis do universo e estão sob a égide da razão. Para os seres humanos considerados esclarecidos, nada pode estar acima ou fora da razão.

A razão estabelece a subjetividade como grande verdade. Como descreve Marques (1993), substitui-se o paradigma ontológico do ser-em-si pelo paradigma mentalista da razão, enquanto subjetividade idealizadora da consciência. Conforme esclarece Marques (1993, p. 64):

Em Descartes, trava-se o duelo do mecanismo materialista baseado na clareza e evidência da ciência matemática com o subjetivismo do pensamento racional autônomo, capaz de tornar problemática qualquer outra realidade (dúvida metódica) e de justificá-la a partir da auto evidência originária do sujeito pensante (cogito, *ergo sum*) Um racionalismo originante do processo cognitivo, que, escorado na teoria das ideias inatas, estabelece o predomínio da razão como logicamente necessária e universalmente válida, ao mesmo tempo em que, voltada a referendar a universalidade e a necessidade do saber matemático analítico-dedutivo, nele fundamenta a unidade da razão e a unidade do saber científico. Estabelecia-se, assim, o princípio da subjetividade racional do homem, primeiro pressuposto do pensamento moderno.

Com o filósofo Immanuel Kant, é provável que a racionalidade moderna tenha construído, por meio das condições apriorísticas, o ponto mais crítico da relação sujeito x objeto. A filosofia kantiana centrou seus esforços em investigar a razão e seus limites. O conhecimento e as experiências deveriam se adequar aos limites da razão, portanto ele desconhece o outro como possibilidade de conhecimento, construindo a concepção de moral e

de conhecimento, segundo as normas da própria razão. Esse pensamento kantiano sofre várias críticas. Habermas (1990, p. 29) pontua que:

Kant substituiu o conceito substancial da razão da tradição metafísica pelo conceito de razão cindida nos seus momentos e cuja unidade não é mais que formal. Ele separa a faculdade da razão prática e a faculdade de julgar do conhecimento teórico e assenta cada uma delas nos seus fundamentos próprios. Ao fundar a possibilidade de conhecimento objetivo, de discernimento moral e de valorização estética, a razão crítica não apenas assegura as suas próprias faculdades subjetivas nem apenas torna transparente a arquitetônica razão, mas desempenha também o papel de um juiz supremo, mesmo perante a cultura no seu todo.

O filósofo alemão além da continuidade entranhou com maior profundidade a racionalidade moderna, o que pode ter sido o ápice da subjetividade como forma de conhecimento. Para Kant (2002), é impossível conhecermos as coisas em si mesmas (o ser em si), podemos somente conhecer as coisas tal como as percebemos (o ser para nós). A proporção da possibilidade de conhecer os objetos é definida pela capacidade *a priori* do sujeito, ou seja, o conhecimento vai depender da competência de experimentar e da competência de entender de cada sujeito. (COTRIM, 2002).

Kant (2002) compreendeu que o objeto a ser conhecido sempre se apresenta em sua aparência, é sempre um objeto para o sujeito, para a consciência, logo ele nunca é o objeto em si, ou seja, ele nunca é a coisa em si. A coisa em si permanece não cognoscível para o sujeito que apreende somente o fenômeno. Essa forma de pensamento pode ser considerada o ápice do Iluminismo.

Enquanto acreditava-se que o conhecimento está nos objetos e nós somos os sujeitos que o apreendemos, Kant (1999) afirmou que construímos os conhecimentos, organizando os dados adquiridos na experiência segundo os princípios e formas de nossa razão. Questionar os limites da razão humana, assim como a objetividade do mundo, é a tarefa da filosofia kantiana.

Dessa forma, Kant corrobora com a filosofia da consciência, subjetiva, em que os principais condicionantes para o conhecimento residem no sujeito. Essa forma de conceber o conhecimento terá continuidade em Hegel.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2002), considerado como um dos últimos filósofos da racionalidade moderna, pontua que o ser humano deve chegar ao saber absoluto, termo usado por Hegel como sendo a consciência-em-si. “Ora, o itinerário da Fenomenologia é a progressiva mediação desta oposição até sua total superação, e percorre as seguintes etapas: consciência (em sentido estrito), autoconsciência, razão, espírito, religião, saber absoluto”. (REALE; ANTISERI, 2005, p. 111). Nessa perspectiva, a filosofia de Hegel pretende chegar ao espírito

absoluto, mesmo que seja por meio da alteridade, um movimento de saída de sua consciência comum em busca da consciência absoluta.

Dessa forma, a filosofia de Hegel mantém-se fiel à racionalidade moderna, sendo puramente racional e objetiva. Hegel (1988, p. 126) enfatiza que “A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si uma outra; quer dizer, só é como algo reconhecido”. Hegel demonstrou que é a consciência que conhece o mundo. Esse processo se estende em três etapas: certeza sensível, percepção e intelecto, sendo que os dois primeiros podem causar incertezas. Os objetos sensíveis devem passar pelo crivo e pela compreensão da consciência, pois a construção do conhecimento depende da consciência. Para chegar ao espírito absoluto, presume-se desfazer a dicotomia sujeito x objeto. Para Reale e Antiseri (2005, p. 112), “Consciência indica sempre relação determinada entre um ‘eu’ e um ‘objeto’, relação sujeito-objeto. A oposição sujeito-objeto, portanto, é característica distintiva da consciência”. Hegel propôs a superação das etapas da certeza sensível e da percepção para se chegar à consciência, etapa que o filósofo nomeou de consciência-em-si.

Ou seja, o mundo é concebido como consciência do espírito absoluto, o mundo funciona como uma consciência. A natureza e as coisas não estão soltas, fazem parte de um grande *Telos*, ideia de um desenvolvimento teleológico, que possui uma causa final e que indica que fazemos parte de um grande espírito do mundo. (COTRIM, 2002). Hegel teceu críticas a Kant, pois, para Hegel, o objetivo da filosofia é entender o ser e como nossa consciência observa os fenômenos ao nosso redor. O espírito absoluto, a consciência em si para si, é a consciência do mundo.

Na concepção hegeliana do conceito absoluto, não há espaço para oposição entre subjetividade e objetividade, sendo a razão unificadora. É só o movimento do ser em si, ser do outro e o retorno em si, movido pelo espírito absoluto. Quanto à proposta unificadora de Hegel, de vencer o bipartidarismo, Habermas (1990, p. 31-32) acrescenta:

Com sua crítica, apontada diretamente aos sistemas filosóficos de Kant e Fichte, pretende Hegel atingir igualmente a autocompreensão da modernidade que se exprime naqueles sistemas. Ao criticar as oposições filosóficas de natureza e espírito, sensibilidade e entendimento, entendimento e razão, razão teórica e razão prática, faculdade de julgar e imaginação, eu e não-eu, finito e infinito, saber e crença, ele pretende encontrar uma resposta para a crise da bipartição da própria vida. Se não fosse assim, não poderia a crítica filosófica propor-se satisfazer a necessidade que ditou objetivamente o seu nascimento. A crítica do idealismo subjetivo é, ao mesmo tempo, a crítica de uma modernidade que essa via se pode certificar do seu próprio conceito e chegar a um equilíbrio a partir de si própria. E ao fazê-lo não pode nem deve a crítica servir-se de qualquer outro instrumento que não seja a reflexão na qual reconhece a mais pura expressão do princípio dos tempos modernos.

A máxima hegeliana, também conhecida como pós-metafísica, supera a dualidade da metafísica em que a possibilidade fundamental para o conhecimento não vem nem da

experiência nem da razão, mas da lógica. O pensamento torna-se sujeito e objeto. Logo, Hegel pretendeu superar a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade, demonstrando o absoluto entre sujeito e objeto.

Analisando essas considerações, Ferrer (2016) reporta-se à racionalidade moderna, caracterizada como uma filosofia do sujeito. Já Hegel procurou situar-se num ponto de superação quanto à divisão entre a subjetividade e a objetividade, anunciando o absoluto como unidade entre sujeito e objeto, consciência e objeto, pensamento e realidade, mas também entre natureza e liberdade, forma e conteúdo do conhecimento, ação e conhecimento, teoria e prática ou historicidade temporal e validade universal para toda a razão humana. Assim, Hegel, de certa forma, dá continuidade ao pensamento kantiano, dando seguimento ao paradigma racional moderno, num sistema completo racional. A realidade é entendida como regida por uma razão que o sujeito pode conhecer e que assume a forma da ideia e do espírito absoluto, pois esse compreende a plena inteligibilidade conceitual do sujeito e do objeto. (FERRER, 2016).

Como esse movimento se processaria? Pressupõe-se que esse possa ocorrer por meio do embate de superação da contradição. Hegel utilizou-se da dialética Platônica como forma de compreender a realidade, sendo que o pensamento também deve ser dialético. Esse movimento do real ou do espírito perpassa por três momentos: o primeiro do ser em si, o segundo do ser outro ou fora de si e o terceiro que seria o retorno para si. (COTRIM, 2004).

Esse movimento dialético se afasta do entendimento comum e se coloca sob o ponto de vista do absoluto, isto é, do caminho da consciência, em que se alcança o saber absoluto, atingindo a razão e superando o entendimento de finitude. Assim, a razão alcançaria a consciência da unidade entre ser e pensar, harmonizando, dessa forma, a subjetividade e a objetividade.

Desse modo, a construção do conhecimento opera em uma contínua evolução de ideias que se desenvolve segundo um plano racional, portando não contemplando a intersubjetividade, elemento central do paradigma interdisciplinar.

O paradigma racional moderno, centrado na subjetividade e na consciência universal e absoluta, no decorrer da história, não deu conta de suas promessas, desencadeando as barbáries contra a humanidade e a natureza.

É mister uma consciência de humanidade construída intersubjetivamente onde os problemas do outro dizem respeito ao coletivo. Para compreender o mundo além do nosso horizonte, a atual concepção de educação e a atual forma de construção do conhecimento, centrada na perspectiva subjetiva, têm apresentado sinais que não respondem mais aos problemas apresentados pela humanidade.

Na perspectiva racional moderna, a construção do conhecimento ocorre por um viés de dominação, de resultados, por meio da razão instrumental, sem levar em conta as consequências. Considera questões imediatistas, egoístas, questionáveis, tendo em vista a evolução da humanidade a qualquer custo. Nesse sentido, “[...] as diferentes áreas especializadas da ciência produzem, cada uma segundo seus objetivos e interesses mais imediatos, impactos que muitas vezes são destrutivos da natureza enquanto suporte da vida humana e da própria coexistência de seres humanos vivendo em sociedade”. (ZITKOSKI; HAMMES; KARPINSKI, 2017, p. 16).

O período da racionalidade moderna teve, entre suas propostas, o fato de questionar o sagrado, as crenças, as tradições e os costumes medievais, contrapondo-se ao mundo medieval que constituía a sociedade medieval. O termo "modernidade" foi usado com uma significação abrangente para caracterizar todas as mudanças intelectuais, sociais, políticas, culturais e religiosas das novas direções do mundo. (VERGER, 1990).

Isso se torna mais visível a partir do século XIX, em que o conhecimento especializado passou pelo impacto da expansão do trabalho científico, momento em que as áreas do conhecimento passaram a buscar pelo máximo da especialização. A fragmentação do conhecimento, como premissa da modernidade, passou a demonstrar sinais de fragilidade.

A partir do século XX, as críticas à metodologia científica, fundamento da modernidade na construção do conhecimento, tornaram-se mais ácidas, sendo atribuída à cientificidade exacerbada grande parte dos males da humanidade e das barbáries humanas, como os horrores da Segunda Guerra Mundial. E, recentemente, o acelerado esgotamento dos recursos naturais tem contribuído com tais críticas tanto quanto os extensos desequilíbrios ambientais que a industrialização impõe ao planeta, sendo sinais do paradigma moderno, subjetivo, onde a consciência e o mundo do outro não contribuiu para a construção do conhecimento.

Quanto à desconfiança da metodologia científica, Veiga-Neto (1996, p. 20) acrescenta:

Pode-se dizer que, de um clima de euforia e otimismo para com a ciência, que se respirou no Ocidente ao longo de todo o século XIX e nas duas ou três primeiras décadas do nosso século, passou-se para um clima de desconfiança, primeiro, e de uma maior ou menor rejeição, depois. Ao cientificismo sucederam vários matizes de anticientificismo. Mesmo assim, ao mesmo tempo vultosos recursos continuam sendo despendidos, no mundo inteiro, em propagandas que tentam mostrar os benefícios que o desenvolvimento científico e especialmente tecnológico tem trazido e ainda podem trazer para a humanidade.

Com relação aos perigos da cega especialização, em que a completude não é considerada, Pombo (2005, p. 6) ressalta:

Especialização que tem produzido resultados notáveis, magníficos. Não podemos recusar, nem menosprezar, nem esquecer, que foi esse procedimento analítico da ciência moderna que deu origem a todos os conhecimentos e a todo o bem-estar que lhe devemos. A nossa vida depende deles a cada instante. Porém, só não podemos esquecer, diminuir, negar os benefícios da ciência moderna, tanto em termos de compreensão do mundo como de melhoria das nossas próprias vidas, isso não pode ser impeditivo do reconhecimento dos custos que a especialização trouxe consigo.

A partir dessas evidências em relação à crise do paradigma moderno, essas apresentam reflexos para a educação, trazendo e aprofundando incertezas. Após, principalmente as Grandes Guerras, a ciência e a forma subjetiva do conhecimento entram em crise em decorrência das consequências produzidas. (FAZENDA, 2012).

Como estamos discutindo, o paradigma moderno racional passou a apresentar sinais de crise. Marques (1993, p. 56) diz que “[...] a modernidade culminou numa exasperação da subjetividade, do individualismo, na opção do mundo ocidental pelo dualismo de sujeito e objeto e que se acentuou no paradigma cartesiano da consciência, das ideias claras e distintas”.

O clima de euforia e otimismo que a humanidade havia depositado na ciência, durante todo o século XIX, não teve estrutura para se manter nessa perspectiva, mas gerou um clima de desconfiança. Com maiores ou menores intensidades, ocorreram vários matizes anticientificistas, apesar da propaganda em torno dos benefícios que a ciência e a tecnologia poderiam trazer para a humanidade, essa concepção não cumpriu a sua promessa.

A partir da crise do paradigma racional moderno, esse passou a receber uma série de críticas, disseminando os desencantos da modernidade.

A racionalidade moderna foi questionada pela Escola de Frankfurt, a qual desenvolveu um pensamento crítico a respeito da razão iluminista, tendo em vista o contexto do Nazismo alemão. Para a Escola, o genocídio cometido nos campos de concentração, onde foram exterminados mais de seis milhões de judeus, demonstrou a incapacidade de a racionalidade humanizar o homem. A racionalidade ocidental tem demonstrado ser uma sociedade paradoxal devido aos indivíduos se assimilarem ao sistema social dominante. A liberdade tão propagada pelo Iluminismo transformou os indivíduos em seres pré-programados, sejam no trabalho ou em seu lazer.

Essa desconfiança na razão moderna constitui-se no que os frankfurtianos passaram a denominar de desencantamento do mundo por intermédio da racionalização e tem como expressões teórico-filosóficas a dialética negativa de Horkheimer e Adorno, na qual o mito do Iluminismo deixa um rastro de autodegradação. (ZITKOSKI, 2000). Os ataques ao paradigma iluminista tornaram-se mais ácidos após as críticas de Nietzsche e, posteriormente, da Escola de Frankfurt. Essas críticas contribuíram para o fortalecimento das teorias filosóficas

contemporâneas no sentido da uma virada paradigmática, dando sustentação à superação da razão moderna.

A construção do conhecimento e da racionalidade moderna ocorre na relação sujeito-objeto e na subjetividade que encontrou em filósofos como Descartes, Kant e, por último, Hegel o suporte teórico para tal. Zitkoski (2000, p. 83) complementa ao mencionar que “Com o fim do sujeito definido e filosoficamente certificado, torna-se impossível fundamentar antropológica, epistemológica, e eticamente a existência humana a partir da concepção moderna”. O paradigma racional passou a ser golpeado em sua subjetividade, autoconfiança e autonomia, pois essas condições jamais existiram a não ser como ilusão utópica do projeto iluminista.

Martin Heidegger, filósofo do início do século XX, cuja principal obra foi *Ser e tempo*, é outro pensador que abandonou o modo de pensar moderno. Sua teoria tem como objetivo pensar sobre o sentido do ser, porém, antes de chegar ao sentido do ser, o filósofo fala de um ente, o Dasein, que compreende sua própria existência no mundo. Entre suas críticas, está o fato de que, para existir o ser, esse tem que estar inserido no mundo. Na subjetividade moderna, o ser pensante, ou seja, o cogito cartesiano, não precisa de mundo, está flutuando, pois não está inserido no mundo. Dessa forma, Heidegger constrói seu pensamento no sentido do filosofar como fizeram os gregos, que pregavam o cultivo do ser. Ainda, de acordo com Marques (1993, p. 61), “Heidegger transcende o horizonte da filosofia da consciência, apenas para permanecer na sua sombra”. Na racionalidade moderna, a relação com os objetos prioriza somente o ente, o que deixa de lado o ser humano que se relaciona com outro ser.

Heidegger despreza a metafísica por essa ter se esquecido do ser. Sua crítica é ontológica e também recai sobre a visão instrumental da tecnologia como forma neutra de auxiliar os seres humanos e de transformar a humanidade, concepção que persiste na filosofia ocidental em considerar a técnica neutra. Na visão heideggeriana, a racionalidade moderna segue a tradição metafísica quando se refere ao ser como utilizado por Platão. Zitkoski (2000, p. 83) menciona que “[...] na estrutura da subjetividade moderna não é possível recuperar o verdadeiro ser. Então, faz-se necessário ultrapassar o paradigma da consciência e construir um novo modelo filosófico de um pensar radical, que vá além do ente e revele o Ser autêntico que se manifesta através da linguagem”.

O pensamento existencialista foi outro movimento que se juntou à crítica da razão iluminista. Foi um movimento significativo para com o momento que atravessava a humanidade: durante a Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Assim, a corrente existencialista é fundamentada no pensamento de que o homem é um ser histórico e, portanto, ligado a uma

realidade concreta, construindo, a partir da realidade, sua essência e abdicando de qualquer forma apriorística da vida humana. Esse movimento, que tem suas raízes como forma de reação ao idealismo hegeliano, entendia o homem apenas como um processo evolutivo da ideia absoluta. Teóricos como Heidegger, Jaspers, Gabriel Marcel, Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche, Husserl, Russell e Sartre fortaleceram a concepção existencialista que se tornou uma forma de resposta à situação vivida pela civilização ocidental.

A crítica à racionalidade moderna, além do existencialismo, também encontrou voz entre o movimento francês dos filósofos pós-estruturalistas e a análise do discurso que também defende a desconstrução do sujeito. Criticam-se as pretensões científicas e totalizantes do estruturalismo. Dentre as suas problematizações, ressalta-se uma crítica radical ao sujeito humanista, autônomo e consciente, bem como o questionamento da crença na razão e no progresso da ciência e a recusa ao pensamento da representação da realidade que precede a linguagem. (PETERS, 2000).

A corrente pós-estruturalista tem em pensadores como Derrida e Foucault sua gênese na corrente não racionalista. Aquela se propôs a ir além das ideias estáveis propostas pelos estruturalistas e a encontrar possibilidades estruturais abertas, sendo que o processo de significação da realidade passou a ser compreendido de forma mais aberta. Ainda, Best e Kellner (1991, p. 21) apontam que:

Para os pós-estruturalistas, ao contrário [dos estruturalistas], o significado é apenas um momento em um processo de significação sem fim onde o sentido é produzido, não em uma estável e referencial relação entre sujeito e objeto, mas apenas dentro de um infinito e intertextual jogo de significações.

O movimento pós-estruturalista encaixa-se nas celebrações dos aspectos contraditórios e da não unidade da racionalidade moderna. Ele compreende o conhecimento como uma perspectiva fragmentada que não só explica, mas também participa como elemento formador do real. Derrida (1978) atacou a racionalidade moderna por meio da teoria da desconstrução, opondo-se ao legado linguístico de Ferdinand de Saussure. Tendo a escrita como base, Derrida (1978) interpreta a metafísica focada em suas contradições e fundamentada no discurso. Sua teoria é crítica quanto à possibilidade de haver a noção de uma estrutura centrada. Ele aponta que a relação direta entre significante e significado não se sustenta e diz que infinitas mudanças perpassam de um significante para outro.

Derrida (1978) rejeita toda a estrutura metafísica e sua história por suas estruturas dicotômicas. Rejeita a estrutura binária e isso vai além da simples oposição entre significante e significado, pois tal estrutura sustenta a história da filosofia, que concebe o mundo em um

sistema de oposições que se prolifera sem fim (*logos/pathos*, corpo/alma, eu/outro, bom/mal, cultura/natureza, homem/mulher, entendimento/percepção, dentro/fora, memória/esquecimento, fala/escrita, dia/noite).

Derrida (1978) remodela a relação entre significado e significante. Quando lemos a palavra música, pensamos em instrumento musical, vozes, dança, diversão, amor, assim cada conceito significante ao qual a palavra música se refere pode desencadear outro significante, desencadeando um jogo de significantes, abrindo o texto e o colocando em movimento. Dessa forma, Derrida (1978) desconstrói a hierarquia e também o idealismo platônico. Na esteira de Derrida (1978), Hottois e Parizeau (1998, p. 58) apontam que “A desconstrução se refere a todas as técnicas e estratégias usadas por Derrida para desestabilizar, abrir e deslocar textos que são explicitamente ou invisivelmente idealistas”.

Nessa perspectiva de desconstrução, Marques (1993) denuncia a proliferação de interpretações na indeterminabilidade e na disseminação delas, sem qualquer referência à dimensão de valor-verdade. Parece-me que paira uma compreensão na perspectiva de que Derrida (1978) coloca em voga um processo de denúncia necessária, porém apenas fica nessa escala.

Para fechar esta seção, busco em Marques (1993, p. 56) uma profícua síntese: “[...] culminou a modernidade numa exasperação da subjetividade, do individualismo que teve início na opção do mundo ocidental pelo dualismo de sujeito e objeto e que se acentuou no paradigma cartesiano da consciência fundadora das ideias claras e distintas”.

Como se pode perceber, o paradigma racional moderno, devido ao seu desgaste, tem recebido críticas de várias correntes filosóficas. A construção do conhecimento subjetivo e fragmentado, fundado no dualismo de sujeito e objeto, na consciência como único elemento na construção do conhecimento, não responde mais às necessidades da humanidade. Dentre os críticos mais ácidos em relação ao paradigma racional moderno, é possível citar Nietzsche.

Dessa forma, procurei demonstrar elementos que desconstroem a racionalidade moderna para compreensão da importância do paradigma interdisciplinar na construção do conhecimento e no processo educativo.

2.3. O ideal ascético decadente da modernidade

De acordo com minha discussão sobre a razão moderna, essa demonstrou seus desencantos, seus sinais de crise e *déficit*, fundamentalmente pelo excesso de subjetividade, individualismo e dualismo do sujeito e objeto, pois foram incapazes em dar conta dos problemas

da humanidade. Dessa forma, a razão iluminista demonstrou-se ser incapaz de inábil para conduzir o processo civilizatório humanizado como prometido.

A racionalidade moderna construiu-se como esperança de que a humanidade fosse regida por essa, no entanto acabou por apenas compreender a vida ao invés de potencializá-la. O corpo passou a ser figurado como uma máquina, justificando, assim, o avanço desta área nas universidades. Dessa forma, o conhecimento passou a ser concebido em uma direção única e de forma cumulativa, em que o mal e/os elementos negativos deveriam ser eliminados.

O uso extremado da razão diante da vida nos permitiu visualizar sintomas, que venho apresentando de uma sociedade decadente, como já vem sendo discutindo.

O filósofo alemão Nietzsche analisou de modo muito atento os pormenores da racionalidade moderna.

Os conceitos científicos, fundados no modelo lógico-cientificista, foram se desenvolvendo, pouco a pouco, até atingir todas as esferas da atividade humana. A religião cristã, por meio dos valores ascéticos, consolidou uma ética prescritiva e redutora das especificidades humanas em uma moral universal e padronizante. A política, praticada sob influência desses valores, encontra-se subordinada à produção capitalista. Com a propagação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, forja-se uma falsa igualdade democrática.

A crença na verdade metafísica, marca da filosofia socrático-platônica, predominante até século XIX, tem em vista o pressuposto de dicotimização entre o verdadeiro e o falso, e acaba por construir uma cisão entre o mundo inteligível, transcendente, e o outro sensível. Dessa forma, o ser humano, colocando a verdade em um mundo transcendente, desqualifica e nega toda a potencialidade humana.

Para explicar sua teoria, Nietzsche toma Apolo e Dionísio como fundamentos. Para Feiler (2011, p. 16), “A apolínia, representada pelo deus Apolo, deus da ordem e da moderação e dos instintos, e a dionisíaca, representada pelo deus Dionísio, deus da música, da desordem e da imoderação, é em Dionísio que se manifesta o verdadeiro ideal de vida”. O mesmo autor ainda afirma que “[...] a moral cristã, que faz com que o homem deposite suas raízes em um mundo e em um Deus transcendente e com que despreze e renuncie a realidade deste mundo terreno, que é segundo o filósofo, o único mundo existente, o mundo da vida”. (FEILER, 2011, p. 17). Sobre essas críticas, Nietzsche investiu a marteladas, colocando em xeque todos os valores até então considerados inabaláveis e infalíveis de acordo com a racionalidade moderna, valores esses concebidos e seguidos pelo Ocidente.

O filósofo, metaforicamente, investe a marteladas para destroçar os valores até então compreendido como verdadeiros pela cultura ocidental que, a partir do final do século XIX,

entra em processo de crise generalizada. Esse processo de questionamento e de crise dos valores desencadeia um vazio nas referências oferecidas pelas instituições como religião, ciência e democracia. Evidencia-se que os valores oriundos da filosofia grega, como em Sócrates e Platão, são apresentados com uma raiz dualista, demonstrando dualidade entre a realidade e a verdade, isto é, a forma de compreensão enraizada que passaram a ser vistas por Nietzsche como valores negativos à vida, pois negam o mundo da vida em vista de valores metafísicos, platônicos. Nessa perspectiva, torna-se visível o modo como funciona essa condução da vida, já que o ser humano passa a se negar e, assim, nega os valores intrínsecos a si mesmo, ou seja, passa a viver em dualidade.

Epistemologicamente, o niilismo constrói-se a partir do conceito ‘nada’ - do latim *nihil* -, que seria uma propensão ao nada, a um ‘nadismo’. O sentido original, de acordo com Araldi (2011), da terminologia tem início na escolástica, sendo reforçado pelos valores iluministas burgueses. Também é possível caracterizar o niilismo como a crença em uma verdade unívoca e na construção de um conhecimento objetivo, sendo isso que permeou a história ocidental até os dias de hoje. O niilismo revela-se como a história de nossa época, não podendo ser considerado como uma corrente filosófica, mas como condição de finitude do ser humano. Ele se realiza apenas no tempo, mas também em um espaço no próprio ser humano. Portanto, o processo de superação do niilismo não ocorre de fora para dentro, mas de dentro para fora por quem já o viveu, tomando consciência da vivência do processo. Pelas palavras de Nachlass (1881)², o próprio Nietzsche considerava ter atravessado o niilismo e o superado ao mencionar que “[...] eu sou o primeiro niilista perfeito da Europa, mas que superou o niilismo que habitava em sua alma, vivendo-o até o fim, - deixando-o atrás de si, debaixo de si, fora de si”

O termo niilismo já se fazia presente na literatura de Ivan Turguêniev Dostoiévski, anarquista russo, o qual Nietzsche define como a essência da crise moral que acomete o mundo moderno. Era a representação da desvalorização universal dos valores, que mergulha a humanidade na angústia do absurdo, impondo-lhe a certeza desesperadora de que nada mais tem sentido. (GRANIER, 2009).

Seguindo, a terminologia “certeza desesperadora” é a que me interessa como pesquisador, tendo várias interfaces, podendo se apresentar como negativo, passivo, reativo e ativo. (NIETZSCHE, 2005 *apud* GOMES, 2004). Em minha pesquisa, interessa-me o niilismo ativo, também chamado de transvaloração dos valores, pois “Aqui, a vontade de poder assume seu poder de ação e destruição” (GOMES, 2004, p. 166) e, por ela, o ser humano cria os valores

² Nachlass/FP 1881, 10 [42], KSA 12.476

afirmativos sobre sua existência. Por meio desse “[...] desapego de Deus, o homem afirma a sua vontade de potência, o que faz com que emergja a responsabilidade do ser humano de ter que se construir por si só”. (PECORARO, 2009, p. 391).

Por conseguinte, o niilismo, além de ser um fenômeno histórico, é um modo de ser do ser humano em sua existência. É também considerado por Nietzsche (2001), fundamentalmente, um fenômeno estético, ou seja, trata-se de mostrar como a superação do niilismo só é possível mediante um ato produtivo do homem e, nisso, Nietzsche (2001) aposta na produção artística. Se o mundo em si já não tem sentido, deve-se dar-lhe um novo, por meio de um ato criador. Por isso, não é estranho que Nietzsche (2001), ao contemplar o problema do niilismo europeu, o pensasse novamente pela perspectiva unitária da arte, pois tanto o niilismo como a arte se explicam melhor em sua filosofia quando se relacionam no âmbito de uma tensão essencial. (GUERVÓS, 2018).

Nessa perspectiva de superação do niilismo, surge a possibilidade do ser humano como criador que, segundo Guervós (2018, p. 23), é “[...] aquele que cria a meta do homem e que dá seu sentido à terra e a seu futuro”, aquele que “[...] utiliza a força não sobre a obra, mas sobre si mesmo enquanto obra”. E, nesse processo transformador que supõe a arte frente ao niilismo, o artista, em seu sentido originário, já não é tanto aquele que produz obras de arte, mas aquele que produz sua própria vida, aquele que converte seu próprio eu em um “fenômeno estético”. Nietzsche (1996) se expressa, igualmente, na primeira seção de *O nascimento da tragédia*, ao descrever o processo criador: “O homem já não é mais artista, converteu-se em uma obra de arte”. (GUERVÓS, 2018, p. 23-24). Por acaso - perguntava-se Paul Valery -, não se deve conceber a produção de uma obra de arte como obra de arte? Eu perguntaria: compreender o conhecimento e a educação por múltiplos caminhos, no respeito ético, de maneira intersubjetiva, também não é uma obra de arte?

Parece-me que Nietzsche (1996) nos indica o processo criativo, não através da exteriorização, mas da obra de arte a qual o filósofo se refere, é quando o ser humano transforma seu interior em uma obra de arte, o que se dá a partir do seu poder criativo. Chegar a ser uma “obra de arte” é “chegar a ser o que se é”, isso significa “fazer emergir além de si mesmo o homem”, esse é o novo conceito de arte: “contra a arte da obra de arte” (NACHLASS³, 1881, p. 11). A obra de arte torna-se o espelho em que o ser humano reflete sua perfeição, ao passo que a obra de arte externa, não seria mais que uma simples projeção daquilo que o ser humano é.

³ Nachlass/FP 1881, 10 [42], KSA 12.476

Arrisco-me a dizer que essa capacidade involuntária do homem de projetar para fora sua vitalidade ingênua o converte em artista, pois ao mesmo tempo transforma o mundo ao redor e “[...] este ter-que-transformar as coisas em algo perfeito é - arte. [...]”; na arte o homem goza de si mesmo como perfeição”. (GUERVÓS, 2018, p. 24). Assim, o ser humano torna-se belo, harmônico, irradia com perfeição todas as coisas, e as coisas do mundo serão belas, pois o homem é belo. A beleza redime, triunfa sobre o sofrimento e a dor, vence a sabedoria de Sileno que significa, como afirma Kaufmann (1974), o triunfo de Apolo sobre Dioniso. E, se não há uma ordem intrínseca nas coisas e se o mundo em sua essência é um caos, nada mais grandioso que inventar histórias belas. (KAUFMANN, 1974). Portanto, a transformação do mundo e a transvaloração dos valores que leva a superação do niilismo pressupõe a transformação de si mesmo mediante atos criativos.

O ser humano é capaz de produzir a autocriação como possibilidade de superar o niilismo, sendo um elemento comum dos seres superiores ou capazes de superar a crise dos valores. Por meio dos estudos de Nietzsche (1996), é possível conceber que o ideal de autocriação, cujo resultado é o próprio homem como “obra de arte”, evidencia-se de uma maneira exemplar no gênio e nos seres superiores. O gênio chega a ser o artista de sua própria vida, criando suas próprias leis, criando e se recriando a si mesmo.

Após as reflexões sobre o niilismo e sua superação, para o qual Nietzsche propõe o caminho pela arte, entendo a arte como possibilidade de recriação e reconstrução do ser humano. Também, nesse contexto, visualizo a interdisciplinaridade como possibilidade de processo criativo para a educação. Nessa perspectiva, propus-me a discutir a construção do conhecimento pela interdisciplinaridade de forma paradigmática.

A filosofia nietzschiana, com o niilismo e sua desconstrução dos valores, deixa a humanidade órfã de possibilidades. Frente a estas incertezas, é válido apontar caminhos, não que esses sejam os únicos, mas que sejam possibilidades. Refiro-me ao paradigma interdisciplinar como uma alternativa para a educação, mas que também vai além, já que pode ser uma oportunidade de ver o mundo, ou seja, de ver a vida.

Na autocriação do ser humano, entendo o interdisciplinar de forma propositiva para a educação, seja ela na construção do conhecimento ou na formação docente. A partir do momento em que recriamos novas possibilidades educacionais, construímos uma beleza que nos excede. Seja no mundo da vida ou na educação, cumprimos com nosso papel ético-social. Quanto mais cuidamos e produzimos nossa melhor perfeição, indiretamente elevamos a vida, a educação e o conhecimento de todos que participam do mesmo projeto cultural que o nosso.

Como em um processo de arte, com a ajuda da interdisciplinaridade paradigmática, podemos, a partir de nós mesmos, criar uma nova ordem, um novo sentido. O niilismo nos deixou, no meu entendimento, duas opções: a de se entregar a Deus ou de se entregar ao caos. Assim como a arte está para o mundo da vida, o paradigma interdisciplinar está para a educação como possibilidade de consciência e de nos potencializar para a vida, por meio da construção coletiva, da pesquisa e da ética, que julgo imprescindíveis no processo educativo. Assim, o ser humano se torna um ser potencializador e transformador de si próprio.

A educação, assim como a arte, também se constitui em um processo criador, em um processo de arte, em um processo de revolução. Nietzsche (2001) encontra na arte uma expressão metafórica: a justificação estética é uma expressão da autossuficiência geral do mundo, ou seja, na medida em que não necessita de nenhuma relação significativa para além dele, o sujeito é, em si próprio, tão significativo como pode ser uma obra de arte. (GERHARDT, 1984). Nietzsche e suas ácidas marteladas criticam a forma dicotômica de enfrentar o mundo da vida. Para ele, essa luta produziria um nada: “Esse nada não é um absoluto de valor que remete à normatividade da interpretação vital, é nem mesmo o nada, mas apenas o que é fútil, absurdo, doentio, fatigado, toda espécie de borra no copo vazio da existência”. (GRANIER, 2009, p. 19).

A partir dessas reflexões, pode-se chegar a dar qualquer sentido para nossa vida? Como estaria nosso processo educativo? Fútil, absurdo, doentio? Diante disso, é possível e preciso ser reativo como educadores. Como fica nossa ética frente a essas denúncias? Ficaremos apenas descrevendo os fatos, sem apresentarmos proposições? Claro que não. É preciso ir além do pessimismo, o qual propõe “Um enfraquecimento leal do nada, favorecendo a busca de escapatórias. É por isso que ele desemboca no niilismo incompleto, o qual reconhece a queda dos antigos valores, mas se recusa a pôr em dúvida o fundamento ideal deles”. (GRANIER, 2009, p. 20).

Com Nietzsche, a racionalidade moderna sofre duras críticas, como também as recebem os valores da moral cristã. Sua fundamentação centra-se na libertação da dualidade humana e na superação da metafísica, para então emergir uma vontade de potência, de modo que não seja somente uma destruição, mas uma verdade superior.

Evidencio que, por meio do paradigma interdisciplinar, seja possível despertar as potências do ser humano como possibilidade de uma educação crítica, holística, que compreenda esse ser humano em todas as suas dimensões e cuidados éticos ao seu entorno, opondo-se à pedagogia da decadência denunciada por Nietzsche, que transforma a natureza enérgica do ser humano em animais de carga laboriosos, dóceis e medíocres. (GRANIER,

2009). Nessa perspectiva, Granier (2009, p. 19) menciona, ainda, que “A domesticação sistemática torna o homem inofensivo, fraco para consigo e para com os outros, afundando na humildade e na modéstia, consciente de sua fraqueza, o pecador”.

O niilismo de Nietzsche (2001) contribuiu para a instalação da dúvida nas convicções racionais, sendo esse filósofo um dos pioneiros a questionar as certezas de nossa autoconsciência que fundamentam os procedimentos racionais do conhecimento. Dessa forma, não se acredita existir uma realidade, uma substância além do nosso pensar. Aponta-se o conhecimento para o mundo dos fenômenos e daquilo que se manifesta, rejeita a dualidade verdade *versus* realidade. O filósofo aposta, então, na potência criativa do ser humano, em suas próprias potências, naquilo que o cerca.

Como já descrito no modelo ocidental platônico, o ser humano ocupa-se da verdade absoluta e não da realidade, dos fenômenos. O ser humano age contra sua própria natureza como uma espécie de alienação, procura por valores que estão fora de si, enquanto deveria ir ao encontro de sua natureza. A partir dessa proposição, Nietzsche (1996) elabora toda sua crítica radical, especialmente contra a moral cristã, por ser essa uma das responsáveis pela moral de rebanho. Para o homem moderno, que o filósofo chama de homem do rebanho, existe um comportamento humano sem reflexão sobre valores dominantes na civilização humana.

Com base na crítica ao homem do rebanho, é possível perceber indícios de que o autor a combate tendo como justificativa o instinto agregário como deturpador da vida, dependente e medíocre, já que exige do indivíduo sempre um alto poder de abnegação, de sacrifício em favor do próximo, de renúncia de si. (NIETZSCHE, 2002). A moral, quando se deixa levar pelo espírito agregário, acaba construindo uma moral negadora da vida, uma moral de conformidade e de conciliação; moral essa que se desenvolveu no Ocidente. Para o referido autor:

[...] o que aqui se julga saber, o que aqui se glorifica com seu louvor e seu reproche, e se qualifica de bom, é o instinto do animal de rebanho homem: o qual irrompeu e adquiriu prevalência e predominância sobre os demais instintos, fazendo-o cada vez mais, conforme a crescente aproximação e assimilação fisiológica de que é sintoma. Moral é hoje, na Europa, moral de animal de rebanho. (NIETZSCHE, 2002, p. 202).

Então, compreendo que o instinto de fraqueza e de subserviência do ser humano é que o leva à moral de rebanho, como descreve Nietzsche. O filósofo também elabora toda uma análise etimológica com relação aos valores, desde a inversão desses promovida pelos judeus com a chamada “revolta dos escravos” (2005), na qual eles venceram a batalha contra os senhores. A vitória teve como ponto de partida a perspectiva de ressentimento que gerou outros valores, pois enquanto a moral dos nobres gera valores, a moral dos pobres gera negação. Então, os valores gerados pelo ressentimento são niilistas.

Sua crítica à moral cristã se fundamenta por acreditar que todo o valor do Cristianismo se encontra fora da natureza humana. Essa forma de construção de valores foi articulada desde o platonismo até a construção da racionalidade moderna. Para Nietzsche (2005), os próprios homens mataram Deus que era o suporte dos valores da Idade Média. Com o advento da ciência, nos séculos XVI e XVII, essa visão de Deus entra em xeque. Com a racionalidade moderna, Deus deixou de ser o fundamento, o centro, pois tal racionalidade se opõe ao Teocentrismo. Para o filósofo, o homem moderno é o autor da morte de Deus, quando, por meio da racionalidade moderna, o ser humano substituiu Deus por outros valores.

Até a construção da racionalidade moderna, Deus era o valor absoluto que regia o mundo, especialmente o mundo ocidental. Com sua morte, o homem moderno fica jogado a sua própria sorte. Na visão de Nietzsche (2001 p. 148), “O mais forte e mais sagrado que o mundo até então possuía sangrou inteiro sob os nossos punhais – quem nos limpará deste sangue?”. Provavelmente perguntaram-se, continua o autor, “[...] com a morte de Deus, estamos condenados a vagar num vazio de sentido, o que nos dará sustento a partir de agora?”. Com a morte de Deus, o mundo vaga em um vazio de valores.

A partir dessas críticas e desses questionamentos, o homem contemporâneo passou a se sentir livre em função das possibilidades que a sociedade de consumo oferece. O homem hipermoderno tem na sociedade de consumo e no individualismo o cerne de suas relações sociais. Sobre os sintomas do niilismo em nossa sociedade, Araldi (2004) em entrevista concedida a Junges (2010, s/p) descreve que “[...] a pouca confiança das pessoas nas instituições sociais, a restrição sempre maior dos espaços de práticas solidárias, vinculativas e a preocupação egoísta estreita com os simulacros de si mesmos expressam o vazio niilista da sociedade”.

Como dar sentido à existência singular depois que ficou evidenciado o vazio da interpretação moral cristã? (JUNGES, 2010). O ser humano por não ter compreendido os valores contemporâneos tem substituído os “grandes valores” e as metanarrativas do paradigma racional pela tecnociência, pela razão e pelo progresso. Araldi (2004) segue ao ser entrevistado por Junges (2010, s/p):

Com a experiência hipermoderna da aceleração dos acontecimentos, parece que o indivíduo não tem mais condições de assumir, com seu potencial crítico e criativo, as rédeas de seu próprio destino. Mas ele pode canalizar suas energias na busca de uma felicidade que pode ser alcançada através do trabalho, no consumo frenético de bens e mercadorias. E esse indivíduo hipermoderno pode ainda se iludir continuamente de que é original e livre, à medida que configura a seu bel prazer seu mundo descartável de vivências e desejos. Nietzsche diria que isso é uma forma doentia de egoísmo, uma luta incansável para dar uma breve duração a certos fantasmas de nossa imaginação, sem que pensemos profundamente na construção de nossa subjetividade de nosso mundo interior de paixões, sentimentos e pensamentos.

Deve-se problematizar os valores do nosso tempo, pois quem não for reativo, de uma forma ou de outra, será afetado, inevitavelmente, pelo vazio valorativo pós-moderno (individualismo, bem-estar, consumismo). Como já descrevi anteriormente, no modelo ocidental platônico, o ser humano ocupa-se da verdade absoluta e não da realidade dos fenômenos. Nessa perspectiva, age contra a sua própria natureza, como uma espécie de alienação, procurando por valores que estão fora de si, enquanto deveria ir ao encontro de sua natureza. Araldi (2004) explica que a depressão é um sistema bem nítido de doença de nosso tempo e, principalmente, é a luta para evitar o desespero latente em não ter nada que fazer para preencher o vazio de uma vida que se consome na superficialidade das relações.

O ser humano vive, em um mundo fugaz, em uma sociedade de transitoriedade de valores, pois os valores que até então a humanidade havia constituído como elementos fundantes, acabam por ruir. Sem uma base, continua Araldi (2004, p. 6), “[...] a perda desses valores, desses referenciais gera um desespero silencioso, que se agrava e pode se expressar na violência”. Nesta terra arrasada, propaga-se o individualismo, o pensar em si mesmo e a fragmentação dos valores tende a ser maior. Araldi (2004) defende a mobilização de energias no sentido de construir novos valores, que não sejam válidos apenas pensando no indivíduo, mas pensando coletivamente. O indivíduo que apenas pensa em si se refugia no consumismo.

Considero possível construir o “mundo da vida” por meio de relações solidárias, coletivas, alicerçadas na ética, valorizando a consciência do coletivo a fim de colaborar com o processo educativo. E, para que possamos pensar em uma sociedade alicerçada em valores éticos, preocupada com a ecologia, com o meio ambiente, com uma educação humanizadora e solidária, é importante abrir escapes frente ao niilismo, construir valores éticos e educacionais para formar uma sociedade menos fragmentada e com maior distribuição de renda, em que o cuidado com o todo seja permanente, isto é, uma sociedade holística.

Pensando na construção de uma sociedade diferente da que temos, precisamos nos questionar: o que queremos? Podemos começar com o que não queremos já citado anteriormente. Julgo ser possível uma sociedade com uma educação holística a partir do paradigma interdisciplinar, como uma possibilidade de potência, como escreve Nietzsche

(2005), para o enfrentamento do niilismo. O próprio filósofo propõe a arte como enfrentamento ao niilismo, mas a arte no sentido do ser humano se reinventar, por isso entendo o paradigma interdisciplinar como sendo um ato de potência, como uma possibilidade de se reinventar a construção do processo educativo.

A crise dos valores da modernidade será o embrião para construção de um novo paradigma. De acordo com Arendt (1997), crise não deve ser entendida como algo, por si mesmo, negativo. Examinando a palavra crise, ela surge na Grécia e não denota negatividade, mas uma tomada de decisão capaz de separar o verdadeiro do falso. Para Veiga-Neto (1996), *krisis* é tanto a faculdade de distinguir, separar, quanto debater e disputar. A palavra vem do verbo *krinó*, que designa ação de julgar. Na forma latina, *crisis* pode ser entendida como momento de decisão, de uma mudança súbita no decorrer de um acontecimento. Posso comparar com palavras como crítica, critério, ou seja, sem sentido negativo, mas que propõem alguma forma de mudança. “[...] nisso tudo não parece um rastro de negatividade, ao contrário: há a força do escolher, do julgar, discernir, debater; são palavras ligadas à força do pensamento e, portanto, à criação da filosofia, da ciência”. (BORNHEIM, 1999, p. 49).

Nem todos os autores entendem que a passagem de um paradigma para outro se dá em forma de ruptura, pois ainda mantemos valores iluministas na contemporaneidade. Com relação a isso, Rouanet (1989) defende que o que existe hoje é uma ruptura, um cansaço de todos, relacionado aos males atribuídos ao mundo moderno. Nesse sentido, é preciso limpar o terreno quanto ao uso da contemporaneidade nesta investigação pós-modernidade. Para Rouanet (1989, p. 269):

O prefixo pós tem muito mais o sentido de exorcizar o velho (a modernidade) do que articular o novo (o pós-moderno). A consciência pós-moderna não corresponde a uma realidade pós-moderna. Nesse sentido, ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É literalmente, falsa consciência, porque é a consciência de uma ruptura que não houve. Ao mesmo tempo é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da Modernidade.

Nesse sentido, opto pelo uso da terminologia contemporaneidade, pois é possível encontrar na contemporaneidade elementos da modernidade. Destaco, por exemplo, o uso da racionalidade a partir de outra perspectiva, permanecendo o uso da razão.

A contemporaneidade não significa refutar os valores da racionalidade moderna, mas trabalhar na perspectiva de pensar sem estar centrado absolutamente na razão e no sujeito. O pós-racionalidade moderna faz parte do que Bauman (1993) nomeou de dissipação da objetividade, isto é, o abandono da noção segundo a qual a adequação entre o intelecto e o objeto seja resultado de uma relação externa.

Por sua vez, Braida (1994, p. 41) destaca que “A relação de adequação é interna, entre o objeto resultante da organização do vivido pelas regras internas do intelecto e o discurso que se realiza com base nessas mesmas regras”.

Comumente, tem-se caracterizado a contemporaneidade dentro de uma perspectiva de negação, como se fosse possível entender a história como etapas e a racionalidade moderna como quase um sinônimo do Iluminismo. Olhando a contemporaneidade como crise da racionalidade moderna, Marques (1996, p. 33) esclarece:

É a crise da modernidade em nosso século que se expressa no movimento da pós-modernidade, crise radical do pensamento e valores, das orientações ético-políticas, da economia, da cultura. Não uma crise em vários setores ou instâncias, mas a crise da própria modernidade em seu âmago.

É provável que tudo o que se pode dizer com algum grau de segurança é que a contemporaneidade se caracteriza muito mais por aquilo que ela não é. Essa definição designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nessa concepção, nem se refere a um sistema de ideias ou conceitos no sentido convencional, nem é uma palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo o que se pode afirmar é que é algo complexo e multiforme, que resiste a uma explanação redutiva e simplista. (VEIGA-NETO, 1996).

Uma das principais desconstruções da contemporaneidade diz respeito à morte das metanarrativas racionais modernas que fundavam e legitimavam a ilusão de que poderia haver uma história humana universal. Esse, sem dúvida, pode ser considerado um dos aspectos positivos da racionalidade moderna, pois saímos da razão manipuladora e de seu fetiche da totalidade. Agora, apresenta-se a possibilidade da pluralidade, isto é, uma heterogeneidade de estilos. Harvey (2017) ressalta que a ciência e a filosofia devem abandonar suas grandiosas reivindicações metafísicas e ver a si mesmas, mais modestamente, como apenas outro conjunto de narrativas.

Sobre despedir-se das metanarrativas iluministas da racionalidade moderna, Veiga-Neto (1996) lembra que isso é como se estivéssemos vivendo uma fase de transição, como a que viveram Platão e Descartes, para quem eram, respectivamente, o mundo homérico e o mundo aristotélico-tomista. Logo, estamos vivendo a perplexidade do mundo que não é mais, mas que também ainda não o é. (STEIN, 1991).

A contemporaneidade carrega a preocupação com o diferente, com a complexidade, e com as particularidades. O contemporâneo tem especial valor por reconhecer “[...] as múltiplas formas de alteridade que emergem das diferenças de subjetividade, de gênero, de sexualidade,

de raça, de classe de [configurações de sensibilidade] temporal e de localizações e deslocamentos geográficos espaciais e temporais”. (HUYSSSENS, 1984, p. 50).

A contemporaneidade apresentou-se nas mais variadas facetas sociais em uma pluralidade de vozes. O paradigma contemporâneo, por outro lado, apresenta problemas em relação ao universal, empurrando a civilização para guetos de alteridade. Tem se tornado um jogo de poder assimétrico, com uma retórica perigosa, que evita o enfrentamento das realidades, da economia política e das circunstâncias do poder global. (HARVEY, 2017). Essa recusa ao universalizante poderá recair em um silêncio total.

Então, a partir das explicações da contemporaneidade que dão conta de um mundo mais aberto, pensam-se explicações mais reais, com maior complexidade dos reais, com possibilidades de explicações e construções de realidades transformadoras. Como bem embasa Zitkoski (2000), não podemos ficar presos a um horizonte de origem que se caracteriza pela crítica demolidora da racionalidade moderna como fez o filósofo alemão Nietzsche. A contemporaneidade desconstruiu o pensamento, fundamentado na evolução social, na evolução da civilização, como preconizado na racionalidade moderna, que ocasionou as barbáries na África e América, alterando significativamente suas civilizações e culturas.

