

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Tese

A INTERDISCIPLINARIDADE EM FREIRE COMO PRÁXIS DE LEITURA DE
MUNDO: uma proposta de educação concebida como formação humana

Sheila de Fátima Mangoli Rocha

Pelotas – RS, 2017

Sheila de Fátima Mangoli Rocha

A INTERDISCIPLINARIDADE EM FREIRE COMO PRÁXIS DE LEITURA DE
MUNDO: uma proposta de educação concebida como formação humana

Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de
Pelotas como requisito parcial à obtenção
do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas – RS, 2017

Banca examinadora

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (UFPel) – Orientador

Profa. Dra. Beatriz Maria Boésio Zanchet (UFPel)

Profa. Dra. Conceição Paludo (UFPel/UFRGS)

Prof. Dr. Humberto Calloni (FURG)

Profa. Dra. Priscila Monteiro Chaves (UNOESC)

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)

*Alice e Letícia,
se sonhar se faz uma necessidade vital,
uma precisão, com o sonho de poder contribuir
para que, através da educação, vocês vivam
em um mundo mais bonito, dedico.*

AGRADECIMENTOS

Reconhecer que diversas pessoas foram essenciais a esse processo formativo é fundamentalmente buscar, internamente, o fortalecimento de um dos sentimentos mais nobres, dentre aqueles que podem constituir o ser humano, a gratidão. Nesse sentido, meus mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para que esse momento fosse possível.

Aos professores do PPGE, especialmente às professoras Conceição Paludo e Beatriz Boésio pelas contribuições ao encaminhamento dessa pesquisa, sobretudo quanto aos aspectos de coerência teórico-metodológica e rigorosidade presentes nas sugestões.

Aos demais professores da banca que se disponibilizaram a partilhar conhecimentos e experiências, dedicando tempo para contribuir de maneira relevante a esse estudo. Em especial aos professores Humberto Calloni, por dividir preocupações teóricas e material para estudo; e Thiago Ingrassia, pela contribuição generosa e anotações detalhadas, companheiras de escrita.

À Priscila Chaves pela crítica honesta, pelas sugestões construtivas e por tudo que não é possível nominar dessa caminhada partilhada.

Ao professor Gomercindo Ghiggi pela orientação, pelos ensinamentos diversos, pelo exemplo de coerência e de humanismo, pelo comprometimento, pelos diálogos e reflexões e pela contribuição imensurável para minha formação.

A Dirlei Azambuja pela atitude solidária para a organização da defesa.

Às amigas Lilian Ferreira e Pollyana Chagas, cada uma a seu modo, pelas contribuições na condução das questões pessoais que concorreram com as preocupações do doutorado.

A Felipe Aleixo e Silvanete Pereira destacados entre os colegas da Licenciatura em Educação do Campo, fundamentalmente, pelo diálogo e incentivo inestimáveis quanto ao desafio da escrita da tese.

A Alcício e Luzia Mangoli por me ensinarem, sem palavras, a acreditar no potencial transformador da educação e a entender a importância da coerência entre as palavras e as ações, tão presentes nesse escrito.

À Anna Maria Rocha pela alegria sincera com que compartilha mesmo as pequenas conquistas dessa caminhada.

A Diego Mangoli pela fé inabalável. São privilegiadas as pessoas que na vida têm alguém, que independente do merecimento, acreditam nelas incondicionalmente.

E as últimas palavras de reconhecimento e de agradecimento àqueles que solidariamente vivem intensamente conosco esse momento ímpar de formação que representa o doutorado, acompanhando, dividindo intimamente desde as angústias até as alegrias.

A João Henrique Rocha, não por ter me dado tudo o que eu queria, mas tudo o tinha para dar. “Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa gentetude”. Faço dessas, minhas palavras, afinal, que posso dizer além de que as estatísticas se renderam à resiliência?

E à Alice e à Letícia Mangoli Rocha simplesmente por existirem de forma tão parceira e amorosa. Sem a maturidade desproporcional à idade, a compreensão e a sensibilidade com que vivenciaram esses anos de doutoramento dos pais, nada disso seria possível.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa consiste em contribuir para a compreensão de uma concepção de educação entendida como formação humana que, superando a fragmentação do conhecimento e, por consequência, da leitura da realidade, potencializa a capacidade transformadora das pessoas. Para tanto, buscamos ressignificar o conceito interdisciplinaridade a partir de Freire, ensejando compreender que sua proposta de *educação dialógica* consiste em uma forma de contestação aos modelos educacionais baseados na fragmentação. O aparato metodológico que sustentou a investigação foi teórico-bibliográfico, estando voltada para uma reflexão crítica e indagadora. E dada a compreensão do conceito latente de interdisciplinaridade na obra de Freire ser um aspecto estruturante neste estudo, a tarefa hermenêutica apresentou-se apropriada. Dela extraímos que a proposta de formação do ser humano através do processo educativo somente pode ocorrer através do diálogo como forma privilegiada para construção do conhecimento. E é com ele que entendemos que os modelos que refletem uma *concepção bancária da educação* impossibilitam a compreensão da totalidade da realidade e, por isso, a projeção de uma situação diferente, o *inédito viável*. Mas essa projeção não é tarefa solitária, somente possível pelos homens em comunhão, o que nos leva a considerar uma forma diversa de estar no mundo, baseada na solidariedade entre as pessoas na busca pelo *ser mais*. A possibilidade de transformação está no centro da teoria freiriana, nesse sentido é fundamental a compreensão de que o imperativo do diálogo define o outro como condição tanto para a humanização, quanto para a transformação da realidade. São nesses termos que defendemos a tese de que a interdisciplinaridade pode ser ressignificada a partir de Freire, enquanto práxis de leitura de mundo, tendo por fundamento as categorias teóricas totalidade, diálogo e alteridade, materializadas na metodologia do tema gerador. O profundo respeito à condição de ser humano e a relação entre as partes e o todo que constituem a educação problematizadora, consubstanciam a base da interdisciplinaridade a partir de Freire, presente no método de temas geradores. Nesse sentido, frente ao vasto legado de Freire, buscamos contribuir para a compreensão de uma concepção de educação que potencializa a capacidade transformadora das pessoas, requerida para o entendimento de que a realidade precisa ser interpretada e transformada pela práxis interdisciplinar. A partir dessa discussão nos parece clarificada a concepção da educação, profundamente articulada à prática, em sua missão irremediável de transformar a sociedade e a convivência humana numa permanente caminhada para um estágio humanamente ulterior.

Palavras-chave: Paulo Freire. Interdisciplinaridade. Formação Humana. Leitura de mundo.

ABSTRACT

The aim of this research is to contribute to the understanding of a conception of education, it is understood as human formation, which overcoming the fragmentation of knowledge and, consequently, by reading reality, it potentiates the transforming capacity of people. In order to seek to re-signify the concept interdisciplinarity from Freire, by understanding that his proposal of dialogic education is a form of challenge to patterns of education based on fragmentation. The methodological apparatus that supported the investigation it was theoretical-bibliographical, being focused on a critical and inquiring reflection. Thus, due the understanding of the latent concept of interdisciplinarity at Freire's work being a structurant aspect in this study, the hermeneutic task was appropriate. From it we extracted that the proposal of formation of the human being, through the educative process can only occur through the dialogue like privileged form for the knowledge's construction. According to Freire's conceptions we understand that the models that reflect a banking conception of education make impossible the understanding of the totality of reality and, therefore, the projection of a different situation, the *unpublished viable*. But this projection is not a solitary task, only possible by men in communion, which leads us to consider a different way of being in the world, based on the solidarity among people in the search for *being more*. The possibility of transformation is in the heart of Freire's theory, in this sense it is fundamental to understand that the imperative of the dialogue defines the other as condition for humanization and the transformation of reality. It is in these terms that we defend the thesis that interdisciplinarity can be redefined from Freire as a praxis of *reading of the world*, based on the theoretical categories totality, dialogue and alterity, materialized in the methodology of the generating theme. The deep respect to the condition of being human and the relation between the parts and the whole that constitute the problematizing education, constitute the basis of the interdisciplinarity from Freire, it presents in the method of *generating themes*. In this sense, the wide range of Freire's theory, we seek to contribute to the understanding of a conception of a education, which enhances the transforming capacity of people, required for the understanding that the reality needs to be interpreted and transformed by interdisciplinary praxis. From this discussion the conception of education, deeply articulated to practice, seems to be clarified in its irremediable mission of transforming society and human coexistence into a permanent journey towards a latter humanly stage.

Keywords: Paulo Freire. Interdisciplinarity. Human formation. Reading of the world.

Lista de abreviaturas e siglas

Eagro – Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INDAP – Instituto de *Desarrollo Agropecuario* do Chile

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFPR – Setor Litoral – *Campi* da Universidade Federal do Paraná no litoral

UFRR – Universidade Federal de Roraima

SESI – Serviço Social da Indústria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	19
2.1 Das experiências pregressas à definição do tema	23
2.2 Da problematização aos objetivos do estudo	37
2.3 Dos procedimentos metodológicos	41
3 CALEIDOSCÓPIO: Escola, formação humana e leitura de mundo	45
3.1 Educação como processo de formação humana	46
3.2 Formação humana sob a perspectiva da educação popular: a constituição da escola pública brasileira	60
3.3 Escola, leitura de mundo e representações sociais	68
4 INTERDISCIPLINARIDADE – DO LUGAR COMUM A UM OUTRO LUGAR	82
4.1 A concepção de ciência moderna e o paradigma interdisciplinar	82
4.2 A concepção crítica da interdisciplinaridade	92
4.3 Ao polissêmico lugar que chegamos	96
5 A EXEGESE DA INTERDISCIPLINARIDADE EM FREIRE	106
5.1 Totalidade, diálogo e alteridade: o fundamento	111
5.1.1 Totalidade	113
5.1.2 Diálogo	121
5.1.3 Alteridade	129
5.2 Tema gerador: a metodologia	135
5.3 Arrematando concepção e prática educativa	143
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – Conclusão ou um novo início?	152
REFERÊNCIAS	155

1 INTRODUÇÃO

Em busca de certo alento, principiemos evocando Schiller, poeta e dramaturgo conceituado que alcançou expressão no campo da filosofia, em carta escrita ao príncipe Augustenburg: “Minhas ideias, nascidas antes do trato regular comigo mesmo que da rica experiência do mundo ou da leitura, não negarão sua origem; serão culpadas de várias falhas, mas não de sectarismo” (SCHILLER, 2002, p. 19).

Com temerosa ousadia diante da incursão pelo campo filosófico, o presente estudo está inserido no âmbito das reflexões acerca das concepções de educação como processo de formação humana, buscando um caminho de ruptura de um tipo tradicional de organização e socialização do conhecimento.

A trajetória de chegada ao tema e o interesse no seu desenvolvimento têm raízes nas experiências acumuladas desde a formação em Pedagogia. Ainda durante a graduação, foram realizadas as primeiras leituras em Paulo Freire, como forma de compreender melhor o processo educativo de adultos, trabalho ao qual foram dedicados dois anos no Núcleo de Educação de Adultos da Universidade Federal de Viçosa.

Nos anos seguintes à conclusão do mestrado, atuando na docência do ensino superior, foram preservadas as inquietações da aspirante à educadora sobre os processos educacionais, bem como posteriormente na condição inicial de Técnica em Assuntos Educacionais e, atualmente, docente da Universidade Federal de Roraima – UFRR. Nesse percurso, as experiências profissionais vivenciadas no acompanhamento do curso técnico em Agropecuária dessa instituição evidenciaram fortemente as dificuldades de se romper com uma concepção fragmentária do ensinar e do aprender, que ultrapassam as questões de organização didática e curricular, e, também, com um pensar educacional disciplinar desarticulado, quer dizer, com disciplinas que não dialogam, o que prejudica o desenvolvimento pleno do educando.

A proposta de estudo, portanto, tem suas origens em uma inquietação pessoal e profissional, fruto de reflexões sobre as finalidades dos processos educativos na formação da pessoa humana, com base, derradeiramente, na

leitura do curso técnico de nível médio. A apreciação de tal processo formativo permitiu a identificação de desconexão entre as disciplinas, ausência de diálogo entre os professores e conteúdos sendo tratados como fins em si mesmos. Essa descrição mantém forte relação com a “educação bancária”¹, definida por Freire, que inviabiliza a capacidade de compreensão da realidade e de leitura de mundo, essenciais à constituição do próprio ser humano.

Diante desse cenário, na busca por alternativas que superassem essa fragmentação do conhecimento e, por consequência, da leitura da realidade, as propostas interdisciplinares surgiram potencialmente no horizonte. Se o retrato visualizado apresentava as “caixinhas” da educação bancária bem delimitadas, a superação da fragmentação do conhecimento poderia ser encontrada em Freire. Nesse educador brasileiro, reverberam os fundamentos teórico-metodológicos capazes de dar à interdisciplinaridade um tratamento distinto das experiências educacionais definidas sob essa alcunha. E, nesse sentido, ansiando uma maneira de conceber a educação que privilegie a formação humana, considerada em sentido integral, esta proposta busca, a partir de Paulo Freire, vivificar a discussão acerca da interdisciplinaridade.

Mas por que discutir interdisciplinaridade? Por que fazer uma releitura dessa teoria? Por que revitalizar tal conceito tomando por base concepções de Paulo Freire? São questões que perpassam a justificativa do estudo proposto, e a resposta recai sobre a ordem da necessidade. Necessidade originária de um problema da realidade.

Embora sejam comuns afirmações que tentem desqualificar as utopias, no sentido de que estas sejam devaneios, quimeras ou puramente ilusões, não é imaginativo ou fantasioso analisar, baseado na obra de Freire, a interdisciplinaridade, a fim de extrair desse conjunto, teórico e prático, um modo

¹ De acordo com a explicação sintética de Zitkoski, Lemes e Hammes (2016, p. 46): “A educação que Freire denomina de *bancária*, concebendo uma falsa visão de ser humano ao dicotomizar consciência-mundo e entender a consciência como algo espacializado no ser humano, entende como normal e verdadeira a transmissão passiva do conhecimento por um sujeito que sabe (professor) para os outros que não sabem (alunos). É através dessas concepções e práticas bancárias que se reproduz o disciplinamento do conhecimento”.

alternativo de tratamento desta. Esse procedimento se volta à busca de resposta a um problema que existe, na realidade, para quem espera (de aguardar esperançosamente, sem restringir-se à contemplação) a transformação da sociedade². “Não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (FREIRE, 2015b, p. 14).

Para além de uma leitura pragmática, voltada à atuação em diversos contextos, com as exigências específicas da modernidade, em sociedades de complexidade crescente, os processos educativos, sob uma perspectiva de formação fragmentária, simplificadora da realidade, têm resultado incapazes de sua compreensão plena, também fragmentando o entendimento da vida.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível recuperar ou desenvolver a capacidade de “ler o mundo”. Nesse sentido, segundo Calloni (2002), a noção de interdisciplinaridade fundamentada em Freire assume importância frente à necessidade de pensar e praticar o processo dialógico de desvelamento do real.

Ainda que muito difundido no contexto acadêmico educacional, há que se considerar que o tema da interdisciplinaridade não aparece como objeto específico dos escritos de Freire. Na verdade, dado o desgaste do termo e a ambiguidade de compreensões que suscita, como é comum em conceitos que se popularizaram, surge a necessidade de ressignificar ou revigorar o conceito interdisciplinaridade. Este, contíguo ao próprio termo “diálogo”, acabou ficando desgastado, banalizado, vulgarizado e até um pouco desprovido de significado pela diversidade de sentidos a ele atribuídos³.

E não somente pela diversidade de sentidos atribuídos, há que se pensar também nos processos de institucionalização do termo e na forma como o Estado passa a defender essa ideia, em evidência nas políticas públicas, recebendo reconhecimento formal e passando a compor orientação no que compete à educação pública.

² A esperança é combustível dos escritos de Freire. Como tema é recorrente, mas não se constitui postura ingênua diante da realidade: “Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta.” (FREIRE, 2015b, p. 14).

³ Isso parece acontecer comumente, como o exemplo do vocábulo *mediatizado*, criado pelo próprio Freire, para não ser confundido com *mediar*, em seus diversos sentidos.

Cabe destacar que a necessidade de ressignificar ou revigorar a interdisciplinaridade, marcadamente fundamentada em Freire, se justifica principalmente por seu potencial de práxis de leitura de mundo.

Ao abordar a concepção implícita de interdisciplinaridade em Freire, o conhecimento é identificado como um processo de construção e reconstrução do mundo, alcançado por meio da apreensão, da compreensão da realidade, extensivamente. E, se não há escritas de Freire especificamente sobre a interdisciplinaridade, esta se inscreveu permanentemente em seu conjunto teórico-metodológico desde sua primeira experiência reconhecida, o projeto de alfabetização em Angicos⁴. A interdisciplinaridade esteve constante como prática, manifestada na metodologia da educação problematizadora, e, também, como concepção, no sentido de uma compreensão necessária à consciência crítica entre os diversos saberes disciplinares que se reinscrevem na práxis educativa ou nas vivências individuais e coletivas dos educandos.

A leitura em Freire enseja compreender que sua proposta de educação dialógica, em oposição à educação bancária, consiste numa forma de oposição aos modelos educacionais que, fragmentando a análise da realidade, impossibilitam a compreensão da totalidade e, por isso, a projeção de uma realidade diferente. Além disso, é uma forma diversa de estar no mundo, porque essa projeção somente é possível pelos homens em comunhão. O imperativo do diálogo define o outro como condição tanto para humanização quanto para a transformação da realidade. Freire (1987, p. 79) escreve: “Se é dizendo a palavra com que pronunciando o mundo os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” Duas décadas adiante, retomando as ideias originalmente apresentadas em sua *Pedagogia do oprimido*, Freire (2015b) reafirma que, rompendo a cultura do

⁴ Fazendo uso das palavras de Germano (1997, p. 389), “Angicos tornou-se uma palavra emblemática para todos aqueles que se interessam pela educação popular. A cidadezinha localizada no sertão do Rio Grande do Norte foi o palco em que, pela primeira vez, Paulo Freire, em princípios de 1963, pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. Dessa maneira, o trabalho, que até então era desenvolvido de forma incipiente no Recife, ganhou grande visibilidade em níveis nacional e internacional”.

silêncio, homens e mulheres vão descobrindo que seu discurso crítico sobre o seu mundo era uma forma de refazê-lo⁵.

Percorri grande parte do país em viagens em que aprendi realmente muito. Aprendi fazendo parte, ao lado de educadores e educadoras chilenos, de cursos de formação para quem, nas bases, nos assentamentos da reforma agrária, trabalharia, com camponeses e camponesas, a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como "caminho" para "reescrevê-la", quer dizer, para transformá-lo (FREIRE, 2015b, p. 60).

Vale ressaltar que, apesar de a transformação prescindir da compreensão, compreender não implica compulsoriamente transformar. Porém, por meio da compreensão, são demarcados os limites das vontades individuais e as possibilidades de atuação como resultado de uma visão mais ampliada da realidade⁶. E, segundo Freire (1987; 2015b), sob inspiração marxista, a realidade é fruto de um tempo histórico em construção, pois o mundo não é dado, mas construído na medida da ação do homem.

Nestas breves páginas, encerra-se a tônica da discussão que se anuncia. Porém, antes de adentrar os aspectos constitutivos do *corpus* desta pesquisa, enfoque da próxima seção, é necessário o registro de um último elemento desses aspectos introdutórios que compõem a apresentação das preocupações e inquietações destacadas da temática em discussão.

⁵ Cabe destacar que, refletindo seu amadurecimento intelectual, houve uma mudança significativa no discurso de Paulo Freire no transcurso desses vinte anos, como é possível perceber nesse parágrafo. Trata-se da mudança em sua forma primeira de se referir a "homens" como coletivo de "homens e mulheres", aceitando as críticas das feministas americanas principalmente: "Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória." (FREIRE, 2015b, p. 94).

⁶ Nesse mesmo sentido Freire (2016, p.166) afirma: "Querer é fundamental mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, o que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos." Entretanto, o próprio autor reconhece que "Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de mundo fechado (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora." (FREIRE, 2015a, p.48)

Nesse sentido, parece conveniente lembrar a impossibilidade da suposta neutralidade científica, quimera cuja ruína é desencadeada desde a análise das primeiras escolhas da pesquisa. É assim necessário, e inclusive ético, estabelecer as premissas que definem *nosso ponto de vista*, conforme conceituado por Leibniz⁷, e os interesses que motivam *nostra leitura das fontes*.

Quanto a esse aspecto, Severino (2007) adverte que não é sequer possível falar em “fatos brutos”, pois a percepção de uma situação problemática, motivadora de uma indagação científica, está condicionada a um pré-existente esquema de percepção do observador.

Por isso, serão tomadas por orientação as considerações de Gadamer (1997, p. 406): “Uma compreensão guiada por uma consciência metódica procurará não simplesmente realizar suas antecipações, mas, antes, torná-las conscientes para poder controlá-las e ganhar assim uma compreensão correta”. Sob essa inspiração, podem ser reconhecidos basicamente quatro pressupostos em relação ao tema abordado.

Primeiro, a interdisciplinaridade ainda não foi suficientemente compreendida e, por vezes, tem recebido tratamento prático equivocado. Sua prática tem transcorrido ora como negação do conhecimento disciplinar, ora como um fim em si mesma, ora como simples junção de disciplinas.

O segundo pressuposto trata da possibilidade do rompimento de uma visão fragmentária de educação como formação humana e, por consequência, de leitura de mundo, por meio de uma concepção integradora e totalizadora na construção do conhecimento, balizada em Freire.

Terceiro, existe uma relação possível e profícua entre leitura da realidade e as representações sociais para a articulação da transformação social.

E, quarto, a necessidade de reconhecer que as ideias, trazidas criticamente a descoberto no âmbito das discussões relativas à educação como formação humana, se desenvolvem em uma sociedade de classe e que a

⁷ Segundo Gadamer (1997, p. 285), “ponto de vista” é um conceito procedente da ótica, tomado expressamente de Leibniz por Chladenius para, na perspectiva da hermenêutica, explicar porque “conhecemos uma coisa desse e não de outro modo”.

transformação radical da sociedade interessa à classe trabalhadora. Logo, é uma proposta que deve ser pensada no âmbito da escola pública⁸.