O pensar contemporâneo possibilitou à humanidade, por meio de suas próprias vontades, a aventurarem-se por suas consciências e a tornarem-se responsáveis pela construção da história humana, na qual a subjetividade seja o propósito e não mais as meganarrativas racionais. Produz-se, a partir da superação de uma cosmovisão determinista, uma forma mais crítica e coerente para fundamentar o conhecimento, as atitudes, as práticas e as relações sociais no contexto sociocultural da contemporaneidade. (ZITKOSKI, 2000).

Além do mais, na contemporaneidade, não há, necessariamente, a eliminação das ideias iluministas, podendo ser considerada como uma nova concepção da razão a caminho do esclarecimento. Para Stein (1991, p. 68-69) é “[...] a retomada de um Iluminismo que não se feche em sistemas filosóficos autossuficientes, mas se abra às questões da reconstrução hermenêutica dos saberes, manifestando-se à razão na multiplicidade de vozes”.

O pensar contemporâneo apresenta-se por meio das inter-relações dos sujeitos, o que permite a construção de um mundo em um modelo intersubjetivo, em que são valorizadas as relações sociais, a comunidade e a participação na construção histórica. A partir de então, justificam-se as análises filosóficas na linguagem a partir da virada linguística. Como afirma Rorty (1988, p. 139), “[...] o conhecimento é uma questão de conversação e de prática social. Não se trata de espelhar a natureza ou de representá-la, mas de justificar a asserção perante a

sociedade”. Dessa forma, o autor reforça a tentativa de construção do conhecimento, centrada na relação entre pessoas e atores das proposições sociais.

Para o sociólogo polonês Bauman (2014), a contemporaneidade não trata mais de uma sociedade em que os indivíduos sabem seus destinos, mas, sim, o fato de estarmos imersos em um espaço onde, teoricamente, podemos escolher nosso futuro. Logo, recai sobre nós nossos sucessos e fracassos. Passamos por ilusões como a de que somos livres e as relações passam a ser virtuais. A humanidade tornou-se *expert* em se conectar e não em se relacionar.

Paradoxalmente, o novo paradigma deveria dar voz ao diferente, ao múltiplo e ao singular, mas esse mesmo paradigma expulsa de sua esteira os mendigos, os loucos, aqueles que fogem dos padrões sexuais, ou seja, aqueles que estão fora da construção de uma ordem, ou os que questionam essa ordem considerada absoluta, retomando o impulso ordenador e repressivo da racionalidade moderna. Ainda, para Bauman (2014), não é possível resolver os problemas globais agindo localmente. Com isso, o autor reafirma a complexidade da humanidade onde os problemas educacionais não se resolvem individualmente, mas coletivamente e globalmente.

Dialeticamente, a contemporaneidade apresenta outra ação extremada, em que tudo pode ser relativizado. Esse novo idealismo está ancorado na filosofia do discurso, em que não há mais sentido no objetivo, mas sustenta que tudo provém do discurso. Nesse sentido, na visão de Palmer (1986, p. 35):

O núcleo central em que se apoia esse novo idealismo é a tese de que, ao longo do desenvolvimento social (entendido basicamente como discurso), não existem nós rígidos que organizem o restante da realidade. Consequentemente, tudo é discurso, nessa realidade e tudo é possível.

Em decorrência dessas correntes, o sentido das coisas é determinado de acordo com a maneira explicativa de cada sujeito. As verdades são justificadas de acordo com os interesses individuais, tornando-se possível justificar interesses particulares como se fossem superiores aos coletivos. Justificada pela ausência de narrativas, a contemporaneidade torna-se recheada de jogos de linguagem.

A contemporaneidade tem construído um ser humano volátil, priorizando viver o momento, a proposta da utilidade, ou seja, viver o prazer momentaneamente. A relatividade das verdades e dos valores tem levado a humanidade para um terreno movediço. Marques, (1993, p. 66), enfatiza que:

Os fundamentos, a centralidade e a universalidade cedem lugar à arbitrariedade das combinações, fragmentações das formas, ao disfarce e às máscaras, tudo se reduzindo a jogos de espelhos. [...] Tudo se torna indiferente num mundo onde nada mais faz sentido.

Essa proposta de que tudo seja descartável, relativo, volátil e provisório leva ao processo histórico cultural de que poucas coisas são sólidas. Esse clima converge para o ceticismo e para um vazio ético e/ou ausência do sentido existencial. (ZITKOSKI, 2000). No livro *Tudo que é sólido desmancha no ar*, Marshall Berman (1982), a partir da frase de Marx, demonstra como o espírito contemporâneo é corrosivo. O autor reforça a importância da crítica e do processo dialético, pois são esses os motores da evolução científica. Também, nesse sentido, Bauman (1991), em seu livro *Modernidade e ambivalência*, refere-se ao desmoronamento das verdades, construídas pela racionalidade moderna.

O conhecimento está à mercê de contingenciamentos dispersos. Marques (1993, p. 67) relata que “O conhecimento, hoje a principal força produtiva, se dispersa nas nuvens dos elementos da narrativa heterogênea dos jogos de linguagem. Multiplicam-se as contradições entre a abertura e a rigidez das instituições”. O autor ainda enfatiza que:

Incrédulo e cético, Lyotard recusa-se a todas as metanarrativas com que buscam legitimar-se as ciências e não aceita os pontos de vista universalistas. O consenso nas ciências é apenas um estado de discussão particular, falaciosa uma informação incompleta. Não se distinguem os objetivos e procedimentos da ciência dos da política, neles a sociedade se auto afirma sem preocupar-se com a auto fundamentação e legitimidade. (MARQUES, 1993, p. 67).

No paradigma contemporâneo, a construção do conhecimento dá-se de forma relativa, na verdade de cada pesquisador, cada cientista ou grupo. Proliferam-se pesquisas que seguem o pragmatismo e o utilitarismo econômico que, por consequência, concentram mais poder às classes dominantes. Desenvolvendo uma sociedade dominada por interesses nefastos, o desenvolvimento técnico-científico constituiu-se como um “império da razão instrumental”. (HABERMAS, 1989).

De igual modo, a razão pragmática conduz para fins da dominação capitalista, visando apenas o consumismo e a lucratividade, ampliando o poder do capital. A partir dessa concepção da ciência, o futuro em relação à natureza e ao meio ambiente torna-se uma ameaça eminente para o ser humano. A razão instrumental transformou a racionalidade em práticas irracionais, destruindo a vida e sua biodiversidade. Fukuyama (1992, p. 20), em seus escritos, reforça essa concepção da ciência, dizendo que “[...] a capacidade da tecnologia de melhorar a vida humana depende estritamente de um processo moral paralelo ao do homem. Sem este processo, o poder da tecnologia será usado para o mal e o homem ficará pior do que antes”.

A proposta contemporânea de renúncia a toda e qualquer utopia ou projeto de sociedade denota sua incapacidade de proposição. Ela se detém na crítica à racionalidade moderna, mas sem propor alternativas, facilitando que as sociedades contemporâneas sirvam de massa de manobra para grupos dominantes, sejam eles econômicos ou políticos. A forma como está se constituindo a contemporaneidade é negativa, pois, segundo Marques (1993, p. 66), “[...] neutraliza-se as esperanças num contentamento superficial, sem grandes ganhos ou perdas de uma vida desprovida do eixo que a ordene, condenada a ilusões, que a mais ninguém iludem”.

Desta forma, o processo humanizatório, desprovido de utopias, tem se tornado uma das características negativas na perspectiva em superação da racionalidade moderna. A razão instrumental acaba constituindo-se em um círculo vicioso, não oferecendo sentido ao ser humano. A sociedade mergulhou em uma profunda crise existencial e, por consequência, em uma crise ética. Essa crise e essa confusão, de acordo com Fukuyama (1992), preconizam o fim da história. O fim da história carregaria consigo o fim das utopias e o fim da unidade do conhecimento. O que teria levado a pensar no fim da história, pode-se resumir, segundo Gonsalves (1997, p. 222), como sendo:

[...] - a queda do socialismo real terminou com a dissolução da possibilidade de uma construção alternativa ao capitalismo;
 - declara-se o fim das utopias; a queda do socialismo real significou, para alguns, a afirmação de um pensamento negativo que renuncia a todo tipo de ação e reflexão.
 - afirma-se o fim da história, colocando como tarefa imediata e futura o aperfeiçoamento do capitalismo como única possibilidade real no cenário mundial;
 - descarta-se qualquer tipo de visão global (metanarrativa), optando-se pela consolidação de um pensamento fragmentário.

Dessa forma, Fukuyama (1992) denuncia o liberalismo econômico como ápice da sociedade contemporânea. Parte-se da hipótese de que todos possuem igualdade de oportunidade e de que são livres, podendo conquistar seus objetivos. Isso nada mais é do que um liberalismo como a mais alta evolução ideológica da humanidade. Para o autor, o fim da história é uma forma de pensar erroneamente, pois tal pensamento pode conter as barbáries do século XX. “As instáveis paixões e loucuras humanas aquietam-se na democracia convertida em necessidade tão premente como o sono, mesmo na perspectiva de uma época muito triste”. (MARQUES, 1993, p. 68). Fukuyama (1992) ainda escreveu que a democracia liberal substituiu o desejo irracional de o sujeito se reconhecer como maior do que os outros pelo desejo racional de ser reconhecido como igual.

As reflexões a respeito da contemporaneidade vêm com o intuito de problematizar novos valores produzidos e que irão se entrelaçar com a educação. Outro aspecto a ressaltar diz respeito ao paradigma interdisciplinar como proposição frente à contemporaneidade moderna,

que diante de uma série de incertezas e desconstruções provocadas pelo niilismo, se torna essencial propor alternativas para que a humanidade, referindo-me a esta investigação, seja propositiva em relação ao processo educativo.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo discute de forma propositiva, por meio do paradigma interdisciplinar, as potencialidades para a construção do conhecimento socialmente responsável, holisticamente mais satisfatório que promova mudanças axiológicas cidadãs e, que esse tenha no processo educativo seu principal protagonismo.

3. PARADIGMA INTERDISCIPLINAR COMO PROPOSTA INTERSUBJETIVA PARA A EDUCAÇÃO

Mas é você/ Que ama o passado/ E que não vê/ É você/
Que ama o passado/ E que não vê/ Que o novo sempre
vem. (BELCHIOR, 1976, s/p).

No capítulo anterior, as discussões estiveram centradas em como a racionalidade moderna se fundamenta para a construção do conhecimento, as crises e aspectos da contemporaneidade. Este capítulo, discute de forma propositiva, o paradigma interdisciplinar frente às incertezas da contemporaneidade.

O paradigma interdisciplinar apresenta-se como potencialidade propositiva a partir da crise provocada pelo niilismo. Assim, o paradigma interdisciplinar contempla o princípio da intersubjetividade que reconhece na consciência do outro, potencialidades formativas, possibilitando uma educação humanizadora, de emancipação social, política e ética.

Como ponto de partida, desenvolvo uma discussão conceitual sobre interdisciplinaridade e paradigma com autores de diferentes correntes e perspectivas, estabelecendo articulações com os aspectos pertinentes ao campo da educação. Na sequência, abordo o conceito de intersubjetividade, a partir de autores que dialogam com a perspectiva intersubjetiva, como proposição para a educação.

3.1. Discussões conceituais sobre interdisciplinaridade como paradigma e sua inter-relação com a educação

Tentar definir, conceitualmente, a interdisciplinaridade está longe de ser algo consensual, pois é uma palavra longa, mal compreendida, utilizada em situações inadequadas, quase à beira da banalização. Seu uso é constante em eventos educacionais, meios de comunicação, pesquisas científicas e colóquios e, mesmo assim, isso não significa que sua terminologia seja bem compreendida entre docentes e pesquisadores.

Embora a interdisciplinaridade esteja presente em muitas discussões educacionais, parece envolta em mistérios, porém não é preciso pensar seu significado além de sua representação semântica. Corroborando com essa visão, Pombo (2005) também constata que a palavra está muito gasta, muito banalizada, sendo usada em situações as mais diversas.

Apresento, a seguir, vários autores que, de acordo com suas diferentes correntes filosóficas, buscam construir definições para a interdisciplinaridade. Minha proposta, nesta

seção, tem como objetivo elucidar conceitos presentes na literatura. Nesse sentido, as diferentes correntes filosóficas dos interlocutores enriquecem a compreensão da polissemia conceitual.

Para Japiassu (1976), o saber na contemporaneidade encontra-se em uma situação patológica, sendo que a interdisciplinaridade se apresenta como uma proposta contra o saber fragmentado, saber, esse, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento. (JAPIASSU, 1976). Japiassu (1976, p. 66) adverte que “[...] o empreendimento interdisciplinar visa [...] reencontrar a unidade do domínio humano”.

A partir dessas considerações, é possível perceber que Japiassu (1976) concebe a interdisciplinaridade como a construção de um saber unitário, sendo as especializações um malefício para a humanidade. Essa afirmação se torna mais clara na conceituação de Japiassu (1976, p. 74) segundo o qual “O espaço interdisciplinar, quer dizer, seu verdadeiro horizonte epistemológico, não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento”. Tal fundamentação também é sustentada por Fazenda (2007, p. 87), quando a autora se refere ao campo educacional, propondo que “[...] o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento [...]” e sugerindo que os docentes construam parcerias uns com os outros.

Japiassu (1976) ainda ressalta que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade aponta para a retomada da unidade humana, por meio da passagem da subjetividade para a intersubjetividade e, nessa perspectiva, construir o homem em sua totalidade. O autor também entende que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração entre as disciplinas em um processo recíproco. O autor defende que:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (JAPIASSU, 1976, p. 65-66).

Ainda, segundo o autor, a interdisciplinaridade faz uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrar e convergir, depois de terem sido comparados e julgados.

Entre os pesquisadores contemporâneos que se dedicam à interdisciplinaridade, encontra-se a pesquisadora portuguesa Pombo (2005). Essa defende que a interdisciplinaridade é a manifestação de uma transformação epistemológica em curso; é o alargamento do conceito de ciência. Diz, ainda, que a interdisciplinaridade trata de compreender que o progresso do

conhecimento não se dá apenas pela especialização crescente, como se estava habituado a pensar. A autora reforça, ainda, que “[...] a ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal. Há que se olhar para o lado para ver outras coisas, ocultas a um observador rigidamente disciplinar”. (POMBO, 2005, p. 10).

A pesquisadora considera haver “[...] interdisciplinaridade se os sujeitos envolvidos nesse processo forem capazes de partilhar o seu pequeno domínio de saber, se tiverem a coragem de sair do conforto de sua linguagem técnica e compartilhá-lo com todos”. (POMBO, 2005, p. 10).

O processo interdisciplinar envolve, segundo Lück (2013, p. 47), “[...] a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração de disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo, a superar a fragmentação do ensino”. Nessa perspectiva, pretende-se formar um aluno com visão holística e com uma formação integral para “[...] serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual”. (LÜCK, 2013, p. 47).

Ainda, de acordo com Lück (2013), a interdisciplinaridade seria um recurso metodológico valioso para a educação contextualizada, visando desenvolver um novo conceito de conhecimento, facilitador das construções intersubjetivas em diferentes níveis de educação. Nessa perspectiva, possibilita que os educandos possam enfrentar situações complexas, construindo diferentes olhares e possíveis soluções.

Para Santomé (1998, p. 66), a postura interdisciplinar deve ser constante:

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser constantemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática: na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações.

Outro educador que reporta ao processo interdisciplinar é Paulo Freire. Esse autor apontou que a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura. (FREIRE, 1998).

Ainda, para Freire (1991), a interdisciplinaridade surge como uma forma de ruptura da visão do único, que se vale da repetição, memorização e transmissão de conhecimento.

O processo interdisciplinar consiste em estabelecer ligações, comunicação entre as disciplinas. Freire (1991, p. 93) defende que “Esse elemento unificador é possível ser identificado num tema gerador ou núcleo temático ou eixo teórico”. Esses temas devem levar em conta o momento histórico, para, assim, se tornarem contextualizados.

Na visão de Freire (1991), o centro de atenção seriam os temas atuais, de sua época e os conteúdos viriam das ciências e teriam seu valor na medida em que contribuíssem para as explicações dos temas em estudo, já que atenderiam à formação holística do cidadão e sua inserção crítica na realidade.

Dessa forma, “[...] o projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende, vive-se, exerce-se”. (FAZENDA, 1994, p. 12). A autora enfatiza que “[...] construir a interdisciplinaridade é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo; mas a responsabilidade fundamental é a individual, ou seja, abrange uma totalidade sem descartar a subjetividade”. (FAZENDA, 2011, p. 17). Dessa forma, todos os envolvidos no processo são responsáveis para a construção da interdisciplinaridade.

Para Fazenda (1994), o sucesso de um trabalho interdisciplinar não está contido apenas no processo de integração das disciplinas, ou nas atividades da pesquisa, na escolha de uma temática ou em qualquer atividade a ser desenvolvida, mas, basicamente, na atitude interdisciplinar dos envolvidos na ação. Para a mesma autora, a “[...] interdisciplinaridade, não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para o caminho da interdisciplinaridade é através do diálogo em igualdade epistêmica”. (FAZENDA, 2013, p. 142).

O pesquisador Santos (2010) propõe o diálogo entre os diferentes conhecimentos na perspectiva da ecologia dos saberes. Para Santos (2010, p. 165):

[...] na ecologia dos saberes, a intensificação da vontade exercita-se na luta contra a desorientação. Na ecologia de saberes, a vontade é guiada por várias bússolas com múltiplas orientações. Não há critérios absolutos nem monopólios de verdade. Cada saber é portador da sua epistemologia pessoal.

De acordo com o autor, só existe conhecimento em sociedade em cooperação interdisciplinar. (SANTOS, 2010). Nesse sentido, o autor deixa claro que o processo interdisciplinar engloba diversas formas de conhecimento para além da ciência e de conhecimentos formais.

Na ecologia dos saberes, Santos (2010) assume uma postura propositiva, pois procura dar consistência conceitual teórico ao saber propositivo. Para Santos (2010, p. 157), “Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre elas”. O autor ainda enfatiza a importância da pluralidade na construção do conhecimento, opondo-se ao modelo racional moderno.

Santos (2010) reforça a ideia de que a interdisciplinaridade está em constante renovação: a ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento. (SANTOS, 2010, p. 157). Aqui, Santos (2010) reconhece o processo intersubjetivo na construção do conhecimento.

Já o pesquisador Paviani (2008, p. 48) salienta que “[...] as teorias científicas se constituem processualmente na unidade e na multiplicidade de possíveis aberturas ao real”. Nesse sentido, Karpinski (2017) corrobora com essa concepção ao afirmar que é possível mencionar exemplos em domínios distintos como o direito, o serviço social, o turismo, o meio ambiente, isso sem falar das profundas transformações nas áreas das ciências biológicas, agrárias, médicas entre outras.

Paviani (2008, p.49) complementa tal posicionamento ao enfatizar que a “[...] interdisciplinaridade não é apenas a integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas também uma descoberta de propriedades que não se reduzem nem ao todo nem as partes isoladas”. Dessa forma, o autor entende a interdisciplinaridade, não apenas como um conjunto de relações, mas como descoberta de propriedade. O processo interdisciplinar não exclui as contribuições individuais das disciplinas, mas a integra em um novo conhecimento. Sendo assim, a interdisciplinaridade é uma relação com outros saberes, “[...] troca de conceitos entre duas ou mais disciplinas, intercâmbio teórico entre disciplinas, intercâmbio metodológico entre disciplinas, transferência de conhecimentos de uma para outra disciplina”. (PAVIANI, 2008, p. 49).

No caminho da contemporaneidade, Paviani (2008 p. 49) defende que a “[...] interdisciplinaridade não é um fenômeno homogêneo, linear uniforme, mas se efetiva em diferentes níveis e graus. Não existe um modelo único e predeterminado de ação interdisciplinar. Cada nível depende de situações concretas”.

Paviani (2008) acende que as ações interdisciplinares se fazem presentes na produção de novos conhecimentos, na sistematização de conhecimentos produzidos, na intervenção profissional, na elaboração dos programas de ensino e na realização de projetos de pesquisa.

Jantsch e Bianchetti (1995, p. 21) posicionam-se afirmando que “[...] tanto a disciplinaridade quanto a interdisciplinaridade se impõem historicamente, ambas sendo, portanto, filhas de seu tempo, uma construção humana necessária. Não procederiam por isso, as análises que captam a disciplinaridade como patologia e/ou cancerização”. Ou seja, as formas de conceber o conhecimento são construídas historicamente, o que permite novas concepções.

Os mesmos autores propõem como possibilidades interdisciplinares a organização em redes de trabalhos ao invés da unificação de saberes.

No contexto da educação, esses autores defendem que se faça a efetivação da prática interdisciplinar para a reestruturação das instituições educativas. Para os pesquisadores, “[...] a historicidade exige das universidades mais atuação na pesquisa e realização de projetos interdisciplinares, uma vez que a maioria dos problemas de contexto em que elas se inserem só poderá ser superado num esforço interdisciplinar e interinstitucional”. (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 198).

Demo (2001) contribui para o debate quando propõe que a pesquisa seja um princípio educativo e científico. Para Demo (2001), disseminar conhecimento, informações e patrimônios culturais é tarefa fundamental, embora o autor desaprove quando ocorre apenas a transmissão de conhecimentos. É preciso reconstruir o conhecimento e é, nesse sentido, que o autor entende o processo de aprendizagem como um fenômeno que sempre se reconstitui e não apenas se reproduz.

Da mesma forma, Demo (2001) lembra de que não se pode pretender que a interdisciplinaridade deva aprovar o conhecimento superficial, pois sempre o conhecimento mais profundo é o mais especializado. Além do mais, o autor também enfatiza a necessidade de combater o excesso de disciplinarização, pois afunila o conhecimento de forma vertical. Mas afirma a importância da especialização como forma de aprofundamento. Para isso, segundo o autor “[...] a interdisciplinaridade não quer prejudicar a verticalização do conhecimento, e sim alargar até onde possível sua horizontalização”. (DEMO, 2001, p. 135). Por fim, o autor ressalta o trabalho em grupos, defendendo a ideia de que o trabalho em grupos favorece a interdisciplinaridade, uma vez que estabelece vínculos com outros saberes, servindo como elo entre esses e as disciplinas.

Outra concepção relevante é a de Guatari (2006) que inclui elementos para a interdisciplinaridade, como a ética, a política e a estética. Com Veiga-Neto (1996), a interdisciplinaridade ganha destaque por meio do convívio ético entre as disciplinas e com os sujeitos que a praticam, não os isentando de conflitos os quais serão resolvidos pela busca do diálogo. Já Goldman (1993) reforça a interdisciplinaridade nos cursos de formação docente, o que aparece como preocupação humanista além da preocupação com as ciências, aspectos esses importantes para esta pesquisa.

Lück (2013, p. 46) define “[...] a interdisciplinaridade do ponto de vista da elaboração sobre o conhecimento e elaboração do mesmo, corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que ressalta em um ato de troca, de reciprocidade e

integração entre áreas diferentes do conhecimento”. Lück (2013) enxerga o processo interdisciplinar na produção de novos conhecimentos que possam contribuir com os problemas da contemporaneidade.

Para Lück (2013), a interdisciplinaridade na educação superior apresenta-se como possibilidade para reflexão e para o encaminhamento de solução das dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino e que dizem respeito à forma como o conhecimento é tratado no ensino e pesquisa.

Lück (1994) expressa que a interdisciplinaridade envolve o engajamento e a interação conjunta dos docentes, trabalhando as disciplinas do currículo escolar no contexto da realidade, buscando a formação dos alunos de forma integral para que os mesmos exerçam sua cidadania criticamente, sendo capazes de enfrentar os problemas complexos e amplos com uma visão global da realidade em que estão inseridos.

Para Frigotto (2008, p. 42), é necessário apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade, como imperativo e como problema, e, portanto, um desafio a ser decifrado. A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é uma questão de método de investigação e nem de técnica didática ainda que se manifeste enfaticamente neste plano.

Para o mesmo autor, a necessidade do trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento, seja nas ciências sociais ou no campo educativo, “[...] não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata, mas da forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

O autor deixa claro em suas colocações que, além da necessidade interdisciplinar, sua construção está vinculada ao materialismo histórico, como também está desvinculado do projeto da racionalidade moderna.

A interdisciplinaridade como necessidade, assim é justificada pelo autor:

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão caráter uno e diversos da realidade social nos imprime distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. (FRIGOTTO, 2008, p. 43-44).

É necessário que o seu caráter esteja entrelaçado com as relações da materialidade capitalista, pois o pesquisador constrói conhecimento a partir da realidade que o permeia.

Pelo exposto, o processo interdisciplinar é um campo em constante construção, perpassando a filosofia, a sociologia e a educação e, assim, se reconstruindo

metodologicamente, dialogando com os diferentes saberes, ou seja, construindo inter-relações entre os saberes, intersubjetivamente, na superação da racionalidade moderna.

Piaget (1979) foi propositivo em hierarquizar diferentes níveis de colaboração e integração das disciplinas, definindo multidisciplinaridade como sendo o nível inferior de integração, interdisciplinaridade como sendo o segundo nível de associação entre as disciplinas, em que acontecem intercâmbios reais, e transdisciplinaridade como a etapa superior de integração, quando se trata de uma construção sólida sem fronteiras entre as disciplinas. (PIAGET, 1979).

Nesse sentido, busco sistematizar as ideias de diferentes autores em relação aos possíveis níveis de interação entre as disciplinas, com o objetivo de melhor compreensão em relação à interdisciplinaridade que se constitui ou se subdivide em multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Multidisciplinaridade, segundo Japiassú (1976), Fazenda (2011), Feriotti e Camargo, (2007), “[...] caracteriza-se por uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum”, porém sem fazer aparecer a relação que pode existir entre elas, por todas estarem em um mesmo nível hierárquico e por não haver articulação, pode ser compreendida como justaposição de disciplina, onde os objetivos são particulares a cada uma, cabendo o “empréstimo” de conhecimentos específicos das disciplinas para a solução de problemas específicos.

Pluridisciplinaridade, na concepção de Japiassu (1976, p. 73), tanto a multidisciplinaridade quanto a pluridisciplinaridade são consideradas apenas agrupamentos de disciplinas que dão margem para uma frágil cooperação, intuitiva, mas sem nenhuma coordenação e articulação intencional entre si, ou seja, é uma fraca intensidade de troca. Levando-se em conta o ambiente escolar, esta forma de disciplinaridade se caracteriza, geralmente, pelo momento em que é escolhido um assunto que será abordado, simultaneamente, pelos componentes curriculares. Como é uma forma de conhecimento sem coordenação, isso contribui minimamente para o conhecimento já que o assunto trabalhado em uma disciplina pode não ser compreendido por outra. Tal ato apresenta falta de integração, pois mesmo sendo trabalhado um único tema, a fragmentação do conhecimento está presente.

Para exemplificar, trago o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto aos temas transversais (ética, meio ambiente, direitos humanos, consumo consciente, educação sexual, pluralidade cultural, etc.). Todos são temas aglutinadores que devem ser tratados por todas as disciplinas de forma interdisciplinar e contextualizada. (BRASIL, 1997).

No entanto, a estrutura escolar cartesiana acaba por não facilitar as práticas multi e pluri. Para avançar além disso, a variável torna-se a caminhada dos educadores.

Interdisciplinaridade, de acordo com Japiassu (1976) é concebida como aquela que, para se chegar ao estágio interdisciplinar, deve-se passar por sucessivos graus de cooperação, incorporando instrumentos e técnicas de várias especialidades a fim de buscar uma convergência. De acordo com o autor:

[...] com o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. [...] consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar um caráter propriamente positivo. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Segundo a definição de Lück (1994) que também discute a interdisciplinaridade como uma possibilidade de entendimento abrangente:

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita do mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção de conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado. (LÜCK, 1994, p. 60).

Para que ocorra a interdisciplinaridade no chão da escola, é válida a interação entre diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada. Mesmo que permaneçam os interesses particulares de cada disciplina, o processo interdisciplinar deve buscar a solução de problemas de forma articulada entre os componentes curriculares.

Transdisciplinaridade, conforme Paviani, (2008), é o tipo de disciplinaridade que gera tamanha fusão que não se sabe onde começa, nem onde terminaria o domínio das disciplinas. Ela tem como propósito a interação entre as disciplinas, promover diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e seus dispositivos, e visa à cooperação e o contato entre as disciplinas. (IRIBARYY, 2003).

Nesse sentido, Paviani (2008, p. 23) construiu uma distinção pertinente entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade:

A transdisciplinaridade nem sempre se distingue com nitidez da interdisciplinaridade. As iniciativas de trabalho científico que originam novas ciências ou disciplinas, que agrupam professores e instituições em torno de modelos teóricos, em muitos casos resultam do trabalho interdisciplinar. [...] Enquanto a interdisciplinaridade promove intercâmbio teórico e metodológico, a aplicação de conhecimentos de uma ciência em outra, a transdisciplinaridade, na prática, propõe o rompimento de paradigmas e modelos das disciplinas acadêmicas, tendo em vista as novas exigências da sociedade.

Dessa forma, Saviani (2014) ocupa-se em tecer as definições entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Após essas diferenciações teóricas entre ambas, defendo ser a interdisciplinaridade o caminho apropriado no sentido de superar o processo disciplinar. Tal constatação também é comungada por Piaget (1981), quando preconiza ser prudente pensar que, para se chegar ao processo transdisciplinar, o caminho a percorrer é longo. O processo escolar e os currículos escolares ainda permanecem por demais ligados ao paradigma cartesiano. A possibilidade de a transdisciplinaridade aproximar-se da interdisciplinaridade, em tal contexto, faz-se mais eficiente para romper com a fragmentação, herança deixada pela racionalidade moderna. Essas leituras fornecem pistas para apostar que a interdisciplinaridade é um passo importante para a recuperação holística do conhecimento.

Ainda, apoiando-me em Piaget (1981), a interdisciplinaridade seria uma interação entre as ciências que deveria conduzir à transdisciplinaridade, na qual não se criariam fronteiras entre as disciplinas. A aposta transdisciplinar do autor estaria em um sistema total sem fronteiras entre as investigações especializadas.

Nesta discussão entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, Paviani (2014, p. 24) destaca que a questão da maturidade para a implantação da transdisciplinaridade “[...] aponta para a exigência de uma maturidade intelectual, para uma espécie de sabedoria em que se põe em contato a ciência com a vida, as manifestações éticas e estéticas, os valores e as normas sociais”. A transdisciplinaridade pode ser considerada, então, como uma nova ciência para transformar a estrutura interna das disciplinas escolares.

A transdisciplinaridade funde disciplinas e pesquisadores, integra teorias e métodos de investigação na busca de problemas complexos. Paviani (2014, p. 22) propõe:

Como exemplos de propostas transdisciplinares podemos citar a bioética, Biodireito, cibernética, os quais na proposta da resolução de novos problemas acabam por criarem novas disciplinas. Ao passo que a interdisciplinaridade se desenvolve nas questões metodológicas e teóricas, a transdisciplinaridade propõe um rompimento do modelo.

Sobre a possibilidade de um holismo vazio, Paviani (2014, p. 23) alerta:

Observando as práticas desenvolvidas nas instituições na atualidade, não é possível deixar de advertir que a transdisciplinaridade, assim como é proposta em muitos casos, não está totalmente livre do perigo de um holismo vazio, vago, generalista, que impede de perceber a existência de unidades mínimas que constituem o núcleo duro de cada ciência ou disciplina.

Continua o autor:

A transdisciplinaridade saudada como um remédio para o excesso de complexidade relativa às concepções ontológicas da realidade e às concepções gnosiológicas do conhecimento e da linguagem tem sua compreensão e sua operacionalização prejudicada, com algumas exceções, no mais das vezes, no patamar das intenções. Por isso, é conveniente, antes de estabelecer um espaço transdisciplinar, realizar todos os recursos interdisciplinares. (PAVIANI, 2014, p. 24).

Compreendo a interdisciplinaridade como processo de rompimento das barreiras, sejam elas epistemológicas ou cartesianas, construindo possibilidades para que os educadores se tornem parte do processo de construção de um ser humano, que possam perceber o seu entorno interligado e que sua construção de conhecimento contemple um maior número de possibilidades. A pesquisa, ou ação pedagógica transdisciplinar, poderá ter sucesso a partir de uma base sólida que, por sua vez, fundamenta-se em estudos interdisciplinares ou multidisciplinares de sucesso. Nesse caso, não haveria mais disciplinas segmentadas, mas um propósito de vida e um conhecimento com relações complexas, em que todas tivessem o mesmo grau de importância.

A contextualização vem ao encontro das propostas do educador Paulo Freire (1982) ou, pelo menos, de uma delas, quando se refere ao tema gerador para a construção do conhecimento. Os conteúdos são oriundos do contexto social, dos quais os participantes expressam uma relação de proximidade, de conhecimento e, dessa forma, faz brotar, inevitavelmente, o diálogo. Docentes e estudantes criariam a possibilidade de uma prática pedagógica que superasse a dicotomia do aprendizado, independentes, polarizados, unidimensional, ou seja, excludente.

O processo educativo ou de construção do conhecimento necessita contemplar todos como sujeitos participantes. Assim, para Moraes (2007, p. 34) “[...] o saber docente evolui em comunhão com o saber e o sabor experimental discente, vivendo uma relação de interdependência docente/discente”.

O docente, neste novo modo de pensar a organização escolar, não compreenderia o discente como um recipiente vazio que necessita ser preenchido de algo, que passivamente assimila conhecimentos, bem como a sala de aula apresentaria outras possibilidades além do padrão homogeneizante. Em uma perspectiva de compartilhamento, a construção do conhecimento ou da ação pedagógica só é possível com uma relação horizontal, em que o diálogo seja uma constante. Conforme Moraes (2015, p. 103):

Valorizando a construção coletiva do conhecimento, a criação de cenários participativos, a descentralização dos processos, priorizando a alteridade e reconhecendo o outro em seu legítimo outro [...] o diálogo é uma exigência existencial e implica uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas. E é nesse diálogo que se produz e se valoriza o saber coletivo.

Logo, o fazer pedagógico, utilizando-se da interdisciplinaridade, constrói-se na coletividade, na pluralidade, na multiculturalidade, na construção do conhecimento com o saber do outro, na reciprocidade e na diversidade. Na dinâmica da pluralidade, a regra é interagir com as diferentes vivências e saberes construídos por cada indivíduo. Uma educação dialógica fundamenta-se, então, como “[...] dialógica, complexa, sensível, integradora, criativa, ao se trabalhar reconhecendo os distintos níveis de realidade e de percepção dos alunos”. (MORAES, 2015, p. 105). Uma ação pautada na interdisciplinaridade propõe romper com o processo unidisciplinar, possibilitando a conexão com saberes distintos, religando os diferentes campos disciplinares.

Dessa forma, essa investigação vem ao encontro de Paviani (2014) em considerar a interdisciplinaridade como possibilidade de superar o excesso de especialização, de fragmentação, construindo novas formas de conhecimento e uma melhor forma de viver.

Após a apresentação de conceitos centrais sobre interdisciplinaridade, como também multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade como possibilidades em transpor o paradigma disciplinar cartesiano, as discussões seguem na perspectiva de contextualizar, conceituar e definir o paradigma na ciência e a sua influência no processo educacional, culminando em um pensar e fazer educativo de forma intersubjetiva e sistêmica por meio do paradigma interdisciplinar.

A mudança de paradigmas comumente significa superação de velhos padrões para a construção de novos potenciais. É provável que o paradigma vigente não esteja mais dando conta do contexto atual.

Entre os filósofos que mais se voltaram epistemologicamente na construção da racionalidade científica encontra-se Thomas Samuel Kuhn (1922-1996). Em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, designou como paradigma as “[...] realizações científicas que geram modelos que, por período mais ou menos longo e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados”. (KUHN, 1977, p. 31).

Kuhn (1977) buscou compreender o funcionamento das ciências, seus mecanismos internos para que os cientistas pudessem tomar suas decisões. Então, concluiu que esses tomam suas decisões por meio de paradigmas, buscando por soluções com regras determinadas. Os “[...] paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. (KUHN, 1991, p. 13). Em suas justificativas, o autor lembra do paradigma aristotélico

que foi amplamente utilizado pela física por mais de mil anos. Outros exemplos de paradigmas são a astronomia copernicana, a dinâmica newtoniana e a teoria da relatividade de Einstein.

De acordo com o filósofo, a ciência não se desenvolve por acumulação de conhecimentos individuais, mas dentro de esquemas conceituais, por meio de revoluções paradigmáticas. Kuhn (1991, p. 22) defende que “O desenvolvimento da maioria das ciências tem-se caracterizado pela contínua competição entre diversas concepções de naturezas distintas”.

Ainda, definindo o paradigma, Kuhn (1991) afirma que esse se constitui como uma rede de compromissos ou adesões conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais compartilhadas. O paradigma é o que faz com que um cientista seja membro de uma determinada comunidade científica. Outra característica importante é a de que não depende de regras externas. Para Kuhn (1991, p. 69), “[...] os problemas e técnicas da pesquisa que surgem numa tradição não estão necessariamente submetidos a um conjunto de regras”.

Outro pensador que faz considerações sobre as questões paradigmáticas é o antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin. Para Morin (2011), o paradigma desempenha um papel subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controlando-o e, nesse sentido, é também supraconsciente. As obras estudadas mostram que uma construção paradigmática determina conceitos, determina as bases conceituais e organiza uma sociedade ou geração.

Ainda, com o pensamento de Morin (2011, p. 25), vale dizer que “[...] o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligência e opera o controle de seu emprego”. Logo, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. Um paradigma pode ter basicamente duas definições: os que elegem os conceitos mestres e elaboram a seleção das concepções materialistas, que focam no espírito e nas concepções espiritualistas, ou seja, ordenam integrar a teoria com a prática, com a ação; e aqueles cuja função é de privilegiar determinadas ações em detrimento de outras, determinando a lógica dentro de suas opções, isto é, obedecem a certos determinismos. (MORIN, 2011).

Nas aferições de Kuhn (1975) fica claro que se elegem os problemas e as soluções que se consideram mais relevantes, nas quais são utilizados instrumentos científicos diferentes para cada paradigma. Posso dizer que o paradigma é o que determina o que o pesquisador classifica como mais importante em sua pesquisa. Para isso, destaca-se o pressuposto do que se irá pesquisar.

As diferentes formas de ‘ver’ o mundo Kuhn (2011) chamam de incomensurabilidade. Isso diz respeito à divergência aos conceitos empregados por comunidades científicas diferentes, ou seja, “[...] dentro do novo paradigma, termos, conceitos e experiências antigos estabelecem novas relações entre si”. (KUHN, 2011, p. 191). O que desencadeia uma crise paradigmática passa a ocorrer quando perguntas e respostas não conseguem mais ser respondidas pelo paradigma vigente, passando a desafiar os cientistas da educação. (KUHN, 1977). Essa ruptura surge, portanto, por anomalia do paradigma vigente. Conforme o autor:

E quando isto ocorre – isto é, quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência. (KUHN, 1977, p. 25).

Quando as formas tradicionais de pesquisa começam a não responder mais às necessidades que os novos fatos impõem, isso acaba impondo novas formas de investigação que levam a comunidade científica a buscar novas maneiras de construir ciência ou novas formas de fazer educação de acordo com o foco da pesquisa. Como já discorri em outros momentos, com relação às mazelas das crises do paradigma racional moderno, acredito que esse não responde mais às perguntas da formação educacional contemporânea.

Compreendo o paradigma como uma teoria, um conhecimento, preferencialmente, oriundo da pesquisa e que servirá de modelo para futuras pesquisas e, por isso, não se constitui como algo estático, definitivo, mas como algo em constante movimento. Assim, ressignificando o paradigma da ciência para o campo da educação, o paradigma da interdisciplinaridade tem como objetivo conduzir, pelas regras de investigação, a parâmetros que possam auxiliar nas pesquisas. Reconheço o paradigma interdisciplinar como um modelo que se torna enriquecedor, quando a construção do conhecimento for de forma coletiva e dialógica, reconhecendo a consciência do outro na inter-relação de saberes em que a multiplicidade é respeitada, pautada pela ética.

3.2. A Intersubjetividade no Paradigma Interdisciplinar

Para iniciar a discussão em relação à intersubjetividade, após as leituras realizadas, aponto, a seguir, três conceituações básicas para a intersubjetividade.

Na discussão do primeiro conceito de intersubjetividade, considerado o mais clássico, presente na tradição da filosofia existencialista de Martin Buber (1923) e Gabriel Marcel (1947), o sentido é o de comunhão interpessoal entre sujeitos que mutuamente estão

sintonizados em seus estados emocionais e em suas respectivas expressões. O segundo significado, reconhecível em estudos como os de Habermas (1970), compreende a intersubjetividade como aquela que define a atenção conjunta a objetos de referência em um domínio compartilhado de conversação linguística ou extralinguística. Por fim, o terceiro significado indica a capacidade de se estabelecer inferências sobre intenções, crenças e sentimentos de outros, que envolveriam a simulação ou a capacidade de "leitura" de estados mentais e de processos de outros sujeitos que, de alguma forma, nos remeteria ao clássico conceito de empatia.

Na perspectiva dos autores estudados, é de consenso o reconhecimento do saber do outro e de que esse outro existe independentemente de minha consciência. Assim como o mundo físico e objetivo existe independente de minha consciência, também o outro sujeito, a outra consciência precisa ser reconhecida. Scheler (1971, p. 353) considera o problema do conhecimento do outro como uma necessidade. Segundo esse autor, "É necessário levar em conta que, como sabemos, existem outros egos individuais de natureza psíquica, exteriores a nós, mas que somos incapazes de apreender de uma forma adequada naquilo que constitui a sua essência. Isto é algo absolutamente evidente".

Outro filósofo que se detém sobre a intersubjetividade é Merleau-Ponty (1942, p. 404). Segundo o autor:

Quando volto para minha percepção e passo da percepção direta ao pensamento dessa percepção, eu a re-efetuo, reencontro um pensamento mais velho do que eu trabalhando em meus órgãos de percepção e do qual eles são o rastro. É da mesma maneira que compreendo outrem. Aqui, novamente, só tenho o rastro de uma consciência que me escapa em sua atualidade e, quando meu olhar cruza com um outro olhar, eu re-efetuo a existência alheia em uma espécie de reflexão.

Percebo, com essas inspirações, o mundo de forma imbricado e isso é inevitável. Essa imbricação entre corpos e coisas, entre outros corpos e outras coisas são fatores que tensionam a 'realidade objetiva' que possa surgir independente dos outros. Entendo a intersubjetividade como um processo colaborativo, em que os sujeitos envolvidos transcendem seus mundos privados para o encontro com o outro, em que o sujeito é um 'entre-sujeitos', isto é, um sujeito sempre coletivo. A intersubjetividade é sempre um aprendizado de forma compartilhada, ou seja, uma interdisciplinaridade com a possibilidade de novos significados.

O conhecimento regula a realidade por meio de significados e conceitos e a intersubjetividade faz, então, parte da construção desse conhecimento. (NASCIMENTO, 2010). Sendo assim, a intersubjetividade faz-se necessária na educação para que sua construção ocorra de forma socializada, integrada na apreensão dos conhecimentos formais.

Segundo Berger e Luckmann (2004), a intersubjetividade inclui índices de comunicação pelos quais a subjetividade pode ser expressa de um indivíduo para o outro, causando afetação intelectual e emocional (comportamental) entre os mesmos, promovendo um conhecimento sobre a realidade social. É possível afirmar que a relação face a face, intersubjetiva, possibilita muitas formas de expressão, contribuindo para um amplo processo intersubjetivo. Tal processo torna-se importante nesta tese, pois, essa forma de conhecimento se dá de forma concreta e não de forma abstrata. Compreendo que o conhecimento se dá por meio das interações sociais, ocorrendo de forma intrapessoal, em que os objetos do mundo externo passam por um processo de internacionalização e, posteriormente, de interiorização.

A formação docente intersubjetiva carrega a possibilidade de instigar o discente a participar do processo ensino e aprendizagem para torná-lo um educador mediador dos conhecimentos, longe, portanto, do modelo em que o professor é um mero transmissor de conhecimentos.

Evidencia-se, desta forma, que a construção docente, embasada na intersubjetividade, irá delinear um docente com postura educativa, em que o conhecimento possa ser entendido como uma produção relacional professor/aluno, o que possibilita que se percorram várias correntes como potencialidade para construção do conhecimento. Para Honneth (1996), a vida social é governada pelo imperativo do mútuo reconhecimento, enquanto aquilo que legitima as necessidades dos sujeitos. Só é possível o sujeito desenvolver uma relação-a-si desde que essa esteja na perspectiva dos parceiros que é a quem se endereça socialmente numa interação.

Compreendo a construção do conhecimento de forma intersubjetiva com a potencialidade em produzir um conhecimento que transcenda os padrões dominantes, tendo no horizonte cidadãos éticos. A construção do conhecimento pode ser um espaço de criação, de libertação, de aprendizagem dialógica, intersubjetiva, superando a transmissão de conhecimento, proposta da educação bancária. O conhecimento carece ser mobilizador das potencialidades de criação do ser humano. É recomendado que os processos educativos ocorram por meio de uma tessitura de diálogos, encontros e desencontros, através de interações, que são caminhos que a vida faz pulsar.

Lévy (2000, p. 27) reforça esta perspectiva de pensar quando escreve que “[...] em nossas interações com as coisas, desenvolvemos competências. Por meio de nossas relações com os signos e com a informação adquirimos conhecimentos. Em relação com os outros, mediante iniciação e transmissão, fazemos viver o saber”. Em outra obra, o autor coloca que “[...] jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidialogo, real ou imaginado”. (LÉVY, 2000, p. 97).

A grande importância da intersubjetividade diz respeito ao envolvimento da interação entre as pessoas. Essa interação se constitui como um rico espaço de estudos, reflexões e de investigações educativas. Na contemporaneidade, não se admite mais que o ato de ensinar seja apenas transmitir conhecimento, como um ato de ‘passar’ o saber da mente do professor que sabe para o aluno que ‘não sabe’. Nessa relação, não há espaço para a atividade intelectual do aluno, pois esse tende a reproduzir o conteúdo que lhe foi apresentado.

Considero importante o processo de ensino-aprendizagem em espaços que favoreçam o encontro dos sujeitos. No encontro, os sujeitos, por meio, em especial, da ação comunicativa, são moldados por uma racionalidade permeada por dialogicidade, situada em um tempo e espaço historicamente construídos, em que as múltiplas vozes podem se expressar. O processo intersubjetivo é constituído de uma racionalidade que pretende ensejar sentidos e significados em direção a novas configurações de saberes em processos de ensino-aprendizagem que se constituem como fundantes da práxis pedagógica. A transformação pedagógica de conteúdo de aprendizagem na relação intersubjetiva visa produzir sentidos e significados, procedendo, portanto, mediante uma racionalidade aberta aos argumentos e a pontos de vista diferenciados. (TERRIEN, 2010).

Julgo ser mais profundo e mais intenso quando os sujeitos se tornam coautores do conhecimento, seja no mundo da vida, como também no que seja pertinente à educação. Nesse processo, o confronto entre diversos saberes, hábitos e conhecimentos reflete-se em uma nova práxis pedagógica, em que a interdisciplinaridade ganha potência. Constroem-se, por essa dialética, novas elaborações e novas compreensões de educação e de mundo, as quais são desafios tanto para educadores como também para o mundo da vida.

Continuando a discussão em que os saberes se entrelaçam, trago autores para dialogar com a minha fundamentação sobre o paradigma interdisciplinar como potência na construção do conhecimento. A educação, enquanto vetor ético da sociedade, apresenta-se como possibilidade aglutinadora de conhecimentos, opondo-se à fragmentação, como propõe o paradigma científico hegemônico. Porém, a educação, fundamentada na lógica do paradigma científico, teria condições de dar respostas às demandas de uma sociedade complexa? Zitkoski, Hammes e Karpinski (2017) problematizam isso, pois as diferentes áreas especializadas da ciência produzem cada uma segundo seus objetivos e interesses mais imediatos, gerando impactos que, muitas vezes, são destrutivos da natureza, enquanto suporte da vida humana e da própria coexistência dos seres humanos que vivem em sociedade.

Também é essencial que a educação se construa de forma contextualizada, interdisciplinar, e que problematize questões relacionadas com a ecologia, o aquecimento

global e a alimentação. As discussões a respeito de violência, moradia e condições de sobrevivência são contempladas em alguns pontos, porém os questionamentos mais amplos, radicais e abrangentes não o são. É essencial dialogar com os demais saberes, pois não existem saberes superiores, mas sim diferentes. É válido considerar que o diálogo entre saberes deva se estender à prática. Para Zitkoski, Hammes e Karpinski (2017, p. 20), “[...] as Universidades enquanto instituições públicas e inseridas em contextos historicamente definidos estão cada vez mais desafiadas a abrirem-se para a diversidade de saberes e experiências”.

Nesse sentido, é acertado promover uma convivência ativa de muitos saberes, possibilidade presente no paradigma interdisciplinar. “É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto a outros tipos de conhecimento [...]”. (SANTOS, 2008, p. 42).

Desta forma, procurei demonstrar a intersubjetividade como possibilidade de abarcar elementos que vêm ao encontro do paradigma interdisciplinar na perspectiva holística.

3.3 O Paradigma Interdisciplinar no Diálogo com Paulo Freire, Edgar Morin, Boaventura Santos e Jürgen Habermas

A partir das discussões realizadas, especialmente, no segundo capítulo, torna-se evidente a crise da racionalidade moderna para com a construção do conhecimento na educação. Tendo em vista a fundamentação teórica do paradigma interdisciplinar, que se propõe à construção do conhecimento intersubjetivo, dialógico, inter-relacional e plural, esta seção dialoga com autores como Paulo Freire, Edgar Morin, Boaventura Santos e Jürgen Habermas que convergem nesta perspectiva teórica.

Compreender a contemporaneidade não significa o abandono das ideias iluministas e nem significa uma renúncia da possibilidade racional, mas uma releitura dessa. O caminho do esclarecimento racional precisa ser intersubjetivo e crítico, mas que não se feche em si mesmo. Propõe-se, aqui, a retomada de um Iluminismo que não se feche em um sistema filosófico autossuficiente, mas que se “[...] abra às questões da reconstrução hermenêutica dos saberes, manifestando-se a razão na multiplicidade de suas vozes”. (STEIN, 1991, p. 68-69).