Realizada a explicitação desses pressupostos, seguiremos partilhando a ideia de Jantsch e Bianchetti (2011, p. 155) quanto à possibilidade de ampliação da discussão sobre interdisciplinaridade, uma vez que, embora existam qualificadas contribuições teóricas a propósito do tema, são perceptíveis leituras reducionistas marcando a atual teorização.

Assim, explicitados os conceitos, as motivações e os argumentos preliminares em relação à temática, sendo, enfim, concluída a apresentação dos aspectos introdutórios, segue-se a estruturação da tese, organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No segundo capítulo se apresenta a constituição do *corpus* da pesquisa. Nessa perspectiva, iniciamos com a reflexão sobre as experiências que serviram de fundamento empírico para a discussão teórica feita nos capítulos seguintes. A partir da situação problema destacada da realidade propomos a tese e os objetivos do estudo. Bem como, definimos a metodologia consubstanciada na leitura hermenêutica de Freire, adequada à investigação teórico-bibliográfica do conceito de interdisciplinaridade presente no pensamento freiriano.

No terceiro capítulo, coerente com o reconhecimento da complexidade da realidade e da realização da *educação problematizadora* na sociedade atual, são trazidos à discussão aspectos que se entrelaçam compondo o pano de fundo necessário à compreensão da interdisciplinaridade.

Analogamente às codificações auxiliares e essencial que dialeticamente conferem o sentido da totalidade, o capítulo está subdividido em três partes que juntas se pretendem capazes de dar densidade à compreensão dos limites e possibilidades da interdisciplinaridade a partir da perspectiva freiriana de conhecimento e educação.

Dessa forma, a primeira parte traz uma discussão sobre formação humana, indicando que a educação, na sociedade atual, tende a desenvolver uma lateralidade em detrimento da formação integral do ser humano. A proposta

⁸ A referência “escola pública” contempla a educação pública em geral.

de educação interdisciplinar em Freire segue na contramão, privilegiando a formação integral do ser humano, conforme buscamos evidenciar.

Na sequência, essa discussão sobre formação humana é levada para dentro da escola pública, *lócus* de educação popular. A discussão da constituição da escola pública mira a compreensão do estado atual da educação ao tempo em que busca afirmar a possibilidade da educação pública popular, tal como é a proposta de Freire.

Por fim, se a educação se situa na história, perpassada por interesses de classe, a escola pública será popular, espaço de resistência e transformação na medida em que, articulando os conhecimentos científicos, a partir dos de experiência, favorecer a compreensão da realidade. Leitura de mundo e representações sociais se articulam nessa parte final do capítulo colocando em relevo o caráter político da educação e a necessidade da compreensão da totalidade articulada da realidade para que as pessoas coletivamente consigam projetar situações diferentes, ineditamente viáveis.

No quarto capítulo é apresentada uma retrospectiva da interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, iniciamos com o surgimento da proposta interdisciplinar como alternativa ao modelo positivista de ciência, para na sequência apresentarmos uma análise crítica dos limites de sua interpretação. Como consequência, na última parte do capítulo, buscamos identificar as causas da polissemia do termo, sinalizando para a necessidade de sua ressignificação.

No quinto e último capítulo apresentam-se, extraídos dos escritos de Freire, os elementos que remetem à interdisciplinaridade, de forma que na discussão da proposta educativa freiriana, esta vai se constituindo como práxis de leitura de mundo, em um modelo de educação problematizadora. Dessa forma, são levados à discussão, como resultado da busca por ressignificar a interdisciplinaridade com base em Freire, três categorias teóricas e uma prática, destacando a necessidade de profunda articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, totalidade, diálogo e alteridade representam o fundamento teórico, enquanto o tema gerador representa a materialização da concepção freiriana de educação interdisciplinar.

2 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

De forma concisa, depois de apresentada a gênese desta pesquisa, mirando a consolidação da coerência teórico-metodológica, serão tecidos os elementos constitutivos do estudo.

O primeiro aspecto a despontar remete à reflexão sobre as relações fragmentárias no âmbito da educação e a inexequibilidade de “inéditos viáveis”⁹.

Sustenta Severino (2006, p. 621) que “a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva”. Por isso, não funciona quando cada educador envolvido pensa sua disciplina como fim e esquece o horizonte almejado da formação.

Considerando como papel da educação contribuir para a transformação da realidade, e uma vez que a compreensão da realidade se apresenta como pré-requisito para tanto, urge refletir e consolidar formas articuladoras dos conhecimentos que possibilitem transcender “situações-limite”¹⁰.

Afinal, se a diferença fundamental entre o homem e o animal é a superação dos limites da mera adaptação ao meio, não faz sentido uma educação que não proporcione meios de leitura e releitura do mundo para além da mera contemplação ou adaptação.

Tratando essa relação entre educação e a possibilidade de transformar o mundo, recordamos Jovchelovitch (2008, p. 29) ao afirmar: “para que nos serviria a teoria se fosse apenas para descrever o real? A este respeito, continuo ao lado da clássica visão marxiana de que a tarefa da teoria não é apenas compreender

⁹ “O ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.” (FREIRE, 2015b, p. 279).

¹⁰ Homens e mulheres encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as situações-limite. “Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas ‘situações-limite’: ou as percebem como um obstáculo que *não podem* transpor, ou como algo que *não querem* transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.” (FREIRE, 2015b, p. 277, grifo do autor).

a realidade, mas também, e principalmente, transformá-la”. Relendo a afirmativa, sob as lentes da argumentação posta, para que serviria a educação, se não fosse para compreender e, principalmente, transformar a realidade?

Essa preocupação em alçar, por meio dos processos educativos, essa capacidade integrante da constituição do humano, como ser que não se adapta simplesmente à natureza, aparece em Freire (2000, p. 27), por exemplo, na segunda carta da Pedagogia da Indignação, intitulada “Do direito e do dever de mudar o mundo”, quando afirma:

O fato mesmo de se ter ele tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada.

Freire (1987) defendeu que somente a conscientização de sua situação de oprimido pode contribuir para a libertação das pessoas. Nessa perspectiva, o processo educativo tem, prioritariamente, a função de legitimar o sonho de transformação da realidade¹¹, passando pelo desenvolvimento intelectual pleno do educando. A escola precisa se tornar um espaço multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por tolerância e respeito ao outro e às decisões tomadas pela maioria, sem excluir o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 2016).

A concepção de desenvolvimento pleno, anteriormente citada, está associada à capacidade de reconhecer e superar situações-limite, definidas por Freire como freios, obstáculos à libertação. Elas não são a fronteira entre o “ser e o nada”, mas a fronteira entre o “ser e o ser mais¹² (mais ser)”.

¹¹ Nesse sentido, Freire é categórico: “Não se constrói nenhuma democracia séria, que implica mudar radicalmente as estruturas da sociedade, reorientar a política da produção e do desenvolvimento, reinventar o poder, fazer justiça aos espoliados, abolir os ganhos indevidos e imorais dos todo-poderosos sem prévia e simultaneamente trabalhar esses gostos democráticos e essas exigências éticas.” (FREIRE, 2016, p. 89).

¹² Sobre o significado dessa expressão, Freire (2015b, p. 137) esclarece: “É importante insistir em que, ao falar do ‘ser mais’ ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta ‘vocação’, em lugar do ser algo *a priori* da história, é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história.”

[...] situações-limite, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa se não adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as situações-limite e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o inédito viável (FREIRE, 1987, p. 94).

Os inéditos viáveis representam as respostas dos homens através de sua ação histórica no mundo e com o mundo. Perpassa a ideia que temos de educação a convicção na possibilidade de transformação da realidade, em Freire concebida como superação de situações-limite por meio dos inéditos viáveis e da conscientização, vista pela tomada de consciência inseparável da ação transformadora da realidade. Contribui com esse entendimento a síntese de Ana Maria Araújo Freire (2010, p. 226):

[...] quero enfatizar que Paulo Freire, tendo captado por intuição, sensibilidade e razão as situações-limite da nossa sociedade, o modo pelo qual vimos nos organizando socialmente, portanto, pela leitura que ele fez sobre as seculares condições de opressão, alimentadas, entre outras, pela nossa educação de práticas elitistas e autoritárias, retrógrada, teoricamente falando, por isso mesmo “bancária”, desvelou os inéditos viáveis fundamentais da nossa sociedade, denunciando-os, contraditoriamente anunciando o anúncio esperançosamente viável. Denunciar e denúncia com toda a presença do repudiante, do desumanizante e do antiético que o inédito viável mesmo anuncia sobre o que é ineditamente-viável, o sonho utópico. Anunciar e anúncio com toda a carga de generosidade, de humanismo e de esperança de futuro que lhes são próprios. O “inédito viável” é, pois, uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo.

Concatenada a ideia de que uma educação fragmentária não possibilita uma análise completa da realidade e, por isso, inviabiliza vislumbrar e superar as situações-limite, a proposição, a princípio díspar, de pessimismo revolucionário, apresentada por Michael Lowy (2002, p. 16) para assinalar o ponto de convergência entre o surrealismo e o comunismo ratifica os argumentos em prol da renunciada formação. O autor contribui para uma leitura mais lúcida do conceito de esperança em Freire, em contraponto ao esperar.

Este pessimismo não quer dizer, é mais que evidente, aceitação resignada do pior: significa que não confiamos no “curso natural da história”, que nos preparamos para nadar na contracorrente, sem certeza de vitória. Não é a crença teleológica em um triunfo rápido e certo que motiva o revolucionário, mas a convicção profundamente enraizada de que não se pode viver como um ser humano digno desse nome sem combater com pertinácia e vontade inabalável a ordem estabelecida.

A ordem estabelecida na sociedade atual preconiza o desenvolvimento de indivíduos flexíveis, que tenham desenvolvido, inclusive por meio de propostas interdisciplinares e em voga nas políticas públicas, as habilidades e competências necessárias à sua formação como profissional apto a disputar uma vaga no mercado de trabalho, com níveis de exigência cada vez maiores. Mas isso está longe de coincidir com a formação do humano.

Expressadas dessa maneira, as representações são criadas socialmente sob o pretexto de serem necessárias e universais, quando, efetivamente, se referem apenas a interesses particulares de determinados grupos sociais. É possível dizer que, nessas circunstâncias, elas ocultam a percepção sobre realidades serem constituídas historicamente na medida da ação humana. Nesse sentido, ressalta das palavras de Severino (1990, p. 24) um alerta para o risco de uma leitura equivocada da realidade:

A consciência, alienada em relação à realidade objetiva, constrói conteúdos representativos e avaliativos que são apresentados como verdadeiros e válidos quando, de fato, são puramente ideológicos, ou seja, estão escamoteando as condições reais com vista a fazer passar por verdadeira uma concepção falsa, mas apta a sustentar determinadas relações de dominação presentes na sociedade.

Figurava entre as preocupações de Freire a desnaturalização daquilo que era constituído socialmente, ou seja, nas relações sociais. No verbete “interdisciplinaridade”, Andreola (2010, p. 229) faz menção a uma ideia de Freire relacionada à interdisciplinaridade pouco explorada, “um projeto de longo alcance, ao qual os estudiosos de sua obra deram pouca ou nenhuma atenção, cujas metas e etapas iriam muito além da alfabetização”. Tal como na investigação do universo vocabular e dos temas geradores, fases do chamado método de alfabetização, por meio de metodologia interdisciplinar, seria possível propor uma organização curricular coerente com a realidade brasileira.

Continua sendo, como disse Andreola, um projeto de longo alcance que transcende a alfabetização em sentido estrito e a acompanha em sentido amplo, mas agora com outros estudiosos somando-se, dando atenção ao conceito.

Estabelecendo pretensão mais modesta, porém imbuída do mesmo sentido, esta investigação representa um esforço de abordagem ao tema pouco explorado na teoria de Freire. Contempla, necessariamente, a pesquisa

bibliográfica, por meio de leitura hermenêutica, haja vista não haver em Freire estudos propositalmente direcionados à interdisciplinaridade.

Enfim, sem perder de vista a íntima relação estabelecida entre a educação e um “projeto de sociedade justa e bonita”¹³, o estudo proposto expressa a esperança na capacidade de as pessoas interferirem em suas próprias realidades a partir de uma perspectiva de totalidade, sem com isso negar a diversidade.

Feita essa exposição, na sequência, representando um exercício de coerência com o trabalho desenvolvido por Freire, serão sumarizadas as experiências que levaram ao tema e das quais foram capturados elementos para reflexão. Afinal, este estudo não poderia dicotomizar ação e reflexão, tendo em vista que busca o encontro com o ideário de um educador que estava imerso em sua realidade e desta extraía os elementos de sua análise. Não é possível desconsiderar a relação intrínseca entre teoria e prática, tratar uma sem os pressupostos tácitos e implícitos da outra, essência da práxis.

2.1 Das experiências progressas à definição do tema

Conforme apresentado anteriormente, o estudo está circunscrito na discussão de uma concepção integradora na construção e socialização do conhecimento baseada em Paulo Freire. Inicialmente, a mola propulsora do estudo parecia constituída das experiências vivenciadas no acompanhamento pedagógico do curso técnico, em conformidade ao exposto no preâmbulo.

Entretanto, ratificando a afirmativa de Severino (2007) quanto à duvidosa existência de “fatos brutos”, uma avaliação mais amadurecida da trajetória de chegada ao tema evidencia experiências profissionais e formativas que possibilitaram a percepção da problemática que envolve a interdisciplinaridade no ensino técnico. Esse conjunto representa a base empírica que contribui para

¹³ Freire defende com sua teoria e sua experiência que devemos construir uma sociedade justa. E bonito é um adjetivo muito caro a Freire, especialmente para qualificar as relações humanizadoras. “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização.” (FREIRE, 2015b, p.137)

a fundamentação da discussão teórica desenvolvida¹⁴. Nesse sentido, em Freire, encontramos uma indicação para a importância de relacionar as experiências vividas às suas múltiplas razões de ser: “Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão.” (FREIRE, 2015b, p. 25).

Originalmente, a proposta de estudo estava voltada ao curso de Agroecologia da UFRR, circunstanciado por uma realidade singular, refletida em seus aspectos históricos, antropológicos, socioculturais, geopolíticos, econômicos e ambientais; portanto, um estudo de caso. Caso definido para estudo, uma vez que, em teoria, se contrapunha ao modelo do ensino técnico.

De fato, Roraima ressentia-se da carência de estudos voltados a contribuir para o seu desenvolvimento. A passagem recente¹⁵ da condição de Território para Estado e sua localização geográfica no extremo norte da região amazônica contribuem para um quadro de desenvolvimento primário.

Nesse cenário, insere-se a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – Eagro. Ela está situada na zona rural da capital Boa Vista, no seio de um assentamento, com a missão de promover a formação técnica e tecnológica voltada para a agricultura familiar, em harmonia com o meio ambiente, sem perder de vistas o desenvolvimento local.

Assim, a Universidade Federal de Roraima e a Eagro, por consequência, têm a missão de contribuir para o processo de desenvolvimento do estado por meio da formação de quadros científicos e técnicos que atendam às necessidades e aos anseios da sociedade.

Com esse objetivo, em parceria com o INCRA, a Eagro ofereceu, por duas vezes (2005 e 2009), o curso Técnico em Agropecuária¹⁶, por meio de projetos

¹⁴ Segundo Freire: “Às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-la, iluminar, com os segundos, a precária claridade dos primeiros.” (FREIRE, 2015b, p. 26).

¹⁵ Somente com a Constituição de 1988 o território de Roraima foi transformado em Estado membro da Federação brasileira.

¹⁶ Além dessa parceria com o INCRA, a Eagro segue oferecendo regularmente, desde 2009, o curso Técnico em Agropecuária, com uma entrada anual nas modalidades Subsequente e Integrada ao Ensino Médio.

que atendiam a doze dos quinze municípios do estado, especificamente áreas de assentamento da reforma agrária. Apenas recentemente, a partir de 2012, passou a oferecer o curso de Tecnologia em Agroecologia, sendo a primeira turma também fruto de uma parceria com o INCRA e tendo a segunda turma ingressado somente ao início de 2017, então no formato de curso regular.

Nesse quadro, que caracteriza o estado de Roraima, de determinações em dimensões tão abrangentes, ambientais, étnicas, culturais, sem perder de vista o cunho produtivo, faz-se necessário reconhecer a necessidade de formação e qualificação de profissional sensível a essas questões, desenvolvendo habilidades e competências específicas, considerando as peculiaridades e as características do estado de Roraima e da Amazônia.

Nesse sentido, o Projeto do curso de Agroecologia da UFRR concebe o processo de aprendizagem orientado por uma metodologia da qual os professores deverão participar juntamente com os alunos do processo de construção do conhecimento, valorizando os saberes acumulados previamente pelos discentes em suas trajetórias de vida. A proposta de organização curricular permite a aprendizagem a partir da interação entre a busca do conhecimento, a prática reflexiva, a relação aluno-aluno e aluno-professor.

A proposta de realização de estudo de caso foi concebida para ser desenvolvida segundo o entendimento de que o projeto político-pedagógico representa a fundamentação da concepção de educação, enquanto o currículo representa o *lócus* em que se materializa a proposta. Dessa forma, o currículo pode ser entendido como a expressão da práxis – lugar no qual toda proposta, toda ideia, toda intenção se faz realidade, ou não, e, por consequência, materializam-se interesses, tensões e conflitos.

Se o currículo for entendido como a ponte entre a intenção e a realidade, ao observar esse *lócus* é possível projetar as concepções de mundo, homem e educação em que as ações estão enraizadas. Há que se lembrar, também, que a prática docente obedece a múltiplas determinações (institucionais, estruturais, organizativas, bem como tradições metodológicas e possibilidades reais de trabalho) e que o currículo é posto com base em finalidades diversas, às vezes conflitantes, já que sua própria definição, assim como a das políticas públicas, ocorre em palco de tensões e disputas.

A avaliação de Paviani (2008, p. 66) a respeito da colaboração entre professores e alunos e dos padrões de funcionamento da organização aponta para a importância de iniciativas como a proposta de curso exposta, na medida em que “permitem a formação de uma nova cultura universitária, integrada com a sociedade, com os meios de comunicação, com a socialização dos conhecimentos”.

Entretanto, dada a incipiência do recém-criado curso de Agroecologia da UFRR, foi buscada uma incursão pelo universo que serviu de inspiração àquele: o curso de Agroecologia da Universidade Federal do Paraná. A disposição da coordenação do referido curso em contribuir com o estudo consolidou-se em uma visita ao município de Matinhos, litoral do Paraná, onde funciona a UFPR – Setor Litoral. O pretendido era estruturar uma forma para articular a leitura hermenêutica das obras de Freire e a análise de um caso empírico.

Há que se registrar que, nas discussões durante a banca de qualificação do projeto, ficou definido que a pesquisa ficaria circunscrita a um estudo teórico, dada a necessidade primordial de se buscar em Freire um entendimento acerca da interdisciplinaridade. Sendo assim, um estudo de caso, fosse o curso da UFRR ou da UFPR, consistiria em uma outra pesquisa, quiçá continuidade dessa primeira. Entretanto, essa breve passagem pela UFPR acalentou a possibilidade da implementação de uma proposta interdisciplinar em qualquer nível de ensino, tendo como fundamento Freire. Por isso, justifica-se um relato sucinto das impressões iniciais provocadas por essa visita.

A oportunidade de conhecer o setor litoral proporcionou a satisfação inesperada da descoberta de que não somente o curso de Agroecologia, mas todo o setor, desde sua concepção, estava fundamentado em Freire e na interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, são ministrados quatorze cursos de graduação, e, segundo divulgação da própria instituição, as formações ofertadas traduzem a proposta pedagógica da UFPR Litoral, baseada na interdisciplinaridade¹⁷.

¹⁷ As informações referentes a essa unidade foram obtidas por meio de uma entrevista com cinco professores da instituição, bem como do *site* disponível em <www.litoral.ufpr.br>, como uma etapa exploratória.

O projeto político-pedagógico do setor apresenta como objetivo contribuir para a formação dos estudantes em todos os seus aspectos: pessoal, profissional, comunitário, político e social. Com esse intuito, a proposta está traduzida em uma organização curricular diferenciada. Em vez de disciplinas, os estudantes cursam módulos cuja estrutura é mais flexível e aberta a atender às demandas de cada turma.

Especificamente em relação ao desenvolvimento do curso de Agroecologia (contato inicial), algumas questões interessantes surgiram do diálogo com os professores quanto ao modo de trabalho diferenciado. Primeiramente, a percepção de que ainda existem entraves na execução das atividades interdisciplinares devido a características pessoais de alguns professores; a expansão das tarefas e a consequente sobrecarga de trabalho, que inviabiliza o encontro necessário ao trabalho coletivo; e, ainda, as especificidades da unidade dentro da própria universidade.

O relato dos professores aponta que o Regimento Setorial aprovado em setembro de 2013 tem provocado readaptações no cotidiano do setor. Isso porque o Regimento do Setor Litoral, conforme proposta inicial, não foi aprovado integralmente pela universidade. A unidade tem uma proposta pedagógica diferenciada da própria UFPR, e, em consequência dessa proposta, as estruturas também necessitam ser diferenciadas, inclusive quanto ao sistema de avaliação, no qual o conceito substitui a nota. Nessa nova conjuntura, a universidade precisa se adaptar ao setor, e o setor às normas da universidade.

Um último aspecto a ser ressaltado consiste na percepção de que os fundamentos teórico-práticos são meios, e não fins, no processo de formação dos estudantes; as atividades pedagógicas são construídas coletivamente, de maneira interdisciplinar e pactuadas no planejamento. Os professores destacaram, todavia, que alguns cursos estão mais alinhados à proposta da unidade, enquanto outros caminham com um pouco mais de dificuldade.

Por um lado, a proposta de experiência interdisciplinar da UFPR, em construção, é importante na medida em que contribui para a superação de uma suposta limitação de execução, implícita nos questionamentos acerca da viabilidade de propostas interdisciplinares. Tanto é comum essa dúvida em relação à prática, e tantos são os equívocos e imprecisões nas teorizações, que

Calloni (2006, p. 54), em estudo dedicado à interdisciplinaridade, admite a dificuldade de realização desta, no âmbito tanto das pesquisas científicas, quanto das práticas pedagógicas, pois “ainda não se avizinha possível a superação generalizada da incomunicabilidade entre as disciplinas enquanto especialidades do conhecimento”. Dificuldade também perceptível nos relatos dos professores que se dedicam a dar forma ao projeto de curso da UFPR.

Por outro lado, contrastada a outras experiências, pretensamente interdisciplinares, ressalta-se o valor do trabalho desenvolvido, apesar das dificuldades expostas pelos professores para materialização do proposto. Da docência do ensino superior, nos anos imediatamente posteriores à conclusão da graduação, algumas experiências, desse tipo pretensamente interdisciplinares, serão destacadas com o propósito de trazer à reflexão elementos comuns às práticas desenvolvidas sob essa rubrica.

Vale ressaltar que a própria *Pedagogia da esperança* foi escrita em um sentido próximo ao proposto nesse exercício de buscar nas experiências vividas o fundamento das reflexões. Segundo Freire (2015b, p. 27), “neste esforço de relembrar momentos de minha experiência que [...] se constituíram como fontes de minhas reflexões teóricas, ao escrever a *Pedagogia do oprimido* e continuariam hoje ao repensá-la [...]”.

Repetidas vezes, ressalta-se a importância de se ancorar a prática pedagógica na concepção de educação, pois o desenvolvimento dos projetos ou das atividades interdisciplinares será definido em função das concepções sobre a educação daqueles que estiverem envolvidos. A construção de metodologia interdisciplinar, na perspectiva da formação integral da pessoa, pressupõe uma concepção de educação alinhada a princípios emancipatórios. Do contrário, um método novo ou uma prática nova possivelmente continuará reproduzindo o mesmo modelo de educação. Nesse sentido, as práticas precisam ser construídas de forma a possibilitar o diálogo entre todos os envolvidos, alunos e professores, possibilitando a leitura dos aspectos até então velados do cotidiano.

Avaliando as práticas interdisciplinares no ensino brasileiro, Japiassu (2011, p. 36) afirma a inconsistência das ações assim denominadas: “em nossas universidades, é praticamente inexistente a prática interdisciplinar, tanto no campo do ensino quanto no da pesquisa”. E conclui que o existente se configura

como encontros pluridisciplinares, mesmo assim, em escala reduzida e de maneira marginalizada.

De fato, a pluridisciplinaridade¹⁸ é mais recorrente, e sua existência não representa aspecto negativo em uma avaliação particular. Durante o estágio docente, realizado recentemente em dupla, vivenciando esse tipo de experiência pluridisciplinar, em nível superior, foi possível desfrutar de um momento rico de formação, em que os alunos dispuseram de preleções fecundas pela diversidade de repertório, proporcionado por trajetórias formativas distintas das professoras.

No caso em questão, o currículo, formatado no auge das discussões interdisciplinares, era composto por disciplinas que demandavam conhecimentos de áreas distintas. A disciplina, citada como exemplo, Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação, contempla conhecimento de três áreas distintas.

Nesse sentido, uma crítica de Follari (2011, p. 109-110) quanto a um entendimento equivocado, o de se centrar em um professor a responsabilidade por uma disciplina que contempla conhecimentos diversificados, provenientes de áreas distintas, serve de alerta na organização desse tipo de proposta, pois “é impossível centrar a interdisciplina num sujeito, que apareceria multiplamente dotado, mas cujo único modo de manejar várias disciplinas ao mesmo tempo seria na verdade o de diminuir a especificidade de cada uma delas”.

Admitindo como hipótese que assim se fizesse, com a multiplicação dos conhecimentos, a cada pessoa que ensinasse aquilo que aprendeu dessa forma, tendendo sempre a menos, possivelmente em pouco tempo haveria retrocesso do avanço científico e tecnológico. Também Frigotto (2011, p. 41) reforça o despropósito da tentativa de centrar em um sujeito todos os conhecimentos disciplinares, pois “mesmo que se atinja um elevado nível de capacitação crítica, nenhum sujeito individual dá conta de exaurir determinada problemática”.

¹⁸ Segundo Japiassu (1976, p. 73), na pluridisciplinaridade, ocorre a justaposição de diversas disciplinas no mesmo nível hierárquico (por exemplo, Português, Artes, Geografia, Matemática), agrupadas de forma a evidenciar a relação entre elas. Há cooperação, mas não coordenação, de forma que, intencionalmente ou não, existe apenas um agrupamento de disciplinas.

Isso consiste em um alerta contra o entendimento de que os conhecimentos disciplinares não precisam ser considerados. O interdisciplinar pressupõe o disciplinar. Nessa perspectiva, Etges (2011, p. 83) afirma a impossibilidade de redução das ciências a um denominador comum, sob a égide da interdisciplinaridade, pois isso equivale a decretar o fim de suas especificidades. E a potencialidade está no trânsito entre as disciplinas.

Da forma concebida neste trabalho, o interdisciplinar não demanda concentrar o conhecimento nem em uma pessoa, nem em uma disciplina. Ao contrário, demanda o diálogo entre as pessoas, para a posterior integração entre os conhecimentos, de forma a viabilizar a necessária leitura de mundo.

Em contrapartida, também há que se considerar a forma de organização das atividades. Se o simples fato de professores dividirem a sala de aula, por si, não implica necessariamente interdisciplinaridade, também não garante êxito quanto aos resultados. Conforme afirmação de Paviani (2008, p. 8-9),

A redução da interdisciplinaridade a um simples arranjo entre disciplinas ou à mera colaboração entre professores, sem um exame de suas implicações epistemológicas e metodológicas, transforma sua prática num modismo intelectual, ou, ainda, numa inútil justaposição de atividades. O que pode ser fundamental do conhecimento e dos saberes pode vir a ser ignorado ou mal-interpretado.

Crítica pertinente, e aplicável, inclusive, a um relato encontrado em Fazenda (2002) acerca de sua experiência em parceria na condução das disciplinas Estágio e Didática. O relato superficial da atividade, classificada como interdisciplinar, provoca um entendimento correspondente a uma atividade pluridisciplinar. Isso por si não constitui problema. Todavia, a leitura do relato pode levar à adesão por um tipo de “moda”. E a própria autora registra um alerta sobre os riscos dos modismos na educação:

Em alguns casos isolados, educadores de certas escolas têm deixado de lado os conhecimentos tradicionalmente sistematizados e organizados, e têm partido única e exclusivamente para a organização curricular a partir de uma exploração indiscriminada de conhecimentos do senso comum (FAZENDA, 2002, p. 17).

O pior cenário possível seria o abandono indiscriminado das disciplinas a título de desempenhar a interdisciplinaridade, como adesão voluntariosa à moda do momento, em atividades desprovidas de reflexão e planejamento engajado.

Ainda segundo Fazenda (2007, p. 64), a interdisciplinaridade é uma questão de atitude – e a atitude não está na junção de conteúdos, de métodos

ou de disciplinas, nem sequer em novos conteúdos produzidos por alguma dessas junções; “a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. Qualquer disciplina, e não especificamente a didática ou o estágio, pode ser a articuladora”. Na esteira de Gusdorf, que propunha a filosofia como responsável pela unidade do conhecimento, logo uma disciplina articuladora ou integradora de outras disciplinas, Fazenda propõe que qualquer disciplina pode ser a articuladora desse novo modelo de prática educativa.

Talvez, deveras por influência teórica de Gusdorf, introduzido no Brasil por intermédio de Japiassu e Fazenda, trabalhando em duas faculdades distintas, foi possível identificar, nos primeiros anos deste século, a existência de uma disciplina denominada interdisciplinaridade, escalada com a missão de ser a articuladora de uma atividade a ser realizada pelo conjunto de disciplinas que compunha o elenco de cada semestre.

Se, por um lado, resta um questionamento acerca da negação da essência da própria interdisciplinaridade através da continuidade da divisão entre as ciências, por outro, ao longo de quatro anos, não houve resultado que testemunhe o êxito desse formato. Portanto, é outra forma inócua de prática interdisciplinar consubstanciada nos projetos de curso superior baseados na interdisciplinaridade promovida por meio de uma disciplina articuladora.

Calloni (2006, p. 52)¹⁹ destaca aspecto recorrente nas propostas pedagógicas interdisciplinares: na maioria das vezes em que é colocada em prática, destoa de seu fundamento, em tentativas de resolução de dificuldades encontradas numa práxis composta por especialismos. Também Fazenda (2007, p. 23), ao avaliar os entraves da realização da interdisciplinaridade, oferece elementos que ajudam a explicar a clausura dos professores nos limites seguros da sua disciplina. Nesse sentido, afirma ter verificado, em relação aos professores, o “desconhecimento da estrutura de sua disciplina, do seu objeto, do porquê da inclusão da disciplina no currículo; desconhecimento da estrutura e objeto das outras disciplinas e de sua função nos currículos”.

¹⁹ O autor retrata os resultados de estudo publicado por HERNANDEZ, Aline Reis Calvo; HERNANDEZ, Ivone Reis Calvo. Interdisciplinaridade. Porto Alegre: **Revista do professor**, v.14, n.57, jan./mar. 1999, p.22-24.

Esse relato ajuda na busca de explicação para as dificuldades de articulação entre os professores de cada semestre para o desenvolvimento da ação que se convencionou chamar no interior das faculdades de projeto interdisciplinar. Além das questões de formação, sobressai a ausência de discussão acerca das finalidades e do papel da educação, bem como do perfil do egresso do curso, ou seja, sobre o próprio processo de formação, o que pode chegar, no limite, a um tipo de prática cega. No caso, eram instituições privadas sobre as quais poderiam recair críticas concernentes à mercantilização da educação. Entretanto, também nas instituições públicas, existem poucos espaços destinados às construções coletivas, ao planejamento conjunto.

A própria estrutura das universidades públicas, herança maléfica da departamentalização promovida durante a ditadura, dificulta a integração dos professores para a realização de atividades que propiciassem aos alunos uma leitura mais abrangente da realidade. O que ainda se tem são professores de um curso ensinando em outro, mas, conforme alerta Follari (2011, p. 108) ao considerar o exemplo de um médico ensinando as disciplinas da biologia, “isto muito pouco tem a ver com a definição de interdisciplina como um conceito em comum, orgânico, entre várias disciplinas.”

O autor, mais adiante no mesmo texto, chega a rememorar uma proposta de organização universitária por projetos definida por Gyllenberg, na qual seriam construídos “projetos de pesquisa específicos de operação sobre a realidade, a partir dos quais os pesquisadores são nucleados” (FOLLARI, 2011, p. 109).

Essa proposta parece próxima à metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL (do inglês, *Problem Based Learning*), que vem ganhando espaço nas faculdades de medicina e biologia do Brasil. A princípio, consiste em uma proposta de ruptura com um modelo de aula tradicional, com disciplinas curriculares distanciadas.

Embora não esteja estritamente no escopo da discussão, configura uma alternativa que busca relacionar conhecimento e intervenção na realidade, próximo, a princípio, do que se espera encontrar como contribuição de Freire para revigorar a compreensão da interdisciplinaridade, sem com isso desconsiderar a recomendação de Etges (2011) de não se reduzir a ciência à resolução de problemas, em um enfoque meramente instrumental. Quando

buscamos em Freire o fundamento para a interdisciplinaridade, estamos no rastro de uma concepção diferenciada; no lugar de disciplinas fragmentadas, há o estabelecimento de interconexões que propiciam a compreensão da realidade.

Nesse sentido, Freire afirma a necessidade de “que os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e de escrever, percebam as tramas sociais em que se constitui e se reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento” (FREIRE, 2016, p. 82).

De toda forma, articulado a partir de uma disciplina, ou não, são pertinentes as observações de Fazenda (2007, p. 26) quanto a mais alguns elementos que auxiliam a compreensão das dificuldades da execução de idealizadas ações interdisciplinares, uma vez que:

[...] além do excelente domínio do objeto e do campo de estudos de sua disciplina, o pesquisador precisaria conhecer – nem que fosse apenas inicialmente – a intenção genérica da abordagem teórica das demais ciências que estivessem envolvidas no projeto.

Pelo descrito até então, é possível dimensionar a complexidade da proposta interdisciplinar. Conforme observado por Paviani (2008, p. 7), “a interdisciplinaridade pode ser praticada sem assim ser nomeada. Há também os que pretendem praticá-la e, de fato, nada produzem de interdisciplinar”. Por certo, nomear as atividades é secundário. Mais importante que avaliar cada uma das experiências que foram vivenciadas, a fim de decretar se eram atividades ou projetos interdisciplinares, é compreender as dificuldades encontradas nos empreendimentos assim intencionados. Isso tendo em vista as metas, ou seja, aquilo que se pretende alcançar por meio da interdisciplinaridade e que não seria possível de outro modo, uma vez que ela não é um fim em si mesma.

Dentre o experienciado e o encontrado descrito na literatura, parece pertinente a análise de que a maioria das ações intituladas como interdisciplinares – inclusive aquelas com dois professores em uma sala, ou com toda escola ou todos os professores de um semestre da graduação envolvidos em um projeto – carece desse entendimento do interdisciplinar como meio de se alcançar uma meta específica em termos de formação. E, conforme verificado por Etges (2011, p. 80), “apenas aparentemente deixa de lado as estruturas fechadas de cada disciplina ou construto, quando põe professores e alunos numa grande sala e os faz trabalhar em função de um produto final qualquer [...]”

Ainda que a preocupação central da discussão do autor esteja centrada na produção do conhecimento, enquanto este estudo tange a produção na medida em que está voltado à socialização como um processo criativo, e não bancário, o comentário serve de ensejo para reflexão.

Somente agrupar pessoas em torno de um objetivo comum não corresponde à integração. Muitas vezes, o que se desenvolve nesse tipo de trabalho é a cooperação. E esta é um fator importante para a realização interdisciplinar. Essa situação fica ainda mais aparente quando o foco da observação se desloca do ensino superior para o ensino de nível técnico.

Fazendo uso das palavras de Severino (2011, p. 148) para reafirmar o argumento anteriormente apresentado acerca da inexistência ou, quando muito, existência precária de conexão entre os conhecimentos disciplinares,

o que primeiro impressiona, tal a sua visibilidade, é que conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como as atividades didáticas, não se integram. [...] se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna.

Assim é o curso técnico integrado ao médio, ao menos na nomenclatura, porque, de fato, pouca integração existe, marcado por uma extensa lista de disciplinas isoladas, que pouco ou nada articulam os conhecimentos provenientes dos diversos componentes curriculares das disciplinas. Entretanto, enquanto a escola ensina disciplinas isoladas, a realidade tem múltiplas determinações, a demandar que os fatos sejam analisados em contexto.

Pensando com Freire (2015b, p. 112), é preciso reconhecer que “ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo”. O aluno precisa aprender a inter-relacionar os conhecimentos escolares para utilização em sua vida. Na avaliação de Etges (2011, p. 88), é exatamente essa capacidade de aplicação do conhecimento em outros contextos que caracteriza o agente de transformação. “Ao transpor os saberes será capaz de produzir transformações efetivas no mundo cotidiano”. Nesse sentido, Freire (2014, p. 21) afirma que é fundamental a compreensão de que a realidade é uma construção histórica que não se transforma por si, demandando que os mesmos homens que a criaram sigam transformando-a.

Desse aspecto, há algo importante a ser ressaltado. É possível perceber um equívoco comum aos professores disciplinares na reprodução de discursos

de teóricos da interdisciplinaridade, ou seja, esperar que o aluno faça a articulação entre as disciplinas. Realmente, não há como negar que alguns alunos conseguem superar a desarticulação entre as disciplinas, alcançando uma síntese auspiciosa, baseada no esforço individual. Entretanto, não está em discussão a manutenção ou propagação da educação como privilégio, mas o potencial transformador da educação organizada em processos fundamentados em uma concepção diferenciada de ser humano e mundo.

Sendo assim, aos educadores não basta a simples reprodução dos conhecimentos disciplinares, muitas vezes reduzidos à reprodução do livro didático ao longo da educação básica nas escolas públicas. Freire (2015c, p. 31) chama atenção para o fato de estar implicado no exercício profissional ético o compromisso docente com o processo de conscientização do aluno. Isso “[...] tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”.

Conforme avigorado por Freire, ao professor cabe uma responsabilidade específica em relação ao processo educativo, e isso não quer dizer que o professor está acima da pessoa do aluno, ou que o professor detém o conhecimento exclusivamente. Ressalta a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, ao mesmo tempo em que destaca que tal exercício não pode abster-se da competência técnico-científica e da rigorosidade sem prejuízo à amorosidade necessária às relações educativas.

Isso significa dizer que ao professor cabe a orientação dos alunos para a construção da articulação entre os conhecimentos das diversas disciplinas ou ciências para solução de problemas da realidade. E esse trabalho precisa ser realizado de maneira coletiva – exige integração entre os professores, planejamento conjunto.

Ratificando tal exigência, Follari (2011, p. 135) contribui para a ponderação dos desafios para o sucesso da docência interdisciplinar ao afirmar a necessidade de “[...] dar tempo fora de aula para o planejamento de conjunto e colocar no trabalho de aula mais de um profissional por sua vez para evitar os

sesgos²⁰ disciplinares”. Então, pode-se afirmar que o sucesso passa pelo planejamento e execução coletivos, buscando a compreensão da complexidade dos problemas da sociedade atual.

Compreensão das determinações da existência humana como requisito da transformação da realidade para melhoria das condições de vida, resumindo nessas palavras, uma das grandes contribuições possíveis da educação. Por isso, as práticas interdisciplinares não podem prescindir de conjugar os aspectos políticos, sociais, culturais e também econômicos, buscando a superação das dificuldades de execução. Segundo Severino (2011, p. 148), “as ações docentes, as atividades técnicas e as intervenções administrativas, desenvolvidas no interior da escola pelos diversos profissionais da área, não conseguem convergir e se articular em função da unicidade do fim”. É preciso desenvolver a cultura do diálogo e da cooperação nas escolas para o êxito de propostas ou projetos interdisciplinares, sob pena de, mesmo sob a designação de integração, desenvolver práticas desconexas, tal como na descrita experiência do curso técnico.

Se, nessa modalidade, o esperado é que as diversas disciplinas contribuam para a formação profissional do aluno, não é admissível tratar tal formação analogamente a um quebra-cabeça, em que cada disciplina oferece uma peça e cabe a cada aluno o esforço de juntar tudo em um todo coeso e coerente.

Infelizmente, essa não é uma característica somente do ensino técnico – ocorre desde a educação básica ao ensino superior. Entretanto, se o caminho que conduziu a esse momento foi marcado por experiências que se pretendiam interdisciplinares frustradas, instigou a utopia.

Fazenda (2007, p. 25) explica a delimitação do tema de seu trabalho de pós-doutorado a partir de sua história acadêmica de pesquisadora, afirmando tanto que “uma teoria da interdisciplinaridade constrói-se a partir da história acadêmica de cada pesquisador”, quanto que, em decorrência disso, “não é possível a construção de uma única, absoluta e geral teoria do interdisciplinar,

²⁰ Termo da língua espanhola, materna do autor argentino, proveniente do verbo *sesgar*, que faz referência a *torcer* ou *atravessar algo por um de seus lados*.

mas é necessário buscar ou desvelar o percurso teórico pessoal de cada pesquisador”.

Entre o infortúnio e a dádiva, resultado da incerteza provocada por essas últimas palavras, se Fazenda estiver correta em sua reflexão, esta tese representa mais uma forma de compreender a interdisciplinaridade, fundamentada em Freire, circunstanciada pelo vivido refletido.

2.2 Da problematização aos objetivos do estudo

Ao longo das últimas décadas, discussões, estudos, dissertações e teses evidenciaram, ou tentaram evidenciar, as falhas da escola e/ou dos processos educativos em relação a diversos aspectos acerca dos conteúdos desvinculados da realidade, da necessidade de reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem, da superação da pedagogia tradicional e da educação bancária, e a necessidade de mudanças²¹.

Tratando a temática educação e superação/manutenção da ordem vigente, compondo a biobibliografia de Freire organizada por Gadotti (1996), em carta datada de 16/05/1973, mas ainda atual, Indira Gandhi contribui para esse exercício necessário de pensar o porquê dos fatos educacionais:

O homem é uma criatura fascinante com uma personalidade multifacetada e capaz de tanto. Parece-me que, com exceção de um número infinitesimal, este potencial é coberto por camadas de um tipo ou outro de inibição. Nosso sistema de educação desencoraja qualquer mudança do *status quo* e apóia apenas os interesses de uma pequena parcela da população (GADOTTI, 1996, p. 57).

Nesse sentido, em Florestan Fernandes (2009), é possível encontrar contribuição significativa para a reflexão da realidade brasileira. Primeiro, quando o autor explica o processo de revolução burguesa, que cumpriu função

²¹ Ana Maria Saul investigando a presença de Freire e a influência de seu legado nos espaços públicos de educação, por intermédio de uma pesquisa, realizada cumulativamente desde 2010, envolvendo quatorze Instituições de Ensino Superior, sediadas em dez estados brasileiros, afirma a considerável ampliação de trabalhos referenciados no legado freiriano: “O portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) registra 1843 produções, entre dissertações e teses, que incluem conceitos e pressupostos da obra de Freire, no período 1987 a 2012, em seus quadros teóricos” (SAUL, 2014, p. 130).

de implementar o capitalismo no Brasil (passagem do Império à República) sem transformações profundas (ao contrário das revoluções que eliminaram as barreiras do mundo feudal à consolidação do capitalismo). No caso brasileiro, o arcaico e o moderno conviveriam para a exploração e apropriação das riquezas produzidas pela classe denominada, por ele, de subalterna.