O paradigma interdisciplinar é constituído desta multiplicidade de vozes, de perspectivas e de possibilidades de compreender o conhecimento, superando a relação sujeito-objeto. Conforme menciona Rouanet (1987, p. 13):

[...] chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma: o da relação comunicativa que parte das interações entre sujeitos, linguisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana. Dentro deste novo paradigma, a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último.

Habermas (1989, p. 30) procede com a construção de um novo paradigma analítico em contraposição ao paradigma metafísico e monológico, mas em uma perspectiva hermenêutica. O autor defende que:

Contra a reificação e a funcionalização de formas de vida e relacionamentos, bem como contra a auto compreensão objetivista da ciência e da técnica. Estes motivos desencadeia a crítica aos fundamentos de uma filosofia que comprime tudo nas relações sujeito-objeto. A mudança de paradigma da filosofia da consciência para filosofia da linguagem situa-se precisamente neste contexto.

O paradigma interdisciplinar, por meio da hermenêutica, busca refletir sobre as condições da construção intersubjetiva. Nele, as relações humanas ocorrem entre os sujeitos e suas objetivações. O paradigma interdisciplinar propõe um mundo de vida que não seja fragmentado. A interdisciplinaridade exige o espaço para muitas vozes, que possibilite uma leitura hermenêutica, que permita uma construção do conhecimento que vá além das tradições, além do que está posto à vista.

3.3.1 Paulo Freire: diálogos intersubjetivos

É importante deixar claro o porquê da aproximação da interdisciplinaridade com Paulo Freire. Compreendo que são projetos que buscam uma nova racionalidade, na perspectiva em superar a racionalidade moderna, e que possam orientar o sujeito quanto à concepção de mundo contextualizado que o conduza para a autonomia. Na contramão do niilismo de Nietzsche, Freire propõe o diálogo como possibilidade e como construção do conhecimento, isto é, como relação de intersubjetividade.

O reconhecimento de Freire (1982) no campo pedagógico de forma contextualizada, libertadora e em uma práxis transformadora, são conhecimentos nos quais a interdisciplinaridade dialoga. Para Zitkoski (2000, p. 120):

[...] uma das grandes intuições que Freire submeteu à análise e reflexão crítica, ao longo de sua trajetória enquanto educador e filósofo da educação, é a problemática da libertação das pessoas concretamente em suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Essa foi a grande luta travada por Freire e sua proposta pedagógica traduz, de forma integral, as preocupações que perpassam de início ao fim da atuação prática enquanto educador e intelectual.

Portanto, os educadores têm o compromisso de proporcionar uma educação que impulse a humanização e as relações que nos cercam, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou até nossas relações na vida privada. É preciso repensar o modelo hegemônico de sociedade e, ainda, construir uma sociedade libertadora, contextualizada, que contemple as culturas e os conhecimentos construídos. É fundamental que a educação recupere o processo humanizador e que discuta o sistema opressor capitalista. Diante disso, como bem lembra Zitkoski (2000), é relevante reconstruir o projeto social emancipador por meio da utopia e da esperança como possibilidade de enfrentamento à ideologia dominante. Na concepção de Freire (1994, p. 91):

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo [...] que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado [...] A utopia implica essa denúncia e esse anúncio.

O diálogo, em Freire, é indispensável na sua proposta educativa como prática libertadora. A interdisciplinaridade é dialógica para compreender os conhecimentos dos sujeitos, assim como os saberes diferentes. Contudo, é preciso que a interdisciplinaridade verdadeira se valha da práxis, possibilitando, com o uso da interdisciplinaridade, a transformação da sociedade pelo educando.

O conhecimento torna-se potente, se construído e compartilhado com o outro, pois seu ponto de partida na compreensão da formação e da educação é a relação entre sujeitos, ou seja, é o processo interdisciplinar dialógico. Freire (1982) apresenta o diálogo como sendo um encontro entre homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação sujeito-sujeito. Um dos objetivos dessa reflexão é mostrar de que forma a racionalidade se encontra como possibilidade na teoria freiriana. Gostaria de discutir outra possibilidade além da racionalidade iluminista, que, ao mesmo tempo, seja uma alternativa para o niilismo das teorias pós-modernistas que renunciam caminhos filosóficos ou racionais.

A proposta freiriana é fundamentada na interpretação humanista e libertadora do ser humano em prol de uma sociedade melhor. E, além disso, “[...] encontra-se em Freire uma proposta radical de reconstrução cultural via debate crítico e criativo das vivências multiculturais entre povos e comunidades distintas”. (ZITKOSKI, 2000, p. 118). Faz-se importante um diálogo criativo e ético que proporcione libertação e que respeite a multiplicidade dos povos e de seus saberes. Zitkoski (2000, p. 176) defende que:

Essa síntese entre diferentes culturas, racionalidades, processos históricos e formas de vida que convivem em um mundo cada vez mais globalizado e complexo é a alternativa para a superação concreta das práticas sociais opressoras, bem como das estruturas e sistemas de dominação do homem pelo homem.

Freire (1982) propõe um projeto de sociedade humanizada que respeite todas as manifestações e, ao ser realizado na sua concretude, elimine o que oprime o ser humano, valorizando e buscando a construção libertária desse. A autêntica libertação do ser humano consiste em se libertar de tudo que oprime e que o deixa também menos humano.

Freire (1997) ressalta ser da natureza humana a racionalidade dialógica. Essa natureza está programada a partir de uma característica essencial de nossa vida que compreende a dialeticidade, enquanto base para a construção de uma cultura biófila, amorosa, esperançosa, crítica, criativa e solidária. O educador Zitkoski (2000, p. 176) também corrobora com a dialogicidade ao dizer que:

Está na afirmação da vida humana em sua totalidade, o que implica cultivar as várias dimensões da nossa própria natureza, tais como mente, corpo, sentimentos, emoções, sensibilidade, amorosidade, eticidade, cidadania, lazer, socialização, como vocação ontológica do ser humano.

É possível perceber indícios da importância da compreensão do ser humano por meio de um viés totalizante que dialoga com os demais conhecimentos e, ao mesmo tempo, traz elementos da racionalidade moderna, já que a razão ainda faz sentido de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, do diferente e da construção do novo.

Ainda, seguindo as teorias freirianas no que diz respeito à superação da racionalidade moderna, a partir de uma visão contemporânea acontece, sem renunciar, o projeto emancipatório da humanidade. Porém, Freire não poupa críticas à proposta racional e iluminista europeia, que dizimou as populações dos povos colonizados, a qual foi fundamentada no eurocentrismo, impondo a esses povos um modo de vida e uma nova cultura, sendo essa desumana e opressora. Por outro lado, de acordo com Zitkoski (2000), Freire afasta-se de uma contemporaneidade conservadora, que justifica a realidade do mundo atual tal e qual existe ao concebê-la como algo natural, inexorável ou mesmo intransponível.

A razão dialógica freiriana concebe a vida como um constante devir e um constante processo de construção histórica que tem na utopia e na esperança as molas propulsoras desta história. Essa capacidade humana, que possibilita um modelo racional, libertador, humanista, democrático e solidário, é concebida por Freire (1993) como próprio da natureza humana e como seres de potencialidade transformadora, pois somos sujeitos inacabados que, conscientes de nossa inclusão, não nos portamos de forma estática, estamos em contínuo movimento.

Mesmo diante dos condicionamentos históricos e dos contratempos que possam ocorrer no percurso, tudo é possibilidade para nos tornarmos mais humanos.

Zitkoski (2000) aponta que somos vocacionados historicamente, enquanto seres que buscam de modo esperançoso e crítico construir uma sociedade mais humanizadora, justa e democrática como vocação antropológica.

Diferentemente da racionalidade iluminista ou do niilismo nietzschiano, a dialeticidade freiriana compreende o conhecimento como relação entre subjetividade-objetividade em que, a partir das realidades socioculturais, vai se constituindo a consciência humana. Freire (1987, p. 30) sustenta que:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e outro não-eu. Isto se torna um ser capaz de relacionar-se: de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender [...] O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo.

É primordial que a condição humana proporcione condições para que o conhecimento produzido nos dignifique e nos torne ‘mais humanos’.

Freire está entre os pioneiros em discutir o processo educativo contextualizado. Para ele, a interdisciplinaridade apresenta-se no cenário educacional como um grande desafio a ser assumido pelos educadores que pretendem superar uma prática fragmentada de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, sob uma concepção “bancária da educação”, prevalece a mera “transmissão de conhecimentos”. (FREIRE, 1987, p. 67).

3.3.2 A interdisciplinaridade descomplexa de Edgar Morin

Morin (2006) é outro pesquisador que também contribuiu com a construção de um paradigma educacional que supere a racionalidade moderna. Suas ideias, inicialmente, tinham como foco discutir e problematizar as questões do conhecimento. Desde o século XVII, o pensamento ocidental é marcado pelo paradigma simplificador, fundamentado na ideia de total concordância e coerência entre o racional e a realidade pesquisada, excluindo a subjetividade e outras possíveis impressões e, nesse sentido, seguindo o paradigma cartesiano, fragmentado e dividido em infinitas partes.

Esses paradigmas concebem o conhecimento de forma simples, estável e objetiva. Simples por acreditar que analisando as partes seria possível compreender o todo. Estável, porque concebe o mundo de forma controlável, prevendo o futuro, e objetivo por pensar ser

possível o distanciamento do pesquisador e do objeto estudado, alcançando assim uma única versão do conhecimento.

A partir de tal constatação, entende-se que todo paradigma é histórico e, portanto, tudo que for histórico é mutável. Assim foi com a crise do paradigma racional moderno, a partir do século XX, quando apontam indícios de um novo paradigma. Esse novo paradigma recebe denominações que se diferem de acordo com alguns filósofos. Alguns o denominam de emergente, complexo, mas, independentemente da nomenclatura anunciada, importa ressaltar que essa nova concepção paradigmática concebe o ser humano de forma integral e complexa. Complexa por trazer em si um “[...] conjunto de características antagônicas e complementares, pois complexo significa aquilo que foi tecido junto”. (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 209).

Para Morin (1998), a complexidade é o tecido, o pano de fundo onde os acontecimentos, as ações, as retroações, as interações e o acaso ocorrem, sendo assim, parte integrante da vida que corresponde a todos os processos dinâmicos nela existentes. Sob essa visão complexa, a realidade constitui-se, modifica-se, destrói-se e se regenera a partir de forças antagônicas. Para nos ajudar a pensar a complexidade, Morin (1999/2006, 2005/2006) propõe os seguintes princípios: recursivo, dialógico e hologramático. Eles auxiliam na compreensão do que seja a complexidade e ajudam a implementar essa mudança no pensamento, indo de simples e linear para complexo.

O princípio recursivo rompe com o princípio da linearidade entre causa e consequência que, de acordo com Mariotti (2007), é o princípio fundamental em que há ligação entre os demais saberes; os produtos e efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz. (MORIN; LE MOIGNE, 2007). A partir do pressuposto dialógico, é possível estabelecer relações entre elementos sociais e culturais, que até podem parecer antagônicos, mas, na verdade, são complementares e indissociáveis, o que permite manter a “dualidade no seio da unidade”. (MORIN, 2005, p. 74).

Conforme propõe Morin (1995), o princípio hologramático, que se utiliza da figura do holograma, consiste em que cada um dos pontos contém, virtualmente, o todo do objeto reproduzido e compreende a relação do enriquecimento mútuo entre a parte e o todo. Ou seja, a parte está no todo, bem como o todo está nas partes. Esse processo rompe com a linearidade de causa-efeito, pois tudo que se produz se volta sobre o que produz em um processo cíclico de construção de conhecimento que é autoconstrutivo, auto-organizador e autoprodutor. (MORIN, 1995).

Faz-se necessário ficar alerta para que a educação não venha a incorrer no erro do reducionismo. São comuns, nos discursos sobre educação, as falas sobre a necessidade de se

retomar a criatividade, o raciocínio lógico para com os educandos, mas, sem o desenvolvimento pleno desses, são falácias dentro de um modelo fragmentado. Nesse sentido, o paradigma interdisciplinar tem como proposta a construção do conhecimento e, para além do conhecimento, um agir ético, que não seja compartimentalizado, fragmentado. É preciso caminhar para uma educação que não compreenda os fenômenos isolados, individualizados, mas contextualizados em que mais elementos estão presentes na construção do conhecimento. É preciso que a educação e o conhecimento pedagógico sejam um caminho para proporcionar essa forma de conhecimento holístico.

Em conformidade com Morin (2011), reflexões filosóficas aproximam-se epistemologicamente da fundamentação do paradigma interdisciplinar quando também questionam a fragmentação do conhecimento e, por extensão, a formação do sujeito e do outro, pois, do contrário, nosso agir também se torna fragmentado. Tendo como sustentação o paradigma interdisciplinar, não é concebível um conhecimento unilateral, seja pela sua racionalidade ou pela sua técnica, pois o ser humano por ontologia é um ser complexo “[...] e traz em si, de modo bi polarizado caracteres antagonistas”. (MORIN, 2006, p. 58).

No processo interdisciplinar, não é questionável manter reducionismos, mas elementos que identifiquem e contribuam para a integralidade do ser. É preciso deixar claro que a integralidade pode ser concebida como um constante devir, uma vez que “[...] consideramos o homem como obra de si, sempre incompleto e circunscrito às condições de sua vida real.” (ROHR, 1999, p. 27). Apesar disso, a integralidade constitui uma tentativa de aproximação de um viver mais inteiro.

Sendo a compreensão do ser humano constituída de várias dimensões que precisam se desenvolver harmoniosamente, a educação tem o papel de promover o desenvolvimento do sujeito, tendo a interdisciplinaridade como ferramenta para que isso se viabilize, com base na oposição aos princípios da generalização, redução e separação, como propõe o paradigma da simplificação, condenado por Morin. A educação, pensada por meio do paradigma interdisciplinar, compreende a formação integral, questiona e não admite que essa formação seja articulada pela simplificação, ou seja, pela redução. A formação humana, seja ela em todos os níveis educacionais, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, necessita ser pensada como unidade na diversidade e como diversidade na unidade. O conhecimento fragmentado e compartimentalizado forma um ser humano mutilado, pois a explicação do todo pelas suas partes, como propôs Descartes, acaba por construir uma compreensão irreal do mundo.

A racionalização ocidental teve seu ápice com o pensamento cartesiano e acabou por não cumprir sua promessa com a humanidade que, entre suas propostas, defendia o princípio

unificador em que os indivíduos seriam dotados de direitos e deveres fundamentais por meio de crenças e valores universais. Se olharmos o mundo da vida, o nosso dia a dia, podemos perceber que fica difícil afirmar a existência de uma sociedade de cidadãos livres e iguais, como previa a racionalidade moderna. Encontramos alguns protegidos na artificialidade da cidade oficial, turística e mundial, enquanto os demais afundam no sofrimento causado pela violência produzida pelo estado e por estruturas de poder.

Em face desta contingência, Morin (1995), no seu percurso na construção do paradigma da complexidade, denuncia o paradigma da simplificação e tece críticas à fragmentação, à separação, à redução do conhecimento que, segundo ele, são derivadas das especializações, ou do excesso dessas, pois o pesquisador perde-se da totalidade, “[...] herança do pensamento técnico científico do século XIX, em que o caminho da especialização nos levaria ao progresso, em detrimento da unidade de complexificação”. (PETRAGLIA, 1995, p. 68).

Contudo, o paradigma da racionalidade ainda está muito impregnado no inconsciente. De acordo com Morin (1997), encontramos-nos desarmados diante da complexidade, porque fomos ensinados a pensar isoladamente, “[...] porque nossa educação nos ensinou a separar e a isolar as coisas. Separamos objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentalizadas umas das outras”. (MORIN, 1997, p. 15).

Para pôr fim ao processo de fragmentação do conhecimento, Morin aponta a transdisciplinar, com a qual ocorreria o desmoronamento total das fronteiras. A superação do conhecimento fragmentado não irá ocorrer sem percorrer algumas etapas, entre elas está a questão interdisciplinar. Porém, pensar por meio do paradigma interdisciplinar ainda é um tema desafiador para a educação, antes de discutir a possibilidade transdisciplinar.

A possibilidade da construção do conhecimento, usando-se da interdisciplinaridade, apresenta entre seus objetivos um intercâmbio, uma integração entre os saberes e uma complementariedade de ideias para que se construa um sujeito ético que se comprometa com questões além do seu cotidiano. Recomenda-se não deixar de pensar nos problemas com o meio ambiente, tendo, também, preocupação com os excluídos, discutindo os direitos humanos, etc. a fim de se contrapor ao paradigma racional estático positivista. Segundo Petraglia (1995, p. 69):

O pensamento não é estático, indica movimento; e este ir e vir que permite a criação e com ela a elaboração do conhecimento é o que justifica o rompimento do sujeito com o pensamento linear e reducionista presente no paradigma da simplicidade, privilegiando na atualidade o paradigma da complexidade.

Considero ser importante deixar claro que o termo complexo não deve ser entendido como sinônimo de dificuldade, mas como possibilidade de abranger vários elementos, sustentada pela definição de Morin (1997, p. 15) de que “[...] complexus, o tecido que junto o todo”. Nessa perspectiva, encontra-se o paradigma interdisciplinar como a busca de integração dos diversos saberes.

Compreender o conhecimento por meio do paradigma interdisciplinar não é compreendê-lo em sua completude, mas de forma dialética. Para Morin (1990, p. 9), “O conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em uma teoria, de uma omnisciência”. O próprio autor reconhece a incompletude de sua teoria, afirmando que a complexidade “[...] não é tudo, não é a totalidade do real, mas é o que melhor pode, ao mesmo tempo, se abrir ao inteligível e revelar o inexplicável”. (MORIN, 1997, p. 266) e, dessa forma, pretende criar possibilidades para junção do pensamento.

Encontrei, durante este estudo, exemplos de práticas docentes e de pesquisas que, com foco em seus universos, apresentam tentativas para a construção de possibilidades interdisciplinares, mesmo que os indicativos interdisciplinares já estejam presentes há tempos nas normativas educacionais brasileiras. Porém, somente normas não bastam para que haja sua real efetivação, pois o ensino ainda mantém uma abordagem de forma disciplinar e fragmentada dos conteúdos, prevalecendo os aspectos conceituais desconectados entre si e com a realidade do educando. Este posicionamento de Morin (2006, p. 16) sugere ainda que:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros, por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada [...].

Por meio do paradigma da complexidade, Morin (1998) apresenta elementos de inteligibilidade para a compreensão do mesmo, nomeando-os de princípio do diálogo, princípio da recursão e princípio holográfico. O princípio da complexidade pode ser considerado então o “[...] conjunto dos princípios da inteligibilidade que, ligados uns aos outros poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico e antropossocial)”. (MORIN, 1998, p. 330).

Com relação ao princípio dialógico, esse permite reunir princípios ou noções antagônicas, “[...] que deveriam se repelir simultaneamente, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade”. (MORIN, 2000, p. 204). Dessa forma, realiza-se uma associação de coisas complexas e antagônicas. Já o princípio da recursão “[...] é um gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo

que o produz”. (MORIN 2000, p. 204). E, quanto ao princípio hologramático, o autor coloca “[...] em evidência esse aparente paradoxo de certos sistemas nos quais não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte;”. (MORIN, 2000, p. 204).

A percepção é visível quanto à diferenciação do pensamento complexo se comparado com a racionalidade moderna, limitadora e mutiladora. Pelo paradigma da complexidade, é importante pensar nos conceitos, mas sem jamais concluí-los e, assim, evitar o conhecimento estanque e em compartimentos. Objetiva-se, com isso, apresentar articulações entre os diversos saberes, mesmo até entre aqueles que são considerados antagônicos. O paradigma da complexidade não reduz o conhecimento, não o encerra, muito ao contrário, indica caminhos para sua amplitude, fortalecendo a produção do conhecimento e melhor interpretando as ambivalências e a multiplicidade do real.

3.3.3. O paradigma interdisciplinar: conversando com Boaventura Santos

Atrevo-me a inserir Boaventura Santos (2010) nesta conversa, pois entendo ser importantes suas problematizações e apontamentos. O professor Boaventura Santos proferiu a *Oração da Sapiência* na abertura solene do ano letivo 1985/1986, na Universidade de Coimbra, que, posteriormente, foi ampliado e publicado em livro. Sua aceitação foi surpreendente, tanto no ensino superior como no ensino secundarista, principalmente na disciplina de Filosofia e afins. Em sua obra *Um discurso sobre a ciência*, Boaventura Santos (2010) faz um apanhado histórico das ciências, tendo como marco inicial o paradigma dominante da racionalidade moderna, passando por sua crise, até chegar ao período de transição em que vivemos, quando, segundo o autor, passa a emergir a necessidade de um novo paradigma.

Em nossa sociedade, ser moderno é estar à frente de seu tempo, mas o tempo histórico nos apresenta como sendo o homem moderno, ou seja, aquele cidadão inserido nos paradigmas tecnológico e científico, que partiu das transformações do Renascimento, passando pelo movimento burguês, culminando na Revolução Industrial. Percebe-se que, após passar por esses momentos ilusórios de progresso, as contradições da racionalidade moderna traduziram-se no estado atual de conflitos, incertezas e desilusões. Contudo, o que seria a racionalidade moderna, então, já que consideramos o atual momento como sendo pós-moderno ou contemporâneo? Para Soares (2006), seria o modelo e/ou o contexto para o qual estamos além e/ou em vias de superar.

No novo cenário que se apresenta, vê-se a emergência de um novo paradigma em que o ser humano possa visualizar sua constituição de forma integrada, ser parte de uma rede

existencial, a qual também é parte integrante do sujeito e das demais partes. Nesses novos embates de ordem moderna e contemporânea, Boaventura Santos (2010) defende um estado de transição no que tange ao fazer científico. Estágio que se inicia, nas primeiras décadas do século XX, com as descobertas da física quântica que, inicialmente, constituíram um rombo no paradigma dominante da ciência moderna. É preciso problematizar o método científico que, por fatores teóricos intrínsecos, está em crise.

O paradigma dominante, assim chamado por Boaventura Santos (2010), teve sua origem com a Revolução Científica e visava o conhecimento sustentado pelo empirismo rigoroso, transformando-se, assim, em um modelo totalitário, aceitando somente seus pressupostos metodológicos como válidos. Embasado no método cartesiano, tal forma de pensar se alimentava da dualidade ideia/matéria.

As leis da ciência moderna formam um tipo de causa formal aristotélica, na medida em que privilegiam o ‘como funciona’ em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. (SANTOS, 2010). É nesse ponto que o conhecimento científico rompe com o senso comum, pois o conhecimento pelo senso comum utiliza-se da causa e da intenção que convivem harmoniosamente. O paradigma da ciência prevê um mundo sem mudanças, garantindo segurança, ordem e previsibilidade. A ideia de mundo máquina é a concepção de mundo moderno. Nesse contexto, torna-se fácil formular leis e pretender que elas sejam seguidas. Uma sociedade em que isso não acontece vira um pressuposto necessário para que ocorram mudanças.

A ciência moderna é sustentada por meio das leis da física e da matemática. Essa forma de fazer ciência foi empregada nas Ciências Sociais, pois, se com essa metodologia foi possível descobrir as leis da natureza, isso também valeria para as descobertas das Ciências Sociais. Assim, em meados do século XIX, surgem duas correntes dicotômicas a respeito do uso do mesmo modelo epistemológico metodológico. O primeiro é utilizado nas Ciências Naturais, defendido e usado por Durkheim (1980); e o segundo é a corrente que defendia uma epistemologia e metodologia próprias para serem usadas nas Ciências Sociais, levando-se em conta as especificidades do objeto de estudo, a saber, o ser humano. (WEBER, 1968). Ainda que a corrente de Max Weber (1968) apresente uma crise e possua alguns elementos de transição, ambas são concepções da ciência moderna, pois apresentam distinções sobre natureza x ser humano, natureza x cultura, ser humano x animal, que são elementos epistemológicos da racionalidade moderna.

Para o sociólogo Boaventura Santos (2010), são vários os sinais de que o paradigma dominante atravessa uma irreversível e profunda crise. A crise instalou-se tendo em vista a

pluralidade de condições sociais e teóricas. Quanto às condições teóricas, Boaventura Santos (2010) destaca que: a) a Revolução Científica iniciada por Einstein e sua teoria da relatividade, em que relativizou a Astrofísica até então considerada intocável; b) a relativização das Leis de Newton, também no domínio da microfísica; c) o questionamento do rigor da matemática por Godel, através do teorema da incompletude e da impossibilidade frente algumas circunstâncias; e d) o avanço do conhecimento nas áreas da microfísica, química e biologia, mais intensamente na segunda metade do século XX, aprofundado pelas investigações da cientista Ilya Prigogine como a teoria das estruturas dissipativas e o princípio da ordem por meio de flutuação.

Como afirma Boaventura Santos (2010), apesar do ganho das ciências em rigor nos últimos vinte anos, a ciência perdeu em capacidade de autorregulamentação. As tragédias de Hiroshima e Nagasaki são exemplos da condução da ciência, fundada nas ideias de autonomia e seu desinteresse pelo conhecimento como um todo. É notório que a industrialização possui compromisso com o poder econômico que determina as prioridades da ciência. Por fim, Boaventura Santos (2010) tece sua crítica aos efeitos oriundos do processo de industrialização da ciência, nos quais ocorreu a estratificação da sociedade científica, que submeteu a esmagadora massa de cientistas a um processo de proletarização. Por outro lado, deu origem à investigação capitalista-intensiva, tornando impossível o livre acesso a equipamentos, o que contribuiu para esse distanciamento entre os países centrais e os países periféricos.

Os sinais da crise paradigmática dominante permitem especulações de qual será o paradigma emergente, mas isso fica no campo da especulação, pois tudo está ainda em construção. (SANTOS, 2010). A nova proposta é o “[...] paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2010, p. 7) que ultrapassa a questão científica, mas compreende também um paradigma social de vida que nada mais é do que a ciência conectada com o paradigma social.

O paradigma racional moderno preconizou que, quanto mais específico o conhecimento, melhor seria a pesquisa e o objeto poderia ser mais explorado. Esse formato é segregado e transforma o cientista em um ignorante especializado. No paradigma emergente, o conhecimento total também é local, pois atende também a demanda dos indivíduos de uma determinada comunidade. Ao ser total não é determinístico e, ao ser local, não é descritivo. Utiliza-se de uma diversidade metodológica, uma pluralidade de métodos e uma perfeita fusão de estilos.

Boaventura Santos (2002) não define com clareza os saberes que irão construir o novo paradigma, mas aponta como os saberes emergentes poderão ser construídos de acordo com o processo histórico. O futuro aparece sob a forma de especulação e como possibilidade frente à

crise. O emergente é múltiplo. Segundo Boaventura Santos (2002, p. 83), “Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes de uma mesma explicação”. Portanto, o que emerge são múltiplos conhecimentos, sendo preciso reconhecer as mais variadas vertentes de onde brota o conhecimento da sociedade. De forma alguma a ciência pode ou deve ser inferior, mas deve ser relevante em outras áreas do conhecimento. É importante que possamos transitar, beber e dialogar com diversas fontes.

Considerar uma única forma de conhecimento, isto é, o mono conhecimento, é como dar continuidade ao colonialismo, feito da marginalização, descrédito ou desrespeito a tudo aquilo que não possa se encaixar em uma única forma de pensamento, tal como aconteceu com a racionalidade moderna. Portanto, faz-se necessária uma educação solidária, feita com diálogo, por meio de interligações de modos diferentes de conhecimento. É preciso interdisciplinar e conversar com os diferentes conhecimentos para um conhecimento mais holístico. Contudo, essa concepção não pode ser entendida como um ‘vale tudo’ epistemológico, temos que ser criteriosos e respeitar o contexto dos fatos.

Boaventura Santos (1995) alerta que essa posição exige que os diferentes modos de conhecimento sejam avaliados em função dos contextos e nas situações em que são mobilizados. Também, em função dos objetivos daqueles que os mobilizam, sem subordinação a imperativos globais de racionalidade, que ignoram o caráter situado da produção e apropriação de todas as formas de conhecimento e das suas consequências para pessoas e lugares com uma singularidade que lhe é conferida pelo seu histórico.

Acredito que o conhecimento interdisciplinar e intersubjetivo possibilite dar voz às diversas formas de conhecimento, sejam eles produzidos por ‘autoridades’, como também os ditos ‘não científicos’. Vejo isso como bastante relevante para uma educação que tenha como propósito romper com as barreiras.

3.3.4. Contribuições de Jürgen Habermas à interdisciplinaridade

O objetivo, neste subcapítulo, é aproximar a teoria comunicativa de Habermas (1998) com o processo interdisciplinar. Habermas (1998) fundamenta sua teoria na busca de alternativas para a crise da racionalidade moderna a partir da razão comunicativa. Seu projeto é de enorme complexidade e extensão, tendo em vista seu olhar e análise na sociedade contemporânea. Ele fornece fundamentação teórica para superar os fundamentalismos metafísicos, bem como as críticas aos relativismos pós-modernos, onde se professa o fim da

razão. Habermas (1998) também dialoga com expoentes da teoria crítica como Adorno, Horkheimer, Lukàs e Marcuse. A partir da análise desses, Habermas (1998) aponta seus movimentos na direção da construção de sua proposta paradigmática, fundada na razão comunicativa.

A proposta paradigmática de Habermas (1998) busca construir, tendo como base o projeto crítico-emancipatório, interpretando o mundo contemporâneo, propondo fundamentos ético-políticos e visando o caminho da emancipação sociocultural. O centro do projeto de Habermas (1998) reporta-se ao seu projeto da razão comunicativa como possibilidade de uma nova racionalidade. Zitkoski (2000, p. 263) contribui com essa visão ao apontar “As bases da pragmática universal, enquanto alternativa para reconstrução sociocultural via comunicação que brota do mundo da vida e, finalmente, a Ética do Discurso como fundamento de um novo projeto de sociedade”.

Para Habermas (1992), a razão constrói-se via processo comunicativo por meio da linguagem que se desenvolve no mundo da vida e nas relações intersubjetivas via caminho comunicativo. O autor afirma ser esse o caminho indispensável para a construção a fim de se atingir a real emancipação humana. Com relação à crise do mundo contemporâneo, Habermas (1998) leva em conta os diagnósticos de Husserl, Weber, Jaspers, Heidegger, Adorno, Lukàs e Luhmann como os mais elucidativos.

Como fundamento para a explicação de tal crise, Habermas (1987) aproximou-se da teoria da realização social de Weber (1968) e das análises da Escola de Frankfurt, considerando o novo paradigma e tendo como fundamento a relação intersubjetiva, opondo-se às alternativas relativas à filosofia do sujeito.

Habermas (1998, p. 292) reforça que:

Max Weber estabeleceu uma falsa alternativa com a oposição entre racionalidade substancial e formal. Parte-se aqui do princípio de que o desencantamento [...] de imagens religiosas e metafísicas do mundo da racionalidade juntamente com os conteúdos das tradições, rouba todas as conotações de conteúdo e assim também todas as forças para, além da organização teologicamente dos meios, poder exercer uma influência estruturante do mundo da vida. Em oposição a isto gostaria de insistir em que a razão comunicacional apesar de seu caráter puramente processual [...] está diretamente implicada no processo da vida social e que os atos de compreensão contam dos atos de um mecanismo coordenador da ação [que] alimenta-se de recursos do mundo da vida.

Além da teoria de Weber, Habermas (1998) analisa Lukàs ao abordar o conceito da Razão Instrumental que, de certa forma, utiliza-se da filosofia weberiana em uma espécie de idealismo à moda hegeliana, como o dualismo platônico. Para Lukàs (1966), a superação da degradação da vida em sociedade ocorre pelo pensamento em ação da filosofia em práxis.

Habermas (1998, p. 292) menciona que “A preparação dos seres humanos para a adoção de uma atitude revolucionária de âmbito universal que assuma a transformação das realidades à luz de uma prática autoconsciente em favor da humanização da sociedade”. Tal proposta comete os mesmos erros da racionalidade moderna, pois o conhecimento ocorre de forma subjetiva, levando em conta a mesma relação entre sujeito e objeto que apresentei, anteriormente, nesta tese.

Habermas também lançou seu olhar para as teses de Horkheimer e Adorno, os quais buscam tecer críticas à Razão Instrumental. Para Zitkoski (2000), o mérito dessa análise, segundo Habermas (1998), está em mostrar como a razão humana se transformou em uma razão mutilada, que se produz pela massificação das sociedades complexas via processos da indústria cultural, alterando a razão humana em instrumental, conduzindo as sociedades atuais para as bárbaries. Habermas (1998) chama essas teses de dialética negativa por não apresentar síntese. Sua discordância, em relação a isso, dá-se sobre a coisificação da razão e a burocratização da vida em sociedade. Habermas (1998) aposta na capacidade crítica da sociedade, da discussão, de diferentes visões de mundo, na concordância e/ou discordância, impulsionando para um debate que seja positivo e emancipatório, levando-se em conta a razão discursiva.

Após a análise das propostas de Weber, Lukás, Horkheimer e Adorno, Habermas (1998) denuncia que a natureza da crise da vida em sociedade está na dicotomia entre “Sistema e mundo da vida”. (ZITKOSKI, 2000, p. 268). O império da razão está estrategicamente direcionado para os sistemas que controlam a vida em sociedade, manipulando as ações sociais. Isso ocorre devido ao grande *déficit* de comunicação que acaba por afetar a convivência intersubjetiva, desde os espaços mais familiares ou até mesmo na vida social e cultural

De acordo com a teoria proposta por Habermas (1998), é acertado que haja uma equalização entre o mundo vivido como um todo, ou seja, na esfera social e no mundo da vida, expressada nas relações comunicativas que visam à emancipação da humanidade.

Conforme Zitkoski (2000, p. 269):

No funcionamento da vida cotidiana das sociedades, que a colonização do mundo da vida pela razão sistêmica significava a substituição das ações comunicativas voltadas para o entendimento por uma ação estratégica voltada ao controle dos momentos existenciais cotidianos. A linguagem predominantemente então, é derivada da lógica funcional a exemplo do médium do dinheiro, que exerce um grande papel de coordenação das relações sociais antes coordenadas pela comunicação livre de controle sistêmico. Nessa forma de racionalização social, até a esfera política fica dependente do poder econômico, ou seja, com o avanço do sistema capitalista na era moderna, os subsistemas passam a exercer o papel central de coordenação da lógica sistêmica que avança sobre o mundo da vida, colonizando-o e afetando a esfera da vida política, social, moral e cotidiana.

O pensador alemão diagnosticou o avanço da razão instrumental sobre o mundo da vida por meio de subsistemas como a mídia, ou pelos avanços tecnológicos. Para Habermas (1998), o processo deveria ser inverso, ou seja, os sistemas deveriam ser coordenados através das ações comunicativas. A crise ética instaura-se justamente nas ausências do processo comunicativo, tendo como resultado os processos sociais desumanizados. (HABERMAS, 1998). Instalam-se, na sociedade, subsistemas que orientam para a tomada de decisões de perfil técnico objetivo, definida pela lógica do poder econômico.

Essa abordagem é reforçada por Zitkoski (2000) sendo uma possível saída organizada a partir da substituição do paradigma da consciência pelo paradigma do entendimento intersubjetivo e/ou da linguagem, que se constitui via processo comunicativo na vida em sociedade. Sobre esse assunto, Habermas (1988) elege a linguagem como mediação no mundo da vida, da prática vital diária e da experiência do mundo. Essa constitui o processo da racionalidade comunicativa, pois “O paradigma da filosofia da consciência encontra-se esgotado. Sendo assim, os sintomas de esgotamento devem dissolver-se na transição para o paradigma da compreensão”. (HABERMAS, 1988, p. 277). A reflexão do filósofo situa-se no mundo vivido, no cotidiano, no qual as ações se tornam concretas.

A proposta habermasiana construída por meio da ação comunicativa propõe uma reconstrução crítica da racionalidade moderna, consciente de seus males, de suas limitações, mas sem abandonar o projeto iluminista. Marques (1993, p. 46) defende “[...] uma teoria da sociedade contemporânea que concilie as perspectivas do mundo da vida dos atores concretamente envolvidos em suas práxis cotidianas. [...] que transcendem os interesses e motivações dos sujeitos individualizados”.

Por meio das correntes fenomenológico-existencial, da hermenêutica e da empírico-lógico-analítica, Habermas (1998) converge na superação da filosofia da consciência pelo uso da linguagem, reformulando os problemas com o viés da práxis. Dessa forma, ele rompe o dualismo da racionalidade técnica na busca de uma racionalidade em que os indivíduos se encontram em condição de desorganização, de desordem e de crise de identidade. Habermas (1988, p. 195), por sua vez, enfatiza que “A teoria da ação comunicativa busca uma racionalidade prática de ações comuns à procura dos melhores objetivos através do diálogo”, pois o ser humano não se resume somente à escuta, mas ele interage e se comunica com vistas à intersubjetividade. O interesse técnico não pode ignorar as interpretações hermenêuticas, as preocupações e as inquietudes que se manifestam na crise da racionalidade moderna e que possibilitam a expressão pela ação comunicativa. O processo de argumentação, princípio da ação comunicativa, não significa convencer ou persuadir o outro, mas, sim, que haja

entendimento para que ocorra uma reconstrução coletiva, não significando uma vitória de uma das partes, mas uma argumentação discursiva.

Assim, encerra-se esta reflexão, que tem como intencionalidade apresentar pesquisadores que corroboram com a potencialidade da construção do conhecimento de forma propositiva na contemporaneidade. Dessa forma, pode-se construir novos saberes com vistas a uma ação orientada por meio da intersubjetividade, da comunicação, do diálogo e do coletivo, na multicompreensão e na pluralidade do mundo da vida. Essa discussão continuará, na subseção a seguir, que discorrerá sobre a construção intersubjetiva do conhecimento, permeada pela interdisciplinaridade, discutindo as possibilidades da práxis em relação à sua construção.

3.4. Paradigma interdisciplinar: uma mudança no agir e no pensar

Esta subseção tem por objetivo apresentar o paradigma interdisciplinar intersubjetivo como potencialidade na construção do conhecimento inserido na contemporaneidade, bem como a sua relação com o processo educativo. É importante mencionar que o paradigma interdisciplinar a ser analisado será apresentado sob a perspectiva propositiva contemporânea ou pós-niilista.

Compreendo o paradigma interdisciplinar como uma possibilidade em romper com o caráter fragmentado do saber, o qual foi instituído pela ciência e transmitido também por meio da educação. Essa forma fragmentada corresponde às contradições impostas pelo mundo do trabalho e pelo próprio conhecimento científico que, por meio da ciência moderna, passou por um profundo processo de esfacelamento em função da multiplicação crescente das ciências, cujo desenvolvimento se fez à custa da especialização (JAPIASSÚ, 1976). O próprio Descartes quando, na etapa final da descrição de seu método, propõe a reconstituição da totalidade, não estaria demonstrando uma contrariedade ao seu próprio método? Não haveria nesta proposição um paradoxo?

As especializações sob influência do capitalismo têm se mostrado cada vez mais reducionistas, dificultando ou perdendo a possibilidade de um conhecimento holístico. A importância da subjetividade no conhecimento é reforçada por Lévy (1998, p. 27), quando esse afirma que “[...] em nossas interações com as coisas, desenvolvemos competências. Por meio de nossas relações com os signos e com a informação adquirimos conhecimento. Na relação com os outros, mediante iniciação e transmissão, fazemos viver o saber”. Em outro momento, o mesmo pensador coloca que “[...] jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidialogo, real ou imaginário”. (LÉVY, 1998, p. 97). O conhecimento

com o mundo e com as coisas acontece com os signos e com as pessoas e nosso conhecer é uma conjuntura de diálogos por onde perpassam saberes e interações.

O conhecimento, pelo viés da intersubjetividade, caracteriza-se pela diferenciação no modo de construí-lo, que se dá pelo coletivo e pelo dialógico em que o outro, apesar de ser divergente, precisa ser levado em conta e precisa ser respeitado, pois o outro também nos constrói. A superação da forma subjetiva de construção do conhecimento é fundamentada pela ética e pelo respeito. É possível ver no outro como possibilidade de aprendizagem, de troca de diálogo.

Tal modo de construção do conhecimento, de acordo com Berger e Lukmann (2004, p.54), “[...] causa um processo de afetação emocional e intelectual promovendo um conhecimento sobre a realidade social, pois os índices de comunicação são carregados de muitas possibilidades de expressão”. Então, esse processo se apresenta com maior grau de riqueza, de aprofundamento e de crescimento do que o até então proposto pela racionalidade moderna.

Passa-se a compreender o mundo, por meio do paradigma interdisciplinar, como um processo educativo para a transformação da convivência entre sujeitos em que a intersubjetividade é condicionante para a convivência e para os encontros. Assim, compreender o mundo interdisciplinar, a partir da constituição dos sujeitos e de suas identidades, desenvolve-os e, ao mesmo tempo, fortalece as relações sociais em um processo dialético de formação individual e social, como desafio à construção do ser humano por meio de um conhecimento responsável. O sujeito, tendo sua subjetividade bem compreendida, terá possibilidades em desenvolver o processo intersubjetivo que contemple os aspectos mencionados.

O entrelaçamento de subjetividades pressupõe sujeitos abertos, pré-dispostos para a escuta do outro. Quanto a isso, Casagrande (2008) aponta que a compreensão da relação intersubjetiva como mediação na formação da identidade passa pela percepção dos elementos e mecanismos que afetam a constituição do sujeito aprendiz da sociedade. A identidade do sujeito resulta da dialética entre a individualização e a coletivização. A formação identitária torna-se mais densa e mais abrangente quando o sujeito está aberto para que a sua formação se desenvolva com o outro, com a família, com amigos, com a universidade e com a vida cotidiana. No oposto do caminho dialógico, encontra-se o monológico que concebe o sujeito *versus* objeto que, por não reconhecer o outro, não se transforma e não o transforma.

O paradigma interdisciplinar apresenta, como desejo e como movimento de construção de entendimentos e consensos, novas formações de saber e novas formas de construção do conhecimento. Para Therrien (2010, p. 9), “[...] a intersubjetividade dialógica é o espaço de acesso aos saberes no ensino, de descoberta das concepções/saberes do outro e, portanto, de

aprendizagem tanto de conteúdo/matérias de ensino como de saberes do convívio cotidiano”. É nesse contexto que também se insere o paradigma interdisciplinar como paradigma de percepção do mundo da vida que, dessa forma, engloba todos os aspectos da vida.

Na complexidade da contemporaneidade, a intersubjetividade potencializa por meio do paradigma interdisciplinar e se confronta com os múltiplos saberes e visões sobre o mundo e, a partir desse confronto intersubjetivo, constrói uma nova perspectiva. Pelo paradigma interdisciplinar, o conhecimento constitui-se de igual impacto em todo o processo de mediação frente a um dinâmico processo de geração de saberes significativos perante o outro. É um processo contínuo de reconstituição. Disse Freire (2005) que é uma racionalidade que permite a leitura e escrita do mundo junto a outros sujeitos. Habermas (2002) acrescenta que a racionalidade ampla supõe e viabiliza a comunicação como um modo de reconhecer e compreender as múltiplas racionalidades que imperam nas famílias, nas escolas e na sociedade, enfim, no mundo contemporâneo.

Fica evidente, nas teorias filosóficas desenvolvidas no século XX, demonstradas anteriormente, sendo que foram enfáticas em salientar a incompletude do conhecimento centrado na objetividade, bem como a produção de um conhecimento basicamente cientificista. A importância do paradigma interdisciplinar, sustentado por uma racionalidade intersubjetiva, constitui-se em uma maneira de concepção de mundo, seja educacional, ambiental ou ética. Como já dito, esta pesquisa está centrada na questão educacional em ambos os níveis de aprendizagem, sejam eles institucionais bem como de formação docente.

A construção do conhecimento não ocorre de forma aleatória, sem comunicabilidade, mas de forma consensual. Carter (2003) contribui com esse posicionamento ao julgar que a construção do conhecimento deve ser entendida como um processo dinâmico, portanto contínuo. A cada conexão estabelecida pelo cérebro humano, a partir das diferentes leituras das experiências vivenciadas pelo indivíduo, o conhecimento é construído, sendo, também, cumulativo. Sabe-se que tal construção é individual e fundamentada em nossas experiências, o que nos torna únicos, mas basta o conhecimento individualizado para a construção de um ser humano holístico? O cogito consegue dar conta da realidade?

Como afirma Husserl (1980), se realmente toda a mônada é uma unidade absolutamente circunscrita e fechada, ela é irreal. A relação com o outro é um elo que, por princípio, é *sui-generis*, uma comunhão efetiva que é precisamente a condição transcendental da existência de um mundo, isto é, de um mundo de homens e de coisas. Por conseguinte, é possível uma comunicação intersubjetiva, e o que um sujeito cognoscente conhece numa objetividade lógica qualquer outro sujeito pode conhecer do mesmo modo.

A construção do objeto fundamentado em uma constituição individual é incompleta. A redução do conhecimento ao cogito não é suficiente, não basta apenas a consciência individual, essa pode ser questionada. É preciso conhecer o mundo intersubjetivo, isto é, o outro. A partir do que é compreensível, o ser humano deve abrir novos caminhos para compreensões mais complexas, mais vastas.

Dentre as razões que caracterizam a interdisciplinaridade, estão seus movimentos entre a unidade e a multiplicidade, do todo para as partes, da continuidade e descontinuidade. Assiste-se, na contemporaneidade, a dicotomia entre as pesquisas, as explicações sempre mais especializadas e a multiplicação de disciplinas, no entanto, por outro lado, é inegável o reconhecimento de pesquisadores e intelectuais das mais diversas áreas que demonstram a necessidade de atravessar as fronteiras e construir diálogos interdisciplinares para atenuar os efeitos da fragmentação.

Cada vez mais se tem tornado clara a necessidade de se pesquisar e de intervir de forma interdisciplinar nas questões cruciais de nossa sociedade, sejam elas sociais, culturais, tecnológicas, ou até mesmo aquelas relacionadas às questões éticas as quais são fundamentais para a nossa sobrevivência. A especialização é indispensável, mas é relevante pensar que o especialista pode compreender que existem outras formas de conhecimento que envolvam outros valores para dar conta de seu entorno. Por exemplo, consciente de seu entorno, o engenheiro é capaz de produzir avanços tecnológicos para preservar o ambiente.

Analogicamente, o docente, para ser interdisciplinar, deve ser um especialista, mas deve conceber o conhecimento em sua amplitude para além da disciplinaridade. O processo de transcender sua própria disciplina, desafiar-se para a mudança já significa mudança paradigmática na forma de entender a construção do conhecimento. Esse é um processo que significa fazer um corte, uma ruptura. Nas palavras de Moraes (2012, p. 9):

A ruptura de um paradigma ocorre a partir da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas ideias, articulações, buscas e reconstruções passam a acontecer a partir de novos fundamentos.

As mudanças paradigmáticas são enormes. Contudo, elas sempre são possíveis de serem transpostas. Nesse sentido, conforme Santos (2009, p. 36):

As ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitem abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada: as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir provisões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação dos valores que informam a sua prática em geral, e, portanto, também a sua prática de cientista.

As Ciências Humanas possuem suas características próprias, mas penso que a sociedade não se comporta de forma estática, tendo em vista que a sociedade permanece em constante movimento. A construção do conhecimento por uma perspectiva interdisciplinar emerge dessa pluralidade de condições que, por consequência, tem como alicerce o coletivo, o intercultural, o ouvir o outro, o construir o conhecimento com o outro, o pesquisar e o aprender a pesquisar com o outro intersubjetivamente. E, nesse cuidado com o outro, também há uma práxis ética.

Essa perspectiva percorre o pensamento da humanidade. É preciso reforçá-la e fazer desta forma de construção do conhecimento um saber pedagógico. A partir do pensamento relativo de Einstein, que rompe com o absolutismo das leis da física, tem-se a crise do paradigma newtoniano, da química e da biologia. Santos (2009) aponta que, em vez da eternidade, deve-se focar na história; em vez do determinismo, deve-se escolher a imprevisibilidade; em vez do mecanismo, usar a interpretação, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, deve-se usufruir da irreversibilidade; em vez da ordem, ter como base a desordem; em vez da necessidade, focar na criatividade e no acidente.

A interdisciplinaridade tem por princípio a orientação holística, pois compreende o conhecimento não dicotomizado, enquanto deveríamos buscar a ação comunicativa como propõe Habermas (1998). O rigor científico, sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir as que queiram transpor. Em uma sociedade segregada, com ódio daquilo que ultrapassa as fronteiras da linha de conforto, a presença do conhecimento interdisciplinar faz-se necessário.

Um paradigma inovador é adaptado aos projetos de vida locais e à história de um lugar. A partir do local, propõe-se a construção do pensamento total. As Ciências Sociais desconstroem essa dicotomia sujeito x objeto, destituindo o distanciamento que é herança da metodologia antropológica europeia, na qual o sujeito europeu é “civilizado” e seu objeto é o “selvagem” americano, isto é, o objeto primitivo. Ainda, de acordo com Santos (2009), principalmente após os anos de 1970, o processo de descolonização acentuou-se. Os selvagens foram vistos dentro de nós, em nossa sociedade, e o objeto passava a ser concidadão. Portanto,

todo o conhecimento passou a ser um autoconhecimento seja qual for a ciência. O saber como viver, na sociedade contemporânea, é necessário, porém de outras formas; é acertado que seja compreensivo e íntimo. Logo, o processo dicotômico entre o sujeito e o objeto não se sustenta.

O conhecimento pode ser construído de outras formas e, nesse sentido, a dialética e o diálogo são elementos indispensáveis. O paradigma interdisciplinar compõe-se de elementos de respeito ao saber do outro que, de forma intersubjetiva, também se constrói pela dialogicidade, pela solidariedade, que é reforçada por Freire (1982, p. 77) ao afirmar que “Não há palavra verdadeira que não seja práxis, que transforme o mundo”, pois a palavra se transforma em ativismo, em ação. A importância da palavra faz-se nas nossas relações verdadeiras, dão-se pelo diálogo. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1982, p. 78).

Neste processo de parcerias, consolida-se a intersubjetividade na consciência, na compreensão de que cada disciplina é concebida apenas como parte do conhecimento. Este se torna holístico quando inter-relacionado, quando dialógico com outras possibilidades de construí-lo e, assim, compartilhando ações, entrecruzando subjetividades de áreas distintas, pautadas pela ética e pelo compromisso com o coletivo. Na valoração dos saberes plurais, é possível compreender e aceitar os conhecimentos dos alunos além dos muros escolares e universitários ao se relacionar com os aprendizados e com os contextos sociais. Dessa forma, o discente é provocado a participar da construção do seu conhecimento e do processo de ensino e aprendizagem.