E o segundo elemento relevante é a descrição de mudança conservadora, materializada na Independência, Abolição e República, exemplos de promessas de novas fases de desenvolvimento, que ocorreram sem alteração das estruturas de poder, preponderando a articulação das elites em torno do Estado, como uma arma na luta de classe. Fato visível no golpe civil militar de 1964, no qual “os movimentos sociais das classes trabalhadoras passaram a ser temidos, seja por um eventual potencial revolucionário, seja como pretexto” (SANFELICE, 2010, p. 322). Como consequência disso, os movimentos sociais populares comprometidos com a educação foram totalmente desarticulados e as lideranças sofreram perseguição e exílio, a exemplo de Paulo Freire²².

Cabe ressaltar que tais aspectos fazem parte de uma discussão sobre a possibilidade de transformar a realidade e apontam exatamente elementos que denotam a dificuldade de materialização das mudanças.

Desde a retomada democrática, após a ditadura, os prejuízos para a educação ainda não foram recuperados. Persiste a ausência de reconhecimento de classe. Muitas vezes, o educador atua sem convicção de sua posição na sociedade ou concepção de educação, associada ao desânimo e desesperança, retratados por Freire em diversas obras, embora não exclusivamente.

No caso brasileiro, as adversidades enfrentadas por uma trajetória de descaso perante as necessidades da educação produziram também uma escola pública que, por vezes, parece descrente de seu próprio potencial. [...] O grande risco é que, desacreditados, a própria escola e seus atores também deixem de apostar em seu potencial de transformação (BOTO, 2010, p. 108).

²² Aos 43 anos, Freire saiu do Brasil, em asilo político, por mais de quinze anos. “Nesse tempo perdeu sua mãe e muitos dos seus amigos. Entre esses inúmeros militantes políticos, animadores dos ‘círculos de cultura’ e monitores do Programa Nacional de Alfabetização, que não foram poupados pelas torturas e das perseguições dos anos da ditadura militar.”. Em nota explicativa, sua viúva define o motivo que o levou a ser afastado do Brasil: “Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo.” (FREIRE, 2015b, p. 279).

Frequentemente, são apontados por especialistas (ou não) como fatores explicativos das dificuldades em melhorar o cenário da educação nacional a má formação de professores, a pouca cobrança social por resultados que façam jus à posição econômica e política brasileira, o desprestígio do magistério, o baixo investimento em educação básica e a escassa participação da comunidade. Porém, destacam-se a falta de espaços coletivos de discussão e a maior aproximação entre a universidade e a escola.

E, assim, chegamos a uma encruzilhada: tanto a educação pode continuar sendo usada como forma de manutenção da situação vigente, como para transformação social. Para tanto, uma concepção de educação que tenha por base a teoria freiriana²³ não pode prescindir de respeito ao conhecimento do outro, de leitura crítica do mundo, de conscientização, de construção e reconstrução do conhecimento para intervenção na realidade. Trabalho árduo, conforme afirmação do próprio Freire (2000, p. 20), indubitavelmente comprometido com um projeto de sociedade justa.

Falta a quem se acomoda ou em quem se acomoda fraqueja a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética.

Para tanto, a educação precisa possibilitar ao sujeito o acesso à compreensão de sua realidade, que somente pode ser alcançada com a superação da fragmentação dos conhecimentos em disciplinas não dialógicas. Nesse sentido, Freire (1977) argumenta que conhecer, na dimensão humana, não é o ato por meio do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, conteúdos impostos²⁴. A construção do conhecimento, sob o

²³ Frente a duplicidade de grafia encontrada na literatura, se optou por freiriano/a, em detrimento de freireano/a, devido à estrutura morfológica do termo que se vale do radical seguido de sufixo que indica proveniência de uma ideia. Opção referendada no dicionário Houaiss: “**freiriano** *adj.* 1 relativo ao educador, pedagogo e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997) ou à sua obra ■ *adj.s.m.* 2 que ou o que é entusiasta, estudioso ou continuador da obra ou pensamento de Paulo Freire © ETIM antr. Paulo Reglus Neves *Freire+ -iano*.”

²⁴ É importante esclarecer essa questão, uma vez que é alvo de constantes equívocos: “O professor deve ensinar. É, preciso fazê-lo. Só que *ensinar* não é *transmitir* conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de *aprender* seja precedido do, ou concomitante ao, ato de *apreender* o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o *educando*

enfoque freiriano, exige curiosidade do sujeito em face do mundo, curiosidade epistemológica. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.

Embora Freire não tenha tematizado sistemática ou exaustivamente a interdisciplinaridade, é possível extrair do conjunto de sua obra um modo distinto de tratá-la, quiçá mais profícuo para quem articula a transformação radical da sociedade, do que as formas de tratamento assumidas nos últimos anos.

Diante do exposto, a problemática que impulsiona a busca de uma proposição que possa contribuir para a reflexão acerca de alternativas capazes de superar a fragmentação do conhecimento e, por consequência, da leitura da realidade, potencializando a capacidade transformadora das pessoas, perpassa a questão da possibilidade de a interdisciplinaridade ser ressignificada com base em Freire, como concepção de educação, entendida como formação humana.

Sendo assim, propomos: *a concepção epistemológica e ontológica, do papel atribuído ao conhecimento e dos fins da educação, no enfoque de Freire, pautada no diálogo, condição de relação entre as pessoas, ressignifica a interdisciplinaridade como práxis de leitura de mundo.*

Portanto, o objetivo geral da pesquisa consiste em contribuir para a compreensão de uma concepção de educação, entendida como formação humana, que, superando a fragmentação do conhecimento e, por consequência, da leitura da realidade, potencializa a capacidade transformadora das pessoas, buscando, para tanto, ressignificar a interdisciplinaridade com base em Freire.

Para tanto, foi necessário: (a) identificar a deformação polissêmica do termo interdisciplinaridade; (b) extrair, por meio do estudo minucioso de obras de Freire (leitura hermenêutica), elementos para revigorar a discussão acerca da interdisciplinaridade; e (c) apontar, a partir do estudo teórico, elementos para reflexão das categorias que possibilitam a compreensão da interdisciplinaridade como práxis de leitura da realidade.

se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado." (FREIRE, 2016, p. 175, grifo do autor). Há uma realidade objetiva que pode ser compreendida então.

2.3 Dos procedimentos metodológicos

Tomando a concepção da educação popular, em busca de uma perspectiva adequada ao trabalho desenvolvido por Freire, Paludo (2010, p. 264) utiliza a definição de metodologia como “a coerência com que se devem articular os objetivos a alcançar, os métodos, os procedimentos e as técnicas ou instrumentos utilizados em relação ao marco teórico que dá origem aos objetivos buscados”. Assim, o método pode ser entendido como o conjunto de procedimentos que articula a teoria com a prática, constituindo a base de sustentação dos argumentos do pesquisador.

Considerando a sua aceção de origem grega, é possível entender a metodologia como caminho, de forma a pensar em percursos a serem trilhados, perpassando a pesquisa teórico-bibliográfica e a hermenêutica, com o fito de, por meio desta caminhada investigativa, ser possível apresentar contribuições para o campo no qual se inscreve.

Ainda sobre a metodologia, é lícito explicitar que esta sempre é portadora de uma concepção e, nesse sentido, as escolhas realizadas não são revestidas de neutralidade. A definição de uma investigação teórico-bibliográfica está voltada a uma reflexão crítica e indagadora. Conforme Pereira e Oliveira (2009), essa metodologia representa diferencial em relação a outras formas de investigação, na medida em que ultrapassa a simples exposição de técnicas e avança para o intenso e inconcluso caminhar indagador que surge de um problema.

Por um lado, a pesquisa teórico-bibliográfica atende harmonicamente às necessidades de realização do estudo, que deve ser cumprido de maneira rigorosa, profunda e considerando o problema inserido no seu contexto, características definidas por Saviani (1996) para a reflexão filosófica.

Por outro, considerando-se o fato de a busca pela compreensão do conceito latente de interdisciplinaridade na obra de Freire ser um aspecto fundamental nesta investigação, a tarefa hermenêutica apresenta-se apropriada. Segundo Gadamer (1997, p. 280-281): “O esforço da compreensão tem lugar cada vez que não se dá uma compreensão imediata, e correspondentemente cada vez que se tem de contar com a possibilidade de um mal-entendido”.

Tratando a origem da hermenêutica, Ricoeur (1978) relembra que o problema hermenêutico surgiu nos limites da exegese bíblica, no âmbito de uma disciplina centrada na interpretação de textos a partir de sua intenção. Ressaltando que, se um problema de interpretação, hermenêutico, surgiu dado as divergências na leitura da bíblia, sob a égide das diversas religiões, foi exatamente porque toda leitura de texto é realizada no interior de uma comunidade, de uma tradição ou de uma corrente de pensamento, que desenvolvem pressupostos e exigências.

De fato, a hermenêutica começou por designar a arte de interpretar as sagradas escrituras, mas desde Platão seu significado tem se expandido para explicação ou interpretação do pensamento e ganhado importância na filosofia. De acordo com o exposto por Gadamer (1997), no século XIX, a hermenêutica projetou-se acima de seu objetivo original relativo à compreensão de textos literários, transformando-se em fundamento para as ciências do espírito, ao passo em que se desenvolveu sistematicamente.

Destacando essa função auxiliar das disciplinas que realizam um apelo metódico à interpretação, Ricoeur (1978, p. 17), poeticamente, assegura que a análise da estrutura semântica das expressões de sentido duplo ou múltiplo é a porta estreita que a hermenêutica filosófica deve transpor.

Como ponto comum, há o entendimento de que a partir de Dilthey a hermenêutica passa a ser reconhecida como um método, adequado às ciências do espírito, afastado da arbitrariedade interpretativa. “A universalidade do aspecto hermenêutico, também em outros contextos, não se deixa restringir ou podar pela arbitrariedade” (GADAMER, 1997, p. 18). Dito de outro modo, não é porque é interpretação que vale tudo; a interpretação deve estar baseada em um prévio conhecimento dos dados da realidade que se trata de compreender.

Retomando e ampliando, temos as considerações sobre hermenêutica de Reale e Antiseri (1991, p. 33):

[...] além de simples técnica de compreensão e, portanto, de interpretação de vários tipos de escrito (por exemplo, da Sagrada Escritura e seus significados), a hermenêutica começa também a se tornar compreensão em geral da estrutura de interpretação que caracteriza o conhecimento enquanto tal: é preciso compreender o todo para compreender a parte e o elemento, e ainda mais geralmente, é preciso que o texto ou o objeto interpretado e o sujeito interpretante pertençam ao mesmo horizonte de modo, por assim dizer, circular.

Nesse excerto, desponta um aspecto importante que vem sendo defendido neste estudo, ou seja, a necessária relação entre parte e todo para a compreensão da realidade, além de avigorar aspectos apresentados anteriormente sobre a hermenêutica, bem como destacar a questão da circularidade, ligada a duas dimensões fundamentais desta: o pré-conhecimento e a necessidade de intérprete e obra estarem no mesmo âmbito.

Sobre esse aspecto, Gadamer (1997, p. 441) assevera que “[...] compreender significa, primariamente, sentir-se entendido na coisa, e somente secundariamente destacar e compreender a opinião do outro como tal”. Sendo assim, a primeira de todas as condições é o pré-conhecimento. Porém, como afirmado por esse mesmo autor, a tarefa de compreender um texto perpassa a disposição de permitir a este dizer algo por si. Ao mesmo tempo, alerta:

essa receptividade não pressupõe nem “neutralidade” com relação a coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha a possibilidade de confrontar sua verdade com as próprias opiniões prévias (GADAMER, 1997, p. 405).

O autor afirma que, para a leitura do texto, não se impõe como condição o esquecimento do conjunto de ideias e opiniões prévias do intérprete, esse despir-se de conceitos prévios não configura sequer uma tarefa possível. Porém, é essencial essa predisposição em abrir-se ao outro.

Ao considerar a relação que pode ser descrita como “entre o eu e o outro”, em uma passagem próxima às ponderações de Paulo Freire sobre “estar no mundo e com o mundo”, encontramos em Gadamer (1997, p. 282) a máxima “compreender significa, de princípio, entender-se uns com os outros. Compreensão é, de princípio, entendimento. Assim, os homens se entendem entre si, na maioria das vezes imediatamente”.

Também parece possível uma aproximação entre ambos quanto à análise do fato de todo homem estar imerso em uma determinada tradição de onde interpreta o mundo. Sob esse aspecto, o autor faz questionamentos sobre o quanto a tradição produz cerceamentos à liberdade do próprio homem, na medida em que configura preconceitos. Gadamer (1997, p. 415) pergunta: “Não é certo, antes, que toda existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e

condicionada de muitas maneiras?”. A partir da leitura de Freire, ressoa o mesmo questionamento, não obstante às críticas à atualidade do tema da opressão.

Um último aspecto em relação à hermenêutica que merece ser destacado refere-se à interpenetração dos conceitos interpretação e compreensão. Sobre o conceito de interpretar, Gadamer (1997, p. 459) assegura: “A interpretação não é um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão, porém, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão”. Ricoeur (1978, p. 15), por sua vez, afirma: “A interpretação, diremos, é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.

Por fim, como uma pequena antecipação da discussão que será expandida mais adiante, considerando a interdisciplinaridade de forma genérica, há que se registrar a polissemia adquirida pelo termo ao longo dos últimos anos, representando o estudo hermenêutico uma alternativa adequada à investigação. E ainda, por uma questão metodológica, a possibilidade prescritiva vai ser suprimida em favor da compreensão da interdisciplinaridade na biobibliografia de Freire, tal como apresentado nesta seção.

Com isso, resume-se a declaração da inexistência de pretensão de prescrição metodológica, até porque significaria “fazer para e não fazer com”, segundo a distinção proposta pelo próprio Freire²⁵. Não existe desmerecimento dos esforços para indicar caminhos, mas sim ênfase no exercício da reflexão, essencial nesta proposta de estudo que busca transpor as ambiguidades e as inconsistências, procurando ressignificar a interdisciplinaridade, com base em Freire, como práxis de leitura de mundo.

²⁵ Ainda há que se destacar que, na acepção freiriana, “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora”. (FREIRE, 2015a, p. 46). E, ainda sobre o tema, tratando dos “pacotes educativos” que dicotomizam planejamento e atividade, Freire afirma a incoerência que aqueles que “elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras” (FREIRE, 2016, p. 36).

3 CALEIDOSCÓPIO: escola, formação humana e leitura de mundo

Tratar o tema da educação nunca é simples, pela própria natureza do fenômeno educativo. Encontramos em Brandão (2007), como *primeiros passos*²⁶, ou seja, principiando uma discussão acerca da educação, a indicação de que esta pode ser tanto uma forma de tornar comum conhecimentos, quanto uma maneira de reforçar a desigualdade entre os homens. Isso porque os processos educativos tanto influenciam quanto são influenciados por aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Nesse sentido, o citado autor afirma que tipos de educação são pensados e colocados em funcionamento para formar diferentes tipos de pessoas.

[...] a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Nesta seção, reconhecendo a complexidade da educação, serão apresentados aspectos que se entrelaçam com o propósito de auxiliar a compreensão da interdisciplinaridade, a partir de Freire, como modo distinto do usualmente encontrado nas práticas e conceituações.

A seção apresenta três aspectos que em conjunto situam a discussão sobre a interdisciplinaridade na educação. Primeiro, a educação como formação humana, em uma visão muito mais ampliada do que a preparação para o mercado de trabalho, tal como figura em algumas propostas interdisciplinares atuais, que preconizam a flexibilidade como característica fundamental da formação de mão de obra.

Segundo, intimamente relacionado ao primeiro, a escola pública, dado não ser possível desvincular a escola de seu contexto, situado historicamente. Gadotti, prefaciando o livro “Educação e Mudança”, há quase quatro décadas,

²⁶ Alusão à coleção da Editora Brasiliense intitulada *Primeiros Passos*, que tem por objetivo introduzir grandes temas, de várias áreas, por meio de textos de renomados estudiosos. Brandão não é o único autor a tratar o tema; a referência tem o propósito de mostrar que, desde um texto introdutório, a complexidade do fenômeno educativo já fica evidenciada.

declara o caráter político imbuído na educação como princípio de que parte Paulo Freire em sua teorização:

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode fazer política, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes (GADOTTI in FREIRE, 2014, p. 15).

A educação ocorre em um espaço-tempo histórico, perpassado por interesses de classe, e isso não pode ser subtraído da discussão.

E, terceiro, uma aproximação à teoria das representações sociais como contribuição à discussão acerca da leitura de mundo, uma vez que a ideia de uma educação isenta de interesses e motivações sociais, políticas e econômicas, seja propícia somente à manutenção da ordem vigente.

3.1 Educação como processo de formação humana

É possível asseverar que o grande desafio da humanidade ao longo dos tempos consistiu na formação dos seres humanos. E a expressão “formação humana” quase sempre é utilizada para indicar o próprio processo educativo.

Inicialmente, vale estabelecer uma relação entre forma e conteúdo para pensar o conceito de formação. Recorrendo ao verbete “*formación*”, encontraremos que, do ponto de vista filosófico, formação remete à forma, matéria e potência, possibilidade:

[...] en un sentido muy amplio, la forma se identifique con el acto; y la materia, con la potencia. [...] La formación se nos presenta, así, como actividad productiva, cual una educación, cual la extracción de una forma que, de estar en potencia en la materia, pasa a hallarse presente y actualizada en ésta (HOZ, 1964, p. 430).

Está expressa na definição apresentada a ideia de “formar para”, “melhorar o homem”, adequada a um projeto de perfectibilidade do humano. Perpassa a ideia de extrair de si, por meio da educação, aquilo que existe em possibilidade. A formação humana apresenta-se, assim, como atividade produtiva, como uma educação, como extração de uma forma que existe em potência na matéria.

Nesse sentido, segundo Hardt (2013, p. 776):

Está no humano a condição de criar. Está na semente a amplitude da árvore. Tradição oriunda do pensamento aristotélico fazendo o itinerário racional da formação humana. Existe uma previsão de uma forma, o que é praticável efetivamente na história da humanidade, mas não existe qualquer previsão de que seja uma forma racional e virtuosa.

Extraír, retirar, dar forma – na verdade, existem várias maneiras de entender a formação humana. Essa é uma discussão importante no âmbito da Filosofia da Educação, uma vez que a esta tem como tarefa “tornar transparente, para os próprios atores, a dependência de seu agir e de suas convicções teóricas, em relação ao contexto de seu mundo objetivo que, longe de ser apenas determinado por eles, orienta sua própria vida profissional.” (FLICKINGER, 1998, p. 17).

Retomando a constituição do termo “formação”, Gadamer (1997, p. 48) ressalta que este remete a uma antiga tradição, de acordo com a qual o homem teria sido feito à imagem de Deus. O vocábulo evoluiu até alcançar o significado comum atual: “Formação integra agora, estreitamente, o conceito de cultura, e designa, antes de tudo, especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades”.

Desde Kant, ressoa o fato de que o “homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação, entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1996, p. 11). Mais à frente, no mesmo texto, segue o autor afirmando que: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, p. 15). Nesse sentido de formar por meio da educação, destaca-se, em Freire (1979, p. 19), a ideia de que, para ter validade,

[...] toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se).

Essa reflexão sobre o homem gera o que se denomina concepção de homem e diferentes entendimentos de que tal homem concebido deve ser formado. E, a partir do Iluminismo, a racionalidade passa a preponderar na constituição dos modelos educativos para formação do homem. Isso porque, nesse período, a razão, depois de ter passado esquecida todo o período da Idade Média, é retomada vigorosamente do mundo grego.

De fato, muitas críticas foram feitas a essa exacerbação da racionalidade; porém, o modelo de homem unilateral correspondente persistiu até os dias atuais. E persistiu com tamanha robustez que Rubem Alves (1981, p. 9), na apresentação do livro “Fundamentos estéticos da educação”, chega a reconhecer a falência do empreendimento que representa defender uma educação estética dentro do modelo de produção vigente:

A preservação do índio e suas culturas, a harmonia do homem com a natureza, a salvação das florestas, rios e mares, a recusa a violência, a opção pelo pacifismo – todas estas são causas derrotadas. Elas não têm chance alguma frente ao poder econômico e ao poder das armas. E aqui está alguém que sugere que a educação seja pensada a partir da beleza – o que equivale a afirmar que o poeta e o músico são mais importantes que o banqueiro e o fabricante de armas, o que sem dúvida provocará sorrisos tanto nos vencedores quanto nos vencidos.

Nessa empreitada tanto duvidosa quanto necessária, Duarte Júnior (1981) apresenta desde as possibilidades de criação (humana) e reprodução (animal) a partir dos diferentes tipos de memórias e comportamentos até chegar à aprendizagem, linguagem e cultura, para assim discutir os fundamentos de uma educação estética.

A esse respeito, Freire afirma que os homens são os “únicos seres, entre os inconclusos, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade” (FREIRE, 2015a, p. 122).

Há que se destacar que existem correntes, como o behaviorismo, que buscam justificar algo próximo ao adestramento como forma de aprendizagem, aplicada ao humano. Esse processo equivale à educação bancária, em que a aprendizagem se limita à memorização, desprovida de sentido, criatividade ou criação de significado²⁷.

²⁷ A esse respeito, ressalta-se a possibilidade destacada por Freire de que “[...] cedo ou tarde, os próprios ‘depósitos’ podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’” (FREIRE, 2015a, p. 85). É possível estabelecer, ainda, uma interface desse pensamento de Freire e Duarte Júnior quanto ao que distingue os homens dos animais: “O mundo humano, que é histórico, se faz, para o ‘ser fechado em si’ mero *suporte*. Seu contorno não lhe é *problemático*, mas *estimulante*. Sua vida não é um correr riscos, uma vez que não os sabe correndo. Estes, porque não são desafios perceptíveis reflexivamente, mas puramente ‘notados’ pelos sinais que os apontam, não exigem respostas que impliquem em ações decisórias.” (FREIRE, 2015a, p. 124, grifo do autor).