Para além do processo escolar pedagógico, a construção do conhecimento, de forma interdisciplinar, possibilita a compreensão e composição de um modo de vida em todas as suas completudes. O mundo da vida também pode e deve ser construído de forma dialógica, intersubjetiva e participativa, na qual possamos nos constituir também com os conhecimentos do outro.

O pensamento unívoco é empobrecedor e é enfraquecedor das potencialidades criativas do ser humano. No mundo da vida, destaca-se o respeito à convivência, ao aprendizado na multiplicidade e o entender de que o todo, em sua completude, transforma-se nesse universo de relações e potencialidades pelo paradigma interdisciplinar. Nas palavras de Fazenda (2002, p. 18):

O que caracteriza a interdisciplinaridade é a ousadia, a busca da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transformar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro.

A existência humana é barulhenta, é viva, como uma banda de rock. O paradigma interdisciplinar dialógico prioriza a relação entre os sujeitos. A educação tradicional trata o aluno como objeto, robotizado, alienado, ao contrário do que proponho e de como ele se mostra na atualidade. O conhecimento não acontece apenas por transferência. O conhecimento precisa ser libertador, consciente, com participação livre e crítica, estabelecendo o verdadeiro sentido da troca.

3.5. A Educação na Perspectiva do Paradigma Interdisciplinar

Este subcapítulo discute o paradigma interdisciplinar como compreensão de mundo e, por extensão, para os espaços educativos, como possibilidade de construção de uma humanidade com pessoas comprometidas eticamente, pautadas pela intersubjetividade e pelo diálogo.

O paradigma interdisciplinar, como possibilidade de construção do conhecimento, contrapõe-se à crise da lógica científica disciplinar. É, dessa forma, que esse paradigma será concebido nesta investigação. Também, nessa perspectiva, Santos (1995, p. 23) aborda a herança deixada pela ciência moderna, ou seja, a educação baseada na lógica disciplinar. Segundo esse autor:

São hoje muitos e fortes os sinais de que o modelo de racionalidade que acabo de descrever em alguns de seus traços principais atravessa uma profunda crise. [...] Essa crise é não só profunda como irreversível [...], pois estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará.

Evidencia-se a decadência da lógica disciplinar, pois ela se tornou incapaz de responder aos problemas cruciais da humanidade e muitos desses problemas devem-se aos próprios avanços da especialização, instrumento da racionalidade moderna. Nessa perspectiva, Zitzoski, Hammes e Karpinski (2017, p. 17) assim se pronunciam:

[...] a ciência produzida segundo os cânones da lógica disciplinar foi padecendo de um excesso de certezas, da arrogância acadêmica e, portanto, da falta de diálogo entre as diferentes áreas e, também, da ausência do diálogo entre as ciências e os demais saberes (popular, filosófico, místico, etc.).

Outro pesquisador que aborda essa questão é Anthony Giddens (1991) que tece a sua denúncia no sentido de que estamos vivendo as consequências radicalizadas e universalizadas da era moderna. Os sistemas sociais têm um desenvolvimento fragmentado, heterogêneo, ultrapassando as concepções teleológicas, que tinham como fundamento uma vida linear e

providencial, passando a ter um fim determinado e totalizante. Outro autor crítico da racionalidade moderna é o sociólogo e cientista francês, Alain Touraine (2002), que fez duras críticas à racionalidade moderna guiada pelo “reino da razão” e pelo “mito do progresso”, priorizando o poder do homem sobre a natureza e sobre si mesmo, na perspectiva do pensamento unitário, e reforçando a crença de que o homem é o centro do conhecimento.

Apesar do exposto, é preciso reconhecer as notórias contribuições do racionalismo para com a humanidade. Porém, esse paradigma, fundado na supremacia da razão, nem sempre serviu à libertação humana como prometido. Em algumas situações, ele foi base de aprisionamento de milhões de pessoas, ou fundamentou ideologias autoritárias. Na visão de Horkheimer (1976, p. 6):

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande horizontes da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de por resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanhada de um processo de desumanização.

A sociedade contemporânea tornou-se complexa, colocando o ser humano frente a grandes questões como a manipulação das pessoas, desencadeando enormes desigualdades, exclusões sociais, crescente devastação ambiental e rumos questionáveis quanto ao desenvolvimento tecnológico-científico. Neste quadro de desafios e questionamentos, o paradigma interdisciplinar apresenta-se como tentativa de reconstrução dos ideais iluministas, reafirmando o poder da razão, caracterizado por uma multiplicidade de vozes. Tornou-se indispensável discutir novas possibilidades e um novo modelo paradigmático não restrito em sistemas teóricos autossuficientes, mas que esteja aberto a questões voltadas para a reconstrução hermenêutica dos saberes, manifestando-se a razão em multiplicidade de vozes, que deve ser o foco dos estudos pedagógicos daqui para frente.

Após a retomada de algumas discussões sobre a modernidade, passo a discutir e reforçar o paradigma interdisciplinar na ação pedagógica. Ressalto, novamente, a necessidade e a possibilidade de construções do conhecimento e de pedagogias que superem a racionalidade moderna por meio do paradigma interdisciplinar.

Pensar interdisciplinarmente na perspectiva intersubjetiva requer ousadia, esperança, para reinventar outras possibilidades para a construção do conhecer. O conhecimento, hoje, apresenta-se de forma complexa frente ao mundo global informatizado e excludente. A interdisciplinaridade como paradigma é força para a solidariedade, do contrário cada ser humano e cada educador se ocupará unicamente com sua especialização, não visualizando, assim, a percepção da totalidade e da possibilidade holística. Considero ingênua qualquer ação

que não seja pensada de forma complexa e de forma interligada, pois afeta um grande número de seres vivos. As ações produzem consequências, logo devem ser compreendidas em sua totalidade. Dessa forma, o paradigma interdisciplinar problematiza o inevitável oportunizando à educação contemplar essa complexidade, fundamentada na ética.

O agir interdisciplinar possibilita ser regido por contínuas mudanças, por fluxos de conhecimento, por inter-relações de conexões e por interconexões. Vivemos em uma sociedade em constante modificação, em que o aprendizado ocorre no âmbito das pessoas e de grupos sociais e não mais apenas pelo modelo tradicional. Conforme Guiddens (1991, p. 142), “[...] os mecanismos de desençaixe tiram as relações sociais e as trocas de informações de contextos espaço-temporais específicos, mas ao mesmo tempo propiciam novas oportunidades para sua reinserção”.

Diante do paradigma interdisciplinar, evidencia-se a construção do conhecimento pela dialeticidade, pelo processo comunicativo e pela complexidade dos aspectos contraditórios, críticos e autocríticos imbricados na intersubjetividade. Com relação a essa práxis transformadora, de construção de verdades, Zitkoski (2000, p. 110) lembra:

Partindo da racionalidade crítica e emancipatória, ancorada em base epistemológica, políticas e éticas e renovadas e inovadoras, será possível às sociedades contemporâneas construir caminhos de superação dos atuais processos político-econômico dominantes, que subjuguem os povos do mundo todo, atrelando-os à vontade onipotente de mais poder e controle do planeta a partir de uma visão de mundo parcial e necrófila frente ao futuro da humanidade.

Torna-se mais denso entender a interdisciplinaridade na perspectiva de gerar o valor do humano a fim de compreender o indivíduo em suas complexidades pessoais. Os sujeitos são portadores de desejos, de busca de liberdade, de construção de seus imaginários, incluindo o estético. O processo interdisciplinar precisa dar vazão à criatividade, às variadas manifestações culturais para que sejam valorizadas as minorias, os guetos, os aspectos. A construção do conhecimento por meio da intersubjetividade propicia espaços para uma construção humana holística, integrando o particular com o universal. É acertado que a interdisciplinaridade contemple a integração do presente e sua pluralidade com o futuro, apoiando-se no processo histórico do ser humano como sujeito racional e subjetivo.

Contudo, a ebulição provocada pelos questionamentos da racionalidade moderna, dos grandes projetos e das metanarrativas, característica deste paradigma, aponta para a possibilidade de a sociedade construir novas regras, valores, padrões e costumes, orientando-se por dialéticas interpessoais.

Como apontam Queiroz e Gorgulho (1996, p. 11) há uma “[...] profunda desorientação do agir individual e social nesta época de turbulência e incertezas”. Essas turbulências atingem todos os campos das relações culturais e das relações humanas, não se restringindo apenas ao campo econômico. Essas múltiplas possibilidades podem enveredar para caminhos difusos, vulgares, em que o parâmetro ético-moral e senso coletivo se tornam difusos. Ferrari (2007, p. 32) menciona que “Com isso o viver passa a ser conduzido segundo os exacerbados desejos e vontades momentâneas, orientados pelas influências da época e pelos modismos. Essas nebulosidades apontam o esgotamento de um modelo e sua transição”.

Reforçando essa postura, Queiroz e Gorgulho (1996) acrescentam que, no vazio das utopias, há possibilidade de crescimento do individualismo exacerbado, do cinismo, do pragmatismo, da violência, do hedonismo, do nacionalismo, do racismo, do misticismo e do fundamentalismo religioso para citar alguns. Para esse autor, tem “Demandado por duas forças opostas (o universalismo e o localismo), o homem pós-moderno apela para o passado pré-moderno, enquanto as novas formas não forem elaboradas”. (QUEIROZ; GORGULHO, 1996, p. 14).

Como já discutimos nas reflexões de Nietzsche (2005), os valores ocidentais são colocados em xeque e a construção do conhecimento passou a ser compreendida com outras possibilidades. A contribuição deste filósofo em romper com o conhecimento dicotomizado sujeito x objeto possibilitou o surgimento de novos métodos de investigação filosófica como a fenomenologia husserliana e a hermenêutica de Heidegger. Como contribuição fundamental destaco a possibilidade em construir o conhecimento a partir de uma relação de trocas entre os sujeitos envolvidos. Dá-se, ao novo paradigma, uma releitura da razão, uma nova compreensão para o conhecimento, sob a ótica crítica da compreensão objetiva da ciência. Conforme Marques (1993, p. 73), há “[...] a ultrapassagem do paradigma da metafísica, não mais numa Filosofia Analítica transcendental, mas na reflexão sobre as condições de possibilidade de validade intersubjetiva”.

É possível concluir que, principalmente nos séculos XX e XXI, o ser humano desenvolveu várias ferramentas técnicas que facilitaram nossas vidas, mas que também alteraram o comportamento da humanidade. As novas tecnologias, ligadas principalmente à área informacional, têm facilitado de forma extremamente rápida o intercâmbio entre povos. Entre essas criações está a robótica, a inteligência artificial, as redes de computadores, a computação nas ‘nuvens’ e as informações instantâneas via redes sociais. Tais tecnologias têm proporcionado aos indivíduos de diferentes regiões geográficas a troca de informações, de hábitos linguísticos, de dogmas religiosos e de regras de conduta. Desse modo, constata-se a

contribuição do desenvolvimento tecnológico como protagonista da convergência cultural entre os homens da contemporaneidade. (SILVA; AIRES, 2014).

Como característica da contemporaneidade, a compressão espaço-tempo, de acordo com Stuart Hall (2006, p. 69), “[...] é a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância”. Levando-se em conta essas afirmações, a humanidade vem enfrentando novas configurações. Entre essas manifestações, parece-me evidente a fragilidade dos laços afetivos e dos grupos sociais. As relações interpessoais ocorrem basicamente por meio das redes sociais. As identidades locais estão cedendo espaço para ações informatizadas globais. Portanto, a contemporaneidade desconstruiu as bases fixas da racionalidade moderna, produzindo novas formas culturais de subjetividade. Conforme menciona Hall (2006, p. 12-13):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Essas novas concepções, isto é, essas novas imbricações culturais, irão, inevitavelmente, modificar as concepções educacionais, borrando fronteiras e concepções. Nesta proposta paradigmática, o conhecimento passa a ter outra perspectiva a partir das condições intersubjetivas com relação à construção do conhecimento. Nas palavras de Marques (1993, p. 62), “O mundo no qual, pressupondo-o, se relacionam os sujeitos entre si e com suas objetivações é o mundo da vida: um mundo ainda não tematizado, vale dizer, não fracionado pelas abstrações discursivas”.

Ao lado de Freud e Marx, Nietzsche e o pensamento filosófico contemporâneo repagina o lugar de exilado do sujeito, em que esse, para falar das coisas, afasta-se da vida real. O sujeito passa a ser compreendido na sua completude, bem como compreende o outro como possibilidade de conhecimento, o outro como possibilidade de formação. O método pelo qual construímos os conhecimentos nos proporciona a posição do homem na ordenação e mediação do mundo.

O mundo dos gregos era falante, articulado com a linguagem verbal e é esse o modo de interpretação que permaneceu até o século XVI. O discurso do método anunciou, de uma forma sistemática, o fim de um modo de conhecer no qual vigorava a forma analógica de

conhecimento, em que o homem acreditava criar um conhecimento natural mesmo que o intérprete fosse o ser humano.

Constituído por meio da linguagem, a partir do século XX, o estruturalismo expõe o pensamento ocidental a um novo atalho, ou seja, ao pensamento contemporâneo que extrapola as noções e os modelos de estruturas expostas até então. Esse modelo estruturalista se apresenta como um contraponto a toda forma de pensar na qual o sujeito pensante se aprestava como forma imperativa frente ao conhecimento. A partir dessa concepção, o método passa a ser parte do discurso, diferentemente das relações de inércia e de totalidade aplicadas no mundo estruturado.

A linguagem não pode envolver somente elementos semânticos, estéreis do mundo da vida, mas relações intersubjetivas, numa ativa relação entre os sujeitos e o conhecimento. A realidade das coisas é entendida como primeira necessidade para que, a partir daí, possam emergir as construções hermenêuticas que possibilitem surgir as muitas vozes, ou seja, a polifonia. O discurso com melhor argumentação possibilitará fornecer elementos emancipatórios que oportunizem a construção coletiva.

Pensar o mundo e a educação de forma paradigmática é compreender a educação dentro de algumas propostas que podem ser de forma complexa, dialógica, discursiva, intercultural, multicultural e, portanto, não captada em sua essência por meio de suas partes. Assim, é preciso ir em busca do todo e da individualidade no todo. Nesse sentido, construir o conhecimento, necessariamente por meio do paradigma interdisciplinar, consiste na mudança de atitude frente ao conhecimento para ler o mundo de maneira abrangente, com atitude de troca, de reciprocidade, de intersubjetividade, na busca por “[...] uma substituição da concepção fragmentada para a unitária do ser humano”. (FAZENDA, 2002, p. 29).

Conceber nosso entorno na proposta intersubjetiva, requer compreender a interdisciplinar como um concerto musical. (FERREIRA, 1991). Para que seja executada uma sinfonia, são necessárias a participação e a integração entre vários elementos distintos, mas que se convergem. Partituras, músicos, instrumentos, maestro, local e público são elementos que até podem atuar de forma individualizada, mas, para que o concerto seja belo, é importante que ocorra a harmonia de todas as partes envolvidas. Penso que, de maneira análoga ao conhecimento, para ser construído e compreendido um concerto, são necessários vários instrumentistas, mesmo que de forma temporária. Nessa perspectiva, encontra-se o conhecimento intersubjetivo interdisciplinar. Como enfatiza Ferreira (1991, p. 34-35):

O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenções de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem, no entanto, estarmos trabalhando interdisciplinarmente.

Não se constrói uma sociedade emancipada e livre usando-se de pensamento único, com vozes silenciadas, mas, sim, na pluralidade, no processo dialético e na construção com os saberes do outro. Essa noção altera completamente as noções de construção do conhecimento, pois prioriza as relações entre pessoas, entre sujeitos e seus interesses de pesquisa. Como descreve Rorty (1988, p. 139), “[...] o conhecimento é uma questão de conversação e de prática social. Não se trata de espelhar a natureza ou de representá-la, mas de justificar uma asserção perante a sociedade”.

Continuando a discussão da interdisciplinaridade no campo educativo, ou seja, na produção de conhecimento, ou enquanto prática pedagógica, estou discutindo a prática docente como prática social, pois os processos educativos são constituídos nas e pelas relações sociais, sendo eles mesmos constituintes destas relações. (FRIGOTTO, 2011). Portanto, os processos interdisciplinares carregam consigo outra potencialidade em construir o conhecimento, entrelaçada com as relações sociais. Esse processo nega a neutralidade, uma vez que, inserido no interior das Ciências Sociais, revela sua complexidade, pois quando me refiro às relações sociais, estou me referindo às práticas interdisciplinares que têm como pano de fundo o plano material histórico-cultural.

A necessidade da construção do conhecimento interdisciplinar, na prática educativa, decorre da construção do sujeito enquanto ser social. (FRIGOTTO, 2011). Logo, o processo de construção do conhecimento pelo viés da interdisciplinaridade não é um processo neutro, afinal, em nossas pesquisas, carregamos conosco nossa história e nossas experiências vivenciadas.

Toda a construção do conhecimento carrega as marcas, os interesses as ideologias de quem investiga. “O conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra, tendo em vista que as relações que ele tenta aprender não são neutras”. (FRIGOTTO, 2011, p. 46). Tal condição permite a formação de um sujeito crítico, autônomo, tomado de consciência do mundo ao seu redor, que sabe qual caminho tomar na construção do conhecimento. De fato, essa construção pelo modo interdisciplinar exige contextualização capaz de estabelecer relações entre a vida pessoal, social e cultural, o que resultará em um sujeito capaz de tomar posicionamento sobre sua própria constituição.

É dentro dessa perspectiva de tomada de posições, de tomada de lado, da não neutralidade que penso a importância do conhecimento interdisciplinar e suas práticas

pedagógicas. Muitas vezes, delimita-se um objeto para aprofundar a construção do conhecimento, porém a necessidade desta técnica não necessariamente precisa fragmentá-lo, limitá-lo. Mesmo que o processo de conhecimento nos imponha delimitações para determinados problemas, isso não significa que precisamos abandonar as múltiplas determinações que compõem a sua totalidade.

A categoria totalidade concreta é imperativa na construção do conhecimento, contrapondo-se à totalidade caótica, vazia, por isso é importante compreender o interdisciplinar também como um imperativo. Buscar pela totalidade completa, de acordo com Kosik (1978), não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar um objeto de pesquisa delimitado e as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem. A historicidade dos fatos sociais consiste, essencialmente, nas explicações da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem.

Para efetivação do trabalho interdisciplinar, de acordo com Frigotto (2008), é necessário sermos capazes de transcender a fragmentação, herança dos empiristas e positivistas. A interdisciplinaridade também não se efetiva, se abandonarmos o plano histórico-crítico, e ficarmos apenas no campo discursivo. (FRIGOTTO, 2008). O processo do conhecimento pela interdisciplinaridade é sempre relativo, pois é histórico, sempre alcançado pelo caráter intersubjetivo do sujeito que investiga a problemática dos objetos. As múltiplas explicitações não significam o caráter relativo do conhecimento, pois os fatos são explicados pelo caráter histórico-social. A interdisciplinaridade deve ser tratada no plano do movimento do real e não apenas do ponto de vista racionalista. (FRIGOTTO, 2008).

Vale lembrar que o interdisciplinar não é um privilégio apenas das Ciências Humanas, pois, como enfatiza Frigotto (2008, p. 41-62):

A necessidade do trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento não é prerrogativa apenas das ciências sociais. Todavia nelas, sem dúvida ela se mostra mais crucial já que o alcance de uma maior objetividade (sempre relativa, porque histórica), somente se atinge pelo intercâmbio crítico intersubjetivo dos sujeitos que investigam um determinado objeto ou problemática.

Dessa forma, Frigotto (2008) reforma o conhecimento nas Ciências Humanas e também nas demais ciências de forma intersubjetiva. A construção da interdisciplinaridade fundamenta-se em questão ontológica, na forma como os seres humanos estabelecem suas relações sociais de produção e, concomitantemente, manifesta-se na concepção epistemológica, bem como nas manifestações teóricas e práticas. Para Marx e Engels (1986, p. 22):

[...] os homens são os produtos de suas representações, de suas ideias etc [...] mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente, e o ser consciente dos homens é o seu processo de vida real.

Logo, a construção do conhecimento tem se processado na dinâmica das relações históricas da humanidade. A humanidade, com exceções, vem se construindo em relações de dominação, exclusão, alienação e divisão, cisão dos homens em classes sociais, em um sistema de exploração. Historicamente, as relações assumiram as mais variadas formas de exploração: tribal, medieval, feudal e capitalista. Tudo se dá mediante a forma de dominação, exclusão, alienação, sendo não apenas os dominados, mas também os dominadores limitados por essas condições.

Frigotto (2008) alerta que o capitalismo, não importando a sua diferenciação em sociedades diversas, é hoje o modo de produção social dominante. Trata-se de uma sociedade dividida em classes sociais que, sob a igualdade legal e formal, esconde os mecanismos que produzem a exclusão, a alienação e a desigualdade. Nesse contexto, a interdisciplinaridade apresenta-se como um problema nos limites do sujeito que busca o conhecimento, pois está cercado por uma realidade fragmentada.

São as determinações histórico-culturais as condições que mais impõem limites ao sujeito. (FRIGOTTO, 2008). É dentro de toda essa complexidade, com possíveis limites ao sujeito que faz parte da construção do conhecimento, que o processo interdisciplinar precisa estar presente. O conhecimento interdisciplinar deve ser mais um dentro da diversidade, da pluralidade, pois ele chama para dentro de si essa diversidade e pluralidade. A construção do conhecimento interdisciplinar é, por assim entendê-lo, um ato de resistência para ir além da construção positivista única, mesmo que exista uma disputa de poder, que insiste em não se quebrar.

Tão importante quanto as questões epistemológicas da interdisciplinaridade, são seus experimentos pedagógicos. A interdisciplinaridade carrega consigo a pluralidade, a multiplicidade. Sendo assim, sua prática pedagógica também se constitui na pluralidade e nas potencialidades. Para aprofundar essa discussão, utilizo-me dos estudos de Frigotto (2011) que apontam que precisamos desconstruir a matriz cultural submissa de colonizados que hoje ocorre por meio do capital imperialista dominante.

Uma condição clara para que aconteça a interdisciplinaridade, tanto em nível pedagógico quanto em nível de pesquisa, é que as concepções de realidade e o convívio plural e democrático são relevantes em qualquer espaço humano, sobretudo nas instituições de

pesquisa. (FRIGOTTO, 2008). Isso não implica em uma junção artificial e burocrática, pois a junção obrigatória não eleva a pesquisa.

Dentro dessa ótica, Warde (1987), ao propor discutir a pesquisa, alerta que o processo de organização de distribuição didática e metódica e de articulação do conhecimento, para não ser aleatório, deve estar necessariamente ligado aos processos concretos de produção e reprodução do conhecimento dos sujeitos sociais envolvidos no processo de aprendizagem.

Para Frigotto e Ciavatta (2012), a superação desses desafios implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, na crítica à forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e especificidades, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação.

O pesquisador interdisciplinar tem como perfil a partilha dos conhecimentos, do diálogo, da construção da transformação, da investigação prática, do comprometimento, da ousadia, do respeito pelo outro e está aberto a novas possibilidades. Tais atributos também devem ser percebidos em um professor interdisciplinar.

Barbosa e Horn (2008, p. 65) ressaltam que “[...] é preciso saber que sua prática depende da atitude que cada educador toma frente ao conhecimento”. É preciso romper com toda formação positivista que recebemos ao longo dos bancos escolares, superando a fragmentação do saber, buscando partilhar experiências, novas possibilidades, ter atitude crítica, trocar saberes, indo em direção a um saber amplo e profundo.

Japiassú (1976, p. 75) vem a corroborar ao mencionar que:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

Na prática pedagógica interdisciplinar, urge estabelecer pontes com outros saberes, entre teoria e prática, com a produção do conhecimento e com as práticas pedagógicas, pois a escola, segundo Thiesen (2008, p. 550), deve ser um “[...] lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento” e, para isso, precisa-se adotar e apoiar as exigências interdisciplinares, buscando a construção de um novo saber. Deve-se sair em busca de um

trabalho interdisciplinar para nossa prática pedagógica. Deve-se romper hábitos e acomodações e não ter medo de errar em busca do novo. O mesmo autor defende que:

Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da teoria e prática, contribuindo para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano antológico quanto no plano epistemológico. (THIESEN, 2008, p. 550).

Frigotto (1995) reforça, com relação ao plano ontológico (material histórico cultural), que as práticas devem superar a alienação da sociedade marcada pelo capitalismo. Japiassú (1976, p. 96) vem a complementar tal posicionamento ao mencionar que é “[...] mais precisamente [pelo] positivismo, que constitui o grande veículo e suporte fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar”.

Chamo a atenção também para o fato de que, além da matriz positivista, desconstruir a matriz colonial em nossa cultura é, igualmente, importante para romper com a submissão que se apresenta de forma diferente em cada período histórico, porém com o mesmo propósito. (FRIGOTTO, 2011). O paradigma da matriz colonial escamoteia os conflitos e a discriminação, minimizando as desigualdades mediante estratégias paternalistas, optando por caminhos como o consenso ou a conciliação de estratégias dominantes.

O avanço do conhecimento faz-se presente na dialética, na pluralidade, na multiplicidade, nos diferentes. Ainda, nesse sentido, Fazenda (1991, p. 17), afirma que “[...] no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. É preciso envolvimento nessa busca coletiva de um novo conhecimento, descobrir-se interdisciplinar é um processo complexo que exige ousar para criar. Nas palavras de Peña (2001, p. 63):

Há necessidade de o professor apropriar-se do conhecimento científico, de saber organizá-lo e articulá-lo, de ter competência. Mas essa competência, para o verdadeiro educador, deve estar impregnada de humildade, de simplicidade de atitudes. É necessário enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para servir a sociedade, mas para enaltecer a vida.

O pesquisador interdisciplinar é aquele que busca incessantemente a transformação, que se permite e se propõe questionar o que está posto como verdadeiro, pois gosta de aprender e se apresenta insatisfeito com suas produções, com suas construções. Um pesquisador interdisciplinar caracteriza-se pela ousadia e pela atitude. As propostas interdisciplinares no campo da pesquisa têm como compromisso o rompimento do senso comum, das tradições que não emancipam e, por isso, o pesquisador não pode descansar, mas pode, como já dito, ousar e criar.

Pelos motivos expostos, neste capítulo, e por meio dos diálogos com pesquisadores sobre essa temática, compreendo e defendo a construção do conhecimento por intermédio do paradigma interdisciplinar, como uma necessidade holística. Defendo a ampliação do debate epistemológico, visando à superação do paradigma racional moderno, seja na prática pedagógica ou no mundo da vida para um conhecimento holístico e eticamente comprometido com a humanidade. Faz-se necessário pensar outros mundos possíveis.

4. A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

É que a jornada, sem apoio e guia/ É trilha escura, sem norte e sem destino, / Pois falta o rumo da sabedoria, / Facho de luz, clarão para o ensino. (LOPES, 2009, p. 10)

Este capítulo busca tratar da abordagem interdisciplinar no contexto educacional brasileiro e nas políticas de formação docente - PIBID e PARFOR -, tendo como referência a legislação educacional, no período de 1996 a 2015, tendo como parâmetros a LDB e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, documento que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, para a formação continuada” (MEC, 2017).

Tomo como ponto de partida a contextualização macro da emergência da interdisciplinaridade na literatura internacional e nacional. E, na sequência, a partir das orientações legais, como a interdisciplinaridade se expressa na educação básica e no ensino superior.

O século XIX foi marcado pela cientificidade do conhecimento, bem como pelas mazelas, com já discutido ao longo deste trabalho. E, foi, a partir da metade do século XX, que esse modelo passou a demonstrar sinais de fragilidade. Essa crise favoreceu o surgimento de outras potencialidades para a construção do conhecimento.

E é a partir desse contexto de esgotamento do modelo racional que se encontra a interdisciplinaridade que vamos discorrer historicamente neste capítulo.

As discussões interdisciplinares tiveram início mesmo antes da metade do século XX quando ainda imperava a cientificidade. As primeiras discussões datam da década de 1930. (CASANOVA, 2006). Porém, essas investigações permanecem contemporâneas e atuais nos diversos ambientes acadêmicos, como também na investigação científica e, por isso, merecem ser discutidas.

De acordo com Casanova (2006), os primeiros escritos são do sociólogo alemão Lois Wirtz, no ano de 1937, quando surgiu, pela primeira vez, na literatura, a palavra interdisciplinar. A partir de então, têm-se estabelecido inúmeras discussões sobre a relação entre a especialização e a generalização do saber, ou seja, sob o surgimento de diversas disciplinas científicas especializadas em determinados objetos de estudo, confrontando com a possibilidade de construção de um saber generalista através da interdisciplinaridade. (CASANOVA, 2006).

Em 1961, o filósofo francês Gusdorf organizou um projeto de pesquisa cuja ideia era reunir grupos de cientistas para a realização de projetos nas Ciências Humanas. Isso foi retomado mais tarde pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o resultado da pesquisa foi publicado em 1968. Desse projeto, participaram cientistas americanos e europeus na construção de uma nova metodologia para as Ciências Sociais. Logo em seguida, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) organizou um Colóquio Internacional sobre interdisciplinaridade. Então, em Nice, no ano de 1970, aconteceu o primeiro grande evento sobre o tema da interdisciplinaridade.

No ano de 1977, a UNESCO tratou do assunto na revista *Pesquisa Focada em Problemas Interdisciplinares*, edição *Facetas da Interdisciplinaridade*, e, em 1983, publicou o livro *Interdisciplinaridade e Ciências Humanas*. A entidade ainda organizou novo Colóquio Internacional sobre interdisciplinaridade, no ano de 1991, em Paris. Em 1994, apoiou o primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, em Portugal, onde foi escrito o manifesto *A Carta da Transdisciplinaridade*.

Em 1999, por meio da OCDE, foi organizado o seminário *As Ciências Sociais em um ponto de virada?*, que motivou a organização do evento em Lisboa em 2001. Neste ano, foi publicado o texto *A declaração sobre o fortalecimento do papel das Ciências Sociais na sociedade*. (MARTINO; BOAVENTURA, 2013, p. 08).

O artigo *From Opening to Rethinking the Social Sciences*, Luk Van Langenhove (2004) apresenta o seguinte ponto de vista:

Minha posição pessoal é que é realmente necessária uma reformulação radical das ciências sociais. As organizações internacionais podem desempenhar um interessante papel em tal processo, tornando os governos cientes dos problemas em seus sistemas nacionais de ciências sociais e estimulando o desenvolvimento de novas abordagens. A organização institucional das ciências sociais será um grande obstáculo na mudança das ciências sociais. Os governos podem intervir no uso do dinheiro público disponível para estimular novas iniciativas transdisciplinares. (VAN LANGENHOVE, 2004, p. 64).

Dessa forma, Van Langenhove (2004) expõe e conclama para que as organizações não acadêmicas pressionem os governos a criarem políticas que disseminem a transdisciplinaridade por meio de verbas, pesquisas, editais e bolsas de estudos. É a partir desses movimentos descritos que, na década de 1970, a interdisciplinaridade passa a ter atenção global.

Países como a França e a Itália, em meados de 1960, foram fortemente marcados pela presença dos movimentos estudantis, nos quais a principal reivindicação era a realização de um novo estatuto para as escolas e universidades. (FAZENDA, 1994). Esse movimento objetivava, juntamente com docentes, superar a educação que já evidenciava o caminho da excessiva

superespecialização, tendo em vista a superação do pensamento positivista. A prática interdisciplinar surgiu, por fim, como uma nova proposta para a crise da racionalidade moderna.

Também é possível considerar o sistema capitalista excludente como embrião dos protestos chamados interdisciplinares. Follari (2011) lembra que basta assinalar que, no fim dos anos de 1960, os universitários tornaram-se um grave problema por suas posições anticapitalistas, primeiro na Europa e depois na América Latina, especialmente com os protestos de Córdoba em 1969.

As manifestações, como já visto, espalharam-se para além da Europa, encontrando terreno fértil inclusive na América Latina, especificamente na Argentina, onde trabalhadores, juntamente com estudantes argentinos, promoveram greves que resultaram em um significativo número de mortos durante os confrontos. Os estudantes argentinos foram às ruas devido aos retrocessos aplicados com relação à autonomia das universidades pelo então governo Juan Carlos Onganía, que provocou a fuga de muitos estudantes e professores para outros países. Foi uma fuga de cérebros do meio acadêmico. Os movimentos contrários ao governo Onganía originaram-se, principalmente, no interior do país, como ocorreu em Córdoba. (CLARÍN, 2005). Após tal crise, o sistema passou a ouvir as demandas estudantis. Conforme Follari (2011, p. 125):

Foi isso que deu lugar a uma série de iniciativas de mudanças nas universidades europeias que incluiu tantas modificações orçamentárias, curriculares e de estrutura, como também de funcionamento acadêmico, a partir daí seguiu-se o recurso à interdisciplinaridade como um dos elementos a serem levados em conta dentro da estratégia traçada.

As discussões tiveram início no Brasil no final da década de 1960. De acordo com Fazenda (2001), o conceito de interdisciplinaridade chegou ao Brasil com uma série de distorções, em que muitos a viam como modismo, como uma possibilidade a ser explorada, usada por aqueles que se lançavam ao novo, ao desconhecido. O movimento relacionado à interdisciplinaridade tornou-se consistente a partir do final da década de 1960, e, segundo Fazenda (1999), os pedagogos foram os primeiros a se interessarem pela interdisciplinaridade.

No início da década de 1970, a principal preocupação centrou-se em construir uma explicação terminológica. Para Fazenda (2013, p. 84) “[...] interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e mais ainda de ser decifrada”, mas, acima de tudo, era difícil construir um projeto pedagógico para a interdisciplinaridade.

Japiassu (1976) é considerado o primeiro pesquisador sobre o assunto, ao publicar o livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, abordando as conceituações sobre interdisciplinaridade, considerada a primeira produção brasileira significativa sobre o tema.

Conforme Fazenda (2013), a obra reúne uma série de discussões acerca de proposições da metodologia interdisciplinar, explicitando as possibilidades de realização de projetos por meio de ação.

Thiessen (2008) reforça que, no Brasil, o conceito de interdisciplinaridade chegou motivado pelos estudos da obra de Georges Gusdorf (1967). Gusdorf (1967) afirmava ser a totalidade uma categoria básica para fundamentar as reflexões desta nova perspectiva teórica, a qual seguiu, inicialmente, dois enfoques no meio educacional brasileiro: o epistemológico e o pedagógico, que foi construído por Fazenda (1979, 1994, 1998, 2001). Pelo viés pedagógico, as discussões alicerçaram-se em torno de questões curriculares e de aprendizagem escolar. Além de Fazenda (1979, 1994, 1998, 2001), discussões sobre essa perspectiva também foram levantadas por diferentes autores, como bem demonstram Pátaro e Bovo (2012). No campo conceitual, as discussões centravam-se na produção de conhecimento, na reconstrução e na socialização, pensando na ciência e em seus paradigmas e no método como mediação entre sujeito e realidade. (LIMA; AZEVEDO, 2013).

A partir do século XX, o estudo da interdisciplinaridade passou a ter uma nova postura frente ao conhecimento, buscando superar o estudo fragmentado e a falta de uma relação desses com a realidade do aluno, como lembra Fazenda (2001). Porém, as discussões com relação à interdisciplinaridade surgiram tardiamente no âmbito educacional e nas universidades, ocorrendo somente nos anos de 1990, pois ainda era compreendida como modismo. (FAZENDA, 2001).

Levando-se em conta as contribuições de Fazenda (2008), é possível dividir a interdisciplinaridade em três períodos no contexto brasileiro. No primeiro período, final dos anos de 1960, quando os ecos da interdisciplinaridade chegam ao Brasil, tinha-se como proposta a construção de um novo paradigma da ciência e da aquisição/construção de seu conhecimento, já que isso teria interferência na organização da escola através do currículo escolar. Portanto, entre 1960 e 1970 foi, basicamente, revisado o conceito de interdisciplinaridade. Após 1970, ocorre o segundo momento que foi dedicado à estruturação conceitual. A década de 1980 pode, então, ser considerada o terceiro momento marcado pelo movimento em busca da construção epistemológica. Já em 1990, houve um período de maior definição teórica sobre a interdisciplinaridade. (FAZENDA, 1994).

O processo de chegada e tomada de conhecimento da interdisciplinaridade, no Brasil, foi marcado por uma série de distorções devido a erros interpretativos, tendo como consequência a importação de propostas. O modismo passou a ser a palavra de ordem, palavra essa a ser empreendida na educação sem ater-se com maior profundidade para suas dificuldades

na implantação ou na compreensão de princípios, principalmente entre os anos de 1968 a 1971, nos três graus de ensino.

Os anos 1980 foram marcados pela interdisciplinaridade brasileira, enquanto necessidade de apontamentos sobre os equívocos epistemológicos e pedagógicos das décadas anteriores. Também para Fazenda (2013), esta década remeteu ao passado ditatorial e como esse influenciou os planos de estudo relacionados à interdisciplinaridade. De acordo com Fazenda (2013, p. 30):

Foi tempo de silêncio, iniciado ao final dos anos 1950, que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980, as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal.

Houve a elaboração de projetos que tinham por finalidade investigar professores que demonstravam atitude diferenciada. Os dados da pesquisa feita por Fazenda (2013) apontam que o professor interdisciplinar possuía um grau de comportamento diferenciado para com os seus alunos, pois ousava novas técnicas e procedimentos de ensino. A autora percebeu que esse docente é alguém que está sempre envolvido com o seu trabalho, apesar de reconhecer o incômodo que provoca. A mesma autora ainda afirma que em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar, encontrou uma marca de resistência que impele à luta contra a acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir de lutar.

Antes de entrarmos na discussão em relação aos documentos educacionais oficiais, a interdisciplinaridade mostra-se presente nas pesquisas e estudos e na construção de uma educação direcionada para as inter-relações de saberes, conforme desenvolvido na revisão de literatura.

A instituição escola, no Brasil, teve um processo demorado para sua constituição. Países como a França e a Alemanha realizaram esse processo ainda no século XIX. (CURY, 2003). Aqui, isso ocorreu somente na primeira metade do século XX. Como consequência, em muitas ocasiões, houve a repetição dos estudos e experiências desenvolvidos no exterior, sem reflexão e adequação necessárias à contextualização da educação brasileira, o que dificultou os avanços da interdisciplinaridade.

Em 1990, muitas das experimentações interdisciplinares foram colocadas em prática, e a década foi marcada também pelo grande aumento da introdução da interdisciplinaridade, tanto nas instituições privadas como nas públicas. Em nome dessa, abandonam-se, continuamente, as rotinas consagradas, o que poderia pôr em perigo a proliferação de práticas intuitivas que, em nome da interdisciplinaridade, apropriavam-se de modismos, abandonando a história

construída por um grupo de docentes, substituindo-a por slogans e hipóteses, muitas vezes improvisadas. (FAZENDA, 2002).

Ao ingressarmos nos anos 2000, Fazenda (2011) afirma que a interdisciplinaridade deixa de ser uma questão periférica para assumir o protagonismo nos discursos governamentais e legais, principalmente no que pauta as discussões já realizadas e na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). (BRASIL, 2013).

Santomé (1998) ressalta que, nas últimas décadas, houve inúmeras tentativas de classificação, com o intuito de elucidar os estilos e modalidades de interdisciplinaridade. São propostas que não passam de sobreposições de disciplinas, sem estabelecimento de relação entre elas. Em contraponto, existem propostas que, de tão integradas, fazem com que desapareçam as barreiras disciplinares com entrelaçamento conceitual, metodológico, dados e procedimentos, estabelecendo-se, assim, uma nova unidade.

De acordo com Feistel e Maestrelli (2009), o termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente em referenciais teóricos, documentos oficiais e no próprio vocabulário dos profissionais da educação. Com relação aos referenciais teóricos apontados por Feistel e Maestrelli (2009), irei me deter nos aspectos interdisciplinares presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Buscando um pouco a história política do país, cabe lembrar que as mudanças do cenário político nacional, ocorridas em fins da década de 1970, imprimiriam novos contornos à educação nacional. A vitória do partido de oposição ao regime militar, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), nas eleições legislativas de 1974, e o início do processo de abertura política, promovido pelo presidente Ernesto Geisel (1974-1979), e continuado por seu sucessor, João Batista Figueiredo (1979-1985), resultaram na paulatina restauração dos direitos democráticos. Esse processo se estendeu até março de 1985 quando o poder foi devolvido aos civis. Em seguida, foi decidida a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte.

Instalada em 1º de fevereiro de 1987, a Constituinte foi organizada em subcomissões e comissões temáticas, no âmbito das quais foram geradas as propostas que deram origem ao anteprojeto da nova Carta Constitucional, apresentado em junho de 1987. No que tange à educação, foi instaurado um fórum nacional na Constituinte em defesa do ensino público e gratuito com a participação de inúmeros civis vinculados à área. Com a promulgação da nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, teve início o processo de tramitação, no Congresso Ordinário, de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em abril de 1992, o Fórum organizou o seminário *LDB em tramitação: impasses e perspectivas*, reunindo educadores, representantes de entidades de todo o país, bem como

parlamentares de vários partidos, além de José Goldemberg, ministro da Educação do governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992). Contudo, a tramitação do projeto ficou praticamente paralisada até o segundo semestre de 1992, tendo em vista o andamento do impeachment do presidente.

Em 1994, o projeto da LDB da Câmara foi substituído pelo do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), apesar da oposição do grupo que elaborou o primeiro projeto, representado pelo Fórum. Na gestão do ministro Paulo Renato Sousa, já no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o texto de Darcy Ribeiro também foi substancialmente alterado no Senado, incorporando diversas sugestões, a maioria delas oriundas do Ministério da Educação (MEC). De volta à Câmara em 1995, o projeto foi novamente alterado pelo relator José Jorge (PFL-PE) que, no entanto, preservou a maioria dos pontos incluídos por Darcy Ribeiro. Em 17 de dezembro de 1996, tendo um total de 92 artigos, o substitutivo do senador foi finalmente votado na Câmara, sendo aprovado com 349 votos a favor, 73 votos contrários e quatro abstenções. (BRASIL, 1996).

Após a contextualização da promulgação da LDB/96, passo a analisar as suas recomendações interdisciplinares.

A LDB/96 regulamenta o sistema educacional, inovando, por meio de seus dispositivos legais, elementos importantes na descentralização educacional. A LDB/96 também deu mais autonomia para as escolas e universidades, além de promover um processo regular de avaliação do ensino. Assim, reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, propondo a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do Art. 9, Inciso IV, é remetida à União.

Para dar conta desse amplo objetivo, a Lei consolida a organização curricular de modo a conferir flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando, desse modo, o princípio da base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola, em consonância com o Artigo 210, da Constituição Federal/88. (BRASIL, 1996), assim expresso:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996, p. 11).

Dessa forma, a LDB/96 reconhece a pluralidade de saberes heterogêneos, também defendida por Santos (2010). A diversificação de saberes vem ao encontro do paradigma interdisciplinar em uma clara oposição à racionalidade moderna.

Interessa, aqui, explorar quais os aspectos legais introduzidos pela nova Lei, bem como as normativas complementares.

A discussão sobre a interdisciplinaridade introduz-se por meio dos princípios da LDB/96 como parte das mudanças na legislação brasileira, adaptando-se aos novos movimentos econômicos, políticos e sociais e de informação. (BRASIL, 1996). Essa aborda a questão do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, igualdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, como se pode perceber no excerto abaixo.

Artigo 3 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - Valorização do profissional da educação escolar;
VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - Garantia de padrão de qualidade;
X - Valorização da experiência extraescolar;
XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, s/p).

Em relação ao Art. nº 3, esse possui aspectos importante a serem discutidos. O inciso II reporta-se à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber, ou seja, evidencia-se a complexidade e as múltiplas faces do processo educativo. Paviani (2014) vem a corroborar ao enfatizar que “A complexidade é um conceito que procura expressar as múltiplas faces da realidade” que são elementos que compõem a interdisciplinaridade.

Percebe-se, no inciso III, referência ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Esse excerto reforça a interdisciplinaridade do paradigma interdisciplinar, fundado na multiplicidade e na pluralidade de saberes.

Importante ressaltar que a LDB/96 não emprega o termo matéria ou disciplina, mas, em seu texto, refere a conteúdos curriculares, componentes ou estudos. O que me parece são terminologias que acenam para uma nova perspectiva, rompendo com a linguagem racional moderna. Nesse aspecto, ressalto a visão de Pombo (2005) para que se observe a educação, tendo um olhar para outras coisas que são ocultas a um observador rigidamente disciplinar.

É importante frisar que a promulgação da LDB/96 consiste em um marco inicial e importante para a efetivação do processo interdisciplinar. A partir de então, são publicadas orientações e normativas para que as discussões teóricas pudessem se efetivar na prática escolar. As normativas que incluem elementos a respeito da interdisciplinaridade intensificaram-se, também, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados para serem trabalhados em todo o Ensino Fundamental do país e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Também houve a intensificação dos estudos com as orientações e mudanças propostas para o ensino médio - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) -, como também das normativas para a formação de professores da educação básica através das DCN. (BRASIL, 1998). Esses documentos serão explicitados, a seguir, quando trato da educação básica.

Em relação à LDB/96, a Lei de Diretrizes sinaliza alguns aspectos indicativos no que diz respeito à organização da educação básica que pressupõe a interdisciplinaridade e que pode indicar a criação de áreas de conhecimento e a integração entre elas.

Os PCN apresentam-se imbuídos de princípios de adequações no sentido de superar a abordagem fragmentada, recomendando “[...] valorizar as produções coletivas, compreendendo que o conhecimento não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado”. (BRASIL, 1998).

Os PCN apresentam importantes elementos que reforçam a interdisciplinaridade, pois, comumente, os membros que compõem o grupo interdisciplinar têm formações diferentes, portanto a troca de informações, o diálogo constante, a interação e a comunicação são essenciais para o sucesso do trabalho interdisciplinar.

Entretanto, ainda é necessário um posicionamento crítico sobre o trabalho interdisciplinar, delineando possíveis caminhos para o início dos trabalhos, entendendo que, no trabalho interdisciplinar, deve existir uma relação de reciprocidade e de interação por parte dos membros envolvidos e, além disso, uma mudança de atitude por parte do professor, substituindo a visão fragmentária pela unitária do saber. (FAZENDA, 1979, p. 41).

As leituras e análise dão pistas de que, a partir da aprovação da LDB/96 e da publicação dos PCN/98 e dos PCNEM/98, fica clara na diretriz maior flexibilização em relação aos conteúdos e à organização dos currículos escolares, de maneira que as escolas possam fazer suas adequações, levando em conta as particularidades regionais, no sentido de minimizar a fragmentação curricular disciplinar.

Os PCN, apresentados pelo Ministério da Educação, em 1998, propõem uma reorganização curricular coerente com as Diretrizes Educacionais da LDB/96, sem pretensões normativas, mas que vislumbram possibilidades de melhorias na aprendizagem, induzindo aos princípios de contextualização e de interdisciplinaridade.

As DCNEM, aprovadas em julho de 1998, contêm em seus princípios e fundamentos propostas para orientar as escolas na organização curricular, de forma a garantir a integração com o contexto social, no ensino médio, de tal forma que as áreas de conhecimento sejam estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade. (BRASIL, 1998).

Outro documento que também se faz presente quanto à questão da interdisciplinaridade é a Resolução CNE/CP nº 01, de 2002, que estipula:

Art. 6, inciso III, acerca do que será considerado na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores ‘as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar’.

Art.11, inciso III, acerca dos critérios de organização da matriz curricular, expressas em eixos, onde há dimensões a serem contempladas como ‘o eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade’.

Art. 13 ‘Em tempo e espaço curricular específico, a dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar’.

Art. 14, parágrafo 1º, acerca da flexibilidade necessária às instituições na construção de projetos inovadores integrados aos eixos articuladores das Diretrizes ‘A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica’. (BRASIL, 2002, p. 31).

Fica evidente, na resolução, de acordo com teóricos como Freire (1992) e Morin (2006), a presença da interdisciplinaridade como elemento constitutivo na formação docente. A partir dessas, é preciso tensionar para que a intersubjetividade, a pluralidade e o diálogo sejam uma constante na formação docente.

Os documentos que foram apresentados propõem a interdisciplinaridade como instrumento de interconexões, sem que sejam sobrepostas ou subjugadas alguma das disciplinas, mas que seja feita a “[...] abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência”. (BRASIL, 2000, p. 21).

É importante ressaltar que a revisão dos documentos oficiais, que regem a educação, em especial neste aporte sobre a educação básica, permite afirmar que houve um aumento da presença do termo interdisciplinaridade, no decorrer dos anos, que, certamente, tem como objetivo modificar a visão tradicional de currículo, visando superar a fragmentação dos

conteúdos escolares. (BRASIL, 2000). As recomendações de aplicação, muitas vezes, têm aparecido de forma implícita, mas também estão presentes nos documentos.

Com a promulgação da LDB/96, evidenciam-se novas discussões e novos espaços que possibilitam mudanças com relação aos processos de ensino e aprendizagem e, por meio de leis complementares, contemplam a interdisciplinaridade, como comprovam, a seguir, os documentos que reportam à educação básica e ao ensino superior.

4.1. A Interdisciplinaridade na educação básica

Os documentos oficiais que regem a educação básica brasileira, em especial a LDB/96, apresentam potencialidades para que, a partir dessa, possam ser construídas novas legislações que contemplem a interdisciplinaridade na educação básica, orientando para a prática pedagógica.

Em relação à interdisciplinaridade na educação básica, “[...] optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas”. (BRASIL, 1997, p. 41). Tal integração ocorre por meio da incorporação ao currículo dos Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) que integram as concepções teóricas das áreas e de seus componentes, bem como da realidade do aluno, contribuindo com o seu desenvolvimento e formação como cidadão.

Para Morin (1998), a complexidade é conceber o ser humano de forma integral e complexa, ou seja, um tecido em conjunto. Sendo assim, temas como meio ambiente, ética, orientação sexual e pluralidade cultural são elementos primordiais para a formação humana de forma ampla.

Em Guatari (2006), a ética compõe o elemento fundamental para a construção interdisciplinar, pois essa faz parte da formação humanista.