Nessa vereda, Duarte Júnior (1981) propõe a aprendizagem como criação de significados, e, sendo o significado algo imaterial, a cultura pode ser entendida como a concretização, e a educação, como a forma de propagação dos significados comuns a uma sociedade.

Há que se lembrar que os homens, ao contrário dos animais, não somente vivem, mas existem – e essa existência é histórica²⁸. Isso implica que os homens tanto fazem história, como se fazem seres histórico-sociais, por meio de sua permanente ação transformadora. E, por meio de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história. São seres da práxis, pois suas ações produzem a transformação do mundo. E é como seres transformadores e criadores em relação permanente com a realidade que produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (FREIRE, 2015a, p. 124-128).

Nessa proposição, a educação é o processo pelo qual a pessoa adquire elementos de sua cultura. E, criando cultura, por ela se constitui, isto é, há o reconhecimento de uma relação dialética, considerando, então, a influência de um sobre o outro em movimento constante.

Em contrapartida, com o reconhecimento de que alguns sentimentos não podem ser traduzidos por palavras, o autor supracitado propõe a arte como uma ponte que nos leva a conhecer e expressar os sentimentos e a experiência estética como forma de a nossa consciência apreendê-los. É a defesa de que, por meio da arte, somos levados a conhecer e preservar nossas experiências vividas que escapam à sistematização da linguagem.

Nesse sentido, encontramos em Freire que “estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas.” (FREIRE, 2016, p. 29).

²⁸ Freire propõe, ainda, ampliando a discussão a partir dessa ideia que o homem mais que vive, existe: “Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a *vida* em *existência*, nós, enquanto *existentes*, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros.” (FREIRE, 2015b, p. 135).

Cabe ainda destacar, dentre os principais pontos discutidos no âmbito da estética, que o sentimento é anterior à razão, do ponto de vista ontológico. E que, em sua constituição humana sensível e racional, o primeiro foi reprimido, decorrendo a atrofia da imaginação em função da hipertrofia da razão.

Segundo representantes da escola de Frankfurt, esse sentimento da razão reprimida se volta ao mundo como barbárie; ou seja, do sonho iluminista de eliminar tudo que não fosse razão, a barbárie foi gerada. Existe, em Adorno, por exemplo, uma explícita preocupação de que a educação tenha como finalidade impedir que Auschwitz²⁹ se repita na história da humanidade. Inclusive, o autor escreve um texto intitulado “Educação após Auschwitz”. Essa preocupação de Adorno ecoa em outros autores, como se observa na análise de Severino (2006, p. 632):

Após Auschwitz, impõe-se uma reelaboração do passado, uma severa crítica do presente, se se almeja um futuro mais humanizado. E ao mesmo tempo em que Adorno alerta para os riscos de um processo educacional pautado apenas nas luzes da consciência (pura formação ético-epistêmica), sem considerar sua orientação social, chama a atenção para os igualmente graves perigos do comprometimento do ético frente à determinação social (pura formação política).

A educação como fenômeno complexo de formação humana, demanda articulação entre os aspectos éticos e estéticos, epistemológicos e políticos, tal como ressaltado anteriormente. Ainda há que se considerar que a dimensão estética da educação, trazida ao centro da discussão, se choca com alguns valores presentes na sociedade atual e que podem ser entendidos como imediatistas ou até utilitaristas. Hoje, mais do que em qualquer momento histórico, fica evidente o entrelaçamento entre educação, política, cultura e economia. Nessa lógica, de uma sociedade calcada na divisão do trabalho, parece se tornar cada vez mais improvável repensar a educação sob a perspectiva da arte, haja vista que imaginação, criatividade e prazer não parecem compatíveis com a educação nessa visão tradicional.

Se considerarmos a argumentação de Duarte Júnior (1981), em defesa de sua proposta de educação, é possível encontrar dois pontos fulcrais:

²⁹ Auschwitz tornou-se uma alusão à barbárie e às atrocidades praticadas durante a Segunda Guerra por ter sido o maior campo de concentração e extermínio construído pelos nazistas.

desenvolver a consciência estética, uma atitude harmônica em que se equilibre sentimentos, razão e imaginação; e desenvolver essa consciência significa a busca de uma visão global do sentido da existência.

Não resta dúvida: essa tarefa não é do ensino da arte, mas da educação como um todo. Então, longe de ser uma proposta do ensino de arte, é uma forma de educação que utiliza os conceitos que vêm da estética, articulando o sentir e o pensar na formação humana.

Nessa perspectiva de relacionar sentir e pensar, considerando uma parte importante da educação, que é perceber as situações de opressão, Freire (2016, p. 174, grifo do autor) pondera a articulação entre a sensibilidade e a razão:

Com as maiorias populares não apenas *sentindo* que vêm sendo exploradas desde que se inventou o Brasil mas também juntando ao *sentir* o *saber* que estão sendo exploradas, o *saber* que lhes dá a “raison d’être” do fenômeno que alcançam preponderantemente ao nível da sensibilidade dele. Ao falar em *sensibilidade do fenômeno* e em *apreensão crítica do fenômeno* não estou, de modo nenhum, sugerindo nenhuma ruptura entre *sensibilidade*, *emoções* e *atividade cognoscitiva*. Já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica.

Cabe ressaltar que a estética se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecer por intermédio dos sentidos, das sensações.

Os princípios estéticos remontam à antiguidade grega, em seu modelo de formação, a Paideia, baseada na Ética, na Política e na Estética. A Paideia, modelo de educação integral, tinha por objetivo formar um caráter (*ethos*). Segundo Severino (2006, p. 623), a Paideia consiste em um modelo de formação pautado na ética, sendo, então, um empreendimento ético-formativo. Isso porque, no quadro da cultura clássica grega, a qualidade da pólis depende diretamente da qualidade de seus habitantes.

No pensamento grego, é possível localizar a origem da preocupação com a totalidade por meio da constituição do modelo de formação integral, a Paideia. “Para Gusdorf, a exigência de um conhecimento interdisciplinar nada mais é que a retomada da paidéia num contexto mais complexo.” (FAZENDA, 2007, p. 28). É interessante essa possível relação entre a interdisciplinaridade e a Paideia; entretanto, parece um tanto quanto ilusório nos dias atuais uma proposta de retomada da Paideia grega integralmente.

Se a estética já estava presente na antiguidade grega como disciplina acadêmica, ela se organiza somente no século XVIII. Alexander Baumgarten (1714-1762) foi o primeiro a definir a estética como um campo de estudo, a ciência do sensível, nesse momento, porém, entendida como inferior. Somente com Kant (1724-1804) e, depois, com Schiller (1759-1805), a discussão estética principia um nível qualitativo superior.

Reconhecidas essas contribuições ao desenvolvimento de se pensar a estética em um caráter formativo do humano, no âmbito da educação, Adorno é considerado outro nome de destaque, devido às suas reflexões acerca da arte relacionadas à indústria cultural e aos processos de pseudoformação. Em suas reflexões, Adorno considera que, a partir do amplo desenvolvimento tecnológico, se consolida uma nova ordem, na qual a arte também é cooptada pela indústria para servir nessa imensa engrenagem que visa à sua manutenção.

Dessa forma, Adorno propõe uma filosofia baseada na crítica como potência de transformação social; segundo Bandeira e Oliveira (2014, p. 104), uma filosofia transformada, pois:

[...] possibilita, em última instância, a transformação concreta no plano do social, pois esta crítica social apresenta-se como o próprio conteúdo da filosofia, abordado nas categorias filosóficas e, neste sentido, teoria do conhecimento e teoria da sociedade estão entrelaçadas em seu interior. A formulação da teoria, assim, faz parte de um processo social no mesmo movimento em que se constitui como sua reflexão. Sua verdade não se encontra fora do mundo, mas em sua negatividade, compõe-se na cena da história. A filosofia não pode mais dispor da totalidade como seu objeto, assim como o conceito não pode reduzir a multiplicidade do real às categorias do pensamento, mas sim manter a tensão dialética entre o pensamento e o real, possibilitando sua permanente reinvenção, reescrita, mobilizada pelo seu outro, ou seja, pelo que lhe é heterogêneo.

Adorno considera que a indústria cultural se apropria dos bens culturais para identificá-los com a lógica do mercado, transformando-os em bens de consumo, resultando na perda do caráter autônomo da arte e, portanto, de um princípio que lhe é essencial, a liberdade.

Se a indústria cultural impõe o consumo de mercadorias fetichizadas, a arte representa um potencial de superação da razão instrumental, pois projeta novas possibilidades de sentidos. Afinal, a estética não se limita à teoria da arte, mas representa um novo princípio de racionalidade, não limitado à razão discursiva. Isso representa um potencial de rupturas com as formas pré-

estabelecidas de percepção e entendimento do mundo e da vida cristalizados pelo modelo capitalista de produção.

De maneira muito apropriada à discussão acerca da necessidade de o conhecimento possibilitar a leitura de mundo, como proposto nesta investigação, Bandeira e Oliveira (2014, p. 99) dizem:

Neste modelo, os indivíduos são educados para aumentar seu valor no mercado e não para compreender o mundo em que vivem, pois os conhecimentos não possuem um quadro de referência para lhes dar sentido, não se relacionando com a própria história humana, que deveria lhes referenciar e apontar seus objetivos no mundo, qual seja, a realidade sócio-histórico concreta.

Porém, o processo de formação humana deve abranger a inserção ativa das novas gerações em sua cultura, e isso não equivale à formação unilateral, caracterizada, preponderantemente, pela formação científica, voltada ao desenvolvimento de competências e à aquisição de habilidades para a entrada no mercado de trabalho, que é o comum na sociedade capitalista, bem como não se resume à razão instrumental.

Sobre esse aspecto, Freire (2016, p. 29) afirma que “ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”.

Prosseguindo, Severino (2006), ao analisar a história da civilização ocidental, propõe que a educação se identifica como processo de formação humana. E essa formação significa a própria humanização do homem, concebido como inacabado, porém dotado da capacidade de transformar-se, aspecto comum a Freire. O autor, retomando o significado de formação, afirma:

[...] é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar... (SEVERINO, 2006, p. 621).

Quando se fala em educação, entendida como processo de formação humana, para além de qualquer processo de qualificação técnica, relacionado a uma lateralidade, o que está em pauta é uma situação de conquista de plena

humanidade. Por isso, a razão formal, se tomada exclusivamente, não consegue atingir a meta de formação de um ser humano completo.

Ao longo do tempo, ocorreram mudanças nas concepções que os homens fizeram do ideal de sua humanização; porém, algumas se destacaram pela importância ou projeção. Além da já citada Paideia grega, outro exemplo de formação humana integral é a *Bildung*, no bojo do idealismo alemão.

Também no alemão existem as correspondentes derivações do conceito de forma, p. ex., *Formierung* e *Formation*, há muito tempo em concorrência com a palavra *Bildung* (formação). Forma vem sendo inteiramente desvinculada de seu significado técnico desde o aristotelismo da Renascença, sendo interpretada de uma maneira puramente dinâmica e natural. Da mesma forma, o triunfo da palavra formação sobre forma não parece só acaso. Porque em “formação” (*Bildung*) encontra-se a palavra “imagem” (*Bild*). O conceito da forma fica recolhido por traz da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra “imagem” (*Bild*) abrange ao mesmo tempo “cópia” (*Nachbild*) e “modelo” (*Vorbild*) (GADAMER, 1997, p. 49-50).

A *Bildung*, como lado subjetivo da *Kultur*, só se legitima como exercício de juízo existencial crítico e autocrítico, de caráter emancipatório, indo além da semiformação (SEVERINO, 2006, p. 631). O termo alemão “*Bildung*” refere-se, simultaneamente, à formação cultural e à cultura. Aponta para uma formação voltada ao desenvolvimento de potencialidades humanas em seus aspectos cognitivos, éticos e estéticos. Dentro do sistema capitalista, esse modelo de formação é o máximo possível a ser atingido.

Oliveira e Oliveira (2014, p. 220-221), falando da formação *omnilateral*, afirmam que esta apresenta aspectos da Paideia e da *Bildung*, considerados em sua plenitude, em um horizonte em que todas as potencialidades e lateralidades do humano são contempladas. “No entanto, isto só é factível no horizonte da superação da alienação, ou seja, da luta pela emancipação humana e, por isso mesmo, só se efetiva como processo de superação do sistema do capital”.

Marx não desenvolveu uma teoria educacional, não escreveu nenhum texto específico apresentando sua proposta de educação *omnilateral*, que contempla todas as lateralidades possíveis do humano. Entretanto, em diversos textos, o filósofo trata de aspectos que podem ser entendidos como voltados à formação humana, conforme Oliveira e Oliveira (2014, p. 217):

Os textos em que Marx ocasionalmente se refere a questões educacionais, interpretados com amparo na compreensão de sua densa e finamente elaborada filosofia social, permitem afirmar a

omnilateralidade, como princípio originário da formação e a emancipação humana como seu horizonte.

Para entender a proposta de educação omnilateral, é preciso situá-la nesse arcabouço teórico-metodológico, fitando a formação do ser humano em sua manifestação histórica concreta no interior do capitalismo. O conceito de alienação, como estranhamento de si, precisa ser compreendido ao lado de seu par contrário – emancipação.

Em “Crítica da educação e do ensino”, é possível encontrar a recomendação de combinação entre trabalho produtivo e educação, bem como o que se entende por educação dentro da teoria marxista:

1. Educação intelectual;
 2. Educação corporal, – tal como e produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
 3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria.
- A divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os custos destas escolas politécnicas devem ser em parte cobertos pela venda das suas próprias produções. Esta combinação do trabalho produtivo, pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 1978, p. 223).

De forma mais explícita, nos “Manuscritos econômicos filosóficos”, Marx (2008, p. 105) fala sobre a educação omnilateral:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano.

Se alguém tem uma parte de si apropriada por outro (alienação), não é possível que se desenvolva completamente como ser humano (alcançando a emancipação), de acordo com o pensamento de Marx. Isso também se explicita em “A ideologia alemã”, que é considerado um texto mais refinado, embora

retome as ideias presentes nos Manuscritos, como é possível perceber ao realizar a leitura:

A apropriação dessas forças é apenas, em si mesma, o desenvolvimento das faculdades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. Por isso mesmo, a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção já é o desenvolvimento de uma totalidade de faculdades nos próprios indivíduos. Essa apropriação é, além disso, condicionada pelos indivíduos que se apropriam. Somente os proletários da época atual, totalmente excluídos de toda atividade individual autônoma, estão em condições de chegar a um desenvolvimento total, e não mais limitado, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no desenvolvimento de uma totalidade de faculdades que isso implica. Todas as apropriações revolucionárias anteriores eram limitadas. Indivíduos cuja atividade livre era limitada por um instrumento de produção limitado e por trocas limitadas apropriavam-se desse instrumento de produção limitado e assim chegavam apenas a uma nova limitação. Seu instrumento de produção tornava-se propriedade sua, mas eles próprios permaneciam subordinados à divisão do trabalho e ao seu próprio instrumento de produção. Em todas as apropriações anteriores, uma grande quantidade de indivíduos permanecia subordinada a um só instrumento de produção; na apropriação pelos proletários, uma grande massa de instrumentos de produção fica necessariamente subordinada a cada indivíduo, e a propriedade é subordinada a todos. As trocas universais modernas só podem ser subordinadas aos indivíduos se forem subordinadas a todos (MARX; ENGELS, 2001, p. 82-83).

Também se destaca nesse trecho a ideia apresentada por Marx de que somente quem está fora do sistema pode buscar formas de sua superação, equivalente à ideia defendida por Paulo Freire, de que somente o oprimido pode se libertar. É nítida e incontestável a influência de Marx em Freire.³⁰

Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 430). Com isso, fica claro que o ser humano somente pode encontrar seu máximo de humanização com a superação da alienação do trabalho.

Enfim, a proposta de formação omnilateral parece estar no horizonte da utopia, enquanto persistir o modelo de produção capitalista. Nesse sentido, Bandeira e Oliveira (2014, p. 106) sugerem que os filósofos atuais, com base na análise dos fins da educação, denotam que, embora seja compreendida como

³⁰ A esse respeito vide: PEREIRA, Dirlei de Azambuja. **Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético**. 2015. 119 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

formação humana, a educação encontra-se cerceada pelo sistema vigente, “[...] pois se, de um lado, a educação tem por fim formar indivíduos, de outro, esta formação volta-se para a vida em sociedade, o que na configuração da sociedade hodierna constitui-se num paradoxo”.

Na interpretação a partir dessa vertente, dentro do sistema capitalista, as pessoas, em sua formação, são constrangidas a desenvolver uma lateralidade, porque disso depende seu emprego ou sua empregabilidade e a manutenção da vida, e, mesmo que não seja intencional, dentro do contexto educativo, uma lateralidade é privilegiada em detrimento das demais. Vale ressaltar que a omnilateralidade se configura como oposto, conforme descrito por Oliveira e Oliveira (2014, p. 221):

A formação omnilateral toma em conta o humano como rica totalidade de múltiplas e complexas determinações; deste modo, todas as dimensões do humano são igualmente relevantes: o intelectual, o corporal, o estético, o sensível, o social, enfim, todos os constitutivos do humano articulam-se e ganham sentido em torno de sua determinação mais fundamental: o trabalho produtivo.

E, nesse caso, a busca por uma educação estética pode propiciar o resgate do homem como natureza sensível e racional. Embora essa dimensão estética seja uma parte do todo, pode representar uma resistência aos processos que fragmentam o ser humano em sua formação.

Nos processos fragmentários, geralmente voltados à especialização, ressalta-se como aspecto positivo a competência desenvolvida pelo especialista em determinada área. A questão que se coloca é o custo de se conhecer profundamente determinada área, em detrimento do restante. Trazendo para o âmbito da discussão interdisciplinar, Frigotto (2011, p. 56) afirma: “O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar.”

De fato, tal como argumentado por Paviani (2008, p. 26), a forma de organização das disciplinas pode “[...] dar ênfase à formação da pessoa ou à execução de certas atividades; pode formar especialistas ou profissionais com visão geral [...]”. A articulação entre teoria e prática é fundamental; a concepção de formação humana, assim como apresentada nesta discussão, precisa estar

ancorada em uma organização pedagógica que possibilite a formação de um tipo de pessoa distinto, crítica, criativa e solidária.

Antes de concluir, mesmo que brevemente, é preciso lembrar que o discurso em prol da interdisciplinaridade, há algum tempo, vem ganhando espaço dentre aqueles que defendem os interesses do capital. Segundo Mueller, Jantsch e Bianchetti (2011, p. 189), “capacidade de trabalhar em equipe, abertura a trocas, sociabilidade, colaboração, comunicação permanente são, entre outras, características que se prescreve e se espera de quem pretende ingressar no chamado mercado de trabalho”. E, para esse propósito, a interdisciplinaridade tem sido entendida como instrumento adequado.

Os autores, pesquisando a formação de trabalhadores, destacam da literatura o princípio das discussões sobre o interdisciplinar fomentadas pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico)³¹.

Prosseguindo, afirmam em relação às pretensões do Seminário “o intuito de buscar a legitimação sistemática das novas exigências de qualificação dos trabalhadores provenientes de um mercado capitalista cada vez mais dinâmico e complexo em vista das novas exigências do capitalismo” (MUELLER, JANTSCH, BIANCHETTI, 2011, p. 196). Seguindo essa linha de argumentação, denunciam que a preocupação dos empresários em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico está relacionada a uma perspectiva instrumental do conhecimento e aos retornos esperados da ciência e da tecnologia. Apontam, em última instância, para um cenário complicado e perigoso de apropriação da produção acadêmica para legitimação de interesses privados.

Cabe destacar que a escola, como lócus institucionalizado de formação, está implicada no processo de divisão do conhecimento, na medida em que cumpre a função de socialização deste. E, embora não seja a criadora da divisão do trabalho ou do conhecimento, tem sido usada ao longo da história para formar, em perspectiva unilateral, pessoas adequadas às necessidades do

³¹ Na verdade, é recorrente na literatura a menção ao Seminário de Nice – França, embora sem a intenção de vincular a discussão ao capital em sua relação com a educação. Fazenda (2007, p. 27), por exemplo, sobre o seminário, registra a obra produzida coletivamente por delegados e especialistas provenientes dos países-membros da OCDE como o início de uma reflexão sobre a interdisciplinaridade.

capital. Além disso, cabe ressaltar que existe uma possibilidade de discussão acerca de uma formação integral proposta por teóricos de orientação marxiana, como Frigotto (2011, p. 57), de escola unitária e formação politécnica como um esforço de crítica à forma dominante de educação fragmentária.

Ainda segundo Frigotto (2011, p. 55-56), tratando especificamente o limite para a prática interdisciplinar, “situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido”. Esses entraves devem ser superados, uma vez que resta muito limitada e limitante da condição humana uma educação que não possibilite a leitura e a escrita da realidade.

Nesse sentido, parece oportuno considerar uma recomendação de Fazenda (2007, p. 35) quanto à necessidade de que “a consciência pedagógica esteja suficientemente esclarecida sobre as implicações dessa mudança, as limitações a serem superadas e o ônus de trabalho e envolvimento que a interdisciplinaridade impõe” nas tentativas de novas formas de se entender o humano, sendo necessário um referencial teórico consistente para tanto.

Evoluindo rumo a concluir esta parte da discussão, é preciso reafirmar que diferentes modelos de formação estão associados às concepções que os fundamentam; por isso, torna-se importante compreender a educação como uma forma de leitura qualificada do mundo.

Saviani e Duarte (2010, p. 425), de uma perspectiva marxiana, indicam que “os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais”, ou seja, os homens, se constituem em suas relações sociais.

Dessa forma, se o processo de formação humana não possibilitar a leitura da realidade, pode-se perpetuar a naturalização das coisas constituídas socialmente. Deve permanecer como reflexão constante os questionamentos sobre qual ser humano que se pretende formar e o que está sendo feito para garantir essa formação. E, para concluir esta seção, coloca-se a reflexão sobre a importância de a interdisciplinaridade ser pensada no processo de formação humana no contexto atual, proposta por Calloni (2006, p. 74):

Entendemos que todo investimento intelectual e afetivo que busque apreender a unidade da diversidade disciplinar dos conhecimentos (sem, contudo, reduzirmos a diversidade à unidade) é um empreendimento de importância significativa e mesmo vital para a formação de um novo humano, pois vivenciamos um momento

histórico em que o apuro das técnicas e das ciências, com a velocidade jamais antes concebida de produzir conhecimentos, não afiança a mesma preocupação em relação aos impasses sociais com que as populações do mundo inteiro vivem.

Após essa reflexão que sumariza o incômodo dos educadores sensíveis que não percebem os avanços científicos e tecnológicos sendo traduzidos em superação das desigualdades sociais, desponta a importância da discussão do modelo de formação colocado em prática nas escolas, desde sua concepção.

O aspecto fundamental da discussão proposta nesta seção perpassa a compreensão de que, para a educação ser de fato um processo de humanização, é preciso garantir meios que contemplem os aspectos éticos, estéticos e políticos, além dos aspectos epistemológicos e técnicos, geralmente enaltecidos em detrimento dos demais. “Para Freire, uma educação humanizadora requer cultivar o *conhecimento* de forma *interdisciplinar* articulando dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica” (ZITKOSKI; LEMES; HAMMES, 2016, p. 44, grifo dos autores). Consiste na proposta de educação problematizadora, fundamentada na humanização de educadores e educandos.

3.2 Formação humana sob a perspectiva da educação popular: a constituição da escola pública brasileira

Os modelos de formação humana desenvolvem-se em contextos reais, situados no tempo e espaço, e isso deve ser considerado primordialmente. A escola pública, tal como conhecida atualmente, constituiu-se historicamente. Nesse sentido, Freire, referindo-se a uma avaliação negativa do governo Erundina, por não ter feito grandes obras³², destaca a importância da escola

³² Desse governo, Freire participou na condição de secretário de educação do município de São Paulo. Embora extenso, o relato que segue possibilita o reconhecimento da consciência opressora instalada na forma de pensar da classe popular, apontando para a importância da discussão da escola pública como *lócus* de formação da classe trabalhadora. “Recentemente me disse amiga minha ter ouvido de seu cabeleireiro, assíduo frequentador do Teatro Municipal, há anos, estar absolutamente convencido de que dificilmente poderia alguém à frente da Secretaria Municipal da Cultura, desde que ela existe, se ter a ela entregue de forma mais competente, mais crítica, mais séria do que Marilena Chauí a ela se deu. “Não votei, porém, em Suplicy –

pública e o cuidado essencial que as administrações democráticas devem ter com ela, que atende às classes populares. Freire (2016, p. 110) analisa:

Grandes obras para mim, por isso, não são os grandes túneis atravessando a cidade de um bairro a outro ou os parques cheios de verde, postos nas áreas felizes da cidade. São tudo isso também, desde, porém, que prioritariamente se trabalhe pela humanização da vida de quem vem sendo proibido de ser desde a “invenção” do Brasil: *as classes populares*.

Nesse sentido, esta seção busca resgatar brevemente a constituição da escola pública brasileira como ponto de partida para a reflexão acerca das dificuldades e possibilidades de se desenvolver uma proposta de educação popular, tal como é a proposta de Freire. Isso se torna tanto mais fundamental quanto melhor se percebe ao longo da história a negação da educação formal, de forma explícita ou velada, aos trabalhadores como instrumento de libertação.

A percepção de que a produção do conhecimento não pode ser apreendida, e este muito menos pode ser construído e transmitido, a não ser na íntima conexão com a produção da existência, retirava a possibilidade de situar o debate no terreno do idealismo ou do pensar e fazer a-históricos (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 11).

Por esse entendimento, uma retrospectiva do surgimento da instituição escolar para ser associada aos modelos de formação se torna oportuna. E, com esse propósito, recordamos Saviani (2008) ao retomar a Grécia antiga com a Paideia, como educação para os homens livres; os escravos, em contrapartida, eram, por assim dizer, “educados” no próprio processo de trabalho. O Estado exercia um papel central na organização da educação, inicialmente até a Idade Média, quando a Igreja Católica imprimiu sua marca incondicionalmente, perdendo sua hegemonia somente com o advento do capitalismo.

Sob outra ótica, Gadotti (1999, p. 23) explica o surgimento da escola como uma resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada.

disse o cabeleireiro de minha amiga – porque Erundina, tão petista quanto ele, não fez grandes obras.” Para esse homem, amoroso das artes, da dança, da música, da cultura, enfim, nada do que foi realizado pela Secretaria da Cultura tinha que ver, primeiro, com Erundina, segundo, nada disso podia se arrolar entre grandes obras. “Encontramos a Secretaria Municipal de Educação – disse recentemente o então secretário Mário Sérgio Cortela (fato de que sou testemunho) – com 63% de suas escolas deterioradas; algumas tiveram de ser interditadas. Entregamos agora a administração com 67% de suas escolas em ótimo estado.” Grandes obras seriam apenas viadutos, túneis, praças arborizadas nas zonas felizes da cidade.” (FREIRE, 2016, p.39-40)

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era *única, igual* para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das *educações*: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres.

De fato, ao esboçar uma caracterização, sob o ângulo da história da educação, é possível afirmar preliminarmente que nesta tem se destacado sobremaneira os excluídos historicamente dos processos educativos (mulheres, escravos, pobres); o distanciamento entre o anunciado e o realizado; bem como dicotomias, dualismos, contradições e fragmentações.

Nesse sentido, Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), a despeito das contribuições para a educação, não preconizavam educação igualitária ou universal. O primeiro acredita que a educação é indispensável para a formação dos homens, sendo a responsável pela diferença entre estes. Porém, defende que ao trabalhador da fábrica não há necessidade de ensinar as humanidades que faziam parte da formação da nobreza, bastando o ensino de mecânica e cálculo (GADOTTI, 1999), em uma visão um tanto quanto instrumental. Em perspectiva próxima à ideia de Locke de educação para comandantes e comandados, Rousseau (2000, p. 6), distinguindo ordem social de ordem natural, afirma que “na ordem social, em que todos os lugares estão marcados, cada um deve ser educado para o seu”.

Tratando dessa matéria, é possível encontrar em Kant (1996, p. 23) o conselho sobre a conveniência de demonstrar ao adolescente, dado sua entrada próxima na sociedade, “como a *desigualdade entre os homens* é uma certa ordem de coisas derivada das vantagens que algum homem buscou em relação a outro. A consciência da igualdade dos homens na desigualdade da ordem civil pode ser inspirada aos poucos”.

Nesse texto, o recorte dos fragmentos desses clássicos tem por objetivo explicitar os contextos em que a escola se desenvolveu, marcadamente contextos sociais de desigualdade entre os homens, reproduzidos nos contextos educacionais.

Quanto à organização escolar, em linhas gerais, o modelo atualmente difundido pode ser considerado como um legado romano. Na época áurea do Império Romano, segundo Gadotti (1999, p. 43), era imposto aos conquistados:

[...] um sistema educacional com três graus de ensino: a) as escolas do *ludi-magister*, que ministravam a educação elementar; b) as escolas do *gramático*, que correspondiam ao que hoje se chama ensino secundário; c) os estabelecimentos de *educação superior*, que iniciavam com a retórica e, seguidos do ensino do Direito e da Filosofia, se constituíram numa espécie de universidade.

Modelo de organização educacional próximo ao proposto por Comênio (1592-1670) na Didática Magna e ainda vigente, compreendendo quatro etapas: a escola materna dos 0 aos 6 anos; a escola elementar ou vernácula dos 6 aos 12 anos; a escola latina ou ginásio dos 12 aos 18 anos; e a academia ou universidade dos 18 aos 24 anos.

De acordo com Comênio (2001, p. 460), “é necessário que a escola materna exista em todas as casas; a escola de língua vernácula em todas as vilas e aldeias; ginásio em todas as cidades; e academia em todos os reinos”. Como se destaca, a previsão não era atendimento universal da população em todos os níveis. O implícito nessa citação é diretamente explorado em outros pontos dessa obra é que a educação deveria ser para todos, uma vez que todos deveriam ser “reformados à imagem de Deus”, inclusive as mulheres, que também são igualmente aos homens imagem de Deus; como também os “débeis e estúpidos”, que, mesmo sem fazer progressos, poderiam, por meio da educação, se tornar mais “brandos nos costumes”. Porém, o acesso ao nível mais elevado de estudo, a academia, deveria se restringir aos mais capazes, uma vez que “cada um prosseguirá os estudos, com o ardor de que for capaz” (COMÊNIO, 2001, p. 170).

Algumas questões, a título de reflexão, emergem dessas leituras, tais como: com oportunidades iguais, todos seriam capazes? Mas existem oportunidades iguais? A desigualdade pode ser considerada algo intrínseco aos homens? Qual a função da escola nesse cenário? Segundo Frigotto (2011, p. 44) o capitalismo “é hoje o modo de produção social da existência dominante. Trata-se de uma sociedade cindida em classes sociais que, sob a igualdade legal e formal, esconde os mecanismos que produzem a exclusão, alienação e

desigualdade”. Parece conveniente àqueles que se beneficiam da situação vigente um pensamento do tipo “sempre foi assim; não há forma pra mudar”.

A origem da escola pública brasileira, embora em sentido restrito, remonta à chegada dos jesuítas em 1549. Saviani (2008, p. 149-150) define como um primeiro período da educação formal o espaço de tempo compreendido entre a chegada e a expulsão dos jesuítas em 1759; a seguir, a primeira tentativa de instauração da escola pública estatal com as Aulas Régias até 1827; o terceiro caracterizado pelas tentativas de organização da educação sob a responsabilidade do poder público (governo imperial e das províncias); findo esse período em 1890 até 1931, no âmbito da república, no quarto período destaca-se a criação nas escolas primárias, chamadas de grupos escolares; do fim deste até 1961, o período caracteriza-se pela regulamentação de escolas primárias, secundárias e superiores; e o posterior e último período, estendendo-se aos dias atuais, é aquele em que a unificação e regulamentação tanto para rede pública quanto privada seguem orientação produtivista de escola.

Quanto ao início da educação formal no Brasil com os jesuítas sob o patrocínio da Coroa portuguesa e o esfacelamento da parca organização instituída por esses após a expulsão, cabe destacar que, a despeito de críticas, o país ficou desprovido de organização educacional formal.

Embora o quadro de matrículas fosse pouco promissor, os jesuítas não chegavam a atender 0,1% da população, excluídos mulheres, escravos, negros livres, pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005 apud SAVIANI, 2008, p. 150). Um lapso de quase cem anos transcorre até as iniciativas de organização de um sistema de ensino, no entanto, a cargo de províncias desprovidas de recursos.

Machado (2010, p. 153-154), analisando o Império e século XIX, afirma que, somente nesse século, a instrução pública se tornou objeto de debates dentre os políticos e a sociedade civil, como reflexo do cenário mundial.

A difusão da instrução pública na forma de escolas primárias de ler, escrever e contar, destinadas às classes populares, esteve relacionada com a necessidade de organização de sistemas nacionais de ensino. Esse debate atribuía à instrução elementar um papel fundamental, como responsável pelo desenvolvimento e harmonia social, designando à escola a missão de contribuir para a unidade nacional, mediante a unificação da língua e preparo do eleitor-cidadão e do cidadão-trabalhador. [...] foram muitos projetos e propostas sobre a

necessidade de difusão da instrução de modo a evidenciar as políticas educacionais desse momento histórico marcado por intensas contradições desde a Independência, pois ocorreram mudanças políticas sem alteração na estrutura econômica tradicional que foi mantida em suas linhas gerais.

A autora propõe a reflexão sobre as políticas educacionais no período imperial por meio da articulação entre essa história e as transformações sociais desse contexto. Aspecto interessante que desponta nesse cenário consiste no fato de a difusão da instrução pública ganhar centralidade no debate sobre o desenvolvimento e a harmonia social.

Destarte, esse início do século XIX parece caracterizar-se muito mais por intenções que por realizações no âmbito educacional, espelhado nos diversos projetos e propostas, por vezes, nem sequer discutidos, e políticas executadas limitadamente. Isso, retrata um contexto político de contradições provocado por um processo de independência que não alterou as estruturas vigentes, situação característica da tese de “revolução dentro da ordem”, de Florestan Fernandes (2009), que consiste em mudanças sem ruptura com as estruturas anteriores.

Retomando a análise de Machado (2010), a autora afirma em seu texto que não teve a pretensão de explicar o motivo de tantos projetos e propostas apresentados e não efetivados em tão pequeno período de tempo, mas demonstrar que a escola desempenhava um papel pequeno no processo de modernização da sociedade. Enfim, conclui articulando as características do Estado Imperial liberal, com as peculiaridades brasileiras, e as limitações ao debate sobre a educação, principalmente no tocante à centralização/descentralização, de forma que o Império terminou sem que o discurso de valorização da escola se efetivasse.

Entre jesuítas e Aulas Régias, houve um longo período de estagnação. Somente a partir da década de 1930, ocorreu um crescimento significativo da oferta educacional, surgindo a “escola de massa”. Até os primeiros anos da República, as escolas primárias ou de primeiras letras eram, na verdade, classes constituídas na própria casa do professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em estágios diferentes de aprendizagem. Essas “escolas” reunidas deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais.

Saviani (2004), falando da implantação dos grupos escolares em seus aspectos positivos – como organização seriada, que possibilitava melhor rendimento escolar, mas que, em contrapartida, conduzia a inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo, gerando alta repetência nas séries iniciais –, afirma que “era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava. Isso só emergirá na reforma paulista de 1920, conduzida por Sampaio Dória [...]” (SAVIANI, 2004, p. 30).

De fato, as primeiras iniciativas voltadas à organização do ensino ocorreram em São Paulo, mas esse modelo foi disseminado por todo o país, modelando a organização pedagógica da escola elementar que ainda está vigente.

Se é verdade que somente com a proclamação da República a escola pública, organizada e mantida pelo Estado, passou a integrar a história da educação brasileira, também é verdade que não ocorreu desenvolvimento linear da instituição. Nesse sentido, é importante ressaltar o retrocesso educacional provocado pelo golpe militar contra a embrionária democracia brasileira.

Durante o regime militar, as reformas da educação superior em 1968 e do ensino médio em 1971, sem desfazer o sistema de ensino instituído, promoveram em larga escala desarticulação, desmobilização e despolitização da educação. Que tipo de aluno, professor, cidadão a ditadura (con)formou? Follari (2011, p. 108) situa nesse período da história a criação de um entrave à concretização de experiências interdisciplinares configurado na estrutura de departamentos e faculdades estabelecido a partir da reforma, uma vez que “para haver interdisciplinaridade deve haver estruturas permanentes que a possibilitem, isto é, lugares de pesquisa interdisciplinar.”

Vale ressaltar, ainda, que, “[...] pelo programa de alfabetização de adultos, a ditadura se fez presente entre as massas mais miseráveis economicamente, em um contexto em que houve grande concentração de renda.” (SANFELICE, 2010, p. 336). O MOBREAL substituiu, em âmbito nacional, desastrosamente do ponto de vista da educação popular, os movimentos de alfabetização gestados por Freire no nordeste, preliminarmente.

Fazendo análise das leis para educação do período militar, o supracitado autor afirma que os princípios de eficiência, flexibilidade, modernização, racionalidade e subordinação ao modelo econômico foram sempre o eixo para as medidas adotadas. Ou seja, a política educacional incorporou os objetivos e metas definidos pelo Estado para a área econômica. Novas referências estruturais e ideológicas foram necessárias para a área da educação atender aos interesses do capital multinacional e investidores estrangeiros. Economia e educação foram delineadas com intensa participação externa, destacando-se, no último caso, os Acordos MEC-USAID.

[...] em especial após os anos 50 do século XX, a periferia dos países da órbita norte-americana viu-se invadida pela penetração do capital internacional. Quase sempre essa penetração se deu com uma aliança entre o capital multinacional, o capital nacional e o capital do Estado local. Passou a haver, cada vez mais, uma relação de dependência ou interdependência do desenvolvimento capitalista local e a expansão de todo o sistema capitalista mundial, com a participação de instituições externas e internas à sociedade (SANFELICE, 2010, p. 319).

Florestan Fernandes (2009) define como características do capitalismo dependente a concentração de renda e prestígio e a exclusão de ampla parcela da população. Defende que o subdesenvolvimento não é prévio ao desenvolvimento; nem reprodução malsucedida do capitalismo, mas contraface necessária e funcional do capitalismo central. Dessa forma, o subdesenvolvimento brasileiro, vivido nos anos de sessenta a oitenta, não constitui fatalidade histórica, mas opção de manutenção do *status quo* da classe dominante, objetivo ao qual a educação se prestou.

Porém, até meados da década de 1970, as análises sobre a escola não criticavam, se não de forma velada, sua relação com a sociedade capitalista devido ao clima de cerceamento das liberdades civis e da difusão de ideias; essa preocupação aparece sob a inspiração do processo de redemocratização.

A título de encerramento deste breve esboço histórico, é preciso lembrar a urgência de que “engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se.” (FREIRE, 2016, p. 152). Nesse sentido, há que se ressaltar a importância do estudo da história para compreensão da constituição da realidade educacional brasileira, em um tempo intitulado por alguns autores como

“presente contínuo”, devido à dificuldade apresentada por muitos jovens para estabelecer relação com o passado público de sua época.

3.3 Escola, leitura de mundo e representações sociais

Os avanços e retrocessos nos caminhos da educação remetem a uma inquietação antiga, relacionada à dificuldade de realizações em Educação. As propostas de mudança ocorrem lentamente e, por vezes, não chegam à efetividade, presas ao plano das intenções, de forma a conduzir ao questionamento acerca das funções definidas historicamente para a escola. Roldão (2001, p. 118) auxilia a reflexão sobre isso estabelecendo um conceito de escola que articula o social e o tempo histórico:

Instituição socialmente constituída para responder a determinadas finalidades, curriculares e socializadoras, que interesses sociais, políticos e econômicos, em permanente interação e negociação, determinam e condicionam, o seu percurso evolutivo define-se justamente em torno da relação que se estabelece, em cada época, entre a sua ação educativa e curricular e a expectativa da sociedade na qual se integra.

De fato, lentamente ao “ler, escrever e contar” foram agregados outros conhecimentos e valores que à instituição escolar caberia ensinar. Conforme Faria Filho (2000, p. 139), os conteúdos como “rudimentos de gramática”, de “língua pátria”, de “aritmética” ou “rudimentos de conhecimentos religiosos”, gradualmente, apareceram nas leis como componentes de uma “instrução elementar”. Ou seja, juntamente com a constituição do currículo, consolidou-se a noção de função social da escola, encerrada nos valores que deveriam ser ensinados para propiciar a inserção na vida social em determinado tempo.

Mas não seria possível afirmar que as expectativas relacionadas à escola sejam iguais, independentemente do sujeito social que realiza a observação, nem tampouco do lugar de onde observa. As diferenças existentes chegam, no limite, a objetivos conflitantes ou divergentes, quanto ao que o Estado, a sociedade, a família, o professor e o aluno desejam alcançar com a educação.

De acordo com Brandão (1985), a educação popular pode ser compreendida como educação das classes populares; como saber da comunidade/conhecimento popular; como ensino público. Entretanto, ela

também pode ser compreendida como uma das concepções de educação das classes populares.

Alguns autores associam a educação popular à constituição da escola pública, entendida como educação de massa. De fato, a classe dominante não frequenta a escola pública, e a leitura dessa escola precisa estar vinculada ao trabalho, posicionamento de classe, se o objetivo for a transformação radical da sociedade. Cabe ressaltar que classe social está sendo entendida conforme proposto por Florestan Fernandes (2009, p. 41):

[...] com um máximo de especificidade histórica, para designar o arranjo societário inerente ao sistema de produção capitalista. Nesse sentido, a classe social só aparece onde o capitalismo avançou suficientemente para associar, estrutural e dinamicamente, o modo de produção capitalista ao mercado como agência de classificação social e à ordem legal que ambos requerem, fundada na universalização da propriedade privada, na racionalização do direito e na formação de um Estado nacional formalmente representativo.

A maioria das análises tende a desconsiderar a divisão da sociedade em classes efetivamente, reforçando o mito da neutralidade da educação, desconsiderando que todo ato educativo é repleto de intencionalidade, o que pouco contribui para superação de situações-limite da classe trabalhadora, uma vez que estas não são nitidamente percebidas.

Assim, torna-se conveniente retomar os escritos de Enguita (1989, p. 129) apontando que “os primeiros sistemas escolares que surgiram na história do Ocidente têm pouco a ver com a economia, respondendo antes a fatores e fins políticos, religiosos ou militares”. A educação, antes do capitalismo, não estava subordinada à economia. Faria Filho (2010, p. 258) denuncia que “o projeto de instrução das classes populares por diversas vezes surgiu como a principal estratégia civilizatória do povo brasileiro, tarefa fundamental do Estado e condição de sua existência”. Por isso, alguns teóricos defendem que não há possibilidade de uma educação popular estatal³³.

³³ Cabe registrar que Freire teve uma curta passagem pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, uma experiência de escola pública popular, sem dúvida. Entretanto, não obstante desse período restar combustível para a resistência, principalmente as discontinuidades ajudam a compreender tais alegações. Segundo a descrição de Franco (2014, p. 118): “Em várias administrações posteriores a de Luiza Erundina, em que Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella haviam sido secretários de Educação, investiu-se no desmantelamento da construção das

Com isso, a pretensão é situar a discussão no contexto capitalista, o que implica dizer que a educação historicamente não se desenvolveu de forma igualitária, o que não significa que não tenha cumprido funções específicas. Porém, no âmbito do sistema capitalista, as desigualdades econômicas perpetraram-se em desigualdades educacionais sobremaneira e as necessidades de mercado determinaram mudanças no sistema escolar.