Para o ensino médio, o trabalho interdisciplinar consta nos PCN como uma proposta de suplantarmos o ensino fragmentado, compartimentalizado e descontextualizado, indicando um “[...] desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade [...]”. (BRASIL, 2000, p. 17). Essa integração ocorreu, a partir da reforma curricular do final da década de 1990, reorganizando o currículo do ensino médio em quatro áreas do conhecimento, tendo em vista as exigências propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Entre as propostas do ENEM, estão o desenvolvimento orgânico do currículo, integração e articulação dos conhecimentos em constante processo de contextualização e interdisciplinaridade. (BRASIL, 1996). Dessa forma, contempla a pesquisa de Santos (1995), em que defende a exigência dos mais diferentes modos de conhecimento e da conexão dos contextos para a construção do conhecimento holístico.

A partir de 1998, o Ministério da Educação apresentou para a comunidade escolar os PCN, oferecendo a possibilidade de uma reorganização curricular ao encontro da LDB/96, que propunha por meio de princípios norteadores, melhorias na aprendizagem, contemplando a contextualização e a interdisciplinaridade. Os temas transversais, principalmente dos PCN/98, tornaram-se importantes marcos nas reflexões com relação às práticas pedagógicas, facilitando a integração dos diferentes conhecimentos escolares, o que caracteriza uma possibilidade prática de interdisciplinaridade.

As normativas da LDB/96, apesar de não mencionarem explicitamente, sinalizam aspectos indicativos que dizem respeito à organização curricular da educação básica que pressupõe a interdisciplinaridade e que indicam a criação de áreas do conhecimento e a combinação entre essas, como se pode verificar no Art. 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, s/p).

Em relação aos pressupostos teóricos interdisciplinares nos documentos oficiais, é possível observar nos PCN/98 que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma possibilidade de diálogo e de conexões entre os diferentes saberes disciplinares, como também para contextualizar a realidade, como se pode verificar no excerto:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades, ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio. [...] A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos, mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos. (BRASIL, 2000, p. 75).

Evidencia-se, dessa forma no excerto, que a interdisciplinaridade recomendada nos PCN, não nega a possibilidade do conhecimento disciplinar, específico, mas como algo que vá além da mera justaposição de disciplinas, mas que, ao mesmo tempo, evite a diluição das mesmas de modo a perderem sua originalidade.

Dessa forma, a finalidade da interdisciplinaridade é de ampliar uma ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica. (PAVIANI, 2008, p. 41).

Os PCN orientam também para que o trabalho interdisciplinar precise “[...] partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários”. (BRASIL, 1999, p. 88-89).

Ainda, em relação ao diálogo entre as disciplinas recomendado pelos PCN:

A interdisciplinaridade não se dilui nas disciplinas, ao contrário mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados. (BRASIL, 2000, p. 76).

Assim, mesmo recomendando as disciplinas, o documento sugere que o currículo seja organizado de modo que contemple a contextualização e que responda a uma aprendizagem significativa.

No Parecer nº 15/98, aprovado na Câmara de Educação Básica (CEB), que trata das DCNEM, o termo interdisciplinaridade aparece dezoito vezes. (BRASIL, 1998).

O documento ainda sugere um modo de implementar a metodologia pedagógica interdisciplinar, como segue:

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 1998, p. 39).

O processo de contextualização descrito no Parecer nº 15/98 (BRASIL, 1998) pode ser entendido como um recurso para conseguir romper com a fragmentação das disciplinas e para criar condições de construção de uma aprendizagem significativa. De acordo com o Parecer nº 15/98:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. (BRASIL, 1998, p. 42).

Por meio da aprovação das DCN/98, de caráter obrigatório e que contempla a educação básica, foram instituídos princípios e fundamentos que visam orientar os currículos escolares para que levem em conta estudos pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da diversidade, da identidade e da autonomia.

O Art. 8 diz que esta nova metodologia deve considerar:

I – a interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II – o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III – as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV – a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias, para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V – a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p. 3-4).

De acordo com as proposições das DCN, o processo interdisciplinar consiste em estabelecer ligações, isto é, comunicações entre as disciplinas. (FREIRE, 1991). A integração das disciplinas certamente contribui com suas especificidades para estudos e soluções de problemas concretos que podem ser resolvidos com maior atuação na pesquisa e realização de projetos. (JANTSCH; BIANQUETTI, 1995).

Por meio da aprovação desta série de documentos, a intenção do MEC era estimular e dar apoio às reflexões e ao planejamento das aulas dos professores e das novas organizações

curriculares. A organização por área de conhecimento tem como finalidade promover a integração entre os conteúdos numa perspectiva da interdisciplinaridade e contextualização. (BRASIL, 1997).

Ainda discutindo sobre o ensino interdisciplinar presente nos documentos oficiais, destaco as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), publicadas em 2006. As OCNEM (BRASIL, 2006) referem-se ao conjunto de orientações curriculares elaboradas para contribuir com o diálogo entre professor e escola, com relação às suas práticas docentes, para que isso venha ao encontro de articulações entre as áreas do conhecimento. Porém, tal documento destaca que o processo interdisciplinar não acontece somente por “[...] força de lei ou pela vontade do professor, do diretor ou do coordenador pedagógico”. (BRASIL, 2006, p. 37). Em vista disso, o documento aponta soluções para que essa participação seja implementada. Em conformidade com esse documento:

A interdisciplinaridade só é possível em um ambiente de colaboração entre os professores, o que exige conhecimento, confiança e entrosamento da equipe, e, ainda, tempo disponível para que isso aconteça. Daí a importância do projeto pedagógico da escola, que deve prever tempo, espaço e horários de atividades dos professores para que um programa de interdisciplinaridade possa ocorrer. Não se deve, também, esperar que a interdisciplinaridade aflore por si só, sem que haja um movimento para isso e independentemente do contexto das disciplinas. Cada disciplina possui características e assuntos que lhe permitirão conexões com outras disciplinas com maior ou menor facilidade. (BRASIL, 2006, p. 37).

A orientação evidencia a efetiva participação dos docentes nas discussões que dizem respeito à reestruturação curricular. Para Santos (1995), a interdisciplinaridade exige os diferentes modos de conhecimento em função do contexto e situações em que se mobilizam. Para se efetivar o processo interdisciplinar, é válido colocar em funcionamento a construção de espaços para que ocorram planejamentos, discussões e orientações de forma coletiva. Dessa forma, fortifica-se a participação de todos os agentes escolares e a importância do diálogo na construção coletiva. Para Fazenda (1994), um dos principais pressupostos para o caminho interdisciplinar é através do diálogo. As orientações também sinalizam para que essas discussões encontrem o chão da escola, para que não se transforme apenas em um discurso simplista, como também ganhe destaque as formações continuadas dos docentes, bem como melhores condições para esses. (BRASIL, 2006).

As orientações contidas nas OCNEM, para desenvolver a interdisciplinaridade, preconizam que os professores sejam agentes da reconstrução curricular. Para isso, a normativa orienta para a construção de espaços de planejamento coletivo, estudos e discussões sobre as orientações curriculares, transitando pela realidade local, além disso:

[...] A interdisciplinaridade supõe um projeto político pedagógico de escola bem articulado com a parceria dos gestores, sendo essencial estabelecerem relações que envolvam saberes diversificados, os dos alunos e os das disciplinas, não como mera justaposição, propiciando um conhecimento do fenômeno na sua complexidade. Reafirma-se que, no âmbito da escola, é necessário proporcionar tempo para encontros sistemáticos de professores por áreas de estudo, que contribuam para avaliar ações disciplinares e interdisciplinares, bem como para projetar novas ações, o que potencializa práticas de trabalho coletivo sobre contextos vivenciais, ou temas sociais. Sem os encontros periódicos, tais práticas tendem a permanecer como episódios isolados, sem romper com a fragmentação e a linearidade da organização curricular. (BRASIL, 2006, p. 133).

Em 2013, o MEC propôs o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), visando o fortalecimento e a viabilidade das DCNEM na formação do educando para o trabalho e cidadania, preparando para que esse seja capaz de se adaptar a novas condições de ocupação. Ao analisar as normativas do PNEM, é possível perceber a organização do ensino em áreas de conhecimento, no intuito de verificar que esse foi perdendo, com o tempo, a noção de totalidade. Segundo essas Normativas, “[...] ao longo do tempo os conhecimentos foram perdendo a dimensão de totalidade, se fragmentando e se compartimentalizando em disciplinas e áreas disciplinares”, acarretando na “memorização de conceitos”, que não permitem que o “[...] processo de ensino e aprendizagem redunde efetivamente na compreensão da realidade” (BRASIL, 2013, p. 9). Nesse sentido, o PNEM orienta que:

[...] As áreas de conhecimento na organização curricular, portanto, devem expressar o potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos de saber, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com conseqüências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada. Trata-se de um tipo de organização que tem a interdisciplinaridade como princípio. Esta, por sua vez, não é um processo interno somente às respectivas áreas, mas também entre os componentes curriculares de outras áreas. (BRASIL, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva, o PNEM mostra aos educandos que o conhecimento exige respostas contextualizadas e que a interdisciplinaridade passa a ser uma necessidade para estabelecer o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Compreendo que são aproximações com o paradigma interdisciplinar defendido nesta investigação.

Outro documento que aborda a questão interdisciplinar é o PNE/11 que relaciona a interdisciplinaridade como estratégia de qualificação do ensino médio. Conforme o PNE/11, “Institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática”. (BRASIL, 2012, p. 12). Já que essa passagem se refere ao ensino médio, a proposta interdisciplinar consta como recomendação na superação da educação fragmentada, compartimentalizada e descontextualizada, exercida até então, indicando um “[...]”

desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade [...]”. (BRASIL, 2000, p. 17). Pode-se considerar como um esforço interdisciplinar, neste nível de ensino, a reforma curricular que ocorreu no final dos anos de 1990, em que o currículo do ensino médio foi organizado em quatro áreas, tendo em vista o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ainda, em relação ao PNE/11, como destaca Morin (2002, p. 35), “[...] a reforma deve se originar dos próprios educadores e não do exterior”. Não fica claro no Parecer, por exemplo, quais as condições que as escolas terão para realizar essas ações, pois, enquanto muitos professores precisarem trabalhar em diversas escolas para manter um padrão razoável de vida, torna-se difícil a implementação de uma metodologia interdisciplinar. Grupos de estudos seria uma alternativa interessante, pois sem encontros não há interdisciplinaridade. A organização dessas iniciativas ficou sob a responsabilidade das escolas e/ou docentes.

Nas DCNEB/10 também aparecem aspectos doutrinários com relação à interdisciplinaridade. Segundo Rodrigues (2012), as DCN são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na educação básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. São normativas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo CNE.

Ainda, de acordo com Rodrigues (2012), as DCN, com origem na LDB/96, são de incumbência da União, cuja determinação enfatiza que “[...] em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. (BRASIL, 1996). É possível encontrar orientações sobre a interdisciplinaridade em vários momentos do texto. Já no início, o documento trata das formas da organização curricular ao mencionar que:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem atenção criteriosa da instituição escolar, por que revelam a visão do mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativa-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliários da Instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. (BRASIL, 2013, p. 27-28).

Essa proposta pressupõe que os docentes tenham uma atitude de diálogo e planejamento sistemático. Porém, problematizar qual o tempo que a educação básica dispõe para que os docentes possam planejar, em conjunto, também é crucial, pois a carga horária em sala de aula é elevadíssima. Para Paviani (2008), a interdisciplinaridade faz-se na produção de novos conhecimentos, na sistematização de conhecimentos produzidos, na intervenção profissional, na elaboração dos programas de ensino e na realização de projetos de pesquisa, vindo dessa forma ao encontro dessa citação.

As DCN/13 têm incorporado a seu texto a interdisciplinaridade como uma possibilidade transversal ao relatar que:

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita os exercícios da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimentos, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a criar novos direitos coletivamente. (BRASIL, 2013, p. 29).

A educação é concebida por temas, numa perspectiva transversal, mas, para que essa seja implantada com sucesso, o documento ressalta ser fundamental a educação por meio do paradigma interdisciplinar. Em outro ponto, as DCN/13 recomendam a interdisciplinaridade e apresentam a organização da matriz curricular. Segundo essa DCN/13:

[...] III - da interdisciplinaridade e da contextualização que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos e temas concretos da realidade do estudante. (BRASIL, 2013, p. 34).

As DCN/13 recomendam, ainda, que a escola que adota a abordagem interdisciplinar não está isenta de sublinhar a importância da relação entre cuidado e educação, propondo a inversão da preocupação com a qualidade do ensino pela preocupação com a qualidade social da aprendizagem como diretriz articuladora para com as três etapas que compõem a educação básica. Parece-me que, nos momentos em que as DCN/13 se referem à educação associada às práticas sociais, a presença do colegiado na definição do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas reverbera sobre a autonomia, a solidariedade e o respeito ao bem comum, bem como sobre o respeito, o reconhecimento e a aceitação da diversidade, já que todo conhecimento deve manter um diálogo permanente com outros conhecimentos. Para Veiga Neto (1996), a interdisciplinaridade ganha destaque por meio do convívio ético entre as disciplinas e os sujeitos que as praticam.

Neste relato que reporta às normativas para o ensino médio, evidencia-se a necessidade de mudanças, destacando-se o que muito já se conquistou desde a promulgação da LDB/96. Por outro lado, deve-se levar em conta que o ensino ainda mantém uma abordagem disciplinar, fragmentada e desconectada da realidade do aluno.

Em relação à proposta de análise da legislação, é possível concluir que a interdisciplinaridade é contemplada na legislação educacional e que suas propostas dialogam com pesquisadores do campo.

Por outro lado, não basta as evidências interdisciplinares constarem nos documentos oficiais, pois é necessário a efetivação das pessoas envolvidas com a educação. Nesse sentido, torna-se importante as pesquisas, as discussões e a erudição sobre a interdisciplinaridade, em um constante tensionamento com a prática.

4.2. A Interdisciplinaridade na Educação Superior

Ao tratar da interdisciplinaridade na Educação Superior, é necessário entender o conjunto de fatores que implica sobre esse saber pedagógico. Tal tema envolve, essencialmente, políticas de formação e exige do corpo docente e discente uma reformulação do *status quo*, ou seja, a reorganização da estrutura mental e da prática pedagógica atual. Discuto, a seguir, alguns aspectos pertinentes ao processo de formulação das políticas de formação docente no Brasil. Neste espaço, abordo a implantação da interdisciplinaridade na educação superior, seus aspectos legais e alguns tensionamentos epistemológicos.

O processo de formação de professores para a educação básica ocorre em nível de graduação no Brasil, por esse motivo, penso ser importante a contextualização histórica que será, a seguir, explicitada.

No final dos anos de 1960 e início da década de 1970, a educação brasileira passou por profundas transformações dentro do regime militar-tecnocrático. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), essa reforma foi marcada, especialmente, pelo vínculo entre a educação e o mercado de trabalho.

Saviani (2004) também discute o assunto, escrevendo que os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade reordenaram o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, radicalizando-se a perspectiva de alcançar uma eficiência instrumental. Ainda, conforme o autor, a predominância do tecnicismo pedagógico e a crença no conhecimento técnico-organizacional foram responsáveis por introduzir a divisão do trabalho escolar.

Nessa perspectiva, Scheibe e Durli (2001) defendem que ocorreu, em 1968, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) que reorganizou o ensino superior. Nesse processo, modificou-se o currículo dos cursos de pedagogia e nele se incluiu as habilitações. Sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e das necessidades do mercado de trabalho, definiram-se os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino e as respectivas funções a serem desempenhadas.

No conjunto das habilitações, foi estabelecida a formação de especialistas em habilitações técnicas para a atuação no Curso Normal e a Habilitação Magistério de 2º Grau. A partir de então, foram instituídas as Faculdades de Educação para alocar, além do curso de pedagogia, também a responsabilidade de propiciar a formação pedagógica às licenciaturas em geral. (BRASIL, 1968). Contudo, aponta Candau (1987, p. 20) que:

[...] permaneceram nas Faculdades de Educação a precariedade e o mesmo desprestígio das seções de pedagogia e didática da antiga Faculdade de Filosofia: os mesmos problemas com que se defrontaram os cursos de formação de professores, desde o seu início (tais como a falta de integração entre a formação pedagógica e a específica, e o caráter excessivamente ‘teórico’ dos cursos) persistiram e talvez se agravaram com a desarticulação da Faculdade de Filosofia.

Saviani (2007) destaca que vai ficando claro que a razão de ser da inclusão da palavra “educação” nessa nova faculdade, em lugar de “filosofia”, aponta para a questão da formação de professores. O autor estabelece que a nova faculdade teria a função de formar professores, sobretudo para o ensino normal e secundário. O projeto de lei da Reforma Universitária, aprovado pelo Congresso, buscou responder, então, a duas exigências, contraditórias. Conforme Saviani (1997, p. 24):

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional, presente no modelo militar na época. A formação de professores esteve particularmente vinculada aos interesses daqueles que procuravam adequar o ensino superior aos mecanismos do mercado, oferecendo formações de distintas qualidades com o objetivo de ampliar as possibilidades de formação diante da demanda emergente por professores.

Os princípios da diversidade e da criatividade podem ser englobados pelas políticas públicas de formação docente no ensino superior pela necessidade de formar bons estudantes, o que requer trabalho coletivo, interdisciplinar e criativo, com disciplinas articuladas às práticas dos professores. A docência, no ensino superior, emerge como uma questão intrigante, principalmente no que se refere à formação de docentes para atuar nesse nível de ensino. Para

isso, de acordo com Morossini (2000), a formação tem sido considerada obscura tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma ela deverá se organizar.

Com relação às formações docentes de 1983, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou a Resolução nº 12, de 1983, cujo conteúdo estabelece que um sexto (1/6) da carga horária dos cursos de especialização seja dedicado a ofertas de disciplinas de conteúdos pedagógicos. Na LDB/96, o Artigo nº 66 esclarece que a preparação para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado.

Na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no § 1º do artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2015).

Na mesma resolução, no § 1º, compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos de conhecimentos inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e à construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

O §1º reporta-se a uma série de valores, entre eles os valores éticos, políticos, de socialização e dialógicos que vem ao encontro de Freire (1982).

No Art. 3º, a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e nas modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnico de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação escolar.

A partir do reconhecimento dos diversos saberes, como indígena, quilombolas e educação no campo, essas afirmações são reforçadas em Santos (2010), por meio da ecologia dos saberes.

Também está contemplado em Morin (1998) que a complexidade é o tecido, o pano de fundo das ações, interações, envolvendo os processos integrantes da vida.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O Artigo nº 2 contempla as diferentes áreas do conhecimento e defende a integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar como recomenda o Artigo nº 2:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p. 03).

Essa recomendação é reforçada no Inciso I do mesmo artigo:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 03).

Entre as atribuições da prática interdisciplinar, de acordo com o Inciso I, do Art. 2º, que reporta ao diálogo, esse elemento está presente em pesquisadores como Freire (1982) e Pombo (2005).

De acordo com o Inciso I, a interdisciplinaridade está inserida na formação docente, necessitando de um maior tensionamento por parte das instituições de ensino superior, na busca de possibilidades interdisciplinares, sejam de forma didática ou administrativa. Nessa perspectiva, Etges (2011) denuncia que, dependendo de como a universidade se encontra estruturada, essa mudança provocaria um esgotamento, pois se está reduzindo uma razão instrumental a meros serviços de extensão às empresas. O mundo universitário “[...] há de ser um lugar de produção de saber e isto se faz mediante a criação de redes interdisciplinares”. (ETGES, 2011, p. 27).

Aprofundando a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, essa apresenta os princípios formadores dos profissionais do magistério da educação básica que devem ser desenvolvidos nas instituições formadoras. É possível evidenciar elementos interdisciplinares na formação docente,

Estão presentes no Art. nº 03 as normativas que tratam da formação docente, os seguintes elementos:

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de Educação Básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a Educação Básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de Educação Básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

III - O contexto educacional da região onde será desenvolvido;

VI - As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Assim, evidencia-se potentes elementos interdisciplinares relacionados à formação docente. A partir dessas constatações, encontramos suporte em alguns pesquisadores. Para Santomé (1998), “[...] a interdisciplinaridade é um objeto nunca completamente alcançado e por isso deve ser constantemente buscado. Não é uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática”. Destaco, dessa forma, a importância da interdisciplinaridade na formação docente, que será utilizada na prática pedagógica.

Art. 5º Neste artigo, a preocupação está centrada no egresso.

I - À integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da Educação Superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - À construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

Denota-se como elemento formador a pesquisa, que vem ao encontro de Frigotto (2008), ao mencionar “[...] que pelo trabalho interdisciplinar prático, nos processos de pesquisa, como também nos processos pedagógicos, possa transcender o plano fenomenológico”, e, nesse sentido, também corroborando com o paradigma interdisciplinar, cuja concepção é a de que a educação não ocorra de forma dicotomizada.

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

II - Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

II - Compreender o seu papel na formação dos estudantes da Educação Básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

No Art. 07, percebe-se vários elementos, como o diálogo, a formação contextualizada e a diversidade, excertos que contemplam Freire (1982), Morin (2006) e Santos (2010), fortalecendo a interdisciplinaridade na formação docente, como também em Habermas (1998) quando propõe a construção de um novo paradigma que contraponha o paradigma metafísico monológico.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

Em relação ao Art.12, esse remete a Freire (1991), atendendo à formação holística do cidadão e a sua inserção crítica na realidade.

Ainda sobre os descritos acima, esses apresentam importantes elementos que se aproximam dos conceitos interdisciplinares. Frigotto (1995), em relação à articulação entre teoria e prática, compreende que, tanto o plano prático, seja nas pesquisas, ou no pedagógico, para uma adequada interdisciplinaridade, é necessário transcender o plano fenomênico e superar o conhecimento dicotomizado.

A valorização do trabalho coletivo encontra-se em Fazenda (1994), quando a autora descreve que “[...] construir a interdisciplinaridade é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo”. Portanto, o processo individual deve contemplar a coletividade.

De acordo com Follari (2011), o compromisso da universidade é para além dos aspectos legais da formação interdisciplinar e seria possível nos últimos anos das carreiras universitárias, pois os primeiros anos são uni-disciplinares, nos quais os discentes não teriam condições para uma construção interdisciplinar. Dessa forma, nota-se que precisamos de espaços acadêmicos estruturados, que permitam interdisciplinares e, com certeza, com uma adaptação curricular como a que sugere Follari (2011, p. 112), segundo a qual se deve “[...] trabalhar sobre um determinado tema que possa envolver aspectos sociológicos, antropológicos, médicos, arquitetônicos, pedagógicos, processo já praticado em algumas instituições europeias fora das Universidades”.

A interdisciplinaridade, então, é possível e viável no ensino superior, mas, para que isso ocorra, primeiramente “[...] o professor deve reconhecer sua identidade como professor”. (PIMENTA, 2002, p. 35). A formação docente que se dá no contexto universitário atual deve encontrar uma brecha para que se possa criar uma nova mentalidade que ultrapasse o conhecimento docente fragmentado, mas que seja uma formação forjada em várias dimensões humanas.

Romper o conhecimento fragmentado também significa dar voz a gama de ações que valorizam, tanto o conhecimento científico, como outros conhecimentos práticos, considerados úteis, que promova uma nova convivência de saberes. (SANTOS, 2008). Também em Moraes (2000), a integração temática interdisciplinar permite o diálogo com a realidade, possibilita a incorporação de temas de interesse dos alunos, melhora a formação geral ao oferecer um conhecimento mais integrado, articulado e atualizado. Sem dúvida, precisamos resgatar o conhecimento em sua totalidade.

De acordo com o exposto, fica evidente que, desde a promulgação da LDB/96, evidenciam-se novas discussões e novos espaços que possibilitem mudanças com relação aos

processos de ensino e aprendizagem. A interdisciplinaridade vem ganhando maior notoriedade e vem fazendo parte dos discursos e das práticas educacionais, o que também decorre da promulgação de outros documentos oficiais que não só a LDB/96, mas que tem como propósito a orientação como, por exemplo, os PCN, DCNEM, PCNEM e OCNEM. Entretanto, essas publicações, por si só, não garantem que os docentes incorporarão as práticas interdisciplinares às suas práticas escolares.

Como já contemplado nos documentos oficiais da interdisciplinaridade, parece-me, no entanto, ser necessário uma maior compreensão da amplitude e do significado da interdisciplinaridade na docência. A interdisciplinaridade, na docência, tem abrangido grande número de discussões, produções acadêmicas, seminários e formações a fim de discutir a ampliação da prática e da identidade docente.

Dessa forma, a construção do conhecimento interdisciplinar insinua novas metodologias, novos conceitos e múltiplas complexidades, convergindo diversas áreas do conhecimento e estimulando mudanças curriculares. Para isso, é necessário que a formação docente se desafie por meio de estratégias inovadoras e criativas para romper com a construção do conhecimento fragmentado. Esse trabalho interdisciplinar não terá seus resultados imediatos, pois pensar e agir interdisciplinarmente são tarefas árduas em que se passa de um trabalho individual para um trabalho coletivo, onde se deve trabalhar etapa por etapa, e cada professor, primeiramente, precisa conhecer a sua disciplina, para depois buscar conhecer a disciplina de outro e, assim, construir o trabalho interdisciplinar. (PONTUSCHKA, 1999). Conforme complementa Fazenda (2008, p. 95):

Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas ganha status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado.

As pesquisas apontam e justificam as dificuldades para experiências interdisciplinares, mas esse novo modo de ensinar exige também novas posturas dos docentes que não aprenderam a tê-las durante sua formação inicial. O professor interdisciplinar, na ótica de Fazenda (1994, p. 31), “[...] é um ser que busca pesquisa, tem compromisso com seus alunos, identifica-se como alguém insatisfeito com o que realiza, é um profissional que luta por uma educação melhor e busca por projetos interdisciplinares em diversas áreas do conhecimento”.

Art. 4º A instituição de Educação Superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

É provável que a interdisciplinaridade até aconteça de forma espontânea quando o docente está sensibilizado com o contexto. Por falta de tempo, ou de interesse, ou de preparo, a prática docente, por vezes, ignora a intervenção de outras disciplinas em atividades de pesquisa, estudo e docência. Dentre as possibilidades de práticas pedagógicas, o artigo de Goulart, et al. (2011, p. 6) discute e considera a ideia do planejamento como intenção e ação para com a interdisciplinaridade. O planejamento torna-se um instrumento importante para os exercícios da interdisciplinaridade. Planejar e replanejar como instrumento interdisciplinar. Percebo que o planejamento é um “[...] processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente, para atingir determinados objetivos”. (DROR, 1968, p. 10).

De acordo com os PCN (BRASIL, 2000), a contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. A interdisciplinaridade que se utiliza de projetos está em evidência nas escolas, uma vez que propõe a interação entre alunos e professores, alargando a relação entre conteúdo e método. Na visão de Lück (2001, p. 64):

Interdisciplinaridade é o processo de interação e engajamento dos educadores, num trabalho conjunto, de interação de disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade.

Dessa forma, contempla o olhar holístico, já evidenciado nesta pesquisa. No processo de construção do conhecimento interdisciplinar, os docentes, por vezes, tornam-se complicadores. Santomé (1998, p. 127) argumenta que:

[...] cada professor preocupa-se apenas com sua matéria, considerando-a sempre a mais importante e forçando o conjunto de estudantes a interessar-se só por ela, podendo recorrer em caso de necessidade à desvalorização de outras que considerar rivais.

Sendo assim, o trabalho torna-se mais penoso, pois exige a mudança de postura do docente quanto à interação das disciplinas, compreendendo o conhecimento como um todo e não de forma isolada para alcançar o máximo de possibilidades possíveis.

Fica evidente, nas leituras, de que a experimentação pedagógica é necessária e possível em quaisquer que forem os níveis de construção de conhecimento. Follari (2011) tensiona

algumas sugestões interdisciplinares e uma delas diz respeito ao ensino superior, pois esse precisa despende de maiores reflexões para a construção de um discente com perfil interdisciplinar.

Para que se efetive a interdisciplinaridade em qualquer espaço pedagógico, é necessário que o docente tenha domínio sobre a sua própria disciplina, dada a dificuldade de conectar-se com outras disciplinas, se não tiver o máximo de domínio de sua própria disciplina. Follari (2011) adverte que, nos primeiros anos de formação inicial, os alunos devem dominar as disciplinas, estando o processo interdisciplinar adequado para os anos finais dessa formação. As universidades também devem estar bem estruturadas em seus departamentos para atender à exigência do processo interdisciplinar.

Na docência, tem-se outro elemento importante para que se experimente a interdisciplinaridade em sua completude: o currículo. Segundo Follari (2011, p. 111-112):

Os currículos deverão naturalmente ser adaptados ao interdisciplinar. Isso quer dizer exatamente que os últimos anos do curso deverão ligar-se à resolução de problemas concretos que, face a eles, em muitos casos se deverá apelar ao interdisciplinar (problemas jurídicos, ecológicos, de urbanismo, socioculturais, vida de uma colônia ou bairro).

Essa possibilidade denota que, para os primeiros anos, deve-se ter foco na disciplina e em seus conteúdos estanques e, para os últimos, deve-se resolver os problemas interdisciplinarmente. Isso já vem ocorrendo em várias regiões da Europa e em vários países da África. (FOLLARI, 2011). Se a universidade, ao menos, não oferecer resistência às transformações epistemológicas, isso já a prepara para a interdisciplinaridade. A universidade precisa ter seu espaço aberto. Pombo (2005, p. 10) enfatiza que:

[...] 1) tornando viável a constituição e desenvolvimento dos novos campos interdisciplinares de investigação e ensino que o progresso do conhecimento científico requer; 2) promovendo o desenvolvimento de atitudes, hábitos e formas de trabalho interdisciplinares; 3) fomentando a prática de um ensino que promova uma integração dos saberes cada vez mais profunda; 4) apoiando a constituição de programas de investigação e de ensino em História das Ciências, em resultados da ciência contemporânea. Sobre este mesmo assunto e suas determinações específicas no ensino das ciências, veja-se ainda Pombo Epistemologia, em Filosofia das Ciências (2002). Em todos os casos, o objetivo é criar oportunidades sérias para pensar o que está a acontecer, tanto na esfera da produção, como na da transmissão do conhecimento. Procurar perceber a que corresponde o apelo interdisciplinar que atravessa a ciência contemporânea e que, timidamente, emerge nessa universidade e em todas universidades do mundo. Perceber que a interdisciplinaridade não é uma questão de moda, que há qualquer coisa de decisivo que nela se diz e por ela se procura pensar.

Em conformidade com as transformações, Pombo (2005) também proclama que a universidade necessita acompanhar as transformações da ciência contemporânea, na medida em que essa não é uma escola e, portanto, é um polo investigativo. Ainda, conforme a autora, o

ensino superior vai ter que se adaptar e, simultaneamente, apoiar as exigências interdisciplinares que atravessam a construção atual do conhecimento.

Ao encerrar a reflexão sobre as possibilidades da interdisciplinaridade quanto aos aspectos legais, está posto, de forma evidente, o suporte e a exigência legal para as instituições formadoras a fim de que possam potencializar a interdisciplinaridade em suas práticas.

Na próxima seção, reporta-se ao PIBID e PARFOR como políticas de formação docente, tendo como suporte os aspectos legais discutidos acima, mas, também, as potencialidades pedagógicas interdisciplinares.

4.3. PIBID e PARFOR como políticas públicas de formação docente

As políticas de formação docente, a partir do final dos anos 1990, foram intensificadas e aperfeiçoadas em diferentes programas de formação inicial e continuada, oferecidas por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, seja na forma de cursos presenciais ou a distância. Algumas dessas reformas foram mais abrangentes, porque atingiram todos os componentes do processo educativo, enquanto outras reformas foram mais pontuais, atingindo alguns pontos. (MELLO, 2003).

Reitero que um marco importante para a educação ocorreu com a promulgação da LDB/96 que balizou diretrizes entre formação e atuação docente. Tal lei estipulou um prazo de 10 anos para a equalização de atuação/docência. Conforme o Parágrafo 4º, do Art. 87, “[...] Até o fim da década na educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996, s/p).

Os Artigos 61 e 67 traçam diretrizes e promovem o debate, as reflexões e as discussões a respeito da formação docente, em especial para a educação básica. A LDB/96 tornou-se um marco referencial para a educação, pois, a partir dela, deu-se início à construção de outras políticas educacionais, tendo em vista a melhora da qualidade da educação e da formação docente. Os organismos públicos passaram a dar maior atenção legislativa para a educação pública do país.

A partir de 2007, foi atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade da proposição e do financiamento de ações voltadas à formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, com vistas ao aperfeiçoamento, ao incentivo e à valorização do Magistério. (BAHIA, 2016). Entre as proposições da CAPES estão o PIBID e o PARFOR que representaram para o conjunto de profissionais da educação básica no Brasil políticas públicas efetivas de formação e

aperfeiçoamento de professores, especialmente pelas avaliações muito positivas que essas políticas vêm apresentando. (NEVES, 2012).

Essas prerrogativas passam a exigir da universidade o estreitamento entre ensino e pesquisa na formação de professores para o trabalho docente, criando um grande desafio: o de formar professor pesquisador da/na educação básica. A formação docente passou a ser um tema amplamente discutido, principalmente devido ao atual cenário do quadro de professores no Brasil e aos baixos resultados obtidos pelos estudantes em provas avaliativas de âmbito nacional e internacional, como a Provinha Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Em relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visassem superar o déficit docente no ensino médio, publicado em 2007, constatou-se que havia uma demanda estimada em 710.893 professores para suprir a necessidade das séries finais dos ensinos Fundamental e Médio no respectivo ano, já que entre 1990 e 2001, formaram-se, nas diversas licenciaturas, 456.947 profissionais em todo o país. (BRASIL, 2007). Dessa forma, o relatório alerta para um possível apagão do ensino médio pela escassez de professores, caso providências urgentes não fossem tomadas pelo governo federal. (BRASIL, 2007).

Além de quantidade, era indispensável a qualidade no âmbito educacional, uma vez que pensar em um bom ensino para as crianças e adolescentes requer qualidade nos cursos de licenciatura, e “[...] o direito de aprender dos alunos correlaciona-se com o direito de aprender dos professores”. (NEVES, 2012, p. 357). Entendo que um professor bem preparado não é aquele com a maior quantidade de formações continuadas, mas aquele que realmente consegue incorporar na sua prática os conhecimentos oriundos de sua reflexão a partir de suas vivências.

Ainda, tratando sobre como são preparados os docentes para os desafios da sala de aula, Neves (2012, p. 357) faz analogia com o saber e o saber ensinar quando diz que “[...] muitas vezes, um professor sabe discursar sobre a importância da alfabetização como etapa estruturante para a vida escolar, mas não sabe alfabetizar”. Nesse sentido, também Nóvoa (2009, p. 212) apresenta, em seus estudos, a importância da formação de professores centrada na prática. Segundo esse autor:

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Nessa perspectiva de formação docente, insere-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com a finalidade de valorizar o Magistério e apoiar estudantes,

sem fins econômicos, na Licenciatura Plena nas instituições públicas e comunitárias de Educação Superior, conforme Lei nº 11. 502, de 11 de julho de 2007. (BRASIL, 2007). O Projeto de Lei foi incorporado, dois anos depois, ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, atrelado a CAPES.

Inicialmente, o programa era direcionado às instituições federais de Educação Superior. (BRASIL, 2007). Gradativamente, ele foi ampliado para as instituições estaduais, os institutos federais, as instituições comunitárias e as instituições privadas. O objetivo fundamental era e é tensionar a melhoria da qualidade da educação básica pública com o apoio à formação e valorização docente.

A concretização do PIBID ocorreu por meio da Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010, que, de acordo com a CAPES, “[...] é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores de Educação Básica”. (BRASIL, 2010, s/p). Em conformidade com Canan e Corsetti (2014), a finalidade do programa foi apoiar a iniciação à docência de estudantes de Licenciatura Plena das instituições de Educação Superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o Magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (BRASIL, 2012). O projeto caracterizou-se por promover a inserção dos estudantes universitários no contexto da escola pública para que desenvolvam atividades voltadas aos aspectos didáticos pedagógicos, com orientação de um docente de licenciatura, bem como de um professor da escola.

De acordo com Nascimento, Rocha e Macêdo (2012), o programa foi dividido em três eixos: eixo da monitoria, eixo das ações complementares e o eixo das ações de ensino prático-pedagógico. O eixo das ações complementares está direcionado ao aumento e ao desenvolvimento dos saberes dos alunos, de forma que eles sejam capazes de criar meios e suportes que demonstrem o que foi estudado em sala de aula. O eixo de ensino prático-pedagógico é responsável pela organização e criação de materiais pedagógicos, necessários ao auxílio e execução da aprendizagem. O último é o eixo da monitoria que tem como finalidade auxiliar o professor na sala de aula. Os estudantes ainda podem se organizar para fazer um reforço escolar, no contraturno, com as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Para sua efetivação, o PIBID compõe-se de nove objetivos, quais sejam (BRASIL, 2012):

- 1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- 2) contribuir para a valorização do Magistério;
- 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- 5) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o Magistério;
- 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- 7) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente;
- 8) articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; e
- 9) comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

Surge, no objetivo nº 04, elementos que vem ao encontro de Paviani (2008), quando o autor reforça a interdisciplinaridade e o caráter inovador, presentes na produção de novos conhecimentos.

Já para Canan e Corsetti (2014), “Esse programa possibilita aos acadêmicos a experiência de conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura, fator que influencia, positivamente, na formação dos acadêmicos”. São contribuições importantes para que, quando estes alunos chegarem ao estágio, se encontrem preparados, assim:

O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (DEB, CAPES, 2012, p.30).

Canan e Corsetti (2014) complementam ao dizer que “[...] desta forma, a relação dos docentes com os saberes que ensinam, faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade enquanto professores”. Dessa forma, o PIBID tornou-se um reforço entre teoria e prática, entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos produzidos na escola, compreendendo a complexidade docente.

De acordo com a CAPES, o projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais destaco como importantes para esta investigação as que seguem:

1) desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

2) elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade; e

3) planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de Educação Básica e IES, a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante.

Nesta análise investigativa, torna-se importante destacar o item 2, pois a aprendizagem escolar depende de uma interação complexa entre alunos, professores, conteúdos, tarefas e o próprio conteúdo educacional.

Seguindo a reflexão sobre o exposto, Luck (2013) tem como fundamento que nenhuma fonte de conhecimento é completa em si mesma e que pelo diálogo com outras formas de conhecimento vão surgindo novos desdobramentos quando há compreensão da realidade.

Como já referido, o contexto educacional no momento da criação do PIBID apontava para a necessidade de formar professores para atuarem na educação básica, devido à carência de docentes qualificados em suas áreas de atuação. Também merece destaque a baixa atratividade das licenciaturas no país. Dessa forma, o programa tornou-se uma tentativa de melhor qualificar, com certo atrativo financeiro para o magistério, a educação básica. (PEREIRA FILHA; MELO, 2018).

Da mesma forma, Canan e Corsetti (2014) afirmam que um dos grandes diferenciais do programa é que ele concede bolsas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de Educação Superior em parceria com escolas da rede pública de ensino. O PIBID tem, entre suas preocupações, incentivar as escolas públicas, mobilizando os educadores para a formação dos licenciados, deixando que sejam protagonistas no processo de formação inicial, contribuindo com a práxis necessária para essa formação e elevando a qualidade das ações nos cursos. Isso proporciona aos bolsistas um período de estudo na universidade para se apropriar teoricamente e um período nas escolas, em sala de aula, em contato direto com a realidade, possibilitando a preparação desse futuro professor.

O programa propunha-se a proporcionar maturidade e autonomia aos licenciandos no que diz respeito à tomada de decisões frente às ações pedagógicas que permeiam a sala de aula antes mesmo de ingressarem efetivamente na carreira docente. (BRASIL, 2008). Também busca construir as experiências necessárias para a maturação dos acadêmicos na tomada de suas decisões em seguir a docência e, conseqüentemente, contribuindo para a qualificação profissional e a elevação da qualidade da própria educação básica.

Em continuidade às políticas de formação docente, em janeiro do ano de 2009, através do Decreto 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar a formação desses profissionais, que entre outros objetivos tem como propósito:

II. a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, é instituído pela portaria 09, de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que se constitui em um Programa emergencial, fomentado pela CAPES, contribuindo para que os professores em exercício da rede pública de educação básica tenham acesso à formação superior em licenciatura, exigida pela LDB/96. (BRASIL, 1996).

Entende-se que essa política contribuiu de maneira direta para a melhoria da educação brasileira a partir de um curso de formação, constituído por módulos integrados, que proporcionava a reflexão teórico-prático do saber docente.

A partir do PARFOR, o Estado passou a fomentar a busca por uma melhor qualificação docente com a pretensão de promover avanços, especialmente na educação básica. Essa

premissa está presente no Art. 3, em que apresenta o objetivo geral que é o de promover melhor qualidade na educação. (BRASIL, 2009).

O PARFOR é uma ação emergencial que objetivava estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica. Assim, são inseridos, nesse programa, os professores que estavam sem a devida qualificação.

O PARFOR, então, foi criado como medida emergencial pela CAPES, tendo como motivador o Decreto nº 6.094/07. É a CAPES que motiva a oferta de Educação Superior, de forma gratuita e de qualidade, para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação na área na qual estão atuando, ou mesmo a primeira licenciatura para aqueles ainda não licenciados.

Duarte Ferro (2013) lembra que os princípios pedagógicos dos cursos do PARFOR estão alicerçados nos mesmos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitados no Art. 2º, do Decreto nº 6.755/2009. Tais princípios partem do pressuposto de que as crianças e jovens têm direito de aprender, direito extensivo a seus professores. Nessa perspectiva, “[...] a educação deve estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva”. (BRASIL, 2012, p. 23).

Evidencia-se, principalmente, que, a partir dos anos de 1990, uma série de ações de âmbito nacional passou a ser realizada, tendo em vista a melhoria da formação docente.

Entre os enunciados no artigo 3º, destacam-se os seguintes: promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública (inciso I); identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério (inciso IV); e promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (inciso V).

Sobre o inciso I, do Art. 3º, esse expressa, a meu ver, a conexão entre a qualidade da educação estar associada ao docente e a sua formação. Então, o que seria qualidade em educação?

Para Azevedo (2011, p.421):

[...] na condição de atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores que predominam em cada sociedade, o que significa dizer que sofrem variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Em consequência, por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas.

Dessa forma, entre as possibilidades para a qualidade da educação, encontram-se os valores historicamente construídos. Portanto, é possível considerar a educação como construção histórica.

Já o § 4º, do Artigo 87, estabelece um prazo para que seja oferecido acesso à formação inicial aos professores que ainda não a possuíam. “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formação por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996).

O PARFOR como política de formação continuada objetiva-se (BRASIL, 2010):

- Induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB;

- Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede;

- Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam;

- Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da Educação Básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;

- Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.

Destaco para o aspecto das propostas formativas inovadoras as que vêm ao encontro de Santos (2010), segundo o qual a interdisciplinaridade se apresenta como processo constante de criação e renovação.

Outro aspecto que é possível levar em conta diz respeito aos diferentes tempos e espaços contemplados pelos atores, proposta que contempla a intersubjetividade presente no paradigma interdisciplinar.

Os cursos presenciais do PARFOR são destinados exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica, contemplando: a) sem formação superior; b) com atuação em área distinta de sua formação inicial; e c) com graduação, mas sem licenciatura. Para essa política, Souza (2014, p. 642) apresenta a seguinte perspectiva:

Tal movimento pode ser analisado em duas perspectivas aparentemente contraditórias: a primeira, do movimento em prol da qualidade da escola pública para a formação de quadros necessários à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial (qualificação dos trabalhadores e utilização do seu poder criativo no aumento da produtividade e do lucro); a segunda perspectiva é a da oportunidade potencialmente gerada pela melhoria da educação básica para que o cidadão alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional.

O Programa encaixa-se nas iniciativas do estado brasileiro, no sentido de superar o déficit de professores qualificados em atuação na educação básica. De modalidade presencial, propõe-se a capacitar e expandir direitos, reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso à formação de professores. (BRASIL, 2009).

A sustentação teórica do PARFOR, utilizando-se de Souza (2014) e Lowi (1964), leva ao entendimento de que os governos enfrentam disputas e pressões durante o processo de definição e implantação de suas ações. Aliada a essa perspectiva, considerou-se, ainda, de forma complementar, a contribuição de Haas (1992) sobre a atuação das comunidades epistêmicas nas ações dos governos ao redor do mundo.

O fazer docente é marcado por reflexões e processos formativos, sendo que essas discussões não são recentes, mas são recentes os debates sobre o enfrentamento em relação à crise das licenciaturas e da falta de atratividade da carreira docente. Crise essa que já perdura por alguns anos e que tem se mostrado como um grande desafio para o nosso contexto educacional e que, apesar dos limites de tempo, espaço e condições de frequência do docente, essas políticas têm se mostrado, nos últimos anos, um importante programa, auxiliando os docentes, proporcionando-lhes o repensar de sua prática docente e ampliando suas possibilidades formativas para a educação básica.

Dessa forma, o PIBID e o PARFOR estão em consonância com a LDB/96, na perspectiva interdisciplinar. Esses achados demonstraram elementos de construção da interdisciplinaridade nas políticas públicas de formação docente inicial e continuada.

5. PRINCÍPIOS, CONCEITOS E ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA

Todo relato é um relato de viagem, uma prática de espaço, essas aventuras narradas que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comum de uma ordem, não constituem somente um suplemento aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam. (CERTEUA; GIARD; MAYOL, 1996, p. 200).

Neste capítulo, apresento os resultados da análise dos princípios, conceitos e estratégias de operacionalização pedagógica da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos e currículos dos cursos de Licenciatura em Filosofia da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Chapecó.

O capítulo está estruturado conforme a apresentação dos resultados por instituição. As discussões estão segmentadas em dois momentos. Em um primeiro momento, serão apresentados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) dos cursos de Licenciatura em Filosofia das instituições investigadas e, no momento seguinte, a operacionalização da interdisciplinaridade no currículo. No segundo momento, os resultados e discussões serão apresentados a partir das cinco categorias de análise anteriormente citadas e que retomo aqui: a) princípios e conceitos com relação à interdisciplinaridade; b) estratégias e operacionalização da interdisciplinaridade nos cursos; c) as consonâncias e dissonâncias do paradigma interdisciplinar no ensino superior; d) PIBID e PARFOR como potencialidades interdisciplinares; e e) filosofia como potencialidade interdisciplinar.

5.1. A UPF e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia

A Universidade de Passo Fundo (UPF), com sede em Passo Fundo/RS, teve seu reconhecimento através do DOU em 11 de junho de 1968. Essa Instituição é fruto da Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF) e do Consórcio Universitário Católico de Passo Fundo, entidades que tiveram suas fundações na década de 1950. (UPF, 2017).

A partir de 1993, com autorização do CFE, a UPF foi oficializada como Instituição multicampi. Sendo assim, ela tem unidades em Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões, Sarandi e Soledade, todas no estado do Rio Grande do Sul. A partir de janeiro de 2013, a UPF foi autorizada a agregar a Educação à Distância (EaD), além da educação presencial. (UPF, 2017).

Com caracterização filantrópica, a Instituição oferece diversos programas, bolsas, créditos educativos e outros convênios que têm como objetivo facilitar a inserção dos acadêmicos no mercado de trabalho, possibilitando seu ingresso e permanência no ensino superior. (UPF, 2017). A UPF, atualmente, estrutura-se em 12 unidades acadêmicas, oferecendo mais de sessenta cursos de graduação, 15 cursos de Mestrado, 6 cursos de Doutorado, estágios pós-doutorais e dezenas de cursos de Especialização.

Caracteriza-se como uma Instituição comunitária, estruturada de forma multicampi, ou seja, dialogando entre os diferentes conhecimentos na perspectiva da ecologia dos saberes. (SANTOS, 2010, p. 165). Sem fins lucrativos, tem como missão “Produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanística, preparados para atuarem como agentes de transformação social”. (UPF, 2017). Seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) divide-se em ensino, pesquisa e extensão, além de priorizar a qualidade educativa, a gestão democrática e ações sustentadas teoricamente pelo Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior (Sinaes) (UPF, 2017). Essas informações referentes ao contexto educacional da UPF estão presentes no PPC de Filosofia.

O curso de Filosofia, finalidade desta pesquisa, nasceu em Passo Fundo/RS, objetivando a formação de professores para as escolas da região, transformando-se em Faculdade de Filosofia, confundindo-se, inclusive, com a história da UPF. De acordo com informações do PPC, devido ao vínculo com a Igreja Católica até 1965, o curso de Filosofia esteve vinculado ao pensamento Neotomista. No final dos anos de 1960, com a entrada de outros professores, o curso sofreu forte influência do Existencialismo. Entre meados dos anos de 1970 e de 1980, houve ainda certa influência psicologista no curso. (UPF, 2017).

A partir da segunda metade dos anos de 1980, favorecido pela abertura democrática e maior participação acadêmica, fizeram-se presentes a influência da filosofia latino-americana, bem como uma retomada ao marxismo. No início da década de 1990, ganharam espaço os pensadores da Escola Alemã de Frankfurt, período em que também se passou a adotar reuniões de colegiado para formulações de propostas pedagógicas, processo que permanece até hoje. (UPF, 2017).

O curso passou a intensificar a qualificação de seus docentes por meio de Mestrados e Doutorados, além da implantação da pesquisa filosófica de forma sistemática. Também motivou forte envolvimento dos alunos nas atividades de direcionamento do curso. O PPC reforça, com relação à formação do estudante de filosofia da UPF, nos dias de hoje, que a formação filosófica deve ser consistente e de caráter inovador. Para que isso se efetive, tem

ocorrido a aproximação do curso junto às escolas de educação básica da região de abrangência da Universidade. (UPF, 2017).

Como políticas institucionais no âmbito do curso, o PPC destaca o cuidado com a qualidade educacional por meio de princípios éticos e humanísticos. A qualificação dos egressos está baseada no objetivo geral do curso que:

[...] propõe criar condições para o desenvolvimento de uma formação filosófica geral sólida, visando promover a capacitação de profissionais competentes, a qualificação do espaço institucional ocupado pelo formado em Filosofia, a promoção de um diálogo interdisciplinar e a flexibilidade do saber filosófico e dos demais saberes. (UPF, 2017, p. 10).

Como proposta formativa, o curso de Filosofia busca permitir o diálogo entre a tradição filosófica com a área da educação, articulando, dessa forma, Filosofia e Pedagogia, pois, como acredita Freire (1991), o processo interdisciplinar consiste em estabelecer ligações e comunicações entre disciplinas. Segundo Karpinski (2017), o diálogo interdisciplinar apresenta-se como uma possibilidade de criação de espaços para a construção de temas geradores, comunicando-se com as demais disciplinas do curso a partir de núcleos temáticos. Essa proposta acontece entre as disciplinas eletivas que são trabalhadas em outros cursos da Universidade. (UPF, 2017).