Encerrando, sem pretensão conclusiva, vale destacar a análise de Saviani (2004, p. 50) para auxiliar o entendimento da atualidade educacional como um todo e, de maneira singular, a educação popular.

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

O autor defende que são fatores explicativos da realidade vivenciada: a grande expansão da rede de ensino de um país predominantemente rural para atender à demanda provocada pelo aumento populacional em conjunto com altas taxas de industrialização e urbanização ao longo do século; a demora de implantação de sistema nacional de ensino como via de erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular e o conseqüente *déficit* acumulado; e, por fim, o resultado das medidas e escolhas históricas, do ponto de vista educacional, que convergiram no modelo atual de descentralização da responsabilidade e centralização de controle por meio da definição das políticas públicas e da avaliação, no âmbito do governo federal.

Desse período de urbanização/industrialização como condição ao desenvolvimento, surge certa concepção produtivista da educação por meio do estreitamento da relação entre o econômico e o educacional, atualmente ajustada às matizes do neoliberalismo e da economia globalizada.

políticas implantadas por eles e suas equipes na educação municipal. Vários aspectos se modificaram e muitos até se desvirtuaram neste processo, porém, muito foi mantido e perpetuado levando, inclusive os que resistem, a lutar pelo trabalho coletivo como expressão maior da participação de todos envolvidos por uma educação de qualidade.”

Nesse sentido, lembrando Enguita (1989, p. 122), “[...] a escola iria exercer o papel de socializar as gerações jovens para o trabalho assalariado”. Afinal, embora dissertando sobre o fim da escravidão nos EUA, mas evidenciando a força do processo educativo, “[...] se já não se podia utilizar o chicote, devia-se recorrer à escola” (ENGUITA, 1989, p. 123). Ao fim, é possível perceber que, embora atenda ao filho do trabalhador, a escola pública não está efetivamente voltada aos interesses da classe trabalhadora³⁴. Não há intenção de desqualificar a escola pública, mas colocar em evidência que ocorrem mudanças instrumentalizadas a serviço das instituições privadas, que tem se valido muito bem dos avanços da educação.

Se a proposta consiste em ressignificar a interdisciplinaridade, com base em Freire, como práxis de leitura de mundo³⁵, “não podemos considerar a interdisciplinaridade separada do modo de produção em vigor, uma vez que este demanda determinada produção de conhecimento”, conforme salientado por Jantsch e Bianchetti (2011, p. 172) em seus escritos sobre interdisciplinaridade.

E ainda corroborando tal entendimento, Frigotto (2011, p. 44) enfatiza a importância de estabelecer relação entre a produção da vida e do conhecimento: “O que nos importa aqui é demarcar o significado, no plano da produção do conhecimento e do trabalho interdisciplinar, do fato dos homens produzirem o processo de sua vida real sob as relações de classe.”.

Quando tais elementos são considerados, a busca por explicação para fenômenos como o fracasso e a evasão escolar (processos de exclusão) de alunos das classes populares e trabalhadoras, principalmente os menos favorecidos, ganha outra tônica. Sem considerar esse contexto, a proposta interdisciplinar será somente mais uma tentativa frustrada. Conforme

³⁴ Nessa perspectiva de que a escola pública deve atender aos interesses da classe trabalhadora, Freire denuncia/anuncia que “a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto.” (FREIRE, 2016, p. 102).

³⁵ Vale ressaltar que a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 2015a, p. 52).

evidenciado por Freire, seria uma contradição se os opressores defendessem e praticassem uma educação libertadora.

Cabe destacar que a interdisciplinaridade pressupõe a integração de conhecimentos e de pessoas, da concepção e dos métodos de aplicação; portanto, o professor tem papel fundamental nesse processo e, em uma discussão acerca da escola, não poderia ser esquecido.

Nesse sentido, Etges (2011) elenca uma série de proposições que versam sobre a cooperação ao deslocamento de conhecimentos e métodos a outros contextos e disciplinas, dentre as quais se destaca a recomendação de que, enquanto o sistema atual perdurar, é necessário um esforço para que os professores de uma especialidade trabalhem diretamente com professores de outro ramo de saber.

E se acaso remanescer alguma dúvida quanto aos limites para a atuação interdisciplinar do docente com formação disciplinar, em Follari (2011, p. 116) é possível encontrar auxílio para a resposta: “Não negamos que os mestres tenham formação pouco adequada e que ela não tenha sido interdisciplinar, precisamente. Entretanto, não deveria ser previamente levado em conta este fator quando queremos que a interdisciplina funcione?”. O fato é que as organizações curriculares disciplinares, centradas na especialidade, limitam a formação ampla, necessária às transformações na vida das pessoas e nas suas realidades. E, por isso, acaba impondo-se ao professor a necessidade de superação de sua formação fragmentária, disciplinar, especializada.

Para refletir especialmente sobre os desdobramentos da constituição social para a educação, é relevante considerar a impossibilidade da neutralidade das pesquisas, que acabam servindo de base para as orientações educacionais. Mais que a impossibilidade da neutralidade, vem a claro a necessidade de se ter em conta a intencionalidade presente nos processos de ensino e pesquisa. Isso se torna mais relevante na medida em que se torna visível a “divisão social do trabalho na qual se consumam a alienação e a exclusão e dentro da qual os homens não apenas produzem a sua vida material, mas também sua consciência social, suas ideias e representações.” (FRIGOTTO, 2011, p. 45).

No interior da sociedade dividida em classes, as pessoas produzem tanto a vida material quanto a sua representação. Essa relação pode ser percebida na

metodologia de temas geradores, em que, por meio das “codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta” (FREIRE, 2016, p. 60), são propostas discussões que proporcionam a leitura de mundo.

E se a leitura da realidade aponta a divisão da sociedade em classes, cabe destacar conforme Oliveira (2010, p. 294) que opressor e oprimido “são os polos opostos das relações sociais de antagonismo. Fundamentalmente, oprimidos e opressores são classes sociais antagônicas e em luta”.

Isso porque, em sua obra, Freire destaca que os homens se relacionam como classes que oprimem e classes que são oprimidas, sem prejuízo de utilização dos termos para indicar o indivíduo que oprime ou o indivíduo que é oprimido. Citando Freire, Oliveira (2010) demonstra que é imperioso reconhecer o antagonismo entre uma classe e outra e ainda a necessidade de o oprimido se entender como classe para superação da opressão.

Nesse sentido, conforme Frigotto assevera (2011, p. 46), “as representações, as concepções, os conhecimentos que se produzem dentro desta base ontológica são ao mesmo tempo resultado e mediações constituintes da base histórico-social destas relações”. Por isso, é importante trazer para a discussão a perspectiva das representações sociais, para que o dominado não se identifique indefinidamente no tempo com o dominante, perenizando as relações de dominação, submissão. “É para legitimar determinadas relações de poder que a consciência apresenta objetivas, universais e necessárias algumas representações que, na realidade social, referem-se de fato a interesses particulares” (SEVERINO, 2011, p. 144).

Através dos anos, ficou convencionado como conhecimento legítimo somente aquele adquirido por meio do chamado método científico. Dessa forma, não somente se estipula uma verdade única, mas também um único caminho para sua conquista. Nas ciências humanas, que fundamentam os processos educativos, isso produziu a marginalização dos conhecimentos populares.

Nessa perspectiva, Freire (2015a, p. 69) faz uma importante observação quanto à imagem, à representação, que camponeses têm de si mesmos.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor”

como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

Marca essa que é componente da compreensão de que o conhecimento como forma de representação social, logo uma construção humana, auxilia a legitimação de outras formas de conhecimento para além do científico. Porém, antes, é importante esclarecer que o objetivo não é a crítica ao conhecimento científico, mas a contestação da validação exclusiva vinculada a esse tipo de conhecimento.

Inicialmente, em busca da raiz desse pensamento, recorrendo à afirmação de Jovchelovitch (2008, p. 22), ficam explícitas as duas dimensões da representação, defendidas pela autora:

[...] o fenômeno da representação é tanto simbólico como social, indo muito além de uma cópia do mundo produzida por um pensador solitário. A representação é social porque a criança humana não pode se constituir como alguém que sente e pensa sem a participação de outros seres humanos; e é simbólica porque ela usa signos arbitrários para dar sentido ao objeto-mundo. O simples fato de que o mesmo objeto possa significar coisas diferentes e representar aspirações diferentes a pessoas diferentes destrói a ideia de representação como cópia.

Segundo as proposições da autora, os processos representacionais são tanto simbólicos quanto sociais, expressando mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos. Então, diferentes modalidades de representação trazem à tona diferentes formas de saber e compreender a heterogeneidade do conhecimento; implicam, portanto, desmontar a representação social tradicional que vê o conhecimento em termos de uma escala progressiva em que formas superiores de conhecimento substituem formas inferiores.

Esse argumento atua para legitimar a atividade do conhecimento como processo situado no tempo-espço da realidade histórico-social da humanidade, ou seja, o conhecimento é exatamente produção humana.

Ao longo da história, a discussão sobre o entendimento do que é conhecimento, bem como ciência, assumiu versões paradigmáticas diversas construídas paulatinamente pela humanidade.

Nesse sentido, Domingues (1991) propõe que a busca da autocompreensão acompanha o homem ao longo da história e, para tanto, foram desenvolvidas formações discursivas variadas, de forma a se desenharem quatro idades na arqueologia das ciências humanas: idade cosmológica, na

antiguidade clássica (o problema do homem é pensado a partir do cosmos); idade teológica, na idade média (o problema do homem é pensado a partir dos desígnios da providência divina); idade mecânica, na modernidade (quando o homem adquire autonomia e é interrogado a partir dele mesmo, em busca dos mecanismos que regulam suas relações de si consigo mesmo, com o outro e com o mundo) e a idade da história, na segunda fase da modernidade (em que ocorrem o descentramento do homem e a dissolução da natureza humana nas positivities da história e da cultura).

De fato, a ciência moderna, fundamentada especialmente na física e na matemática, exaure as determinações religiosas. Esse entendimento de ciência representa um esforço do pensamento moderno para superação dos mitos e superstições, bem como dos dogmas religiosos e, segundo Jovchelovitch (2008, p. 232), desse esforço provém a hierarquia do conhecimento, localizada no núcleo da racionalidade moderna, que impõe a progressão linear dos saberes, desde o inferior até o superior, identificado como científico.

E, assim, tal como enfatiza Gusdorf no prefácio da obra de Japiassu (1976, p. 19), “a racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem”. Nesse mesmo sentido, conforme Jovchelovitch (2008, p. 20), “[...] apesar de ser um produto humano, o ideal que construímos sobre o que é conhecimento verdadeiro o desumaniza”. Como se o conhecimento não fosse produzido por homens e mulheres no âmbito de uma comunidade.

Severino (2006) auxilia essa reflexão ao delimitar como um dos papéis da filosofia o esclarecimento das relações entre a produção do conhecimento e o processo da educação, na medida em que põe em relevo as questões necessárias à reflexão daqueles envolvidos com a educação. Tal reflexão leva ao questionamento da justificação de situações de dominação por meio da representação do conhecimento, tornado legítimo no âmbito da ciência.

Herança cartesiana que encontra no distanciamento e na separação sujeito/objeto a certeza do conhecimento necessariamente verdadeiro. Implícita está a crença na neutralidade do cientista, porém, a própria história mostra que as escolhas dos cientistas não obedecem a critérios racionais. Conforme argumentado por Frigotto (2008, p. 46):

O processo de conhecimento social vem então marcado pelos interesses, concepções e condições de classe do investigador. O conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra tendo em vista que as relações que ele tenta apreender não são neutras.

Portanto, é como se o conhecimento científico estivesse devidamente legalizado pela observação, pela experiência, pelo viés utilitarista das coisas e do mundo. Japiassu (1976) aponta a disparidade entre ciências experimentais e humanas proporcionada por esse viés positivista. Complementarmente, por intermédio da observação de Jovchelovitch (2008), é possível entender o resultado dessa concepção, que se tornou hegemônica, como distanciamento entre conhecimento e comunidade. Também a redução da existência humana a critérios de funcionalidade, de objetividade extrema, tem sido traduzida pelas constantes fragmentações dos objetos de estudos.

Nesse contexto, o conhecimento configura-se como um instrumento de dominação que alguns homens exercem sobre outros. A ciência firmada como conhecimento verdadeiro, legítimo, por meio da desqualificação do conhecimento popular, provém e reforça as desigualdades sociais. Freire, em diversas obras, evidencia que o “saber de experiência feito” reflete a leitura de mundo, provém da experiência e traduz a possibilidade de sua própria superação pela práxis.

Sobre a validação do conhecimento, Jovchelovitch (2008) afirma que o conhecimento tanto é uma representação, quanto expressa um desejo de representar, sendo possível extrapolar a análise da produção do conhecimento limitada à ideia de conhecimento hierárquico, unitário e homogêneo. De fato, caracteriza um grande desafio teorizar sobre o que constitui o conhecimento e sobre como os saberes de determinados grupos dominantes se sobrepõem. Na análise de Frigotto (2008, p. 43):

A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica.

Na leitura apresentada, a teoria das representações sociais pode auxiliar a refutar a naturalização da exclusão, por base no acesso ao conhecimento sistematizado, escolar/acadêmico. Se essa leitura não estiver equivocada, é possível relacionar a ideia de ciência, e mais precisamente neutralidade do

conhecimento científico, a uma forma de mascarar a exclusão de indivíduos detentores de certo conhecimento marginalizado. Por exemplo, a escola opera com a cultura da classe privilegiada econômica e socialmente, dificultando a permanência das pessoas das classes populares, mas, sob a égide da neutralidade do conhecimento, a exclusão escolar fica naturalizada. Sobre a pretensa neutralidade do conhecimento, Jovchelovitch (2008, p. 19) afirma:

[...] nossas concepções dominantes sobre os saberes são sustentadas por um ideal que os separa de suas origens humanas. Somente poderemos alcançar o saber se nos libertarmos das ilusões de nossa percepção, dos mal-entendidos e vieses de nossa cultura, dos interesses da política e das paixões que determinam nossa vida emocional.

Neste aspecto consiste a possibilidade de contribuição da ideia trazida para reflexão, ou seja, a possibilidade de rompimento com a visão hierarquizada e unitária de conhecimento, a partir do entendimento de que representações são formas de ver o mundo. Representa questionamento acerca da existência de regras e métodos de validação do conhecimento que preveem uma razão única para validação de alguns saberes em conhecimentos, com base em critérios neutros, desvinculados das relações sociais de produção e reprodução do saber. Afinal, como a própria autora ressalta, “é por meio da representação que podemos compreender tanto a diversidade como a expressividade de todos os sistemas de conhecimento” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 21).

Nesse ponto, é estreita a conexão entre a teoria das representações sociais e a interdisciplinaridade em Freire, proposta para este estudo. Conforme o próprio autor, “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (FREIRE, 1996, p. 39). Nesse sentido, a teoria das representações sociais, paralelamente, também poderia ajudar a explicar o sentimento de inércia que os sujeitos têm diante das necessidades/possibilidades de mudança social.

Reforçando essa ideia de articulação entre as teorias de Freire e das representações sociais, em expressão muito próxima à tese de Freire quanto ao oprimido hospedar o opressor, Jovchelovitch (2008, p. 226-227) afirma que “[...] ainda que perturbador, deve-se reconhecer que há sempre um grau de participação psíquica entre dominador e dominado, o que mostra claramente que nenhum projeto de libertação pode excluir uma transformação de mentes”.

O reconhecimento do “germe do opressor” dentro de si e o reconhecimento da necessidade/possibilidade de transformação representa processo longo e complexo. Interpretando as dimensões assumidas pela opressão e denunciadas na obra de Freire, Andreola (1999) aponta a opressão antropológico-cultural, que mata a cultura e o conhecimento do outro, condenando-o à “cultura do silêncio”; à opressão psicológica, que enfraquece o eu, permitindo, como consequência, a sua coisificação; à opressão ontológica, que promove o ser menos e a desumanização.

Abordando sob outro aspecto essa cultura do silêncio, é possível encontrar em Frigotto (2011, p. 55) a denúncia acerca da possibilidade de utilização da interdisciplinaridade para encobrir conflitos e divergências teóricas.

[...] fica claro que a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto a nível de [sic] pesquisa como no trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. O convívio democrático e plural necessário em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e educacionais, não implica na junção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas e, forçosamente ideológica e politicamente diversas.

O autor alerta para o perigo da fabricação artificial de consensos; parte de um padrão de busca de dissolução de crises e conflitos, como uma versão repaginada de relações de submissão³⁶.

Nesse aspecto, ficam destacadas a necessidade e a importância de a educação, voltada aos interesses das classes populares, estar comprometida com o reconhecimento da diversidade do conhecimento. De acordo com Freire:

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta (FREIRE, 1996, p. 126).

³⁶ Nesse sentido, cabe pensar a questão do diálogo com o diferente e o antagônico explicitado por Freire, que deixa o alerta: “Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. *A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.*” (FREIRE, 2016, p. 126, grifo nosso). Não existe possibilidade de diálogo com o antagônico.

Tal reconhecimento tem implicações profundas para a leitura de mundo³⁷. E a forma como a realidade é interpretada é central no pensamento de Freire. A esse respeito, Bombassaro (2010), tratando da hermenêutica, corrobora o entendimento de que a preocupação com a interpretação da realidade é um pressuposto básico nos escritos e no pensamento de Freire.

Embora não se confunda com uma metodologia de investigação empírica, a hermenêutica considera que todo processo de interpretação da realidade pode ser descrito como uma forma de compreensão. No caso específico de Freire, a experiência de interpretação da realidade se realiza enquanto um processo compreensivo, que leva o homem a perceber a si mesmo e as suas circunstâncias, o mundo. (BOMBASSARO, 2010, p. 204).

Articulando as teorias propostas nessa discussão, cabe destacar que, conforme Jovchelovitch (2008, p. 166), “[...] a dinâmica das representações sociais abarca tanto os códigos simbólicos compartilhados e consensuais quanto códigos simbólicos contraditórios e não resolvidos”.

Para realização desse propósito de transformação radical da sociedade, o diálogo torna-se imprescindível, conforme afirmado repetidamente por Freire em diversas obras. Porém, dialogia não se resume à comunicação; diálogo implica transformação – não é tão simples quanto pode parecer à primeira vista.

Assim como Freire, também Habermas defende o diálogo, associado à argumentação, para quem, segundo Jovchelovitch (2008, p. 152):

[...] a ênfase está no papel do diálogo e da argumentação como procedimentos para lidar com a perspectiva e a pluralidade. O reconhecimento da pluralidade e da perspectiva como fundamentos da vida pública coloca o problema de lidar com a diferença enraizada nestes fundamentos, razões e perspectivas diferentes devem ser negociadas se os membros de uma comunidade desejam construir coesão e agir em comum acordo.

No entanto, os entraves à realização de tal negociação se tornam tanto mais claros quanto mais fica evidenciado o não reconhecimento da legitimidade do conhecimento das classes populares, defendidas por Freire. A afirmação de Jovchelovitch (2008, p. 250) quanto à loucura também é pertinente para o

³⁷ Tratando a tarefa de ensinar como algo que transcende o ato de transmissão, Freire destaca a produção social de compreensões: “girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento.” (FREIRE, 2016, p. 53).

conhecimento, ou seja, enquanto as representações sociais sobre o conhecimento não mudarem, será difícil transformar substancialmente as estruturas sociais.

Nesse sentido, também se destaca de Freire (2015a, p. 104):

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles.

Com base nessa compreensão, é possível entender a dificuldade da escola em se opor a essa representação dominante, haja vista outra forma de opressão, identificada na obra de Freire por Andreola (1999) e classificada como opressão pedagógica, estabelecida na forma de leis, que, na prática, retrocedem às conquistas e aos desejos da comunidade educativa, na concepção educativa implementada e no relacionamento entre professores e estudantes (fins da educação, avaliação, conteúdo e método).

Recorrendo novamente à inferência sobre o escrito por Jovchelovitch (2008, p. 20), sua avaliação referente a Freud, Piaget e Vygotsky, que ajudaram a questionar a concepção de conhecimento como racionalidade pura, sem conseguir alcançar sua superação, pode ser estendida a outros teóricos.

[...] permaneceram comprometidos com a ideia de que o conhecimento verdadeiro implica um processo gradual de descolamento entre as estruturas do saber e da subjetividade, a comunidade e a cultura. A ideia do conhecimento permaneceu fortemente ligada ao impessoal e separada de valor subjetivo, enquanto suas dimensões emocionais e relacionais foram ligadas à distorção, ao desvio e à irracionalidade.

Com isso, é possível perceber as dificuldades de ruptura com o sistema hegemônico de produção/socialização do conhecimento, como também de reconhecimento de pluralidade e conseqüente valorização de outras formas de conhecimento. Algo semelhante ao que a autora definiu como possibilidade de libertar o Outro de sua posição dominada e, ao mesmo tempo, redimir o Eu de seu ímpeto dominador. Trata-se da questão do reconhecimento ou negação da legitimidade de diferentes formas de saber. Lembrando que o “Eu” e o “Outro” são seres historicamente situados e suas relações mediadas pelos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Para superar o plano da esperança vã, são indicados por Freire, como elementos de resistência, a prática contínua de denúncia da situação limitante da condição humana e o anúncio de uma alternativa ineditamente viável.

Para não restar dúvida quanto à importância de se compreender as representações sociais nesse processo, ressalta-se a necessidade de o educador perceber profundamente a compreensão que o povo tem do mundo.

Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. Mais ainda, compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então (FREIRE, 2015a, p. 38).