Destacando a proposta do diálogo disciplinar, trago a contribuição de Lück (2013, p. 47) que ressalta “[...] a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração de disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo, a superar a fragmentação do ensino”.

O atual projeto foi finalizado em 2017, porém todo o processo de construção foi em 2016. Segundo o atual coordenador, o que motivou a reformulação foram as Diretrizes criadas pelo Conselho Nacional de Educação, publicadas em julho de 2015. Foram essas publicações que definiram as novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. Foi dado um prazo de dois anos para que os cursos se adequassem às novas normatizações, sendo que uma das principais diretrizes, introduzidas por essas normativas, foi o aumento na carga horária mínima na formação dos cursos que também alterava a quantidade de horas práticas. Isso foi um fator condicionante. Era preciso fazer reformas para se adequar ao novo documento.

Internamente, a UPF, já faz algum tempo, vem defendendo, de forma institucional, a manutenção das licenciaturas, mas com o desejo de que os cursos de licenciatura se aproximassem mais e trabalhassem conjuntamente. A normativa do MEC, de 2015, surgiu como uma oportunidade para reunir todos os cursos, onze ao todo, para que, a partir disso, fosse montado um perfil do professor egresso da UPF para que a Instituição construísse uma

identidade formativa em seus cursos de licenciatura. Foi construído, então, no ano de 2015, internamente, o Fórum das Licenciaturas, no qual participaram os coordenadores das licenciaturas e os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE)

De acordo com o PPC, ocorreram de forma periódica fóruns e reuniões, onde, nesses encontros, as discussões ocorriam refletindo sobre qual a identidade do professor formado na UPF. Nesses encontros, foram levados em conta, e visto sob outro olhar, as disciplinas que já produziam conhecimento de forma coletiva, ou seja, as que estavam conectadas com outras disciplinas do curso de Filosofia ou que apresentavam atividades com outras licenciaturas. As disciplinas que integram esse movimento se destacaram como exemplos interdisciplinares, resultando em um documento de orientação para a ampliação das atividades do curso, o que possibilitou avanços significativos em outras licenciaturas. (UPF, 2017).

Em se tratando de disciplinas que já trabalhavam coletivamente e que transitariam depois entre as licenciaturas, Pombo (2005) identifica que “[...] ser interdisciplinar ocorre quando os sujeitos envolvidos nesse processo forem capazes de partilhar o seu pequeno domínio de saber”.

Após a conclusão do documento, iniciou-se um trabalho intenso dentro dos cursos, com todo o colegiado de cada curso, juntamente com a comissão de reforma, que, por sua vez, continha o colegiado de Filosofia. Esse grupo manteve reuniões periódicas para discutir e definir o andamento do processo em conformidade com as orientações do MEC. Foram discutidas a implantação ou modificação de disciplinas com intuito de modernizar o currículo a fim de que o mesmo dialogasse com questões mais atuais relacionadas à Filosofia. De acordo com a coordenação do curso, nessa reforma, foi incluída a disciplina de *Filosofia da Mente*, já que ela tem proximidade com a filosofia analítica que, até então, era pouco considerada no currículo. Assim, com a reformulação de algumas disciplinas, também foram aprofundados os projetos de extensão e o Seminário Interdisciplinar. Com relação ao Seminário Interdisciplinar, contribui Karpinski (2017) sobre a importância em construir relações intersubjetivas nos diferentes níveis da educação, permitindo que os educandos enfrentem situações complexas e possibilitando diferentes olhares, interpretações e soluções. Também, contribuiu para a experiência do seminário integrador o pesquisador Paviani (2014) que descreve o modelo do seminário como aquele que possibilita o rompimento com o ensino magistral, com a simples exposição de teorias, e com a articulação dos conhecimentos produzidos nas diversas áreas do conhecimento, além de visualizar as necessidades de novos conhecimentos.

O Seminário Interdisciplinar nasceu de discussões, enquanto o grupo tentava buscar solução, principalmente para a dificuldade dos alunos na produção escrita e no ato de falar em público e em se apresentar. (UPF, 2017).

Sucessivamente, foram feitas discussões durante todo o ano de 2016. A UPF tem, em sua constituição, a comissão de graduação que verifica os PPCs e que emite um parecer com apontamentos e sugestões. O Fórum das Licenciaturas foi um período de muito compartilhamento de ideias com outros cursos, houve troca de experiências positivas e negativas, que foram aproveitadas pelos demais cursos. Como aponta Santos (2010, p. 157), “[...] quando trata de uma ecologia dos saberes, reconhece a pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre elas”. A coordenação do curso de Filosofia da UPF destaca que foi um momento muito rico internamente, apesar de trabalhoso, devido ao elevado número de reuniões, mas, de acordo com o coordenador, observando o andamento do novo currículo, ocorreram decisões acertadas.

Na dimensão administrativa, o colegiado do curso e o Fórum de Licenciaturas sinalizaram experiências de trabalho cooperativo, de tomadas de decisões compartilhadas e espaços de planejamento e articulação de disciplinas. Na dimensão pedagógica, os temas geradores e o Seminário Integrador são evidências de movimentos que articulam a ideia do diálogo interdisciplinar. Outro elemento que evidencia a articulação são atividades por meio de projetos conectados em temáticas com as disciplinas do curso e, também, com outros cursos. Também, destaca-se a produção de artigos como possibilidade integradora entre os discentes.

5.1.1. Análise dos resultados: garimpando as entrevistas – UPF

Esta subseção traz a análise dos resultados, por meio de categorias e dos conteúdos construídos das entrevistas semiestruturadas.

Primeira categoria: exame dos princípios e dos conceitos com relação à interdisciplinaridade

Com relação aos exames dos princípios e dos conceitos de interdisciplinaridade, emergiram dificuldades em conceituar a interdisciplinaridade e a sua aplicabilidade, mas também se viu a possibilidade de pensar que tudo está interligado.

Ao mesmo tempo em que os entrevistados visualizam a possibilidade interdisciplinar na prática, nos cursos, no Pibid, no Parfor, nas ações desenvolvidas pelo curso com as demais licenciaturas e na produção de artigo, os mesmos entrevistados não demonstram certeza de que

isso seja interdisciplinar justamente porque eles não possuem apropriação de um conceito mais elaborado do que seja interdisciplinaridade.

Evidenciou-se que são realizadas práticas, porém os próprios docentes não se permitem acreditar na possibilidade interdisciplinar. Os docentes veem isso em projetos externos à graduação, porém, nos cursos de graduação não contemplam com a mesma compreensão, pois cada docente permanece trabalhando em gavetas, visualizando apenas sua disciplina.

Essa forma de entendimento denota uma contradição, pois, entre a fala que os entrevistados trazem e o que constroem como conceitos ou práticas pedagógicas, esse é um fator limitador para que os docentes avancem no processo interdisciplinar.

Destaca-se a exigência de que o docente, na perspectiva da interdisciplinaridade, esteja vinculado e atento ao que acontece ao redor:

É um hábito de prestar atenção em coisas que estão fora do que seria teoricamente teu limite de leitura. Por exemplo, é uma certa curiosidade por tudo que a interdisciplinaridade tem: a possibilidade de estar em outro curso, estar em outro prédio, estar em outro contexto. Ela te dá essa possibilidade de pensar de que tudo é interessante, que tudo está interligado de certa forma. Pra mim, é fundamental, acho muito difícil não pensar desta forma. (Freud).

Evidenciam-se as dificuldades em definir o que é interdisciplinaridade. De toda forma, percebe-se que há um esforço em compreender os aspectos complexos da realidade:

Pra mim, não é uma questão absolutamente clara e segura essa compreensão da interdisciplinaridade. Eu lembro que a gente fez discussões, teve até um evento que a gente realizou faz um ano, dois, que teve como tema a interdisciplinaridade, aquele evento que participaram outros colegas. Mas é que isso agrega outros termos como inter, pluri, trans, é um conceito que tem uma significação muito ampla e um pouco confusa e que tem um parentesco com outros termos, mas no geral, assim, eu compreendo a interdisciplinaridade como esse esforço de ver os aspectos complexos da realidade dos temas, de não ter um olhar muito específico sobre um problema, sobre um tema, sobre um assunto e essa interdisciplinaridade a gente pode pensar obviamente dentro do curso, das disciplinas do próprio curso e a gente pode pensar inclusive entre os diferentes cursos, e.... Enfim. (João D. Sotto).

Apontam-se questionamentos em relação ao entendimento e à aplicabilidade da interdisciplinaridade:

Eu acho que, na primeira visão, a primeira questão que está associada a pouca compreensão que existe sobre interdisciplinaridade e como fazer a interdisciplinaridade, se fala bastante que se deve fazer, mas a grande questão é como fazer. Como você extrapolar, por exemplo, o aspecto específico de uma disciplina, a começar por aí. E aí, uma outra questão é como extrapolar os limites, os muros (Hobbes).

Os excertos são ricos em possibilidades de interpretações, sendo assim, a partir da diversidade de dados e informações, torna-se possível construir análises que aprofundam a fala dos docentes em relação ao exame dos princípios e dos conceitos com relação à interdisciplinaridade.

A partir dos achados, é perceptível a falta de clareza conceitual do que seja a interdisciplinaridade devido a sua amplitude, prejudicando o entendimento com relação à aplicabilidade dessa. Por outro lado, admitir não possuir clareza, também pode ser entendido como uma atitude de grandeza, pois a dúvida é possibilidade de conhecimento uma vez que as multi incertezas do conhecimento nos empurram para novas descobertas. (FAZENDA, 2012). Ainda, de acordo com Fazenda (2008), ser interdisciplinar não é só ir além de sua definição, mas é muito mais uma atitude de busca, de inclusão e de sintonia diante do conhecimento.

Assim, o como efetivar pedagogicamente e o como realizar a interdisciplinaridade carecem de clareza na sua definição conceitual o que não exclui as possibilidades de aproximação.

Emerge, em outro momento das falas, a dificuldade em conceituar a interdisciplinaridade, quando surgem dúvidas sobre o pluri, o inter e o trans, por esses termos terem uma significação ampla e confusa. Fundamentado em Pombo (2005), atrevo-me a dizer que essa dificuldade possa ter relação com a incapacidade que todos temos para ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de funcionamento em que fomos treinados, formados e educados, tendo em vista que muito da educação se apresenta de forma fragmentada, cartesiana.

Por outro lado, fica evidenciado que, mesmo com a falta de clareza conceitual, existe curiosidade por tudo que a interdisciplinaridade proporciona, ou seja, que tudo é interessante, que tudo está interligado e que se pode pensar dentro das disciplinas do curso e, inclusive, entre os diferentes cursos, visto que há outras possibilidades extrapolando aspectos específicos de uma só disciplina.

Sendo assim, mesmo com dificuldades conceituais sobre a interdisciplinaridade, apareceram elementos que identificam o quanto ela é fundamental e que, de certa forma, está presente no fazer pedagógico.

Segunda categoria: estratégias de operacionalização da interdisciplinaridade nos cursos de Filosofia

Como estratégias de operacionalização da interdisciplinaridade, foram destacadas as seguintes estratégias: a produção intelectual coletiva, o desenvolvimento de projetos, atividades culturais entre várias disciplinas, trocas de experiências entre os docentes, entrelaçamento entre as disciplinas, seminários interdisciplinar e parcerias com as escolas.

A partir do exposto, salienta-se que a pesquisa e a operacionalização/produção de artigos e apresentação desses, a partir da orientação docente, contribuem para que os educandos compreendam melhor o curso e se apropriem de conhecimentos de forma mais transversal.

Essa semana, inclusive, a semana toda o Hobbes comentava, a semana toda a gente está havendo as apresentações, os discentes são acompanhados, eles conversam com diferentes professores nesse período de composição do artigo da pesquisa. Tem sempre um professor formal de referência, mas eles também fazem uma orientação informal, aí eles entregam, a gente monta uma banca para avaliação desses artigos, e eles apresentam publicamente, recebem as considerações da banca composta pelos professores, eles apresentam em sala de aula em uma banca e aberta, onde todos os cursos estão ali acompanhando (eu, com os demais colegas e tal). Isso do primeiro ao último nível, eles estão ali, o que também é legal pra eles se misturarem, quem está começando ter algum “spoiler” das pesquisas que estão sendo feitas lá no final do curso, vinculadas a outras disciplinas, a outros filósofos que talvez eles não estão vendo no início do curso (John D. Sotto).

Aponta-se a parceria com as escolas, envolvendo docentes de diferentes disciplinas, de acordo com a necessidade de cada escola:

É, por exemplo, na escola. Essa escola que é uma escola parceira tinha um professor de Letras que participava, a professora de Filosofia, também a professora de História. Tinha uma outra professora que é pedagoga, então dava aula para as séries iniciais. Então, se trabalhava dessa forma. Eu acredito que ali foi uma experiência interdisciplinar por mais que não era esse o foco, mas percebi assim como sendo algo espontâneo que ocorreu de uma maneira espontânea. Mas ocorreu de uma forma em que quem propôs e quem motivou toda essa articulação foi a própria escola, pela necessidade da escola, na minha visão (Hobbes).

Sobressai a importância de atividades de extensão que, por meio do desenvolvimento de projetos e atividades integradas, os alunos trabalham por temáticas, envolvendo várias disciplinas e, assim, atendendo à demanda da escola:

Acho que tem uma atividade importante que é o projeto de extensão, chama-se projeto de extensão Arché, que envolve várias temáticas tem como proposta, se o João me ajudar a pensar, que é de preparar aulas, atividades nas próprias escolas. Então, a atividade, participei um ano do projeto e eu tenho contato assim direto com os professores que estão envolvidos com os alunos e que eles trabalham por meio de temáticas, de várias disciplinas do curso. Então os alunos que participam do projeto, eles irão ter esse contato, por exemplo, com a ética com parte da ontologia. Então são temáticas que são pensadas a partir da escola, que são demandas da própria escola (Hobbes).

Foram destacadas atividades culturais, envolvendo várias disciplinas, em que são partilhados diferentes olhares a partir de uma temática:

Na disciplina de Letras possui um evento que inicialmente envolveu o curso de Letras em especial Letras Português Inglês, Letras Português Espanhol, para agora início de novembro, junto com o dia de finados e a festa dos mortos, tradição mexicana. O curso de Letras então se mobilizou para fazer uma comemoração intercultural, porque não é só língua, é língua e cultura que juntasse o Halloween, uma comemoração anglo-saxônica, e o dia dos mortos como comemoração mais latino-americana da América Central, e a minha disciplina com a turma (virou junto), e aí teve uma discussão sobre o medo, o sobrenatural, sobre o papel da negatividade personificado no imaginário através do monstro e tal cultura do século XX. Foi riquíssimo, aliás, os alunos já disseram que ano que vem irão se organizar melhor e fazer mais coisas ainda e tal (Freud).

A troca de experiências entre docentes revela-se como uma característica e um reconhecimento do saber do outro:

Alguém vem me pedir, ‘há estou lendo algo aqui sobre Schopenhauer, o que que dá pra ler mais?’, ‘olha você tem que procurar o professor Francisco, que é o professor do curso que a gente tem aqui e falar mais com ele, que ele conhece mais assim da área’. Teve, claro que tem, uma limitação que vem da nossa carga horária, mas teve semestres, né Freud, que você foi em uma aula da minha disciplina falar sobre ateísmo, era uma disciplina que eu estava administrando em que você, Freud, fez uma ou duas intervenções, e ao contrário também, e acaba que, às vezes, a gente tem aula na mesma noite e já aconteceu de juntar disciplinas na mesma noite (J. D. Sotto).

Aponta-se o reconhecimento do saber do outro na construção desse modo de fazer docência:

Ou também alguém fala esse semestre ‘vou falar de Heidegger’, ‘bom, então não vou falar nas minhas aulas, porque você sabe mais de Heidegger do que eu’. Não vou nem perder uma noite falando coisas que não sei... Isso é bastante orgânico e de forma espontânea (Freud).

Revela-se o entrelaçamento entre a Filosofia e a Literatura e a troca de saberes, mesmo não sendo possível em todas as turmas. Encontra-se, aqui, outra contradição, pois o docente não possui a visão com relação ao que se discute na perspectiva filosófica. Pode-se discutir também na perspectiva da Literatura, da Sociologia, e da Pedagogia, pois isso é justamente olhar o mesmo objeto sob diferentes óticas;

Teve um semestre, eu discutia filosofia contemporânea e me chamou a atenção do fato de que a literatura contemporânea, do século XX, acompanha um pouco esse processo de pensamento e a gente fez uma aula sobre a literatura do século XX e sua relação com a filosofia e foi muito interessante, mas, obviamente, não é possível em todas as turmas porque, às vezes, o pessoal não compreende. Naquela turma foi possível (Freud).

Destaca-se o Seminário Interdisciplinar como uma opção na integração curricular que aproxima diferentes discussões disciplinares:

Essa atividade do seminário interdisciplinar é mais ampla, pois ela está vinculada a uma modificação de uma concepção nova de currículo no período em que o currículo foi reformulado. Então, as disciplinas foram rearranjadas para que elas pudessem dar conta no mesmo semestre de eixos, inclusive cronologicamente pertinentes dentro de uma mesma discussão. Então, a Ética Clássica, a Filosofia Clássica, a Ontologia Clássica, Problemas de Filosofia Clássica no mesmo semestre, para que isso faça sentido aos alunos, e assim não necessariamente pela lógica, mas evolutivamente, neste sentido, tem uma interceção aí (Freud).

Enfatiza-se, novamente, o Seminário Interdisciplinar como atividade aglutinadora, envolvendo várias disciplinas por meio de diferentes temáticas. Dessa forma, denota-se outra contradição entre a interdisciplinaridade, que é realizada nas atividades, e o PPC do curso que não compreende esse movimento como sendo interdisciplinar. Para que haja avanço, a formação do docente deve ser vista por outras possibilidades, tendo início pela construção do Projeto do Curso, devendo estar claro dentro do Projeto como essas práticas irão acontecer ao longo da formação:

Existe uma atividade que a gente fazia, o Freud também participou, que é lá na Medicina, que havia um seminário interdisciplinar da Medicina, que era com os alunos do 8º nível da Medicina, que era a última matéria que eles tinham antes da residência (internato médico), e que envolvia nós dois da Filosofia, da Farmácia, da Psicologia, da Medicina, da Psiquiatria e tal. Então, envolvia esses professores e se realizava seminários temáticos, né, sobre vários temas específicos sobre a área da Medicina (Hobbes).

Demonstra-se a interligação entre as áreas do conhecimento, tendo como temática principal as discussões sobre o final da vida, a partir do olhar de vários profissionais:

Não sei se poderia valer como orientação, mas a gente participa do laboratório de Bioética também que, de uma forma geral, também é interdisciplinar. Você tem lá vários profissionais da saúde, da teologia que participam, até foi uma proposta da CNBB Sul e tal, que a gente trabalha aqui em Passo Fundo que é o observatório que a gente trabalha o final de vida. Temática associada às discussões do final de vida com os mais variados profissionais, então enfermagem, psicólogos, médicos, professores da filosofia, os bispos, padres e tal, né, mas associado a elementos da saúde, mais diretamente a políticas públicas e tal (Hobbes).

A partir do exposto, destaca-se como a operacionalização, a produção de artigos e a apresentação desses contribuíram para que os educandos compreendam melhor o curso e se insiram na pesquisa.

Salienta-se, ainda, a importância do desenvolvimento de projetos junto às escolas, envolvendo várias disciplinas em que os alunos trabalham por temáticas e por meio de atividades culturais em que são partilhados diferentes olhares e saberes.

A colocação de Jantsch e Bianchetti (2011) é de incentivo com relação à pesquisa via projetos, uma vez que a maioria dos problemas do contexto, no qual ela se insere, apresentam grandes possibilidades de serem resolvidos por meio de projetos interdisciplinares. Vale lembrar que cada projeto apresenta suas particularidades. Jantsch e Bianchetti (2011, p. 21) enfatizam que:

Sem incorrer, obviamente na ditadura epistemológica, de uma área ou disciplina sobre as outras nem na mediocridade de pretensos projetos onde não há diferença, onde se marca uma igualdade imposta e que impede a superação da superficialidade do processo pesquisante.

Sendo assim, os autores recomendam instituir, nas universidades, a cultura da pesquisa. Na esteira desses autores, Demo (1991, p. 166) ressalta que:

[...] convencer os professores que sua essência não está em dar aulas, mas em fazer os alunos trabalharem com elaboração própria e, sobretudo, convencer que o professor depende intrinsecamente da pesquisa. Pesquisa como princípio educativo é parte integrante de todo o processo formativo e emancipatório.

A universidade tem possibilidade de superar seu caráter burocrático, por meio da pesquisa e projetos, pois o processo interdisciplinar exige um refazer, um reconstruir constante e na universidade é possível dar voz aos projetos interdisciplinares.

Em relação à troca de experiências entre os docentes, fica evidente a característica e o reconhecimento do saber do outro na construção desse modo de fazer docência, pois existe o entrelaçamento entre a Filosofia e a Literatura e a troca de saberes entre as mesmas.

Com base nesses excertos que tratam das aulas compartilhadas, reforça-se o caráter coletivo e integrador, pois “[...] há interdisciplinaridade se os sujeitos envolvidos nesse processo forem capazes de partilhar o seu pequeno domínio de saber e tiverem conforto de saírem de sua linguagem técnica e compartilhá-lo com todos”. (POMBO, 2005, p. 10).

Outro excerto que tornou potente a interdisciplinaridade diz respeito ao Seminário Interdisciplinar como opção na integração curricular e como atividade principal, envolvendo várias disciplinas com diferentes temáticas, aproximando as áreas do conhecimento e promovendo discussões entre diferentes disciplinas.

Essa premissa também é defendida por Karpinski (2017), quando escreve sobre a possibilidade de transitar em domínios distintos, como o do Direito, do Meio Ambiente, e na área das Ciências Biológicas, como oportunidade para produzir conhecimentos novos.

Também se destaca o projeto sobre o final de vida, atividade vinculada com várias áreas de conhecimento, envolvendo docentes de diferentes disciplinas e não docentes, partindo, assim, do olhar de vários profissionais. Com relação a esse excerto, a obra *Ecologia dos saberes*, de Santos (2010), relaciona a interdisciplinaridade como sendo uma conexão entre conhecimentos que vão além das ciências formais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade assenta-se na pluralidade de saberes heterogêneos.

Para Freire (1991), o grande objetivo da interdisciplinaridade está em fazer ligações e estabelecer comunicações entre as disciplinas. De acordo com Lück (2013), ao colocar em prática uma aula compartilhada, é relevante apoiar-se no pensamento de que nenhuma fonte de conhecimento é completa em si mesma e que é, por meio do diálogo com outras formas de conhecimento, que surgem novos desdobramentos e compreensões da realidade.

Ainda, quanto aos excertos que trouxe para essa discussão, fica claro que os docentes realizam movimentos que rompem a racionalidade moderna e buscam a construção do conhecimento de forma dialógica e intersubjetiva por meio de projetos de pesquisa e de atividades nas escolas em que se inter-relacionam várias disciplinas. Esses movimentos não são uniformes, bem como não deve ser a interdisciplinaridade. Para Paviani (2008), a interdisciplinaridade não é um fenômeno homogêneo, uniforme, ao contrário, ela se efetiva em graus e em níveis diferentes. Logo, reafirmo, fundamentado nos teóricos desta investigação, que os excertos apresentam movimentos interdisciplinares nas atividades pedagógicas.

De acordo com a fala dos docentes e conectado com os teóricos desta investigação, apresentou-se, de forma muito presente, a possibilidade interdisciplinar, principalmente por meio de projetos de extensão e pesquisas.

Terceira categoria: as consonâncias e dissonâncias tendo a interdisciplinaridade como paradigma pedagógico

Em relação às consonâncias e dissonâncias tendo a interdisciplinaridade como paradigma pedagógico, surgiram apontamentos tais como a formação cartesiana e a resistência dos discentes com os conhecimentos que vão além de suas próprias áreas, a resistência dos docentes com mais tempo de serviço e o corporativismo e loteamento das disciplinas. Por outro lado, surgiram, também, elementos potencializadores como a disposição e abertura dos docentes para ir além da zona de conforto, o suporte legal institucional e a importância de trabalhar com projetos e grupos de pesquisa.

Uma das grandes contradições nas falas evidencia-se quando se percebe que não basta somente apenas colocar uma consonância que envolva a interdisciplinaridade, pois o Projeto Pedagógico do Curso, às vezes, apresenta uma proposta em que a prática docente não avança muito devido à formação do professor, já que essa ocorreu de forma fragmentada e, por consequência, essa fragmentação é reproduzida para os discentes.

Evidencia-se a formação cartesiana, fragmentada dos discentes principalmente os de nível inicial:

Às vezes, a gente encontra um pouco de resistência por parte inclusive da concepção de educação dos próprios alunos, em especial aos de nível inicial. Eles vêm de uma formação cartesiana e têm dificuldade de entender de que maneira pode ser interessante eles se abrirem para entenderem o conteúdo que, teoricamente, é de outra área e como isso vai impactar na formação dele (Marx).

Salienta-se a resistência dos discentes para com os conhecimentos além de suas áreas de estudo, bem como com as estratégias pedagógicas integradas, pois o docente também não gosta, quando trabalha com três ou quatro cursos juntos, já que existe uma tendência natural para falar para quem é da mesma área de formação, já que os que são de outras áreas, não se sentem à vontade nas aulas deste docente. Esse, por sua vez, não consegue fazer a leitura, porque somente ministra aula e não propõe estudos. Eis aí outra contradição.

Isso a gente enfrenta dificuldade nas disciplinas que são comuns. Eles não querem misturar turma, querem estudar só suas coisas, ou mesmo as disciplinas de Filosofia que os alunos participam com outros cursos (Freud).

Revela-se, com relação à disposição de abertura dos docentes, a erudição e a capacidade de perceber a totalidade:

Para isso, é necessário que tenha abertura, disposição de espírito e de alguma forma também erudição. Erudição no sentido da capacidade de perceber a totalidade dos fenômenos não só a sua especificidade, e, às vezes, mesmo dentro da própria disciplina do curso. A gente consegue fazer uma coisa assim dentro das nossas limitações também (Freud).

Evidencia-se a disposição docente em pensar além da zona de conforto e as dificuldades em mobilizar o coletivo para desenvolver o mesmo projeto, ocorrendo uma contradição entre desejo e realidade:

Acho que, primeiro, é o desafio de você pensar fora da sua área de conforto, fora de sua zona de conforto, esse é o primeiro aspecto. O segundo é como fazer que seus parceiros, eles consigam também se apropriar desta forma de investigação. Então acho que não é um processo, há 'eu tenho interesse de fazer a interdisciplinaridade', mas se as pessoas que estão juntas não participam, então isso não acontece, acaba. Bom, o projeto é interdisciplinar, mas na prática parece que isso não acontece, cada um vai fazer do seu modo. (Hobbes).

Identifica-se o suporte legal proporcionado pela Instituição, que orienta para a implementação da interdisciplinaridade:

Na UPF, nós temos documentos que nos levam a essa ideia, a essa prática da interdisciplinaridade. Então os documentos dão suporte para que os professores façam, até repensar o próprio currículo. Nós vamos passar por uma reforma curricular agora, então à luz desses documentos, até que ponto nós estamos introjetando isso. Então nossos documentos nos garantem, nos orientam, mas a grande questão está na implementação disso, como a gente pode motivar os professores que se dispõem a fazer realmente a interdisciplinaridade e realmente façam? (Hobbes).

Aponta-se a importância de trabalhar por meio de projetos como possibilidade de construir outro *status* para o curso:

Tem, tem espaço, dentro dos cursos e entre os cursos também. A interdisciplinaridade, ela ganha outro "status" se a gente conseguisse trabalhar com projetos, né. A Instituição como um todo está amadurecendo isso, ao invés de ter disciplina, cada disciplina com seu professor, ter um projeto temático no curso de pesquisa de extensão e você vincular mais de um professor de áreas diferentes pra conduzir, coordenar esse projeto. Isso seria uma experiência interdisciplinar de outro nível, isso poderia acontecer internamente nos cursos, como poderia também acontecer na área das licenciaturas, poderiam ter projetos nas escolas (John D. Sotto).

Enfatiza-se a importância da construção de projetos para trabalhar coletivamente, apesar dos desafios, em especial à formação docente. Encontra-se aqui outra contradição, como

emergiu na fala abaixo, onde há toda uma discussão curricular acontecendo, mas isso ainda não chega na escola.

Mas poderia ter um grande projeto nas escolas com professores de diferentes licenciaturas e que irão enfrentar o problema. Cada um vai iluminar o problema de seu lugar de origem e vão trabalhar coletivamente pra buscar uma solução, pra contornar a dificuldade. Bom, isso nos aproximaria bastante do ideal de interdisciplinaridade, eu acho, mas de novo a prática vai nos colocar muitos desafios e tudo tem a ver com a nossa própria formação (John D. Sotto).

Revela-se, também, a possibilidade em trabalhar interdisciplinarmente por meio de projetos e grupos de pesquisa:

Sim, tem espaço inclusive em relação a isso, inclusive, o que eu colocava antes como proposta de trabalhar com projetos, a extensão já faz isso. Grupos de pesquisa da Filosofia já fazem isso. Eu lembro de, pelo menos um grupo, acho que os outros também, né. Os grupos de pesquisa se movimentam por temas, né, e aí tem grupos de pesquisa. (John D. Sotto).

Destaca-se a preocupação com os docentes que possuem mais tempo de serviço em operar em outra sistemática de currículo ao se observar a geração de transição. Com isso emerge outra contradição entre os docentes mais experientes e os docentes que estão ingressando na docência do ensino superior:

É difícil romper com isso, né, imagina professores que têm 20, 30 anos de casa trabalhando dentro de uma certa sistemática e, chega alguém e diz 'tá, agora a gente vai mudar'. Tu pode até mudar, mas não vai funcionar, é difícil e até a gente que queira se anunciar, super consciente, é uma dificuldade da gente mudar o nosso modo de operar e funcionar nas coisas, pois é uma acomodação. Mas acho que tudo isso está no horizonte. Infelizmente acho que precisa de um tempo de amadurecimento, de uma geração de transição talvez (John D. Sotto).

Questiona-se o corporativismo e o loteamento das disciplinas que interferem em avanços na direção de uma possibilidade interdisciplinar:

Eu acho que o grande impacto por essa fragmentação é o corporativismo. Acho que um problema que se enfrenta em todos os cursos que a gente trabalha é isso, as disciplinas, as áreas institucionais têm, tinham essa pretensão de participar de todos os cursos da Instituição de forma a oportunizar para as pessoas uma formação um pouco mais ampla, mais alargada e existe, de fato, isso, essa visão de que você está lá tirando carga horária dos colegas. Então acho que esse é um entrave, assim, você é visto como um corpo estranho, mas à medida que você consegue estabelecer, digamos, assim, um vínculo afetivo, isso tende a se atenuar, mas nos momentos de crise é inevitável que eles surjam. Farinha pouca, meu pirão primeiro. Eu apontaria assim um grande entrave para a interdisciplinaridade o corporativismo. (Hegel).

Aponta-se a resistência docente e discente quando preferem a aprendizagem fragmentada, supondo que seja mais fácil:

As dificuldades são essas. É mais um hábito que está arraigado, que atrapalha um pouco do jeito que funcionam as coisas, um pouco de resistência em alguns momentos até por parte dos estudantes, que gostariam que as coisas ficassem bem delimitadas, talvez mais fáceis, não sei se é esse o termo (Jonh D. Sotto).

Demonstra-se a possibilidade da interdisciplinaridade, porém salienta-se a falta de discussão e o efetivo rompimento do ensino fragmentado na educação básica:

Acho que dá pra se pensar uma revolução em termos de interdisciplinaridade. Eu acho que isso aí é uma necessidade, mas que temos que ter na mente sempre das dificuldades. Dentro da universidade existem muitas barreiras pra isso, mas que é necessário cada vez mais, não só no âmbito da UPF, mas em toda e qualquer instituição de ensino superior, mas é o que se discute lá no ensino fundamental e ensino médio, mas que não ocorre efetivamente lá também. E daí os alunos chegam aqui assim como eu cheguei no ensino superior, todos nós, e a gente já está acostumado com as caixinhas, né. A gente entra no curso de Filosofia, ou qualquer que seja o curso, 'bom, eu entrei na Engenharia, eu quero aprender isso. (Marx).

Evidenciou-se a preocupação com a proposta interdisciplinar no que diz respeito às Escolas Cívico-Militares:

Acho que tem um agravo agora, principalmente, que pode ser um balde de água fria em toda proposta interdisciplinar que são as Escolas Cívico-Militares, né, que eu não sei até que ponto a proposta interdisciplinar ocorra, né, porque o foco é a disciplina, né, precisamos de disciplina, então há resistência para não voltar a um estado de natureza e o Hobbes tem razão nesse sentido (Hobbes).

Aponta-se a necessidade de um olhar comprometido com o todo por parte dos docentes para que se possa romper com a concepção de educação fragmentada:

E assim, é um problema de formação docente, certo? Daí eu acho assim, daí eu acho que o mundo se explica só pelo andar da Filosofia, aí o colega lá do Direito acha que as questões sociais se resolvem pelo direito. Tu vais na Administração, é o mercado e assim vai, né. Então é aquela tendência, diria até que é um certo nível de dogmatismo em não perceber que existe a possibilidade de você compreender uma área mesmo partindo de distintos olhares e você não consegue atuar, você não consegue abarcar a complexidade toda de uma determinada questão. Então, aí sim, você pensa que os professores são os antigos, mas você vai ver tem professores recém-chegados com uma visão assim sectária, fechado, completamente fechado, que isso acaba sendo um tipo de incompetência pedagógica. (Kant).

Do exposto fica evidente, em relação aos discentes que chegam ao ensino superior, que esses carregam uma formação cartesiana, fragmentada e positivista. Além do mais, surgem apontamentos em relação à resistência dos discentes com os conhecimentos que vão além de suas próprias áreas. Porém, mesmo com essas dificuldades, é destacada a relevância da quebra do paradigma racional cartesiano, de modo que sejam privilegiadas estratégias metodológicas interdisciplinares, levando em conta as orientações das pesquisas já existentes. Compreendo que adotar uma postura interdisciplinar pode possibilitar a educação holística e significativa para os discentes, sejam eles da educação básica ou do ensino superior.

Por outro lado, as atividades, por meio de projetos, segundo Follari (2011), para serem verdadeiras, devem ser construídas de forma espontânea, não sendo desejável a junção burocrática, artificial e falsa de pesquisadores ou docentes que se situam em concepções teóricas, ideológicas e politicamente diversas.

Faz-se importante registrar a preocupação com o processo de implantação, não somente das Escolas Cívico-Militares, cujo projeto é caracterizado pelo viés positivista, disciplinar e fragmentado, opondo-se ao processo interdisciplinar, mas também como na maioria das escolas.

Mesmo os docentes apresentando dificuldade em trabalhar interdisciplinarmente, surgem elementos, tais como a disposição e abertura para além da zona de conforto, o suporte legal institucional, a importância de trabalhar com projetos e grupos de pesquisa, a erudição e a capacidade de pensar a totalidade. Aponta-se, ainda, a mobilização dos grupos para desenvolver projetos em conjunto e a importância de trabalhar coletivamente, possibilitando um outro *status* para o curso.

A postura interdisciplinar exige sair da zona de conforto, reconstruir-se, posicionar-se frente aos problemas, como propõe Fazenda (2013) “uma postura interdisciplinar” que nada mais é do que uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Atitude de humildade com relação à limitação do próprio saber e de

perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, ou seja, desapegar-se das certezas. Uma atitude de reciprocidade que propicia a troca e que induz ao diálogo com nossos pares, como também com aqueles que divergem do nosso pensar. Esses são aspectos necessários para a saída da zona de conforto.

O que é imprescindível trazer para os debates, atualmente, é a discussão de “[...] em que medida é desejável e possível materializar a interdisciplinaridade no plano pedagógico da universidade?”. (SANTOS; VALEIRAS, 2014, p. 2504). Essas políticas, sejam de cunho nacional ou internacional, fazem repensar o papel da universidade, convergindo para um novo modo de compreender o mundo.

Na contemporaneidade, cada vez mais os problemas necessitam ser respondidos pelo diálogo entre saberes e conhecimentos distintos. Frente à racionalidade técnica instrumental, da fragmentação do conhecimento, da especialização exacerbada e da descontextualização, o conhecimento interdisciplinar possibilita o rompimento dessa fragmentação e favorece o diálogo.

Com base nas leituras feitas, é possível afirmar que o processo interdisciplinar, no ensino superior, assim como na educação básica, apoia-se no docente que necessita perceber, compreender e assumir para si a importância do projeto interdisciplinar.

Apesar de alguns pontos divergentes com relação à interdisciplinaridade, pode-se observar, nas falas, elementos, principalmente oriundos do corpo docente, que sinalizam aspectos que constituem o paradigma interdisciplinar.

Quarta categoria: o papel interdisciplinar do PIBID e do PARFOR como políticas de formação docente

Com relação ao papel interdisciplinar do PIBID e do PARFOR como políticas de formação docente, destaca-se a preocupação em relação ao futuro do PIBID, as experiências interdisciplinares por meio de projetos e a importância do PARFOR pelas experiências e vivências interculturais.

Evidenciam-se as experiências interdisciplinares a partir do PIBID e da sua construção por meio de projetos com o envolvimento de outras disciplinas. Partindo dessa evidência, surge uma nova contradição: sendo o PIBID um projeto interdisciplinar, reconhecido pelos docentes, esse mesmo processo interdisciplinar poderia ocorrer no curso de Licenciatura em Filosofia:

Acho que outra experiência que a gente teve ali no PIBID foi interdisciplinar. Me parece, assim, que a interdisciplinaridade torna o trabalho mais fácil no sentido de você perceber a execução dele ocorrendo, né. PIBID em Filosofia, Letras e História, o PIBID aqui do IFCH, a gente tem o PIBID lá da Educação Física, o bom das licenciaturas é que eles trabalharam também de forma interdisciplinar, tem também a residência pedagógica. Então acho que se torna trabalhoso o início, você tem que pensar um projeto, você tem que pensar algo que é interligado, mas depois, a execução dele, ele se torna mais fácil no sentido que você vai ter outros parceiros pra poder pensar junto. Então não fica só com você o trabalho de pensar todo o processo de como trabalhar em sala de aula. Então você delega as funções a outro e acho que isso é importante. Quer dizer, a Filosofia tem um aspecto que ela trabalha e trabalha bem, mas a História ela tem um aspecto que é peculiar deles, específico deles e que eles trabalham bem, e que talvez não muito do próprio domínio da Filosofia, mas como é que a gente pode pensar em pontos de encontro nesse aspecto? (Hobbes).

Revela-se a preocupação com o futuro do PIBID a partir da nova legislação, porém ressalta-se a importância interdisciplinar desse em anos anteriores, envolvendo mais de uma disciplina e proporcionando aprendizagem coletiva por meio da pesquisa.

Eu acho sim, que a começar pela ideia de que há uma proposta do PIBID possa não ocorrer no próximo ano, devido a vários cortes do governo, então, há decepção dos alunos em saber que não vai haver PIBID [...] A temática do projeto 2018/2019 foi 'Identidade Latino Americana, quem somos?' Então, construída novamente a partir da história da Letras e da Filosofia, e, ao final da atividade que foi feita por um aluno, eu ajudei, mas quem pensou a atividade foram os alunos, né. Foi uma fala no final de que os alunos, por exemplo, de que os alunos de outros cursos, Letras, História, não tinham pensado por esta perspectiva, nem os professores deles, eles falaram, né. Eles já eram do 3º, 4º semestre, os professores deles, agora não me lembro qual era o curso, nunca haviam abordado essa temática por esta perspectiva. Então essa capacidade da interdisciplinaridade dá perspectivas diferentes sobre uma abordagem que, que às vezes, a História tem os seus limites, né, ou que a Filosofia tenha seus limites, ou que Letras tem seus limites, mas isso viria a calhar na ideia de que a interdisciplinaridade, ela vai fechar lacunas, ela vai fechar lacunas do processo. Quer dizer, o ensino e aprendizagem, ele se dá de uma forma integrada, né, coletiva, né, então as especificidades elas são importantes, mas elas têm os seus limites e, às vezes, por uma questão do próprio pesquisar, ou do próprio aluno que pesquisa um tema específico, não te dá a possibilidade de ver por outro olhar, pelo olhar da Filosofia, da História, da Letras. Então estávamos lá discutindo a questão da produção textual, então oficinas lá que o pessoal de Letras trouxe de como escrever um texto, um artigo científico, coisas que nós da Filosofia, a gente não tem esse hábito, mas que eles trazem para a questão da coerência, da coesão (Hobbes).

Destaca-se a importância do PARFOR, especialmente devido às diferenças e vivências interculturais. Dessa forma, essa política acaba se contradizendo pelo fato de interromper políticas tão relevantes, não demonstrando clareza às novas intencionalidades:

Claro, era interessantíssima (o PARFOR), até porque a própria proposta dava conta dessa necessidade de formação na área de real atuação do sujeito, porque sua formação era de uma outra graduação. Então, sempre tinha um encontro ali, não por ser interdisciplinar, mas por ser professores já em atividade há muitos anos e por ser de suas convivências, inclusive étnico-culturais distintas e plurais. Isso era muito interessante, tinha vários alunos indígenas, né, com suas visões, problemáticas. Foi uma experiência de aprendizado para quem estava lá ministrando suas aulas. (Kant).

O PIBID e o PARFOR, como políticas de formação docente, possuem um papel interdisciplinar por meio de experiências materializadas em projetos no PIBID, e a importância do PARFOR pelas experiências e vivências interculturais.

Porém, evidenciaram-se preocupações em relação ao futuro do PIBID a partir da nova legislação.

Mas, por outro lado, ressalta-se a importância interdisciplinar, envolvendo várias disciplinas, proporcionando aprendizagem coletiva prioritariamente por meio da pesquisa, envolvendo as escolas participantes.

Destacou-se a importância dessa política de formação docente. Nas falas, ficaram claras as interligações ocorridas com outras disciplinas, salientando a práxis pedagógica e o envolvimento dos alunos e dos docentes.

Percebe-se, no PIBID, uma atitude dialógica em que a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores gera um movimento dinâmico de formação recíproca. Nesse processo, a aprendizagem é recíproca, pois a universidade, os alunos e as escolas ensinam e aprendem. Quanto a isso, Freire (1996, p. 43) auxilia ao dizer que:

[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Essa política permite ao graduando compreender o cotidiano da escola, participar dos planejamentos e atividades educacionais nas escolas, como também vivenciar a práxis educacional. Em relação a isso, Canan e Corsetti (2014) contribuem ao mencionar que:

Esse programa possibilita aos acadêmicos a experiência de conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura, fator que influencia, positivamente, na formação dos acadêmicos que, ao chegarem aos estágios, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência.

Desse modo, fundamentado nos excertos, observa-se a diversidade de saberes, de práticas, que o trabalho interdisciplinar promoveu junto a essas políticas de formação docente.

Quinta categoria: a filosofia como possibilidade interdisciplinar

Com relação à filosofia como possibilidade interdisciplinar, denota-se o favorecimento da filosofia em parceria com outras disciplinas ou cursos, relacionando-se com atributos pedagógicos e de pesquisa.

Manifesta-se a possibilidade da Filosofia em conversar com outras áreas do conhecimento, seja por sua própria natureza ou por meio de projetos ou seminários interdisciplinares.

Obviamente uns cursos conseguem avançar mais, outros avançam menos. Eu acho que a Filosofia, ela é favorecida pela sua própria natureza em estabelecer relações com outros cursos, com outras áreas, mas internamente não é uma coisa fácil. Não chega a ser aquele extremo que relatou o Marx, de elas não conseguirem conversar, mas também não significa que isso acontece de uma forma fácil e espontânea, a gente tem agora, nos últimos dois anos, a gente está implementando um currículo novo no curso de Filosofia e a gente incluiu seminários interdisciplinares (John D. Sotto).

Fica evidente a compreensão da Filosofia em relacionar-se com outras áreas do conhecimento como a área do Direito e da Ciência da Computação a partir do olhar dessas áreas, demonstrando experiência interdisciplinar.

Vale mencionar, também, como experiência interdisciplinar do curso de Filosofia, os eventos que a gente realiza em parceria com outras unidades. Por exemplo, a gente tem um evento que já está na quinta edição com o Direito. E aí a gente pega um tema, tipo democracia e religião, teve um evento sobre isso, pega justiça social. Aí a gente sempre organiza o evento de tal forma que sempre tenha alguém olhando o mesmo tema da noite, da mesa, pelo olhar do Direito, olhar da Filosofia. Isso envolve tanto os estudantes da Filosofia, quanto do Direito, isso é uma experiência interdisciplinar, pelo menos envolve dois olhares diferentes pelo mesmo tema que não é esgotado por essas duas áreas, obviamente, mas que ajuda a enriquecer a perspectiva que a gente tem sobre elas. Da mesma forma, o Hobbes mencionava, a gente fez recentemente um evento junto com as Ciências da Computação, que era sobre questões éticas relacionadas aos aspectos tecnológicos, então é uma temática da Informática. Eles ofereciam um olhar da parte digital, da parte que eles dominam e trabalham, a gente oferecia um olhar filosófico, ético sobre o tema e aí tinha um espaço considerável para discussões. São experiências interdisciplinares significativas, né, eu imagino que para nossos estudantes também, pois eles veem como é que essas temáticas são enriquecidas quando você dá espaço de falar também sobre esses temas (J. D. Sotto).

Salienta-se o entrelaçamento da Filosofia com os demais cursos, relacionando-se com atributos pedagógicos em diferentes áreas de pesquisa.

A natureza da Filosofia contribui bastante. A gente tem professores do colegiado de Filosofia que estão na educação, no programa de “stricto sensu” da Educação, professores de Filosofia que estão no “stricto sensu” da Letras, da História, do Envelhecimento Humano. Então a gente está espalhado em diferentes áreas da pesquisa que não são estritamente filosóficas, e todos esses olhares, essas pesquisas de fronteiras que são feitas, elas voltam para o curso (John D. Sotto).

Manifesta-se o caráter interdisciplinar da Filosofia que, por meio de suas temáticas, possibilita transitar em vários cursos, discutindo uma mesma problemática sob perspectivas diferentes.

As disciplinas de área que a gente trabalha, elas têm por excelência um caráter interdisciplinar. Boa parte das disciplinas que eu trabalho, né, acontece lá no curso de Direito, e a disciplina de Ética Geral, por exemplo, é uma disciplina que recebe a luz de todos os cursos, né, e especificamente nas oportunidades que eu vou trabalhar. Houve, assim, situações, circunstâncias, em que tinham dez cursos presentes em uma sala de aula, né, desde Engenharias, Direito predominantemente, mas Matemática, Psicologia, Biologia, enfim, isso que um dos colegas falava aí, dessa oportunidade de se discutir uma mesma problemática sob perspectivas diferentes. (Kant).

Nesta categoria, salientam a postura e a importância da filosofia no processo interdisciplinar. Com certeza essas evidências estão carregadas de potencialidades e, assim, justifico: a Filosofia é a mãe de todas as ciências. Quando a Filosofia grega nasce, procurando desenvolver o saber racional, não havia distinção entre cientista e filósofo, matemáticos, geógrafos, historiadores ou físicos, eram, na verdade, pensadores e amantes do conhecimento. (COTRIM, 2002).

Por certo, a melhor forma de demonstrar a maternidade da Filosofia frente às ciências e a sua fragmentação, é citando Aristóteles. O filósofo de Estagira detém a paternidade de quase todas as ciências: a física, a biologia e até mesmo a lógica. A ciência e as tecnologias têm na Filosofia a mesma origem e formação. Para além disso, é a Filosofia que tem avaliado e validado a ciência e a sua fragmentação. Por essa, devido ao seu caráter holístico e totalizante, propiciar melhor conexão na pesquisa, nos projetos e no fazer pedagógico.

É importante ressaltar que a compreensão da categoria totalidade, conforme Follari (2011), é entendida como concreta em oposição à totalidade caótica e vazia. Assim, não sendo o tudo, mas sim por buscar explicar, a partir de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Em relação ao exposto, percebe-se sua estreita relação interdisciplinar, favorecendo o diálogo entre diferentes saberes, sendo uma disciplina fundamental para a construção da interdisciplinaridade.

5.2. A UFFS e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia

A UFFS abrange o Noroeste e Norte do Rio Grande do Sul, Oeste e extremo Oeste de Santa Catarina e Sudeste e Centro-Oeste do Paraná. Trata-se de regiões periféricas em termos de ensino superior público, distante dos grandes centros e marcadas por disputas de terras. A tradição destas comunidades está em buscarem alternativas para seus problemas. A região de abrangência da UFFS foi marcada, historicamente, por mobilizações e lutas comunitárias, devido às precárias condições das populações, sejam rurais ou urbanas. Tal região foi palco de lutas dos movimentos sociais, especialmente ligados à questão da terra e de grupos cooperativados. Ela caracteriza-se como uma região de pequenos proprietários, pequeno comércio e pequena indústria, que nasceu da necessidade de organizar suas comunidades. Regiões que também sofreram o processo da Revolução Verde que, por consequência, desencadeou a grande propriedade. Os que resistiram, sobrevivem da agricultura de subsistência.

O predomínio do ideário liberal dos anos de 1990 sofreu um refluxo em relação à presença do Estado em relação ao ensino superior, porém os movimentos sociais se mantiveram ativos. Dentre as lutas desses movimentos, fizeram-se presentes as motivações em torno da elaboração e da implantação do PNE 2001/2010, pois o aumento crescente dos custos ao acesso ao ensino superior excluiu grande parcela da população dessas mesmas instituições comunitárias. Esse fenômeno provocou intensa migração da população mais jovem para lugares que apresentassem melhores condições de acesso às universidades públicas. Esse movimento gerou várias discussões em relação ao enfraquecimento das regiões periféricas no que se refere ao *déficit* do ensino superior. (UFFS, 2018, p. 9).

Essas discussões passaram a ser dialogadas de forma interligadas. Favoreceu esses movimentos, os governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, eleitos a partir dos anos 2000, pois se mostraram favoráveis para a ampliação do ensino superior, especialmente por meio de institutos federais de educação e universidades federais. Todas as frentes foram lideradas por movimentos sociais do campo, sindicatos urbanos e a sociedade civil, de uma maneira geral, pelas manifestações e pela pressão pública favorável à criação de universidades

federais e, nesse contexto, se processou o processo de criação e implantação da UFFS. (UFFS, 2018).

Como resultado dessa mobilização, em 2006, o MEC comprometeu-se a realizar um estudo com relação à implantação de uma nova universidade que, em uma primeira proposta, teve como sugestão a criação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). O movimento para a cobertura por uma universidade de toda a mesorregião teve continuidade, fato que aconteceu em novembro de 2007, resultado de um acordo entre o MEC e o Movimento Pró-Universidade. A UFFS, então, tem sua sede em Chapecó e o *campus* abrange as cidades de Cerro Largo, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza. Em março de 2010, tiveram início as atividades acadêmicas, sendo que os alunos foram selecionados com base no ENEM de 2009. (UFFS, 2018, p. 11).

As atividades acadêmicas tiveram início assentadas em um corpo de conhecimento elaborado pela Comissão de Implantação da Universidade, fundamentado em três grandes eixos: domínio comum, domínio conexo e domínio específico.

Ressalta-se que uma das primeiras ações da Universidade foi a construção de seu estatuto com a participação de toda a comunidade acadêmica e da comunidade externa.

Com a consolidação dos cursos de graduação, a estruturação dos grupos de pesquisa e extensão, a Universidade avançou nos programas de pós-graduação, *lato sensu*, em 2011, alcançando o *stritu sensu* em 2013.

Os desafios da Universidade assim se projetam: a participação, cada vez mais efetiva, na comunidade acadêmica nacional e internacional, com cursos de graduação, programas de pós-graduação, projetos e programas de extensão e experiências de gestão universitária e a permanente sintonia com os anseios da região na qual está situada. (UFFS, 2018 p. 14).

Em relação ao curso de Licenciatura em Filosofia da UFFS, esse foi criado em 2010. Sua origem tem como proposições a preparação do formando para docência, mediante sua conscientização a respeito da complexidade da educação contemporânea e sobre o papel que a disciplina de Filosofia possui enquanto exercício reflexivo acerca das múltiplas dimensões da realidade. (UFFS, 2018, p. 12).

Os estatutos da Universidade destacam a preocupação em manter uma interação constante com a comunidade regional com relação às ações para o ensino, pesquisa e extensão. O curso de Filosofia da UFFS tem como meta a preparação para a docência e o respeito à complexidade, enquanto exercício reflexivo acerca da realidade. Além do aprofundamento acadêmico filosófico-histórico, o curso propõe-se, também, a desenvolver a postura ética, o

estímulo ao aprimoramento político, bem como formar um profissional que possa formular novas práticas pedagógicas. (UFFS, 2018, p. 14).

O PPC do curso de Filosofia teve seu reconhecimento, em 2014, por força das novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores, resolução CNE/CP nº 02/2015, e da nova Política Institucional da UFFS. Em 2017, o PPC sofreu modificações.

A implantação da Política Institucional evidenciou maior integração entre os cursos de licenciaturas, ofertados pela Instituição, integrando os domínios formativos, como também fortalecendo os projetos de formação de professores para a educação básica, englobando o ensino, a gestão escolar, a coordenação pedagógica e a produção e difusão do conhecimento, articulando os componentes curriculares específicos aos componentes curriculares comum e conexo.

A orientação curricular, nessa nova proposta, alicerça-se no sentido de que os componentes curriculares, que integram o domínio comum e conexo, estejam cada vez mais articulados com os componentes curriculares que compõem o domínio específico de cada curso. A orientação para que os componentes curriculares se articulem e se comuniquem entre si é de extrema importância, a fim de que o conhecimento seja construído no ensino-aprendizagem, e traga uma compreensão mais coerente dos saberes e de cada um destes domínios formativos: comum, conexo e específico. (UFFS, 2018, p. 19).

A reformulação preocupou-se em fornecer uma sólida formação para os egressos que, junto à escola, necessitam mais do que habilidades didático-pedagógicas no sentido de não somente transmitir determinado conteúdo ou de desenvolver competências e habilidades específicas. Sendo assim, o egresso necessita de formação consistente frente às complexidades da sala de aula, pois um docente que teve formação superficial, dificilmente terá condições de dialogar com seus alunos. Assim, é necessário que a formação inicial do docente em Filosofia tenha condições de potencializar diálogos filosóficos em ambientes escolares. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Filosofia está comprometido com a formação de professores, claramente explícito no Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. (UFFS, 2018, p. 24).

De acordo com o PPC (UFFS, 2018, p. 25), o curso de Filosofia da UFFS preocupa-se em qualificar a formação dos professores, articulado com a educação básica, e promover o diálogo entre os cursos de licenciaturas.

Como opção política, o curso propõe, além de aprofundar os potenciais formativos para além do aprendizado meramente intelectual, também uma perspectiva pedagógica aberta, metodologicamente orientada pelo diálogo e pela troca de saberes. Essa metodologia dialógica

é uma prática por excelência desde Sócrates, utilizada pela Instituição em uma perspectiva inclusiva, concebendo todos os envolvidos como sujeitos desse diálogo formativo.

A ampliação dialógica foi proposta pelo *campus* de Erechim para mútua colaboração. Essa estabeleceu a necessidade da realização de fóruns de discussão, envolvendo os NDEs dos cursos de graduação que são oferecidos pelos dois *campi*. Mesmo diante das possíveis diferenças que os projetos pedagógicos apresentam, a proposta caminha no sentido de que se garanta uma identidade institucional. Como aprofundamento, esse movimento possibilitou a aproximação entre teoria e prática, ampliação da oferta de pesquisa, maior articulação entre os domínios comum e conexo com o domínio específico, além da adequação do processo ensino-aprendizagem por meio da extensão com maior importância para as atividades extraclasses.

A nova proposta pedagógica instituiu, para os primeiros semestres, novas disciplinas relacionadas à Filosofia e distribuiu o estágio docente para mais semestres. Também se passou a levar em conta a formação docente mais sólida, para que o futuro professor possa atender mais que habilidades e competências cognitivas específicas, mas que contemple outros universos e aprofunde o diálogo filosófico. (UFFS, 2018).

A Licenciatura em Filosofia da UFFS objetiva formar docentes que promovam a mudança social, que influenciem outros seres humanos na busca de valores ético-políticos, e que forme docentes extensionistas e pesquisadores, para que não se restrinjam a apenas transmitir conhecimentos, mas que o egresso se sinta membro da grande comunidade formativa e preparado para colaborar de maneira autônoma e competente. (UFFS, 2018, p. 25).

Outra preocupação latente no PPC refere-se aos projetos de extensão. Esses devem ser construídos pelos egressos com a participação da comunidade, destacando assim o compromisso social da Instituição mesmo com aqueles que não estejam diretamente ligados à Universidade. O curso também se propõe, fundamentalmente, a proporcionar ao futuro professor a construção e o desenvolvimento da capacidade para a docência e para a investigação filosófica, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. (UFFS, 2018, p. 36). Quanto aos objetivos específicos, entre a formação acadêmica destaca-se o estímulo à continuidade dos estudos em pós-graduação e ao desenvolvimento de atividades relacionadas à gestão escolar da educação básica. Para o egresso, merece destaque a preocupação com a continuação da pesquisa como docente na educação básica.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um assunto relevante no contexto do sistema universitário expresso no artigo 207, da Constituição de 1988, o qual afirma que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa

e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988).

A compreensão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não se restringe a uma questão conceitual ou legislativa, mas, fundamentalmente, paradigmática, epistemológica e político-pedagógica, pois está relacionada às suas funções socioeducacionais e à razão existencial das universidades. Como ressalta Silva (2000), as relações entre ensino, pesquisa e extensão decorrem dos conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história.

O referencial didático-pedagógico do curso tem como base os três domínios já mencionados no início. Esses três domínios, após as reformulações, se propõem em manter uma relação orgânica e integrada desde a primeira fase do curso.

Com relação à organização curricular, seguem-se as linhas gerais articuladas por meio da Resolução nº 2/2017, de acordo com os domínios formativos previsto no PPI da UFFS (domínio comum, conexo e específico).

Domínio comum: objetiva inserir os acadêmicos no contexto da universidade e na produção do conhecimento por meio da contextualização acadêmica, em que o estudante desenvolva habilidades e competências ligadas à leitura, à interpretação e à produção de conhecimento em diferentes linguagens. Em um segundo momento, contempla a formação crítico-social, tendo em vista a compreensão da realidade. O domínio comum está presente em todos os cursos, é um rol de disciplinas que cada curso escolhe dentro de certas regras, mas que são comuns para todos. (UFFS, 2018, p. 28).

Domínio conexo: situa-se na interface entre diferentes áreas de conhecimento, tendo como objetivo propiciar o diálogo interdisciplinar entre os diferentes cursos de cada *campus*. Refere-se às teorias e práticas, formações pedagógicas comuns a todas as licenciaturas. Tem como objetivo buscar compreender e interagir com a escola em suas múltiplas dimensões, por meio dos fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, políticas da educação, diversidades culturais e econômicas e prática de ensino. (UFFS, 2018, p. 28).

Domínio específico: objetiva o contato com a história da tradição filosófica, através de temas e problemas extraídos da Filosofia, para que o egresso exerça autonomia como futuro educador da educação básica, atividade já exercida durante a graduação, escolhendo caminhos que irá aprofundar seus estudos. De acordo com sua própria designação, refere-se ao conjunto de disciplinas que são próprias do curso, no caso de Filosofia: Teoria do Conhecimento, Metafísica, Ética, Ontologia, etc.

O curso de Licenciatura em Filosofia apresenta explícita a preocupação para que a formação contemple a diversidade e a complexidade, bem como contemple todas as correntes filosóficas. Com relação ao perfil dos egressos, recomenda-se que esses apresentem características sólidas na formação para a docência, estimulando, nos alunos do ensino médio, o gosto pelo pensamento crítico e inovador, pela capacidade de argumentação e debate filosófico e por uma educação que promova a cidadania e o diálogo, para que possam construir uma visão interdisciplinar e contextualizada, socialmente comprometida e eticamente responsável.

Evidencia-se, no texto, a questão da complexidade na qual Morin (1996, p. 271) contribui, apresentando a primeira grande proposição sobre a epistemologia da complexidade. Para o autor, “[...] não só uma parte está no todo, como também o todo está na parte”. Se fizermos o pensamento inverso, em que cada coisa pode ser composta pelo todo, denota-se o cuidado da universidade com a totalidade do conhecimento. Seguindo com Morin (1996, p. 274) na discussão sobre complexidade:

No fundo gostaríamos de evitar a complexidade, de ter ideias simples, leis simples e fórmulas simples para compreender e explicar o que ocorre ao nosso redor e em nós. Mas como essas fórmulas simples e essas leis simples são cada vez mais insuficientes, estamos confrontados com o desafio da complexidade.

Quanto às orientações curriculares, essas se fundamentam em três paradigmas: o ensino baseado na história da filosofia, o ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas e o ensino baseado em problemas filosóficos para que:

[...] o professor de filosofia, portanto, não desenvolve métodos para ensinar as teorias dos filósofos, mas constrói com os alunos um ambiente de diálogo para com suas obras. O diálogo filosófico é, portanto, a essência do filosofar e, ao mesmo tempo, uma metodologia de ensino-aprendizagem de filosofia. (UFFS, 2018, p. 47).

Para a UFFS, o professor que não se assume como filósofo não apresenta condições em trabalhar com a filosofia, assim como o professor que não se reconhece pesquisador, não poderá fazer outra coisa a não ser apenas reproduzir conhecimentos. (UFFS, 2018). O PPC referencia a filosofia como potencializadora do ser humano na busca pela curiosidade, pela dúvida e pelo exercício de autorreflexão.

Como forma concreta de implementar a articulação do currículo com a educação básica, o curso desenvolve atividades com o PIBID, projetos de extensão, projetos de pesquisa, projetos de formação continuada, atividades com professores da rede pública e estágios. Em relação às práticas curriculares, o PPC está focado na formação para a docência, na qual se articulam, de forma explícita, dimensões conceituais, contextuais e pedagógicas para o desenvolvimento de

habilidades docentes. A orientação de estágio propõe a formação do filósofo-educador. Esse espaço deve ser um momento que privilegie o diálogo e a investigação coletiva. Com base no domínio conexo, pela pesquisa e extensão, o curso de Filosofia envolve licenciados de diversas áreas, tendo em vista a potencialização de projetos interdisciplinares.

Sendo o diálogo inerente à condição humana e essencial na construção do conhecimento, Freire (1980, p.42) contribui ao mencionar que:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Em relação às discussões interdisciplinares, essas permaneceram na reformulação do PPC, em 2017, as quais foram discutidas por meio dos integrantes do NDE que, inicialmente, constituiu-se de comissões em pequenos grupos. Em seguida, cada grupo trabalhou um tema com proposições e, depois, essas discussões abrangeram o âmbito da Universidade e, em conjunto com o Fórum das Licenciaturas construíram o PPC. Em 2016, ocorreram várias discussões sobre o domínio comum, bem como sobre o domínio conexo, envolvendo, além do NDE, todos os cursos da Universidade, uma vez que todos necessitariam de reformulação. Portanto, muitas das mudanças que afetariam o curso de Filosofia, afetariam a todos.

Com relação à construção das ementas de cada disciplina, foi utilizado o seguinte critério: cada professor trabalhava a sua ementa de acordo com a sua formação, mas havia também uma discussão coletiva, pois se fez necessário inserir diversos elementos presentes na Resolução nº 2/2015 e também na Resolução nº 2/2017. Essa última é uma resolução interna da UFFS, resultado do Fórum das Licenciaturas que estabeleceu orientações com relação à prática como componente curricular, estágios e sobre a carga horária.

É necessário frisar que cada disciplina busca uma formação integral no que se refere ao exercício da docência, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades didáticas, mas, sobretudo, no aprofundamento de todos os aspectos ligados à educação, como aspectos sociais e psicológicos, bem como o contínuo exercício da reflexão crítica e filosófica sobre o sentido e o papel da educação para a sociedade.

Na esfera administrativa, destaca-se a preocupação em manter uma interação constante com a comunidade regional, especialmente na Licenciatura em Filosofia, tendo como meta a preparação para a docência e o respeito à complexidade enquanto exercício reflexivo acerca da realidade. Também se propôs desenvolver postura ética, estímulo ao aprimoramento político que possa dialogar com novas práticas pedagógicas.

Na dimensão pedagógica, o PPC está fundamentado em três grandes eixos: domínio comum, domínio conexo e domínio específico, os quais foram elaborados pela Comissão de Implantação da Universidade, sinalizando possibilidades de atividades interdisciplinares, tomadas de decisões compartilhadas e articulação de disciplinas.

5.2.1. Análise e resultados: garimpando as entrevistas – UFFS

Esta subseção traz a análise dos resultados, por meio de categorias e dos conteúdos construídos das entrevistas semiestruturadas.

Primeira categoria: exame dos princípios e dos conceitos com relação à interdisciplinaridade

Com relação aos princípios e conceitos sobre a interdisciplinaridade, destacam-se as dificuldades em conceituar o que é interdisciplinaridade. Evidencia-se a comparação com a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, porém aponta-se a possibilidade de se trabalhar em várias disciplinas uma mesma temática, viabilizando, com isso, o fazer interdisciplinar.

Compara-se a interdisciplinaridade com outras possibilidades em romper o modelo disciplinar e a abordagem interdisciplinar a partir de problemas:

O que eu me lembro, tem a multidisciplinaridade quando você tem uma formação que tem várias disciplinas diferentes. Interdisciplinaridade envolveria uma interconexão entre essas disciplinas. Por exemplo, você abordar algum problema que tivesse a perspectiva de várias áreas diferentes, eu acho, me parece que é isso, se não me engano, e aí tem a tal da transdisciplinaridade que daí seria ultrapassar a perspectiva disciplinar, eu acho que é isso (Hobbes).

Denota-se a falta de clareza conceitual, sendo confundida com modos diferentes, mas, mesmo assim, buscando práticas mais integradas:

Pois é um assunto que recorrentemente a gente está lidando... Eu entendo muito isso também, não tratar um assunto de vários modos diferentes, eu acho que seria multidisciplinar também, convergir talvez, os saberes em uma discussão na qual possa ocorrer uma compreensão mais totalitária daquele objeto, vamos dizer assim, não sei. (Hegel 2).

Aponta-se a possibilidade interdisciplinar, motivada a partir de uma temática, sendo essa trabalhada em várias disciplinas.

Eu também não tenho claro isso. É um termo que a gente ouve na educação, mas é comum, assim, aquilo que o Hegel afirmou que é justamente partir de um problema e tentar pensar como várias disciplinas podem fazer isso, né, trabalhar esse mesmo tema (Hobbes 2).

Ressalta-se a experiência de construção de projetos entre várias disciplinas, focando um mesmo tema:

A única experiência que eu tive, que eu acho que seria uma coisa próxima a essa tal de interdisciplinaridade, foi quando trabalhei no Instituto Federal no Paraná, em Paranaguá, a gente tinha que construir um projeto. Acho que isso é interdisciplinaridade, o que a gente pensava, mas era feito só entre as áreas, às vezes, até dava, com raras exceções a gente até conseguia trabalhar com outras áreas. Mas, por exemplo, a gente pegava um tema, sei lá eu lembro de um, a gente pegou escravidão, e aí, assim, durante um bimestre, História, Filosofia, Geografia e Sociologia trabalhamos juntos. Os quatro professores na mesma sala, um projeto, isso acontecia assim, não de todo, mas acontecia esses projetos interdisciplinares. Acho que isso é interdisciplinaridade, porque aí sim você tinha o mesmo objeto tratado por diferentes professores, por diferentes áreas e tal, se isso funciona (Hobbes 2).

Do exposto, observa-se a falta de clareza com relação aos conceitos de interdisciplinaridade, confundindo com outras abordagens que também procuram romper o modelo disciplinar.

Por outro lado, surgem discussões em relação à importância da compreensão da educação de forma totalitária. Emergem algumas possibilidades interdisciplinares através de projetos dentro de uma perspectiva de interconexão entre as disciplinas a partir de uma temática.

Destaca-se um elemento importante a se considerar que, na terminologia, é uma “[...] palavra que é recorrente em seminários, colóquios e palestras”, como destaca Gusdorf (1967).

Pombo (2005) também considera o termo interdisciplinaridade de difícil entendimento pelo fato de a palavra ter uma utilização técnica, não a um nível, mas a dois, o da investigação científica e o da escola e, ainda, por pertencer simultaneamente ao vocabulário especializado da construção do conhecimento e da sua transmissão. Essa dupla função entre o conceitual e o pedagógico também foi perceptível nas falas, ocasionando uma oscilação de seu sentido.

No contexto pedagógico, existe um anseio em superar o currículo disciplinar. Pombo (2005) aponta que os professores vêm realizando e têm em comum o fato de traduzirem uma grande vontade de superação das barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado. Essa justificativa ficou evidente, pois, em um excerto, em que o docente relata algumas experiências que rompem as barreiras disciplinares, umas com maior intensidade,

outras com menor intensidade, mas, mesmo assim, são movimentos que visam à construção do conhecimento de forma holística.

Pombo (2005) destaca, também, a vasta literatura sobre o tema sem que haja uma definição consensual que seja aceita mesmo entre os especialistas sobre a temática. Isso acaba por confundir, considerando essa uma das justificativas em relação às confusões de definição entre multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar. Ainda, conforme Pombo (2005), o apelo à interdisciplinaridade funda-se na tese segundo a qual a razão humana está construída com base num princípio de coerência e unidade.

Dessa forma, apesar das dificuldades conceituais, tornou-se evidente nos excertos a importância da interdisciplinaridade e da sua construção, seja na pesquisa ou na atividade pedagógica.

Segunda categoria: as estratégias de operacionalização da interdisciplinaridade nos cursos de Filosofia

As estratégias de operacionalização nos cursos de Licenciatura em Filosofia têm como propósito os desafios pedagógicos com outros cursos em licenciatura, visando à aproximação, tendo como foco a interdisciplinaridade.

Neste excerto, evidencia-se a possibilidade interdisciplinar com o professor de Lógica e por esse utilizar a Filosofia no diálogo com as demais disciplinas, porém essa prática não é uma constante:

Olha, a gente tem um professor que é interdisciplinar, que é o professor da Lógica, que é da natureza da lógica. Ele tem, assim, ele consegue fazer uma ponte, por exemplo, com Matemática. Então, quando ele pega a disciplina de Introdução da Filosofia na Matemática, ele trabalha filosofia da matemática. Então, acho que esse é um trabalho meio interdisciplinar de verdade, porque ele tá tratando um problema a partir de um viés filosófico, a partir da matemática, mas a gente não tem assim, isso é uma coisa, digamos, eventual (Hobbes 2).

Destaca-se o desenvolvimento de projetos de pesquisa que envolvem os alunos:

Há projetos de pesquisa envolvendo alunos, envolvendo Filosofia grega, por exemplo, e moderna. Estão seguindo, só que os projetos de pesquisa são com números de alunos reduzidos, não é algo que acontece em sala de aula. Assim como vocês, outros professores também tiveram, então acho que essas coisas acontecem (Hobbes 2).

Emergem afirmações que denotam dificuldades, quando a ementa é a mesma para diferentes licenciaturas, dificultando o fazer interdisciplinar:

Em tese, a mesma disciplina, a mesma ementa, exatamente a mesma ementa, exatamente a mesma disciplina, vai ser dada na Filosofia, na História, na Pedagogia, em todas as áreas. Então, não vai haver essa conexão, o aluno vai ter um conhecimento lá que vai tentar agregar. Na prática, às vezes, e aí é uma questão do professor, às vezes os professores adaptam, fazem algum tipo de trabalho interdisciplinar. Eu lembro que o professor de Matemática fez alguma coisa sobre Pitágoras lá em alguma turma. Enfim, um professor nosso, que não vou citar nome, mas, enfim, isso foi por interesse dele, né. Não foi algo desenhado, até porque no domínio comum, embora essa disciplina seja dada na Filosofia, qualquer aluno do campus pode fazer (Hobbes).

Fica evidente o trabalho interdisciplinar nas atividades de extensão, indo ao encontro do que o projeto do curso anuncia. Observa-se, aqui, uma contradição, tendo em vista essa prática ocorrer na extensão, mas não acontecer no ensino como um todo.

O que tem de extensão é interdisciplinar, aí não teria muita dificuldade, acho, porque acaba envolvendo. Bom, neste semestre, estou, de certa forma, interdisciplinar, não que eu tenha conversado com algum outro professor. Estou trabalhando com uma disciplina da Filosofia que dialoga com a neurociência, aí tem esse caráter interdisciplinar. (Hegel).

Salienta-se o desafio do docente de Filosofia em promover o diálogo entre a Filosofia e a Enfermagem.

Eu também fiz isso em uma disciplina de Introdução à Filosofia que eu fui lecionar na Enfermagem. Um grande desafio nesse sentido porque eu não peguei um conteúdo de Filosofia pronto pra aplicar, eu tentei discutir na minha área da Filosofia antiga e tal. Eu busquei textos que pudessem orientar a discussão da saúde, da doença da medicina. Hipocrática, comecei por ali e tal. Foi uma tentativa de aplicar um conteúdo pensando em quem? Né? Então, fazer uma certa interdisciplinaridade, inclusive eu dialoguei com a turma que depois que a gente apresentasse os textos, que cada grupo apresentasse a visão atual, da medicina atual, da saúde atual, sobre algumas doenças que eram discutidas nos textos antigos (Platão).

No excerto, destacam-se os esforços em utilizar temas envolvendo outras disciplinas, bem como a dificuldade em trabalhar em turmas com alunos de cursos diferentes:

Eu, quando trabalhei Introdução à Filosofia em um outro curso, curso de Geografia, eu tentei partir dos temas deles. Assim, fiz uma discussão sobre o que é Ciências, Ciências Humanas, sobre... Deixe eu lembrar o que mais, peguei textos sobre a questão do geocentrismo no início da modernidade, então peguei ali aquela discussão, enfim, mas pontual, muito pontual. Então eu estava dando a disciplina de Introdução à Filosofia na Geografia e tinha três ou quatro alunos da Administração, porque tem isso, né, como às vezes o aluno não conseguiu fazer essa disciplina lá na Administração, ele vai fazer em outro curso. Isso dificulta e

ai o cara tem que ficar lá ouvindo além de Introdução à Filosofia, o cara tentar falar de Geografia com Filosofia, então... (Hobbes 2).

Aponta-se a relevância da interdisciplinaridade, porém, não como solução para todos os problemas:

Eu acho também que existe um certo idealismo como se a interdisciplinaridade pudesse resolver os problemas da educação e, sabe, eu acho que é uma coisa superinteressante, superbacana. Eu vejo que tem uns pedagogos que acham que, nossa, é... Eu acho muito bom, acho ótimo e tal. É uma alternativa a outras que têm, né. Mas, então, voltando aqui acho que não tem... (Hobbes 2).

Revelam-se algumas dificuldades em trabalhar temas envolvendo outras disciplinas devido ao fato da dificuldade conceitual sobre interdisciplinaridade, bem como em trabalhar com turmas de cursos diferentes:

Por outro lado, emerge a interdisciplinaridade, por meio de alguns projetos, como tentativa de inovação e de diálogo em cursos diferentes. Paviani (2008) reconhece que, com projetos, é possível fazer nova sistematização de conhecimentos. Os desejos de mudança escolares normalmente ocorrem por meio da necessidade de acompanhar mudanças externas ao universo educacional. Para Fazenda (2001), os projetos apresentam também uma postura de que todo o conhecimento é construído em estreitas relações com os contextos presentes na escola, onde os aspectos cognitivos, emocionais e sociais estão inclusos nesse processo.

O planejamento da atividade interdisciplinar, segundo Fazenda (2001), envolve a tríade: necessidade, intenção e cooperação. E o movimento gerado deve ter como propósito a construção da cidadania e o exercício da autonomia pessoal.

Na compreensão de Hernández (1998), o planejamento interdisciplinar envolve o encontro e a discussão de um tema ou problema, a elaboração de uma pesquisa, os critérios sobre a organização e interpretação do projeto proposto, a elaboração do conhecimento vivenciado, a avaliação do que foi aprendido e a conexão com novos projetos a serem propostos.

Para Japiassu (1976), o docente não deve se restringir à informação que transmite, mas interagir na construção do conhecimento do discente, de forma a integrar outras disciplinas em seus ensinamentos ou mesmo integrar-se nos ensinamentos das outras áreas. Baseado nas prerrogativas legais, vale retomar os PCN no que diz respeito ao planejamento com os projetos interdisciplinares:

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade, mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado. (BRASIL, 2000, p. 88-89).

Fazenda (2001) esclarece que o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar envolve toda a comunidade escolar e é realizado por um trabalho conjunto a partir de uma ideia. Ele se caracteriza pela atitude de busca, inclusão, acordo e sintonia em prol do conhecimento, num trabalho de parcerias, onde um pensar venha a complementar o outro.

Após trazer para discussão o posicionamento de especialistas sobre interdisciplinaridade, reconhece-se a importância da experiência com projetos, extrapolando a disciplinaridade com o objetivo de dialogar de alguma forma com a realidade dos cursos.

O processo interdisciplinar exige construção de novos conhecimentos, levando-se em conta as produções já existentes. Paviani (2014) considera como má-interdisciplinaridade a aproximação externa de pesquisadores, quando cada um se dedica apenas à sua especialização, o que me parece que acontece levando-se em conta as falas.

Essa justaposição é incapaz de indagações que ultrapassem os domínios tradicionais das disciplinas, não elabora novas técnicas nem cultiva uma conduta que possibilite uma ecologia de ideias. Em outras palavras, a má-interdisciplinaridade não age conforme o espírito dialético da unidade e da multiplicidade. (PAVIANI, 2014, p. 41).

Apesar de algumas resistências quanto à estrutura dos cursos, ficam evidentes os movimentos interdisciplinares. Demonstrou-se que não há uma construção coletiva, mas, a partir do PPC, por iniciativas individuais, existem movimentos em construir conhecimento dialógico, inter-relacionado com outros saberes. No entanto, tal tarefa não se constitui um movimento linear, homogêneo e uniforme. (PAVIANI, 2008).

Terceira categoria: as consonâncias e dissonâncias tendo a interdisciplinaridade como paradigma pedagógico

Em relação às consonâncias e dissonâncias da interdisciplinaridade como paradigma pedagógico, evidenciam-se dificuldades na operacionalização, mesmo constando nos documentos da Instituição, não ficam evidentes nas práticas pedagógicas. Observa-se a dificuldade na criação de vínculos, já que os docentes não atuam em cursos fixos. Aparece, ainda, uma visão distorcida do que é a interdisciplinaridade, já que os docentes atuam a partir de projetos institucionais. Como possibilidade de superar o modelo cartesiano surge a proposição de que é preciso estabelecer outras formas de avaliação, sugerindo produção de

artigos como princípio interdisciplinar. Denota-se que os docentes requerem disponibilidade de tempo para formação. Salienta-se que a interdisciplinaridade deve ser um processo espontâneo, ou seja, o impulso interdisciplinar deve ser originário do próprio docente.

Tornam-se claras as possibilidades institucionais e as dificuldades para a implantação da interdisciplinaridade. Destaca-se a falta de conexão entre as disciplinas e cursos, porém evidencia-se o entendimento de que algumas disciplinas teriam mais condições de dialogar entre si. Aqui, percebe-se outra contradição, tendo em vista constar nos documentos, mas não ocorrer na prática. Aparece a aplicabilidade da interdisciplinaridade como valorização em termos de currículo e a dicotomia entre interdisciplinaridade e pós-graduação. Questiona-se o excesso de reuniões para a construção de um currículo interdisciplinar e a cobrança para que os docentes estejam sempre publicando. Porém, ficou evidente a disposição dos docentes em trabalhar projetos como elemento facilitador na construção da interdisciplinaridade.

Evidenciam-se as dificuldades na operacionalização, devido à estrutura institucional, tendo em vista que o docente não é lotado no curso, bem como a dificuldade de criar laços para facilitar a construção da interdisciplinaridade:

Acho que o incentivo institucional e a interdisciplinaridade só traz prejuízos assim pra você, porque ocupa teu tempo pessoalmente, e você não tem... A nossa dificuldade é como você, a nossa Instituição é um pouco esquisita, assim, porque o curso tem diversos professores, mas ninguém é lotado no curso, então tem essa coisa do fluxo. Por exemplo, quando tem departamento, digamos que o departamento de Filosofia seja responsável pela Introdução à Filosofia nos cursos. Aí a gente discute e vamos ver quem vai assumir o que e a gente faz esse rateio, mas aqui a gente não é vinculado a nada. Então, a gente teria que encontrar uma forma institucional de você criar laços com cursos pra você desenvolver áreas em que a interdisciplinaridade possa ser construída ao longo do tempo porque não é uma coisa que acontece no início do semestre. (Hegel).

Observa-se a preocupação dos docentes que não atuam em cursos fixos, o que dificulta na percepção deles na criação de vínculos:

E aqui, primeiro, a gente não tem professores fixos, então essa é uma dificuldade grande. De semestre em semestre variam e você tem a necessidade de dar uma disciplina do domínio comum e do domínio conexo que seja de formação geral daquela disciplina, não voltada para o curso. Esse é um imperativo que a gente tem pelo fato, claro, não é um imperativo absoluto, tanto é que tem professores que a gente consegue, às vezes, tem turmas que a gente consegue, mas é um imperativo que não dialogue com o curso. Você tem a necessidade do diálogo e do não diálogo porque se você vincula muito ao curso, aí tem o problema que vêm os alunos de outros cursos e aí fica uma coisa muito complicada (Hobbes2).

Denota-se a preocupação da aplicabilidade da interdisciplinaridade, tendo em vista que essa consta nos documentos, mas não ocorre na prática, surgindo aqui outra contradição:

A gente tem um grupo de disciplinas que se chama núcleo comum e outro conexo. Pode até estar lá no documento que é interdisciplinar, mas do pouco que eu sei, de interdisciplinaridade não tem nada, porque as disciplinas são separadas, cada um trata de conteúdo e nada se conversa. (Hobbes 2).

Percebe-se uma visão distorcida da aplicabilidade da interdisciplinaridade, já que os docentes realizam os projetos propostos pela Instituição.

Se quer fazer um super projeto interdisciplinar, aí se coloca todos os professores da Instituição do campus discutindo juntos, e aí o que acontece: as pessoas vão pra lá e se questionam ‘mas como é que meu curso entra?’ Porque, às vezes, tem uma visão ingênua sobre interdisciplinaridade, você acha que vamos colocar tudo junto e vai sair uma coisa. Só que você imagina quanto conhecimento complexo está envolvido, você não tem como abarcar isso aí tudo de uma vez. Acho que nunca vai conseguir, então a saída é você fazer projetos pontuais eu acho, eu vejo assim, na minha história foi isso que funcionou. Então você pega, por exemplo, e é o que funciona na prática na Instituição. (Hegel).

Surgiram dúvidas se realmente existe interdisciplinaridade em outras instituições de nível superior:

Sim, são desafios para serem rompidos, e eu não acho que se você for em outras universidades tradicionais grandes a coisa é menos ainda. Acho que aqui, ainda existe alguma interdisciplinaridade, mas se você for na USP ou na UFRJ... (Hobbes).

O modelo cartesiano vem à tona junto à proposição de que é preciso estabelecer outras formas de avaliação, sugerindo-se a construção de artigos como princípio interdisciplinar:

Mas acho, assim, de novo é aquela coisa, eu acho que nós de fato, nós que fomos criados em uma coisa bem cartesiana e disciplinar, é tão difícil a gente sair desse horizonte e demandar, sentar, estruturar, pensar junto, sabe. Então, eu acho que seria uma forma interessante começar dentro do próprio período, trabalhar com avaliações, com artigos, com cobranças que fossem interdisciplinares, pra que o aluno não precise produzir cinco artigos pra cinco disciplinas. Já é um princípio de interdisciplinaridade, já começa a conversar entre as disciplinas, mas aí, de novo, eu faço ‘mea’ culpa porque é aquela coisa, a gente é tragado pelo início do semestre se não pensa antes, se não prepara antes... (Platão).

Denota-se que os docentes requerem disponibilidade de tempo para formação:

Eu acho que tempo, porque leva muito tempo, você precisa estudar um pouco, então você precisa de tempo. Acho que disponibilidade também dos professores, não tem muito essa formação, então dificulta. (Hobbes 2).

Salienta-se a interdisciplinaridade como um processo espontâneo que vai se constituindo pelas relações interpessoais, ao invés da obrigatoriedade:

E, às vezes, pode se tornar artificial, até mesmo que se construa, vira artificial no sentido de só contar. Eu acho que a coisa tem que ter uma certa espontaneidade, no sentido assim, tem que ter uma ligação entre os professores de forma espontânea. Se você disser 'tem que ter', 'vocês são obrigados a fazer interdisciplinaridade' e tal, beleza, os professores vão fazer, mas de qual forma? (Hobbes 2).

Tornam-se claras as possibilidades institucionais e as dificuldades para a implantação da interdisciplinaridade:

Eu acho que sim, eu trabalhei em abordagens muito mais interdisciplinares do que a gente faz aqui. Por isso, a minha frustração, a gente tem muito mais recursos do que outras universidades têm, só que falta uma certa organização, uma modéstia por um lado, não querer implantar um megaprojeto. (Hegel).

Destaca-se a falta de conexão entre as disciplinas e entre os cursos:

Por exemplo, a disciplina de Matemática, no nosso curso, ela teria que ser diferente para ter interdisciplinaridade, pra ter alguma conexão, não essa, como essa está sendo ministrada é uma revisão do ensino médio pra quem vai fazer Engenharia, ela é quase isso, ou pra quem vai fazer conta. A nossa Matemática deveria ser mais ligada a Teorias da Matemática, Filosofia da Matemática, Raciocínio Lógico. (Hegel).

Evidencia-se o entendimento de que algumas disciplinas teriam maiores condições de dialogar entre si:

Agora, tem disciplinas dentro dos cursos que poderiam. Esses professores estão mais próximos disso, tipo estágio, Metodologia do Ensino, estar mais próximo dessas conversas, mas daí a dificuldade. (Platão).

Questiona-se a aplicabilidade da interdisciplinaridade como valorização em termos de currículo:

E cá entre nós, também, mas tem que ter uma valorização disso, em termos de currículo para o professor, porque é como o Hegel disse, não é interessante para o professor começar a trabalhar interdisciplinarmente, pois ele vai produzir textos que são interdisciplinares que não são válidos. Por exemplo, para a pós-graduação, para quem está trabalhando com a pós-graduação, não vai pontuar em nada. Então, assim, no fundo há uma esquizofrenia do currículo da universidade, né, porque se você está trabalhando com pós você tem que se especializar naquela área, né. Você tem que produzir naquela área, a não ser que seja uma pós que seja de ensino de Filosofia, mas não é o nosso caso, que é Ética e Política. (Hobbes2).

Ressalta-se a dicotomia entre a interdisciplinaridade e a pós-graduação:

E, gozado, o caminho da pós é o caminho da não interdisciplinaridade. Mas eu continuo insistindo que acho que isso aí vai acontecer, obviamente, não por todos os professores, porque aí você teria que ter, dentro do curso, alguns professores que estariam em áreas mais afins e que dedicariam um tempo a isso. Porque, de fato, aí tem professores que não estão na pós-graduação, não estão atuando, no caso, aqui no Mestrado em Filosofia, que esses professores poderiam se dedicar mais a isso, mas aí vem todas as... Mas acho difícil (Platão).

Emerge a cobrança pela necessidade de estar sempre publicando, ou seja, uma crítica à produção docente, reduzindo os espaços para participar de projetos interdisciplinares:

Então, aqui a gente vive esse dilema, se você optar, a gente aqui faz porque o ideal para que a gente consiga participar de um projeto interdisciplinar é que você conheça o mínimo das outras áreas, mas como que você vai fazer isso se você tem o coordenador da pós com chicote: 'publica, publica, publica'. E você só consegue publicar na tua linha de pesquisa, então, é, acho um pouco o dilema que a gente vive, a pós te leva para esse lado (Hobbes 2).

Questiona-se o excesso de reuniões para a construção de um currículo interdisciplinar:

Mas foi o que aconteceu no início, a saturação, acho, que houve dessas reuniões era justamente porque era meio que uma imposição. Nós temos que fazer um currículo interdisciplinar, mas aí, ao mesmo tempo, nós não tínhamos experiência disso. Aí todo mundo ficou lá debatendo, aí discute, discute, sabe como é professor universitário, cada um quer dar sua opinião. Aí discutir interdisciplinaridade, discute dez reuniões (Platão).

Revela-se a disposição dos docentes em trabalhar por meio de projetos na construção da interdisciplinaridade:

Então, assim, eu acho que envolve tempo, envolve afinidade dos professores sentarem, conhecerem os currículos uns dos outros. Isso eu vejo muito quando a gente faz um projeto de pesquisa, é mais fácil fazer um projeto de pesquisa interdisciplinar do que fazer um currículo de ensino interdisciplinar. Por que um projeto, a gente consegue mais facilmente sentar..... (Platão).

Em relação ao exposto, observa-se as dificuldades na departamentalização das universidades em aplicar a interdisciplinaridade. A departamentalização das universidades tem origem na Lei 5.540/68 que extingue a cátedra como elemento centralizador das decisões acadêmicas. Os departamentos, entendidos como unidade de base da universidade, adquirem maior intensidade a partir dos anos de 1980 e objetivavam congregar disciplinas afins e professores para as atividades de ensino e pesquisa. Eles estão organizados de acordo com determinadas áreas de conhecimento, de forma separada, de tal modo que, administrativamente, os docentes ou acadêmicos estejam completamente separados em seus departamentos. Como citado nas entrevistas, são docentes que dão aula em cursos diferentes e demonstraram dificuldades em adequar os conteúdos às necessidades do curso. Follari (2011) lembra que situações assim isolam os departamentos entre si e os resultados não são bons.

Follari (2011) sugere uma organização universitária por projetos. Isto é, apresentar projetos de pesquisa específicos de operação sobre a realidade, a partir da qual os pesquisadores são nucleados, uma vez que isso permite trabalhar a realidade social e pôr os pesquisadores num plano de atividades. Sendo assim, surge a possibilidade de os pesquisadores de diversas disciplinas avançarem na construção de novos conhecimentos.

Evidenciou-se que a estrutura ofereça lugares para pesquisa e docência com foco no processo interdisciplinar, como, também, os currículos liguem-se, prioritariamente, a problemas concretos, a situações ecológicas e sociais.

Por outro lado, surgiram críticas em função de que os professores não estão lotados no curso, bem como a frustração dos docentes pela grande quantidade de recursos existentes, mas que não são devidamente organizados para que possa ocorrer a interdisciplinaridade.

Continuando a reflexão citada nas falas em relação à departamentalização, a construção de vínculo entre os docentes, em determinados cursos, demanda estudos. Paviani (2014, p. 74) considera os problemas universitários, discorrendo que a “[...] universidade se encontra em num processo de ‘babelização’ em que especialistas da mesma disciplina têm dificuldade de se entenderem”. Nessas condições, é indispensável encontrar vínculos de unidade entre os docentes por meio da interdisciplinaridade, pois essa representa um processo de integração.

Emergiram nas falas dos entrevistados o produtivismo acadêmico na pós-graduação como um entrave interdisciplinar, devido à necessidade da produção na área de atuação. É inquestionável a importância dos programas de pós-graduação na formação de pesquisadores e, conseqüentemente, na divulgação científica de suas pesquisas. Por outro lado, a pós-

graduação não deve ser empecilho ao processo interdisciplinar. É sabido que o docente deve priorizar sua área de formação, criando espaço para diálogos com outras áreas.

O que se tornou evidente não foram as críticas em relação à interdisciplinaridade, mas a uma estrutura e construção curricular que dificulta a aplicabilidade da interdisciplinaridade. Por outro lado, observou-se que o trabalho por meio de projetos é uma possibilidade para a construção da interdisciplinaridade.

Quarta categoria: o papel interdisciplinar do PIBID e do PARFOR como políticas de formação docente

Com relação aos excertos, o papel interdisciplinar do PIBID e do PARFOR como políticas de formação docente aparece através de projetos, porém evidenciam-se críticas com relação às mudanças no PIBID que contempla a residência pedagógica.

Emergem dos projetos desenvolvidos pelo PIBID com possibilidades extracurriculares:

Há projetos de pesquisa envolvendo alunos, envolvendo filosofia grega, por exemplo, e moderna, estão seguindo, só que os projetos de pesquisa são com números de alunos reduzidos, não é algo que acontece em sala de aula. Assim como vocês, outros professores também tiveram, então, acho que essas coisas acontecem. O PIBID não deixa de ser um espaço de... Mas são questões extracurriculares, são questões pontuais, a gente não tem no currículo, né. (Hobbes 2).

Evidenciam-se críticas com relação às mudanças no PIBID que contemplam a introjeção da residência pedagógica:

Não nesse edital, esse edital mudou. O de 2018 mudou, que foi uma pena, porque esse edital com a introdução da residência pedagógica, que eles queriam só residência pedagógica... Só poderia participar do PIBID nessa edição quem tivesse até 50% do curso. Então, aí que entra o problema porque, por exemplo, o nosso caso de Filosofia, aqui, pegamos o pessoal que estava na primeira fase do período que mal teve disciplina de didática, porque no currículo não tem. Então, como você vai lançar um aluno na escola se ele não tem isso sequer? Primeiro, ele não tem nada de Filosofia ainda porque está na primeira fase, ele não tem nada de Didática porque nem sequer viu Didática, porque não tinha como trazer a disciplina para a primeira fase. Então, assim, várias disciplinas que seriam fundamentais que o outro PIBID pegava, porque as pessoas eram mais experientes. Então, esse novo PIBID, ele não deveria ser como ele é, porque o que acontece é só um lançar o aluno na escola, pra ele ter um choque de realidade na escola. É quase como, assim, você está no primeiro período de Medicina e você vai pro hospital pra ver como que é, isso que está acontecendo nos cursos, Medicina inclusive. Aqui, né. Eles falam 'já lançam o aluno lá pra saber o que que é'. Então, caso o edital do PIBID continue nesse modo, ele não faz, ele não cumpre a função como o antigo, ele não vai cumprir uma função interdisciplinar ou porque, primeiro, o aluno não tem sequer nenhuma bagagem pra poder fazer a relação entre as disciplinas, entende? São alunos que acabaram de sair do ensino médio praticamente. Nós tínhamos de 24 bolsistas, não sei, mas vou chutar um número aqui, mas pelo menos uns 18, 19 eram de primeira fase. Então, muito inexperientes, muito sem bagagem para dialogar interdisciplinarmente. Isso aconteceu também com os outros PIBIDs, então você não tinha, não tem perfil. É muito mais uma experiência na escola do que uma iniciação à docência. Porque, para a iniciação à docência, tem que ter minimamente um cabedal de conhecimentos mínimos, de didática, de metodologia de... Né? Porque os alunos anteriores, eles estavam inclusive começando estágio dos outros PIBIDs. Então, era interessante, pois já sabiam planejar uma aula, agora você vai ensinar o aluno a planejar uma aula na primeira fase do curso? (Platão).

Salienta-se a compreensão de que o PIBID, desenvolvido através de projetos e envolvendo outras disciplinas, apresenta elementos interdisciplinares:

Sim, eu trabalhei com o PIBID, eu trabalhei durante 7 anos, acho que sim, o PIBID é uma experiência superinteressante. Nós tentamos uma experiência que acho que foi muito interessante, nós fizemos um projeto com Literatura, então a gente pegou o livro 'Senhor das Moscas' de William Golding e trabalhamos com os alunos esse livro, nas duas perspectivas no PIBID de Letras e no PIBID de Filosofia. Então, a gente fez várias atividades, por exemplo, aulas juntas em que os alunos do PIBID de Filosofia apresentavam lá uns conceitos filosóficos e os alunos de Letras questões vinculadas às letras. Acho que isso foi uma coisa bacana, a gente não fez muito, mas foi um projeto que durou seis meses e foi muito bom, os alunos adoraram, leram o livro, porque fazer aluno de ensino médio ler um livro e tal é uma coisa difícil, os alunos leram. Então, a gente fez, por exemplo, momentos de leitura mesmo em sala, então se lia um capítulo e discutia esse capítulo, a partir destas duas perspectivas. A gente até tentou juntar com o de História porque o livro tem um contexto ali da Segunda Guerra, mas a gente não conseguiu, porque não tinha PIBID de História, mas, enfim, a política do PIBID é um projeto excelente pra fazer. (Hobbes).

Com relação aos excertos apresentados nesta categoria, os entrevistados reportam-se ao PIBID como uma política importante na relação escola e universidade, o que possibilita, por meio de projetos, integrar diferentes disciplinas a partir da discussão de uma temática. Dessa forma, o PIBID expressou-se como uma proposta interdisciplinar.

No entanto, a nova proposta do PIBID, aprovada a partir de 2018, como projeto de Residência Pedagógica, apresenta entre seus objetivos “[...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da BNCC”. (BRASIL, 2018, s/p). Entre as principais críticas a essas mudanças, lideradas por várias associações educacionais como ANPED, ANFOP e CNTE, está a ferir a autonomia das IES. De acordo com o novo formato, o PIBID e a Residência Pedagógica destoam das concepções de formação docente presentes em seus projetos pedagógicos, garantidos no Parecer e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as DCN para a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Entre os questionamentos, consta também a elaboração de atividades que envolvam habilidades e competências com temáticas previstas na BNCC, como também seguir os procedimentos pedagógicos.

Surgiu nas falas dos docentes a preocupação em relação à falta de preparação dos discentes ao serem introduzidos no programa de Residência Pedagógica, principalmente por estarem nos primeiros semestres dos cursos e não possuírem preparação didática para contribuir.

Por outro lado, o PIBID, como processo de imersão nos espaços educacionais, foi defendido pelos docentes como forma de encurtamento entre os programas de licenciatura e o chão da escola. Já o projeto de Residência Pedagógica, de acordo com os docentes, apresenta

uma tentativa de desconstrução da docência como atividade intelectual docente, pois fortalecer apenas a prática pedagógica é uma forma de negar as diferentes realidades do processo educativo.

As políticas do PIBID e PARFOR, como constam nos documentos, visam garantir uma formação inicial e continuada, bem como desenvolver suas competências no processo de construção de novos conhecimentos, devendo o professor saber trabalhar em equipe, pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, além de ter um conjunto de habilidades intelectuais, para, assim, garantir aos alunos a permanência e a conclusão dos estudos.

Nessa perspectiva, constrói-se, então, um novo conceito de formação, onde aprender com quem entende o trabalho, ganha sua relevância, ou seja, constrói-se um espaço cada vez maior de professores de profissão aliados aos professores universitários, e, concomitantemente, oportuniza-se conhecimentos práticos para que se vivencie a docência em profundidade.

Diante do exposto, Nóvoa (2009, p.6) propõe uma medida para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento do futuro docente:

[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão... quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a 'comunidade dos formadores de professores' e a 'comunidade dos professores' não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Os excertos compreendem o PIBID como importante política pública de formação docente. Contudo, para os docentes, a política do PARFOR, em específico, não foi citada. Essa política foi criada em 2009, período que a UFFS ainda não estava em atividades.

Quinta categoria: a Filosofia como elemento facilitador da interdisciplinaridade

Em relação à Filosofia como elemento facilitador da interdisciplinaridade, denota-se nessa uma potência dialógica.

Torna-se recorrente o entendimento de que a Filosofia tem potência dialógica, promovendo a interdisciplinaridade:

Mas, por exemplo, em História da Filosofia acabam se vinculando disciplinas, o cara lá vai ver Platão, vê um pouco de Ética, um pouco de Ontologia, um pouco de não sei o quê... Na Filosofia Moderna, vê um pouco de... Enfim, na Filosofia eu acho mais fácil o domínio específico, a gente promover uma interdisciplinaridade entre as áreas da Filosofia. (Hegel).

Em relação ao excerto, esse vem ao encontro da Filosofia grega, em que a perspectiva buscava a totalidade. Mesmo a partir dos sistemas de Platão e Aristóteles, originaram-se as

separações entre filosofia e ciência, o princípio desses dois pensadores opera em uma perspectiva de totalidade para o conhecimento.

Por certo, a interdisciplinaridade na Filosofia é capaz de abarcar o conhecimento nas mais variadas épocas. Paviani (2014) aponta que o intento da filosofia era fundamentar o uso da razão no conhecimento da realidade, procurar critérios de demarcação entre o que podemos conhecer de modo legítimo, sem dogmatismo e falsas pretensões. A filosofia, como totalidade, também encontramos em Hegel, que insiste na integração de todos os conhecimentos. Dessa forma, justifica-se a naturalidade de a interdisciplinaridade encontrar espaços no âmago da Filosofia para tecer interligações.

Emergiram das entrevistas evidências em relação aos domínios conexo e específico que, pelas falas dos sujeitos, pode ser um exemplo de prática interdisciplinar que está posta no Projeto Político Pedagógico, mas não necessariamente acaba se efetivando.

Evidenciam-se discussões acerca dos referenciais didáticos pedagógicos com base em domínio comum, domínio conexo e domínio específico, os quais estão estruturados no PPC da UFFS.

Ressaltam-se, questionamentos sobre como a interdisciplinaridade apresenta-se no domínio conexo:

Mais falando do domínio conexo, também não é interdisciplinar, eu acho. É mais multidisciplinar, porque, de novo, as ementas, elas não são vinculadas ao curso, elas são feitas no domínio conexo que, na verdade, ele é feito por um grupo de professores e são as mesmas ementas para todos os cursos. A gente ouve até os alunos falando que isso varia, claro, de professor pra professor. Às vezes, o professor aborda um certo conteúdo que, pro caso da Filosofia, que só tem no ensino médio. Não seria tão relevante quanto é, por exemplo, para um curso de licenciatura que tem trabalho com criança, né. (Hegel).

Salienta-se a possibilidade do domínio comum ser mais dialógico, possibilitando o desenvolvimento de projetos:

Mas, esse modelo do núcleo comum, por exemplo, a gente poderia oferecer uma Introdução à Filosofia para as Ciências Humanas, seria diferente de uma Introdução à Filosofia para as Exatas, aí, nessas disciplinas, você poderia dialogar mais com as Ciências Humanas, desenvolver algum projeto, desenvolver alguma pesquisa, uma extensão, aproximar, né. Se você dialoga com todo mundo, acaba não dialogando com ninguém. Eu acho que esse é o paradoxo da interdisciplinaridade, aqui, né (Hobbes 2).

Aponta-se que a estruturação do PPC acaba confundindo a aplicabilidade da interdisciplinaridade:

Porque a coisa fica tão complexa que todo mundo tem comum, conexo, aí conexo do 'campus', tem outras formas de interdisciplinaridade no PPC que nem eu lembro, não trabalhei especificamente em cima disso, mas fica tão complexo, e algo que sempre brota de decisões de cima, né. Decisões que são tomadas e aí você cria um modelo para todos os cursos, porque assim todos os PPCs que foram aprovados depois de 2017 têm que ter essa disciplina conexa no 'campus', e aí se coloca lá, a gente tem uma optativa conexa no 'campus', que é uma disciplina que tem nas Ciências Sociais e História e aí virou conexa. (Hegel)

A partir do exposto sobre os domínios, evidencia-se que o domínio comum tem como finalidade proporcionar uma formação crítico-social e introduzir o acadêmico no mundo universitário. São disciplinas que atravessam os cursos da Universidade, na proposta de construir um perfil da UFFS.

Já o domínio conexo, situa-se na interface entre as áreas do conhecimento, que têm por objetivo a formação e o diálogo interdisciplinar entre os diferentes cursos, em cada *campus*. Esse domínio se conecta com as disciplinas afins. Por exemplo, existe o domínio conexo das licenciaturas e do bacharelado que possuem caráter interdisciplinar, pois tem como função conectar as disciplinas dos cursos. Diz respeito às teorias e práticas pedagógicas, tendo como foco os diferentes aspectos do fenômeno ensino-aprendizagem, buscando interagir com a escola em suas múltiplas dimensões a partir de investigações filosóficas, sociológicas, antropológicas, diversidades econômicas e culturais, bem como suas práticas no sentido amplo.

O domínio específico compreende as disciplinas de um mesmo curso, no caso, as que compõem o PPC de Licenciatura em Filosofia.

A forma como está estruturado o PPC, em domínios, deixa claro que o documento se propõe a uma postura, ou seja, ao trabalho interdisciplinar, principalmente por meio da proposta presente no domínio conexo. Follari (2011) trata da importância da universidade em propiciar espaços interdisciplinares em sua estrutura.

Ficou evidente, em alguns excertos, a dificuldade dos docentes em trabalhar interdisciplinarmente, mas, por outro lado, os documentos estão abertos, e apresentam elementos que possibilitam e promovem o trabalho interdisciplinar. A organização do PPC em domínios, vem em encontro ao aporte legal, ou seja, está posta nos documentos o suporte interdisciplinar, enquanto os docentes não demonstram segurança na sua aplicabilidade pedagógica.

INFERÊNCIAS FINAIS

Valeu a pena, é ê/ Valeu a pena, é ê/ Sou Pescador de ilusões/ Valeu a pena, é ê/ Valeu a pena, é ê/ Sou Pescador de ilusões/ (O RAPPÁ, 1996, s/p).

O trabalho de pesquisa desenvolvido nesta tese está exposto no decorrer de cinco capítulos. Trata de reflexões sobre como a interdisciplinaridade se expressa na formação docente e nos cursos de Licenciatura em Filosofia presencial na Universidade de Passo Fundo (UPF) e na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) *Campus* de Chapecó.

Para chegar aos resultados desta tese, parti do problema de pesquisa que assim está posto: como a interdisciplinaridade se expressa nos contextos de políticas educacionais de formação docente e de cursos de Licenciatura em Filosofia? Quais são as possibilidades e os limites para um paradigma interdisciplinar na educação, seja no horizonte das políticas de formação docente e nas propostas pedagógicas de cursos de Licenciatura em Filosofia em IES da região Sul do Brasil?

Tendo como objetivo geral analisar possibilidades e limites de operacionalização do paradigma interdisciplinar na educação no horizonte das políticas de formação docente (PIBID e PARFOR) e em propostas pedagógicas de cursos de Licenciatura em Filosofia na Universidade de Passo Fundo (UPF) e na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) *Campus* de Chapecó, iniciei as discussões apresentadas nesta investigação que apontam a interdisciplinaridade como um princípio norteador para a integração curricular.

A partir da dialética-hermenêutica, foi possível a compreensão e interpretação dos documentos e conteúdos. Desse modo, possibilitou o entendimento de forma contextualizada em relação aos documentos e conteúdos analisados, como também a compreensão das contradições em relação aos achados nas análises. Ainda, em relação à compreensão por meio da dialética e da hermenêutica, Stein (1983) afirma que a hermenêutica e a dialética convergem em aspectos como a importância da linguagem e sua significação e, também, da inexistência de imparcialidade na ciência. Com essa abordagem, constatei que a interpretação pode se constituir como processo de crítica às contradições da sociedade, bem como transformá-la em movimentos complementares.

Para esta investigação, a metodologia que escolhi foi o método qualitativo, pois esse é baseado no processo de “[...] reconceitualização que tem surgido na academia a partir de uma utilização alargada das histórias de vida”. (GUERRA, 2006). A investigação qualitativa tem como preocupação identificar os dados construídos e não em mensurá-los. A compreensão é

feita interligando fatores e privilegiando contextos. Esse método possibilita o uso de entrevistas as quais utilizei nesta investigação.

Em relação ao campo empírico, selecionei duas universidades por essas estarem comprometidas com a formação docente. Uma, por seu caráter privado/comunitário, que é a Universidade Comunitária de Passo Fundo (UPF), bem como o seu compromisso por mais de 50 anos na formação docente na região norte do RS. A outra, por despertar curiosidade em virtude do momento histórico de sua implantação, como também pelo seu envolvimento com os movimentos sociais para sua criação e por se constituir em Universidade Pública Federal, ou seja, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Discorri sobre as construções históricas em relação à interdisciplinaridade, as quais tiveram as primeiras abordagens a partir dos movimentos estudantis na Itália e na França. As discussões sobre interdisciplinaridade chegaram ao Brasil nos anos de 1960. Nas décadas seguintes, aprofundaram-se tanto as discussões epistemológicas quanto legais, seguindo das normatizações implementadas na LDB/96.

Assim, a interdisciplinaridade apresenta-se no cenário educacional brasileiro com uma proposta de desafio para a superação de uma prática pedagógica fragmentada e subjetiva na relação ensino e aprendizagem, tendo origem na concepção racionalista moderna.

A perspectiva de paradigma interdisciplinar que defendi, nesta tese, é aquela construída coletivamente entre os pares, envolvendo o processo histórico de construção do conhecimento e a articulação entre as diferentes áreas na qual as interações disciplinares são potencializadas por uma postura dialógica, tão necessária para a prática interdisciplinar. Reforçando a importância da ação dialógica, Freire (1982, p. 93) contribui:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Trato, ainda, da importância da intersubjetividade no processo educativo, dialogando com Freire, Morin, Boaventura Santos e Habermas que, a partir dessas fundamentações, contribuem para a construção do conhecimento educacional para o mundo da vida a partir do paradigma interdisciplinar, fundado na intersubjetividade, nas inter-relações, na postura dialógica e na pluralidade, apresentando, assim, uma proposição para a construção do conhecimento na contemporaneidade.

Compreendo o paradigma interdisciplinar como uma possibilidade em romper com o caráter fragmentado do saber o qual foi instituído pela ciência moderna e transmitido por meio

da educação. Em um primeiro momento, essa forma fragmentada da construção do conhecimento teve início no século XV, articulada com o matemático-científico, em um segundo momento, com as construções das grandes catedrais, em que foram exigidos cálculos mais complexos e, em um terceiro momento, no desenvolvimento das artes como elemento de devoção. Destacam-se também as divisões gramaticais promovidas pelo *Trívium* e *Quadrívium*. Essa divisão persistiu no currículo das universidades até o século XIII. Em encontro com as lituras, ocorrido entre os séculos XVII e XVIII, surgem novas instituições que influenciaram as disciplinas que temos até hoje, sendo que muitas delas mantêm o mesmo formato desde o século XIX.

A posterior criação de instituições educacionais europeias foi um fator impulsionador para o fortalecimento da divisão das disciplinas. De acordo com o pensamento de Stichweh (2001), o surgimento das comunidades de especialistas foi relevante à formação das disciplinas. O surgimento dessas equivalia à emergência das comunidades científicas. Para esse autor:

As comunidades científicas repousam na intensificação da interação, conhecimento especializado compartilhado, certos valores em comum, e a orientação dos membros da comunicação em direção a uma constelação de problemas constitutivos da respectiva disciplina. A ciência moderna não se baseia nas realizações de indivíduos extraordinários, mas na força epistêmica das comunidades disciplinares. (STICHWEH, 2001, p. 1378).

A Revolução Francesa é também considerada como o marco para o início do rompimento com o pensamento medieval e que também, construiu-se como base ideológica do Iluminismo. O pensamento iluminista intensificou a construção do conhecimento como verdadeiro por meio da experiência e dos sentidos, tendo como suporte os empiristas.

A partir dessas circunstâncias históricas, o Francês René Descartes, por meio da dúvida metódica, tornou a razão como caminho único na construção da verdade. Por intermédio da *res cogitans*, o eu pensante, fundamenta-se no conhecimento subjetivo, característica da racionalidade moderna. Por outro lado, o *res cogitans* cartesiano não sustentou suas promessas de liberdade e felicidade prometidas à humanidade, pelo contrário, produziu mazelas como a miséria e as guerras.

Foi, então, partir do século XX, que as críticas à metodologia científica, fundamento da modernidade na construção do conhecimento, tornaram-se mais ácidas, sendo atribuída à cientificidade exacerbada grande parte dos males da humanidade e das barbáries humanas, como os horrores da Segunda Guerra Mundial. Recentemente, o acelerado esgotamento dos recursos naturais tem contribuído com tais críticas, tanto quanto os extensos desequilíbrios ambientais que a industrialização impõe ao planeta, sendo sinais do paradigma moderno,

subjetivo, onde a consciência e o mundo do outro não contribuiu para a construção do conhecimento.

Nietzsche (2001) centrou suas críticas no paradigma racional moderno, fundado na concepção do sujeito e do objeto como princípio do processo de construção do conhecimento. Após essas desconstruções, denominadas por Nietzsche de niilismo, surge a possibilidade para o ser humano como construtor de seu próprio futuro, como um processo de autocriação, preconizado pelo filósofo por meio da arte.

A discussão discorre em relação ao paradigma interdisciplinar como propositividade frente ao niilismo. A proposta paradigmática interdisciplinar vem ao encontro do coletivo, das inter-relações, da pluriversidade, do encontro e da consciência do outro, seja para as práticas pedagógicas como para os demais conhecimentos.

Entre as características do paradigma interdisciplinar para a construção do conhecimento está o viés da intersubjetividade, caracterizado pelo coletivo e pelo dialógico, em que o outro, apesar de ser divergente, precisa ser levado em conta e precisa ser respeitado, pois o outro também nos constrói. A superação da forma subjetiva de construção do conhecimento é fundamentada pela ética e pelo respeito.

Sendo assim, cada vez mais se torna clara a necessidade de se pesquisar e de intervir de forma interdisciplinar nas questões cruciais de nossa sociedade, sejam elas sociais, culturais, tecnológicas ou aquelas relacionadas às questões éticas fundamentais para a nossa sobrevivência. Constatei que a especialização é indispensável, mas é relevante pensar que o especialista possa compreender que existem outras formas de conhecimento que envolvem outros valores para dar conta de seu entorno.

Pensar o mundo e a educação por meio do paradigma interdisciplinar, é compreender a educação de forma complexa, dialógica, discursiva, intercultural, multicultural e, portanto, não captada em sua essência por meio de suas partes. Assim, é preciso ir em busca do todo e da individualidade no todo. Nesse sentido, penso que construir o conhecimento necessariamente por meio do paradigma interdisciplinar consiste na mudança de atitude frente ao conhecimento para ler o mundo de maneira abrangente, com atitude de troca, de reciprocidade e de intersubjetividade na busca por “[...] uma substituição da concepção fragmentada para a unitária do ser humano”. (FAZENDA, 2002, p. 29).

Assim sendo, frente aos desafios contemporâneos, sugiro uma educação e uma formação docente que seja dialógica, intersubjetiva, permeada por diversos saberes e que perpassa por todas as áreas do conhecimento. A formação docente e o conhecimento interdisciplinar

precisam ser coerentes com a prática formativa, relacionando teoria e prática e respeitando a pluralidade de saberes.

Em consonância com os objetivos específicos desta pesquisa, os principais documentos de normatização e orientação oficiais propostos pelo MEC, em relação à presença da interdisciplinaridade na legislação brasileira, surgem a partir da promulgação da LDB/96 com uma série de normativas que abordam a interdisciplinaridade. Intensificam-se, também, após a publicação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados para serem trabalhados em todo o ensino fundamental do país, bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) os quais direcionam para uma maior flexibilização em relação aos conteúdos e à organização curricular. Ademais, houve a intensificação dos estudos com as orientações e mudanças propostas para o ensino médio cujas diretrizes estão regulamentadas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), como também nas normativas para a formação de professores da Educação Básica por meio das DCNs. (BRASIL, 1998).

Em 1º de julho de 2015, é publicada a Resolução 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, nos cursos de formação pedagógica para graduados, nos cursos de segunda licenciatura e na formação continuada.

A resolução de 1º de julho de 2015 apresenta uma série de artigos, parágrafos e incisos que reportam sobre a interdisciplinaridade em relação à formação docente como exposto nesta tese.

Assim, evidenciam-se, a partir da LDB/96, suas normativas e orientações que possibilitam práticas interdisciplinares, seja na educação básica ou no ensino superior.

As políticas de formação docente, a partir do final dos anos de 1990, foram intensificadas e aperfeiçoadas em diferentes programas de formação inicial e continuada, oferecidas por instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, seja na forma de cursos presenciais ou a distância. Algumas dessas reformas foram mais abrangentes porque atingiram todos os componentes do processo educativo, enquanto outras reformas foram mais pontuais, atingindo apenas alguns pontos. (MELLO, 2003).

Essas orientações se intensificaram a partir de 2007, quando foi atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade da proposição e do financiamento de ações voltadas à formação inicial e continuada de profissionais da educação básica com vistas ao aperfeiçoamento, ao incentivo e à valorização do magistério.

(BAHIA, 2016). Entre as proposições da CAPES, estão o PIBID e o PARFOR que representaram para o conjunto de profissionais da educação básica no Brasil políticas públicas efetivas de formação e aperfeiçoamento de professores. (NEVES, 2012).

Respondendo aos objetivos, com relação à interdisciplinaridade no PIBID e PARFOR, como políticas de formação docente, destaca-se a preocupação em relação ao futuro do PIBID, as experiências interdisciplinares por meio de projetos e a importância do PARFOR pelas experiências e vivências interculturais.

Ainda, dentro dos objetivos específicos, em que me propus analisar princípios, conceitos e estratégias de operacionalização pedagógica da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos e currículos dos cursos de Licenciatura em Filosofia da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó*, observei, na dimensão administrativa da UPF, que o colegiado do curso e o Fórum de Licenciaturas sinalizaram experiências de trabalho cooperativo, de tomada de decisões compartilhadas, de espaços de planejamento e de articulação de disciplinas.

Em relação à UFFS, *Campus Chapecó*, na esfera administrativa, destaca-se a preocupação em manter uma interação constante com a comunidade regional, especialmente na Licenciatura de Filosofia, tendo como meta a preparação para a docência e o respeito à complexidade, enquanto exercício reflexivo acerca da realidade. Também se propôs desenvolver postura ética e estímulo ao aprimoramento político para que possa dialogar com novas práticas pedagógicas.

Esta investigação também tem como objetivo discutir possibilidade, limites, consonâncias e dissonâncias da interdisciplinaridade como paradigma pedagógico. Sendo assim, tendo a interdisciplinaridade como paradigma pedagógico, surgiram achados, nesta pesquisa, que indicam limites, tais como a formação cartesiana e a resistência dos discentes com os conhecimentos que vão além de suas próprias áreas, a resistência dos docentes com mais tempo de serviço e o corporativismo e loteamento das disciplinas. Por outro lado, surgiram, também, elementos potencializadores como a disposição e abertura dos docentes para ir além da zona de conforto, o suporte legal institucional e a importância de trabalhar com projetos e grupos de pesquisa.

A temática, que foi problematizada no decorrer desta investigação, procurou responder como a interdisciplinaridade se expressa nos contextos de políticas educacionais de formação docente em cursos de Licenciatura em Filosofia e quais são as possibilidades e os limites para um paradigma interdisciplinar na educação. Analisando essas possibilidades e limites de operacionalização de paradigma interdisciplinar na educação no horizonte das políticas de

formação docente e nas propostas pedagógicas nos cursos de filosofia da UFFS, verifiquei que emergiram dificuldades na operacionalização, mesmo constando nos documentos da Instituição não haver evidências dessas práticas pedagógicas. Observa-se a dificuldade na criação de vínculos, já que os docentes não atuam em cursos fixos. Aparece, ainda, uma visão distorcida do que é a interdisciplinaridade, já que os docentes atuam a partir de projetos institucionais. Como possibilidade de superar o modelo cartesiano surge a proposição de que é preciso estabelecer outras formas de avaliação, sugerindo produção de artigos como princípio interdisciplinar, também se evidenciando o entendimento de que algumas disciplinas teriam mais condições de dialogar entre si. Aparece, ainda, a aplicabilidade da interdisciplinaridade como valorização em termos de currículo e a dicotomia entre interdisciplinaridade e pós-graduação. Porém, ficou evidente a disposição dos docentes em trabalhar projetos como elemento facilitador na construção da interdisciplinaridade, já que o PPC está fundamentado em três grandes eixos: domínio comum, domínio conexo e domínio específico, os quais foram elaborados pela Comissão de Implantação da Universidade, sinalizando possibilidades de atividades interdisciplinares, tomadas de decisões compartilhadas e articulação de disciplinas.

Em relação à UPF, ainda respondendo à temática desta investigação, essa apontou que, na dimensão pedagógica, os temas geradores e o Seminário Integrador são evidências de movimentos que articulam a ideia do paradigma interdisciplinar. Outro elemento que evidencia a articulação são as atividades por meio de projetos conectados em temáticas com as disciplinas do curso e, também, com outros cursos. Além disso, destaca-se a produção de artigos como possibilidade integradora entre os discentes. Tendo como suporte epistemológico o paradigma interdisciplinar, emergem, ainda, possibilidades interdisciplinares a partir da interligação entre as áreas do conhecimento, parcerias com as escolas envolvendo docentes de diferentes disciplinas, atividades de extensão, atividades culturais a partir de uma temática e aulas compartilhadas.

Por meio do exposto, constato que a temática que foi problematizada no decorrer desta investigação torna-se possível na medida em que oferece elementos para a operacionalização do paradigma interdisciplinar nos cursos de Licenciatura em Filosofia.

Esses elementos se tornaram evidentes por meio da produção de artigos, Seminário Integrado, entrelaçamento das disciplinas, atividades por meio de projetos, aulas integradas entre docentes, interligação entre as áreas de conhecimento, parceria com escolas envolvendo diversas disciplinas, atividades de extensão e atividades culturais a partir de uma temática.

A lógica é simples: se a realidade é complexa e ampla, o ensino fragmentado não dá conta de compreendê-la em sua totalidade, fazendo-se tão necessário quanto importante a troca

e o diálogo entre disciplinas no processo de significação tanto dos conteúdos estudados, como do mundo em que vivemos.

Além disso, a interdisciplinaridade desenvolve capacidades extremamente valiosas nos alunos, como a curiosidade, o interesse pelo aprendizado e a habilidade de trabalhar em grupo. Isso desemboca, concomitantemente, em resultados significativos no desempenho dos alunos e em seu desenvolvimento como seres sociais.

Compreendo que a formação interdisciplinar, tanto para os professores quanto para estudantes, possibilita uma compreensão da totalidade do conhecimento, de modo que os sujeitos tenham condições de atuar de forma mais crítica e efetiva na sociedade. Daí a importância em investir na formação e capacitação dos docentes, para que possam refletir sobre a prática, pois a interdisciplinaridade implica na vontade e compromisso de assumir a proposta como uma filosofia de trabalho de modo a estabelecer a interação entre as disciplinas.

Quanto à interdisciplinaridade, Boaventura Santos (2010) reforça a ideia de estar em constante renovação: a ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento. (SANTOS, 2010, p. 157). Para Paviani (2008), a importância do respeito ao pluri e aos multi saberes demonstra que as ações interdisciplinares se fazem presentes na produção de novos conhecimentos, na sistematização de conhecimentos produzidos, na intervenção profissional, na elaboração dos programas de ensino e na realização de projetos de pesquisa. Aqui são oferecidos elementos importantes que vêm ao encontro do paradigma interdisciplinar.

Nessa perspectiva, verifiquei que a construção do conhecimento interdisciplinar se apresenta como possibilidade de diálogo com as multiculturas e com os múltiplos saberes, sejam eles acadêmicos ou não. Desqualifica o darwinismo social e proporciona voz às múltiplas culturas, promovendo a interculturalidade. Faz-se pertinente entender que as coisas são interligadas, toda e qualquer ação desencadeia uma série de reações que podem atingir várias pessoas. A compreensão da totalidade colabora no cuidado com a natureza, com o meio ambiente e com o bem-estar da humanidade. Portanto, considero que o conhecimento holístico na formação estimulará o futuro docente para um processo educativo ético.

Esta investigação permite levantar algumas sugestões que podem vir a ser consideradas em outros estudos. Entre essas, é possível uma proposta curricular na perspectiva do paradigma interdisciplinar, desde que seja construída de forma dialógica entre os docentes do colegiado para que todos se sintam parte do processo. Enfim, o resultado decorrente desta investigação

pode suscitar muitas interrogações além de outras investigações no sentido de compreender com maior profundidade a relação entre a práxis do paradigma interdisciplinar.

REFERÊNCIAS.

- ALENCAR, H.F. **A presença da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na psicologia brasileira.** 233 f. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal da Bahia, 2015.
- ARALDI, C.L. **Niilismo, criação e aniquilamento: Nietzsche e a filosofia dos extremos.** São Paulo: Discurso Editorial, 2004.
- ARENDDT, H. **Rahel Varnhagen: The life of a Jewess.** Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1997.
- BAHIA, N.P. Apresentação: PIBID & PARFOR no fortalecimento da formação de professores. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 7-11, jan./jun. 2016.
- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2016.
- _____. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, K.C.S. **Formação inicial de professores do Ensino Fundamental I: da polivalência à interdisciplinaridade.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1991.
- _____. **Modernidade líquida.** Tradução: DENT-ZIEN, P. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- _____. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.
- BELCHIOR, A.C.G. **Tudo Outra Vez.** Warner Records, 1979. Disponível em:<<https://www.letras.mus.br/belchior/44462/>>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- _____. **Como Nossos Pais.** Estúdio Phonogram, 1976. Disponível em:<<https://www.vagalume.com.br/belchior/como-nossos-pais.html>>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade.** 24ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- BEST, S.; KELLNER, D. **Teoria pós-moderna: Critical Interrogations.** Nova York: Guilford Press, 1991.
- BOFF, L. **Ética da vida: a nova centralidade.** São Paulo: Editora Record, 2009.
- _____. **Ética e Moral: a busca dos Fundamentos.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- BORNHEIM, G. A. **Os filósofos pré-socráticos.** 13. ed. São Paulo: Aultrix, 1999.

BRAIDA, C.R. A crítica do conhecimento em Nietzsche. In: TÜRCKE, C. (Org.). **Nietzsche: Uma provocação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República, 1988.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados nacionais – Pisa 2006**: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Brasília: O Instituto, 2007.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, Casa Civil, 1968.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: bases legais. Brasília/DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018

_____. **PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **PIBID**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência. Brasília: CAPES, 2012.

_____. **Programa de Residência Pedagógica**. Fundação CAPES, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 29 abr. 2020

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2002.

_____. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015.

BROENS, M.C.; PETRUCI, M.G.R.M.; LEMES, S.S. Conhecimento e método. In: COELHO, J.G.; et al. **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional. São Paulo: UNESP, 2004.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: QUEIROZ, M.E.S.; e WEINBERG, R. São Paulo: Perspectiva, 1923.

CANAN, S.R.; CORSETTI, B. O professor em formação: o PIBID no contexto da política Nacional de formação de professores. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da educação, 2014, Porto. **Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 4, 2014.

CANDAU, V. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**, Brasília: INEP, PUC/RJ. 1987.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARDOSO, M.L. **Do abstrato para o concreto pensado**. Texto transcrito de aula gravada no Programa de Mestrado em Planejamento Educacional. Rio: Fundação Getúlio Vargas, 1984.

CARTER, R. **O Livro de ouro da mente**: o funcionamento e os mistérios do cérebro. São Paulo: Ediouro, 2003.

CASAGRANDE A.C. **Ação comunicativa, intersubjetividade, e aprendizagem**: A escola enquanto comunidade comunicativa. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Unijuí, Ijuí/RS, 2008.

CASANOVA, P.G. **Interdisciplinaridade e complexidade**. In: CASANOVA, P.G. As novas ciências e as humanidades: da ciência à política. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEUA; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: Morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHARCZUK, S.B. **Interdisciplinaridade na educação a distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

CHARVEL, A. **História das disciplinas escolares**. Teoria da Educação, 1990.

CIDADE NEGRA. **A Estrada**. Composta por: Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama, 1998. Disponível em: <<https://m.letras.mus.br/cidade-negra/45268/>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CIRNE-LIMA, C.R. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: EDIPUCS, 1996.

CLARÍN, Jornal. 2005. Disponível em: <<http://edant.clarin.com/suplementos/libros/2005/08/10/politika.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2018.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 15ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Fundamentos de Filosofia**. 13ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

CUNHA, C.; SOUZA, J.V.; SILVA, M.A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2014.

CURY, A.J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. Campinas/SP: Papiurus, 2001.

_____. **Pesquisa: Princípios e Educativos**. 2ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

DERRIDA, J. **De la verité en peinture**. Paris: Flammarion, 1978.

DESCARTES, R. **Descartes**. Tradução: GUINSBURG, J.; PRADO JÚNIOR, B. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DROR, V. Principes de la planification de l'education. In: ANDERSON, C.A. **Le contexto social de la planification de l'education**. Paris: Unesco, 1968.

DURKHEIM, É. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Editora Forense, 1980.

ETGES, N.J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAZENDA, I.A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas/SP: Papirus, 1999.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

_____. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo/SP: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11 ed. Campinas/SP: Papirus, 2007.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ed. São Paulo/SP: Papirus, 2013.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo/SP: Papirus, 2012.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11ed. Campinas/SP: Papirus, 1994.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

FEILER, A.F. **Nietzsche: sujeito moral e cultura cristã**. Porto Alegre: Edipucrs, 2011.

FEISTEL, R.A.B.; MAESTRELLI, S.R.P. Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências Naturais e Matemática: algumas reflexões. In: Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências. **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 7. 2009.

FERIOTTI, M. L; CAMARGO, D. M. P. Educação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: desenvolvendo conceitos. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 10, n. 2, p. 237-249, maio/ago. 2007.

FERRARI, Ô.A. **Bispo S/A – A igreja universal do reino de Deus e o exercício do poder**. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2007.

FERREIRA, Í.A. **O reu e o sentido de interdisciplinaridade na universidade**: formação e seleção docente. 105f, 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2014.

FERREIRA, S.L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRER, D.F. A consumação da metafísica e a iniciação à pós-metafísica. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. n. 482, Ano XVI, 2016.

FERRO, M.G.D. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Contexto da Universidade Federal do Piauí: trajetória, desafios e perspectivas. **Form@re** Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul./dez. 2013.

FLICKINGER, H.G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. Autonomia e reconhecimento – dois conceitos chave na formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

_____. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOLLARI, R.A. Para quem investigamos e escrevemos? Para além de populistas e elitistas. In: GARCIA, R.L. (Org.) **Para quem pesquisamos**: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2011.

FOULQUIÉ, P. **Dialética**. Lisboa: Gráfica Europan, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança**. 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Org.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A.P.o; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADAMER, H.G. **Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

_____. **Verdade e método II**. Complementos e Índice. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Autores Associados. 1983.

GAMBOA, S.S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó/SC: Argos, 2012.

GERHARDT, V. *Artisten-Metaphysik*. In: DJURIRIC, M.; SIMON, J. (Eds.). **Zur Aktualität Nietzsches I**. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1984.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução: FIKER, R. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, P.L. Pesquisa em Educação, sua função crítica. **Revista Educação e Sociedade**. v. 9, p. 65-69, 1981.

GOMES, E.D.P. Uma leitura do niilismo nietzschiano como história do Ocidente. In: **Provocações: ensaios filosóficos**. Mariana: Dom Viçoso, 2004.

GONSALVES, E. P. Educação popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: Reunião anual da ANPED, 20^a, 1997, Caxambu (MG). **Boletim da ANPED: Programação, resumo dos trabalhos e comunicações**. Caxambu: ANPED. Trabalho publicado em disquete, 15p., 1997.

GOULART, R.R. et al. Os desafios da prática pedagógica interdisciplinar para a formação do professor de Educação Física formação do professor de Educação Física. **Do Corpo: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

GRANIER, J. **Nietzsche**. Tradução: BOTTMANN, D., São Paulo: L&P, 2009.

GUATARI, F. Fundamentos éticos políticos da interdisciplinaridade. In: POMBO, O.; GUIMARAES, H.M.; LEVY, T. (Orgs). **Interdisciplinaridade: Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

GUERRA, I.C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Sentido e formas de uso. Estoril: Principia Editora, 2006.

GUERVÓS, L.E.S. O antiniilismo estético e a superação do niilismo. Caderno Nietzsche, São Paulo. v. 39, n. 3, Set./Dez. 2018.

GUSDORF, G. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 121, p. 7-27, 1995.

_____. Prefácio. In: JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. Present, passé avenir de la recherche interdisciplinaire. **Revista Int. de Sciences Sociales**. v. 29, p. 627-648, 1977.

_____. **Professores para que?** Lisboa: Morais, 1967.

HAAS, P. **International Organization**, v. 46, n. 01, p. 1-35. 1992.

HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Tradução: REDONDO: M.J. Madrid: Taurus, 1988.

_____. **A crise da legitimação no capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. Jürgen Habermas fala a Tempo Brasileiro. In: _____. **Jürgen Habermas: 60 anos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. **Racionalidade e comunicação.** Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. **Teoria de la acción comunicativa.** Madri: Taurus, 1992.

_____. **The theory of communicative action.** Boston: Beacon Press. 1987.

_____. The theory of communicative action. Lifeworld and sistem: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press, 1990.

_____. Towards a theory of communicative competence. In: DREITZEL, H.P. (Ed.) **Recent sociology.** London: Macmillan, 1970.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica.** São Paulo: Boitempo, 2017.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito.** Tradução: MENESES, P.; EFKEN, K.H. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **Fenomenologia do Espírito.** Tradução: MENESES, P.; EFKEN, K.H. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMAN, N. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

_____. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Editora 34, 1996.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão.** Tradução: LEITE, S.U. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

HOTTOIS, G. PARIZEAU, M.H. **Dicionário da Bioética.** Tradução: CARVALHO, M. Lisboa: instituto Piaget, 1998.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidção fenomenológica do conhecimento.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HUYSSSENS, A. Mapping the post-modern. **New German Critique,** Londres, n. 35, p. 5-12, 1984.

JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____. **A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

_____. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

JUNGES, M. Entrevista com Clademir Araldi: O niilismo como doença da vontade humana. **Revista do Instituto Humanistas UNISINOS**. ED. 354, Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3702-clademir-araldi-1>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **Crítica da razão pura**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução: FONTANELLA, F.C. 3ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

KARPINSKI, R.L. **Desafios e possibilidades na formação interdisciplinar no contexto do curso de graduação em pedagogia na FACCAT**. 145f, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017

KAUFMANN, W. **Nietzsche**. Philosopher, Psychologist, Antichrist. Princeton: Princeton University Press, 1974.

KOPNIN, P.V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: BOEIRA, B.V.; BOEIRA, N. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **A estrutura das revoluções científicas**. 11Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

_____. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

_____. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. **A tensão essencial**. Lisboa, Edições 70, 1977.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. 2Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O que é virtual?** Tradução: NEVES, P. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, A.C.S.; AZEVEDO, C.B. A Interdisciplinaridade no Brasil e o Ensino de História: um diálogo possível. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013.

LIMA, M.H. **Trajetórias de docentes nos cursos de formação**: um estudo do percurso interdisciplinar e suas implicações na prática profissional. 190f, 2017. Tese (Doutorado - Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

LOPES, O. **Homenagem ao professor**. Oldney.net, out. 2009. Disponível em: <<https://www.oldney.net/visualizar.php?id=1864243>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

LOWI, T. American business, public policy, case studies and political theory. **World Politics**, Baltimore/Maryland, v. 16, p. 677-715, jul. 1964.

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCKESI, C.C.; et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, CD-ROOM, 2004.

MARCEL, G.; et al. **Existencialisme chrétien**. Paris: Plon, 1947.

MARIOTTI, H. **Pensamento Complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, M.O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1993.

_____. Os paradigmas da educação. **RBEP**, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1996.

MARTINO, L.C.; BOAVENTURA, K.T. O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - E-compós**, Brasília, v. 16, n. 1, jan./abr. 2013

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). Tradução: BRUNI, J.C.; NOGUEIRA, M.A. 5ed., São Paulo: Hucitec, 1986.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZONETTO, C.V. **O ENEM como Política Pública de Avaliação**: construção e ou - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2014.

MELLO, V.A. Lazer e Educação Física: problemas historicamente construídos, saídas possíveis – um enfoque na questão da formação. In: WERNECK, C.; ISAYAMA, H. (Orgs.). **Lazer e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **La structure du comportement**. Paris: PUF, 1942.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2004.

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. O desafio da pesquisa social. In: _____; GOMES, S.F.D.R. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MISSAGGIA, J. A hermenêutica em Heidegger e Gadamer: algumas confluências e divergências. **Revista de Filosofia**, Recôncavo Baiano, v. 6, n. 2, p. 1-13, 2012.

MORAES, M.C.M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2007.

_____. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16ed. Campinas: Papirus, 2012

_____. **O Paradigma Educacional Emergente**. PUC/PR, out. 2015. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Complexidade e liberdade. **Associação Palas Athena**, São Paulo, n. 67, 1998, p. 12-19.

_____. **Cultura de massa no século XX**: Neurose. 9ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Tradução: CARVALHO, E.A.; ALMEIDA, M.C. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006

_____. **O Paradigma perdido: a natureza humana.** Sintra/Portugal: Publicações Europa América, 1990.

_____. **O problema epistemológico da complexidade.** 3ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

_____. **O problema epistemológico da complexidade.** Lisboa: Publicações Europa América, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: SILVA, C.E.F.; SAWAYA, J. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2011.

_____. **Terra-Pátria.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

_____; LE MOIGNE, J.L. **A Inteligência da Complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____; LE MOIGNE, J.L. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Tradução: NASCIMENTO, F. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

MOZEMA, E.R. **Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul.** 281f, 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Química). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

NASCIMENTO, P.C.C.; ROCHA, J.P.; MACÊDO, M. **A contribuição do PIBID nas escolas municipais de Paranaíba.** 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_480_31f4889304e6af79bfea7b7377085aa3.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

NASCIMENTO, R.O. Reflexões sobre intersubjetividade na educação a distância em seu caráter transcendente. In: Associação brasileira de educação a distância. **Anais do 16º congresso.** Foz do Iguaçu, 2010.

NEVES, C.M.C. A CAPES e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação.** Supl. 2, v. 8, mar. 2012.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência.** Tradução: SOUZA, P.C. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução: SOUZA, P.C. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Obras incompletas**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Sämtliche Werke**. Kritische Studienausgabe. Berlin/New York: de Gruyter, 2002.

NÓVOA, A. **Palestra**: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Livreto do Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2009.

NUNES, B. **Heidegger & Ser e Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

OLIVEIRA, E.B. **A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática**. 224f, 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 2001.

PAIS, J.M. **Vida Cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PALMER, R.E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. **Hermenêutica**. Tradução: FERREIRA, M.L.R. Lisboa: Edições 70, 2006.

PÁTARO, R.F.; BOVO, M.C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, 2012.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2.ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. Caxias do Sul: Educs, 2014.

PECORARO, R. **Os filósofos**: clássicos da filosofia. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC/Rio, 2009.

PEREIRA FILHA, F.N.; MELO, L.F. O PIBID como Política de Formação dos Professores: reflexões sobre seu papel frente às práticas de ensino do futuro professor da educação básica. In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental. **Anais ...** nov., 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view/953>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

PEREIRA, E.C. **Escola e família**: uma parceria que dá certo. Curitiba: E. C. Pereira, 2004.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Uma introdução. Tradução: SILVA, T.T. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: A educação e a complexidade do ser e do saber. 6ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIAGET, J. La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. In: APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A.; MIICHAUD, G. **Interdisciplinarietà**. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. Mexico: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Ensenãza Superior, 1979.

_____. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs. In: _____. **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard, 1981.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, C.B.; PINSKY, J. (Org.). História da cidadania. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, E.M.M.P. **Formação Docente e Cidadania**: Políticas, dinâmicas e processos de formação docente. 131f, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Portugal, 2012.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p. 3 - 15, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

PONTUSCHKA, N.N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre**: as transformações no mundo da educação, São Paulo, n. 14, p. 100-124, jan./jul. 1999.

QUEIROZ, J.J.; GORGULHO, G. (Org.). **Interfaces do sagrado em vésperas de milênio**. São Paulo: CRE-PUC-SP/Editora Olho d'água, 1996.

REALE, G.; ANTISERI, D. História da Filosofia: do Romantismo ao Empiriocriticismo. v. 5. Tradução: STORNILOLO, I. São Paulo: Paulus, 2005.

ROCHA FILHO, P.T. **Os princípios do sofrimento humano em freud e schopenhauer**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ROCHEFORT NETO, O.I. **Interdisciplinaridade escolar**: um caminho possível. 2013. Tese (Doutorado em química). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RODRIGUES, L. O que são e para que servem as diretrizes curriculares. **Todos Pela Educação** jan. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ROESCH, S.M.A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. São Paulo: Atlas, 1999.

RORTY, R. **A Filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

ROUANET, P.S. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia de Letras, 1989.

_____. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- SALVADOR, A.D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- _____. (Org.). **Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos caminhos rivais**. Rio de Janeiro: Record., 2002.
- _____. **Direitos humanos: o desafio da interculturalidade**. Revista Direitos Humanos, v. 2, p. 10-18, 2009.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, A.P. **A interdisciplinaridade na práxis pedagógica universitária: um estudo de caso em uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos**. 146f, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.
- SANTOS, C.A; VALEIRA, N. Currículo interdisciplinar para licenciatura em ciências da natureza. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, 2014.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.
- _____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3ed. Campinas: Autores associados, 2008.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.
- _____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____ et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SCHEIBE, L.; DURLI, Z.A. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte/MG, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2001.
- SCHELER, M. **Nature et formes de la sympathie**. Paris: Payot, 1971.
- SCHLEIERMACHER, F.S. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Tradução: BRAIDA, C.R. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

- SEIXAS, R. **Ouro de Tolo**. Philips Records. Maio, 1973. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/raul-seixas/ouro-de-tolo.html>>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SHUMWAY, D.R. DAVIDSON, E.M. *Disciplinary*, Vol. 12, No. 2. Summer, 1991.
- SIDI, P.M. CONTE, E. A Hermenêutica como Possibilidade Metodológica à Pesquisa em Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9270/6932>>. Acesso em: 12 maio 2018.
- SILVA, M.A. **A construção da interdisciplinaridade a partir da realidade local: o olhar dos professores do ensino médio**. 144f, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Exatas e Biológicas). Universidade Federal de Ouro, Ouro Preto, 2015.
- SILVA, R.V.S.; AIRES, M.M.R. O Homem na Contemporaneidade: um olhar sobre as mudanças de paradigmas socioculturais. In: Encontro Internacional História, Memória, Oralidade e Culturas. Anais... Universidade do Ceará, Ceará, dez. 2, 2014.
- SOARES, D.H.P. **O Jovem e a escolha profissional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- SOUZA, G.L. Dialética e educação – dialética e violência – dialética e felicidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 1, nov. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/3783/3457>>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- _____. Dialética: Resumo Histórico e Conceituação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 29, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/praxis/310?show=full>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- SOUZA, M. Quando o trunfo se revela um fardo: reexaminando os percalços de um campo disciplinar que se pretendeu uma ponte entre o conhecimento da natureza e o da sociedade. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 22, n. 2, p. 274-308, 2018.
- SOUZA, S.M.R. **Um outro olhar: Filosofia**. São Paulo: Ed. FTD, 1995.
- SOUZA, V.C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 58. Jul./set. 2014.
- STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- _____. **Dialética e Hermenêutica**. São Paulo: SÍNTESE 29, 1983.
- _____. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

_____. Paradoxos da Racionalidade. IN: **Lutero e a Hermenêutica**. Caxias do Sul/Porto Alegre: PyR Edições, 1987.

STICHWEH, R.F. Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft. In: Stölting, ERHARD & SCHIMANK, U. (Orgs.). **Die Krise der Universitäten**. Wiesbaden: Westdeutscher. 2001.

TAVARES, A.C. **A gestão pedagógica em cursos técnicos na modalidade a distância em instituições privadas do RS**. 2018, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

THERRIEN, J. Painel: Labirintos da mediação didática: saberes e profissionalidade docente. ENDIPE. **Anais...** Belo Horizonte, 15, 2010

THIESSEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, set/dez. 2008.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Tradução: FERREIRA, E.E. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREMBLAY, M.A. Une premiere saison en Acadie ou comment je suisdevenu anthropologue sans le savoir. In: GENEST, S. (org.). **La passion del'échange: tenains d'anthropologues du Québec**. Chicoutimi: Gaetan Morin, 1968.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC: Licenciatura**. Chapecó: UFFS, 2018.

UPF. Universidade de Passo Fundo. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC: Reforma – Filosofia**. Passo Fundo: UPF, 2017.

VAN LANGENHOVE, L. **From opening to rethinking the social sciences**. OECD Directorate for Science, Technology, and Industry. Paris: OECD, 2004.

VAZ, H.C.L. Sentido e não-sentido na crise da modernidade. **Síntese**, Nova fase, Belo Horizonte, v. 21, n. 64, p. 5-14, 2011.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. 1996, 344f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

VERGER, J. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.

WACHOWICZ, L.A. A Dialética na Pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional**. v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3541/3457>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

WACHOWICZ, R. **História do Paraná**. 9ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

WARDE. M.J. **A formação do magistério e outras questões**. 5Ed. São Paulo, Cortez, 1987.

WEBER, M. **História geral da economia**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

ZITKOSKI J.J. **Horizontes da refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen: ed. URI, 2000.

_____; HAMMES, L.J.; KARPINSKI, R. A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares. Lageado: Ed da Univates, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de anuência do Colegiado do Curso de Filosofia - UFFS

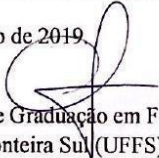
TERMO DE ANUÊNCIA COLEGIADO DO CURSO DE FILOSOFIA

Eu, Elsio José Corá coordenador do Curso de Graduação em Filosofia Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus de Chapecó S/C, declaro estar informado(a) sobre a execução do projeto de pesquisa, intitulada “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA DO SUL DO BRASIL”, orientada pela Profª. Dra. Rosangela Fritsch, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A pesquisa tem por objetivo: compreender como a interdisciplinaridade se expressa nas políticas de formação docente, e seus efeitos no contexto dos cursos de licenciatura da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó. A pesquisa se propõe examinar os princípios, os conceitos da interdisciplinaridade e as possíveis distinções epistemológicas teórico-metodológicas na legislação educacional e nas políticas de formação docente; analisar os princípios, os conceitos e as estratégias de operacionalização da interdisciplinaridade nas políticas de formação docente das IES e nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura presencial; analisar as consonâncias e as dissonâncias com relação à interdisciplinaridade examinando a legislação e as políticas oficiais de formação docente e as políticas e práticas na IES. Metodologicamente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso e de formação docente e professores. Na realização das entrevistas os cuidados éticos serão garantidos e providenciados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Serão tomados os cuidados éticos e de preservação da identidade dos participantes e da instituição. Serão utilizadas como estratégias de produção de dados também a observação e análise documental dos seguintes documentos: LDB 1996, Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, PIBID e PARFOR, política formação docente institucional e PPPs. Como estratégias de análise dos dados será utilizada, além da análise documental, a análise de conteúdo.

Declaro ainda, que a Coordenação do Curso está ciente de suas responsabilidades como participante da referida pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o desenvolvimento deste projeto.

Pelo presente termo, atesto que estou ciente, que concordo com a realização da pesquisa proposta e que foi garantido meu direito de aceitar ou recusar o convite para participação do projeto, durante o processo de obtenção da anuência prévia.

Chapecó 05 de dezembro de 2019.

Ilmo sr: Elsio José Corá 
Coordenador do Curso de Graduação em Filosofia - Licenciatura
Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó SC.

Apêndice B: Termo de Anuência da Universidade - UPF

TERMO DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE

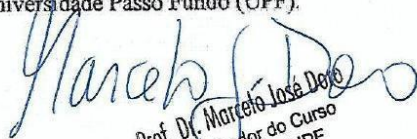
Eu, Marcelo José Doro Coordenador Acadêmico do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo (UPF), declaro estar informado(a) sobre a execução do projeto de pesquisa, intitulada "POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA DO SUL DO BRASIL", orientada pela Profa. Dra. Rosângela Fritsch, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A pesquisa tem por objetivo: compreender como a interdisciplinaridade se expressa nas políticas de formação docente, e seus efeitos no contexto dos cursos de licenciatura da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó. A pesquisa se propõe examinar os princípios, os conceitos da interdisciplinaridade e as possíveis distinções epistemológicas teórico-metodológicas na legislação educacional e nas políticas de formação docente; analisar os princípios, os conceitos e as estratégias de operacionalização da interdisciplinaridade nas políticas de formação docente das IES e nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura presencial; analisar as consonâncias e as dissonâncias com relação à interdisciplinaridade examinando a legislação e as políticas oficiais de formação docente e as políticas e práticas na IES. Metodologicamente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso e de formação docente e professores. Na realização das entrevistas os cuidados éticos serão garantidos e providenciados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Serão tomados os cuidados éticos e de preservação da identidade dos participantes e da instituição. Serão utilizadas como estratégias de produção de dados também a observação e análise documental dos seguintes documentos: LDB 1996, Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, PIBID e PARFOR, política formação docente institucional e PPPs. Como estratégias de análise dos dados será utilizada, além da análise documental, a análise de conteúdo.

Declaro ainda, que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o desenvolvimento deste projeto.

Pelo presente termo, atesto que estou ciente, que concordo com a realização da pesquisa proposta e que foi garantido meu direito de aceitar ou recusar o convite para participação do projeto, durante o processo de obtenção da anuência prévia.

Passo Fundo 22 de novembro de 2019.

Ilmo sr: Marcelo José Doro.
Coordenador Acadêmico
Universidade Passo Fundo (UPF).


Prof. Dr. Marcelo José Doro
Coordenador do Curso
de Filosofia - UPF

Apêndice C: Resultados da Revisão de Literatura

DISSERTAÇÕES
A interdisciplinaridade pelo olhar de um grupo de professores de Ciências da rede municipal de Canoas, RS, Brasil Autor: ROCHA FILHO, João Bernardes da (2015).
O Reuni e o sentido da interdisciplinaridade: Formação e seleção docente Autor: FERREIRA, Ícaro Argolo (2014).
Formação docente e cidadania: Políticas, dinâmicas e processos de formação Autora: PINTO, Eugênia Maria de Moraes Pereira (2012).
A interdisciplinaridade nas práxis pedagógicas universitárias; um estudo de caso em uma experiência dirigida a segmentos sociais historicamente excluídos Autora: SANTOS, Adriana Pinheiro dos (2014).
A construção da interdisciplinaridade a partir da realidade local: olhar dos professores do Ensino Médio Autor: SILVA, Márcio Antônio da (2015).
Formação inicial de professores do Ensino fundamental I: da polivalência a interdisciplinaridade Autora: BARROS, Cristina da Silva (2016).
A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área de ciências da natureza e matemática Autora: OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de (2016).
A interdisciplinaridade na educação a distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia Autora: CHARKUCK, Simone Bicca (2012).
Interdisciplinaridade escolar um caminho possível Autor: ROCHEFORT NETO, Odoaldo Ivo (2013).
Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul Autora: MOZEMA, Erika Regina (2014).
A presença da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na psicologia brasileira Autora: ALENCAR, Helenira Fonseca (2015).
Trajetórias de docentes nos cursos de formação: um estudo do percurso interdisciplinar e suas implicações na prática profissional Autora: LIMA, Márcia Helena de (2017).
Formadores de professores: um estudo sobre os documentos do curso de pedagogia e sua relação com a educação básica Autora: SCHENEIDER, Julieta (2014).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.