É preciso destacar que essa discussão é importante para a compreensão da metodologia dos temas geradores, discutida mais adiante. Freire argumenta, em defesa do conhecimento popular, que esse concentra a compreensão do mundo nas mais variadas dimensões da prática social dessas pessoas. Adverte que respeitar esses saberes é ponto de partida para ir mais além e que jamais poderia significar que o educador ou a educadora devesse ficar aderida a esses saberes. Afirma ainda que o respeito a esses saberes se insere no horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, mesmo em sociedades complexas em que a caracterização das classes sociais não seja facilmente apreensível. Isso para finalmente afirmar que o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural, ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo (FREIRE, 2015b).

Enfim, tal como evidenciado na discussão sobre a escola pública, a produção e a socialização do conhecimento não se abstraem aos antagonismos, disputas e conflitos entre as classes sociais. E, se a classe detentora do controle dos meios de produção material também domina os meios de produção intelectual, torna-se contundente a necessidade de situar o tema na realidade. Ou seja, o modelo de formação humana discutido por meio da interdisciplinaridade se desenvolve em uma sociedade de classes, o que significa que está circunstanciado por aspectos tanto materiais quanto simbólicos, e, por isso, as representações sociais não podem ser desconsideradas.

4 INTERDISCIPLINARIDADE – DO LUGAR COMUM A UM OUTRO LUGAR

4.1 A concepção de ciência moderna e o paradigma interdisciplinar

A discussão sobre o entendimento do que é ciência assumiu versões paradigmáticas construídas ao longo da história da humanidade³⁸. E sua trajetória e seu legado cultural foram reflexos da geração de conhecimentos, fruto da relação entre o ser humano e o desconhecido, consubstanciadas entre o sujeito e o objeto da pesquisa.

Para Wartofsky (1973), concebidas de modo amplo, as condições para originar e pôr à prova os conhecimentos da ciência se inserem no âmbito da epistemologia. Tal qual uma gnosiologia que evolui *pari passu* à capacidade cognoscitiva do homem, a epistemologia foi, então, sendo corporificada de verdades alinhadas com os contextos históricos da sociedade humana e com novas verdades que surgem à medida da libertação espacial e temporal. Para Japiassu (1988, p. 16),

[...] por epistemologia, no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, e seu funcionamento e de seus produtos intelectuais.

E, na história do saber, a primeira verdade aprisionada foi manifestada sob a forma mítica da revelação com o entendimento de que o mundo era regido por deuses, o que do ponto de vista ontológico engendrava uma qualidade atribuída ao divino para as sociedades arcaicas, mediante a compreensão da existência de forças transcendentais que regiam o universo.

[...] os Bolobolos – povo imaginário, acreditam que os tremores de terra são suscitados pelo grande coelho Nabozozo; os geólogos acreditam que se trata de um efeito da tectônica das placas, e todas as diferenças que poderíamos estabelecer entre essas duas crenças seriam a tradução de nossa adesão às crenças dos geólogos (STENGERS, 2006, p. 137).

³⁸ Coerente com esse entendimento, encontramos em Freire (2016, p. 105) a afirmativa: “A ciência, *quefazer* humano que se dá na História que mulheres e homens fazem com sua prática, não é, por isso mesmo, um ‘a priori’ da História.”

Em novo momento epistemológico, as tradições míticas foram substituídas pela racionalidade, com os conhecimentos adquiridos pela matemática, pela astronomia, e que permitiram a ampliação dos horizontes tribais para universais, mantendo a visão harmoniosa do controle transcendente sobre a terra.

Na idade média, a construção de uma visão cosmológico-dogmática foi justificada pela escolástica, na tentativa de unir a fé e a razão. À luz da época, os conhecimentos aristotélicos traduzidos por São Tomás de Aquino permitiram a conjunção entre a religião e a ciência, com a compreensão de que Teologia e Filosofia não se constituíam em campos divergentes, mas permitindo manter a unidade factual e valorativa.

Com o renascimento, o pensamento cristão que une racionalidade e verdade revelada se desagrega em função da ascendente cultura grega e romana, com valorização e centralização do ser humano. Todavia, ainda se preserva o mundo de Deus, visto como a última instância que incorpora a realidade humana.

Na ciência moderna, em especial repousada sobre os conhecimentos da física experimental, os fenômenos passaram a obedecer a preceitos precisos, nesse caso, as leis da física sob a lógica matemática, não havendo espaços para as imposições religiosas ou espirituais.

A redução da existência humana a critérios de funcionalidade, de objetividade extrema, tem sido traduzida pelas constantes fragmentações dos objetos de estudo. O ser humano não é mais concebido em sua essência, como se não pertencesse a si mesmo, mas a uma lógica numérica estatística que vê o que deseja ver.

São conclusões obtidas a partir de estudos que concebem as pessoas por meio de suas partes. Assim, estuda-se o coração nas ciências médicas, o alcólatra nas ciências psicológicas, a violência nas ciências sociais e, destarte, as conclusões pontuais que promovem o avanço da ciência disciplinar em novos fármacos da medicina, novas terapias de grupo da psicologia, modificações na teoria do tecido social, permanecendo, no entanto, a incompletude do ser humano e a desorganização da sociedade.

Ao que parece, os caminhos adotados pela ciência moderna estão perdidos nos avanços daquele “saber cada vez mais de cada vez menos”, numa ontologia indefinida que não quer se verificar e verdadeiramente se conhecer.

Todo esse movimento da ciência está sustentado no positivismo³⁹. Seria como se o movimento científico estivesse devidamente legalizado pela observação, pela experiência, pelo viés utilitarista das coisas e do mundo.

Em relação ao positivismo, Japiassu (1976, p. 184) afirma:

[...] que só os fatos constatáveis e verificáveis por procedimentos empíricos eram reconhecidos como fundamentos válidos de uma ciência verdadeira. [...] O positivismo teve grandes êxitos nos planos científicos e tecnológicos. Mas ampliou enormemente a disparidade das ciências, isolou as ciências experimentais das ciências humanas e, com frequência, reivindicou o monopólio para sua própria metodologia.

Na história das ciências, com os avanços disciplinares da Física (teoria da relatividade e física quântica) aos conhecimentos relativos à natureza, provocou-se um questionamento das bases do pensamento científico e, por consequência, do pensamento positivista.

Foi assim que, nas primeiras décadas do século XX, a escola de Frankfurt, na qualidade de um movimento filosófico, social e político, dirige-se ao positivismo de forma crítica em relação à sua condição paradigmática, devido à busca de aplicação de seus procedimentos às esferas da vida social e cultural, “reduzindo, simplificando e naturalizando processos eminentemente históricos, complexos, contraditórios e irreduzíveis ao dado fenomênico, sua quantificação e reificação” (CALLONI, 2006, p. 41). Denúncia essa expressa acerca da tentativa de ocultamento dos interesses e intencionalidades do pesquisador e da pesquisa, como se, ao contrário dos outros aspectos da vida em sociedade que são políticos, a ciência pudesse ser blindada pela neutralidade.

³⁹ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Seus principais idealizadores foram os pensadores Augusto Comte e John Stuart Mill. Essa escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX, período em que chegou ao Brasil. O positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. De acordo com os positivistas, somente se pode afirmar que uma teoria é correta se ela foi comprovada por meio de métodos científicos válidos.

Frigotto (2011, p. 46) também alerta sobre a pseudoneutralidade proposta pelo positivismo: “Esta visão de neutralidade, ao contrário, expressa apenas a representação do tipo de consciência e de conhecimento funcional à reprodução das relações sociais dominantes”. Isso nos remete a Freire, quando afirma que não tomar partido já é uma decisão em favor do dominante, porque não fazer nada permite a permanência da realidade inalterada.

Essas reflexões filosóficas em torno da produção do conhecimento redimensionaram a lógica dos métodos científicos com a finalidade precípua da exatidão. Nesse aspecto, situa-se a crítica à negação da interferência dos aspectos ideológicos, políticos, econômicos e culturais na construção do conhecimento científico. A busca pela exatidão e pelo *status* de conhecimento verdadeiro produz uma situação artificial que não admite a participação do sujeito que faz ciência, o cientista, o pesquisador.

Nesse sentido, o conhecimento disciplinar pode se confundir com a definição de ciência, como é o caso do licenciado em Física: “A carreira da Física é a aprendizagem sistemática de uma ciência e, portanto, esta aprendizagem corresponde às necessidades epistemológicas [...] com seu próprio método e objeto.” (FOLLARI, 2011, p. 112).

Sobre esse aspecto, há que se alertar sobre a definição de ciência e de disciplina, tendo o cuidado de não confundi-los, mas distingui-los. A disciplina pode ser concebida como um tipo de saber, cujo objeto é metodologicamente tratado como científico: “as disciplinas são sistematizações de conhecimentos, com finalidades didática e pedagógica, provenientes das ciências e, em circunstâncias especiais, de outros tipos de saberes” (PAVIANI, 2008, p. 26).

Por isso, podemos conceber a arquitetura, a medicina e a engenharia como campos de aplicação, “lugares profissionais que requerem, para constituir-se, o apelo a diferentes ciências e que, portanto, não são ciências em si mesmas” (FOLLARI, 2011, p. 112). Mas funcionam como campos disciplinares comuns, requeridos para dar cabo a fenômenos de maior complexidade, em que seus objetos são hipossuficientes.

A análise de tais fenômenos não invalida o conhecimento disciplinar; ao contrário, seu conjunto acumulado de conhecimentos será parte de um todo

maior em busca da resolução de enigmas que desafiam permanentemente a humanidade a olhar para o lugar ao lado.

Nesse sentido, desponta a necessidade de observar a história do conhecimento do mundo ocidental, aparentemente cíclica, mas que não se repete, na qual é perceptível uma trajetória que priorizou a totalidade, para, depois e gradativamente, caminhar para um processo de fragmentação e, recentemente, voltar-se à totalidade novamente. Isso pode ser observado ao longo da história da busca humana por conhecimento, a princípio nos moldes da Paideia, evoluindo por meio dos preceitos estabelecidos pelo positivismo, até alcançar os meandros da interdisciplinaridade.

No âmbito da interdisciplinaridade, as disciplinas representam enfoques diferentes, porém interconectados, da realidade. Para estabelecer essa comunicação entre as disciplinas, conforme explicitado por Calloni (2006, p. 40), há de se “concebê-las como processos históricos e culturais interdependentes das noções de trabalho, valor e cidadania”. A proposição torna mais robustos os aspectos apresentados, tais como a disciplina preceder a interdisciplinaridade, sendo esta uma parte de um todo, e principalmente põe em destaque a contribuição da análise das representações sociais, porque o conhecimento é construção humana. Nesse enfoque, as disciplinas revestem-se de “leveza e fluidez necessárias para as atualizações constantes que a própria dinâmica do saber comporta” (CALLONI, 2006, p. 40).

A interdependência disciplinar estabeleceu novos limites para a ciência ao supor que as disciplinas se interseccionam, sem se sobrepor, tornando porosas suas fronteiras. Dessa forma, o conhecimento disciplinar que se reconhece autônomo se revela dependente de um todo maior necessário para os avanços sobre fenômenos complexos a partir de elementos de outros campos científicos.

Não se trata, portanto, de equiparar a interdisciplinaridade a um processo de criação de novas ciências ou disciplinas. Segundo Paviani, isso representa uma ambição desmesurada e uma simplificação utópica. Ao tempo em que também destaca a pretensão desmedida embutida no ato de relacionar a interdisciplinaridade ao conceito de revolução científica, no sentido de Kuhn, para ao fim destacar que “afirmar que as relações interdisciplinares não possuem relevância epistemológica, pois desde sempre as disciplinas estão numa relação

mútua, é desconhecer o estado atual do conhecimento científico e das questões pedagógicas” (PAVIANI, 2008, p. 15).

Tais proposições de Paviani serão retomadas no bojo das discussões acerca da fragmentação da realidade em compartimentos estanques ou estágios superpostos, característica das fronteiras disciplinares. Foi assim, nesse contexto, que surgiu a interdisciplinaridade no final do século passado, pensada como solução à epistemologia de cunho positivista, sendo esse seu primeiro equívoco.

No âmbito das ciências da educação, o conceito de interdisciplinaridade vem se desenvolvendo, desde a década de 1980, como movimento contrário à disciplinarização, que pode ser entendida com base em Japiassu (1976), como a fragmentação do conhecimento em domínios específicos. Nesse sentido, conforme destaca Fróes Burnham (2001, p. 39),

[...] a excessiva fragmentação e compartimentalização do conhecimento nas organizações curriculares [...] observa-se que as disciplinas são tratadas de modo reificado, como conteúdos estanques, com pouca ou nenhuma interconexão, tanto entre si, quanto em relação ao mundo concreto e à experiência vivida

Freire (1989) afirma, nesse sentido, que parece que a leitura da escola se distancia cada vez mais da leitura do mundo⁴⁰. De outra forma, destacando a importância da ação das pessoas, como afirmado por Fazenda (1991), a interdisciplinaridade propõe a troca de reciprocidade entre as disciplinas, ciências ou áreas do conhecimento. Representa, para além do encontro entre disciplinas, o grande encontro daqueles que habitam esse território e que desejam ultrapassá-lo, em direção a um conhecimento que possa fazer sentido para a história da humanidade.

Uma dificuldade de implementação de projetos interdisciplinares está relacionada ao modo como a educação é concebida, ainda resquício de uma forma fragmentada de olhar a realidade. A educação, como fenômeno complexo, não pode ser analisada sob um único aspecto; precisa ser uma análise de

⁴⁰ Freire (2016, p. 59, grifo do autor) preocupa-se em explicitar que é fundamental a escola partir do conhecimento do aluno, sem se restringir a ele, para a compreensão da realidade: “O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezado como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível.”.

conjunto que leve em conta as questões de currículo e de concepção, mas também da formação docente.

Se continuamos a analisar o campo pedagógico, a formação baseada nas diversas disciplinas concebidas na graduação do pedagogo não tem sido suficientemente capaz de tratar as construções curriculares, as questões concernentes à aprendizagem, os métodos de ensino, bem como as discussões sobre as concepções de educação, homem e sociedade, somente para exemplificar algum intrincamento inerente à área.

Muito embora as ciências humanas venham compartilhando resultados e métodos, isso ainda não produziu maior unidade dessas teorias ou da compreensão da estrutura de suas próprias disciplinas (ETGES, 2011, p. 79). Por isso, Severino (1990, p. 20), em argumento mais ampliado, examina com precisão a situação das ciências humanas, que têm o mesmo homem como “objeto”, mas não o enxergam como um todo, inclusive no âmbito das graduações, compreendidas como etapas de formação:

Isto coloca a questão das relações da filosofia com as ciências humanas, cabendo esclarecer então que, embora indispensáveis, os resultados obtidos pelas diversas ciências humanas não são suficientes para assegurar uma visão da totalidade dialeticamente articulada da imagem do homem que se impõe construir. As ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens. Mas em decorrência de sua própria metodologia, a visão teórica que elaboram é necessariamente aspectual.

Morin (2006, p. 551) afirma que “[...] a complexidade não pode ser propriamente pensada sem que sejam admitidas sua heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural”.

Ao traçar contrapontos entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, no entanto, torna-se imprescindível recuperar alguns pontos básicos. Os conteúdos disciplinares são “tesouros epistemológicos” responsáveis pelo desenvolvimento intelectual da sociedade moderna. A trajetória histórica do conhecimento disciplinar, desde a ascensão do positivismo aos dias atuais, proporcionou avanços incontestáveis.

Mas, da exploração do cosmos ao desenvolvimento da robótica, tais conquistas não têm possibilitado às pessoas a compreensão de fenômenos

complexos e, como corolário, de suas complexidades, tais como a pobreza extrema, a violência, o analfabetismo funcional, sugerindo a necessidade de um rompimento da fronteira disciplinar por meio do diálogo interdisciplinar ou, de outra forma, da interdisciplinaridade.

Morin (2005, p. 23) entende que somente o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinaridade do conhecimento produzido pela humanidade.

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Corroborando essa ideia, Japiassu (1976) destaca ainda que, do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação; a profundidade, o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada; e a síntese garante o processo integrador. Indo além, garante a participação, o envolvimento individual e coletivo nas compreensões.

A proposta interdisciplinar preconiza uma profunda revisão de pensamento, no sentido da intensificação do diálogo interdisciplinar. Mas não é uma trajetória fácil. Expressando algo latente nas discussões sobre atividades interdisciplinares, Gadotti (1999, p. 5) assevera que “o conceito de interdisciplinaridade não é unívoco e está sujeito a conflito de interpretações. E, apesar do seu desenvolvimento, ainda não se firmou como um novo paradigma”.

Não obstante, associa-se invariavelmente ao conceito de interdisciplinaridade a possibilidade de superação da fragmentação das ciências e dos conhecimentos por elas produzidos, como expressão de resistência a um saber fracionado, em detrimento de um conhecimento integral e totalizante.

Como uma síntese do entendimento acerca do conceito, partindo do proposto por Thiesen (2007), a interdisciplinaridade será articuladora do processo de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda), como modo de pensar o complexo (Morin), como pressuposto na organização curricular (Japiassu), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar e aprender (Gadotti) e, principalmente, como forma de conceber o conhecimento constituído nas relações homem-mundo, relações marcadamente de transformação, aperfeiçoadas na problematização crítica destas relações (Freire).

Ainda buscando um entendimento sobre a interdisciplinaridade, Etges (2011, p.83), em sua tônica, concebe-a como:

[...] uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento [...] para se comunicar com o outro cientista, o pesquisador precisa deslocar seu conjunto de proposições para fora de sua linguagem específica [...] Não se cria uma nova teoria, mas a compreensão do que cada um está fazendo, bem como a descoberta de estratégias de ação que lhes eram desconhecidas a ambos, tanto no interior de sua própria ciência, como com relação às outras e ao mundo exterior do cidadão comum.

Esse conjunto de propriedades devota à interdisciplinaridade uma relação de reciprocidade, possibilitando um diálogo mais fecundo entre os vários campos de saber. Nesse sentido, a interdisciplinaridade transcende a especialidade diante da constatação de que a disciplina tem limites para o tratamento da realidade complexa.

Se a fragmentação disciplinar foi a conversão materializada do empiricismo, o trabalho interdisciplinar deve superar o plano fenomênico se deseja traduzir a complexidade da vida contemporânea.

Do ponto de vista do conhecimento social, por exemplo, é razoável supor que a sociedade humana implica diversas relações e práticas sociais engendradas por múltiplas dimensões. E “se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões” (FRIGOTTO, 2011, p. 38-39).

Atesta esse mesmo autor que a especificidade das ciências sociais colide com a concepção positivista de conhecimento, “como nos explicita o terreno

problemático mais profundo dentro do qual o esforço de um trabalho interdisciplinar encontra uma materialidade adversa” (FRIGOTTO, 2011, p. 39).

Etges (2011, p. 74), por sua vez, alerta que:

A interdisciplinaridade consiste precisamente na transposição, no deslocamento de um sistema construído para outro. [...] e não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global. Estas buscas não levaram a nada.

Decerto que o debate epistemológico dos últimos tempos tornou imperativo o entendimento do que é ciência. Se, por um lado, a ciência tradicional pressupõe tacitamente a unidade do espírito, esta unidade, por outro, não é materializável – é indeterminada. “A ciência, tal como a concebemos, substitui o conceito da unidade do Espírito pelo conceito da multiplicidade de formas de manifestação social.” (WALLNER, 2011, p. 101).

É assim que observamos as contradições entre o desenvolvimento científico e humano. Se reconhecemos o progresso técnico e os avanços científicos em setores como a saúde, transporte, comunicação ou alimentação, não se pode negar, tampouco, a exclusão social, a dependência química, a violência e a destruição do meio ambiente, como desenlace de um modelo que se esgota à medida que avança.

A interdisciplinaridade, então, propõe-se a ocupar esse espaço vazio, imiscuindo-se nas etapas principais do conhecimento científico. Do ponto de vista do ensino, desafia-se a corrigir a compreensão equivocada da natureza disciplinar. E, na pesquisa, propõe-se a conhecer os limites em que os equívocos podem ser superados mediante a contribuição apropriada do conhecimento extradisciplinar.

Esse debate da interação entre disciplinas pode ser designado de diversos modos indicados pelos prefixos “inter-”, “trans-” e “multi-” aplicados à disciplina. Tais prefixos, isoladamente, pouco contribuem se não forem à crítica da concepção tradicional de disciplina, “pois em cada situação apontada por eles sempre há algo comum a todos, a existência da disciplina. Assim, a questão central reside na disciplina e nas múltiplas relações e dimensões que ela pode assumir” (PAVIANI, 2008, p. 21).

Portanto, adjetivar um programa de ensino, um projeto de pesquisa ou qualquer ação pedagógica ou científica de *multi*, de *inter*, de *intra* e de

transdisciplinar pode ser puro nominalismo, uma simples atribuição de novo nome para um conceito antigo. Essa discussão será retomada, mas por ora basta o reconhecimento de que houve um percurso rumo a um outro lugar na teoria do conhecimento, sendo necessário, nesse sentido, conferir o que foi realizado.

4.2 A concepção crítica da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade pode ser entendida, do ponto de vista morfológico, como o reconhecimento de um corpo metodológico associado ao substantivo “disciplina”, que, por sua vez, contém a qualidade da interação ou daquilo que se realiza com a cooperação de outras disciplinas, para um “saber mais”, para a produção de um conhecimento mais avançado que de outra forma não seria disciplinarmente alcançado.

Adentrando à temática mais obstinadamente, consideremos a alegação de Young (2011), de que o desenvolvimento intelectual dos educandos é alcançado por meio de um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Fica evidenciada a imprescindível valorização da disciplina em primeira instância para somente depois haver o rompimento de suas fronteiras, rumo à apreensão do conhecimento de forma mais plena.

Se nos pautarmos em Freire, a saída perpassa a leitura da palavra, que, ao lado da leitura de mundo, figura entre as finalidades da educação e está voltada exatamente à compreensão de conceitos.⁴¹

E, embora não seja a defesa da interdisciplinaridade o motivo do texto, e sim da disciplinaridade, pode ser verificado naquele o reconhecimento de suas possibilidades de conexão de conteúdos ou travessia de fronteiras facultadas ao

⁴¹ Nesse sentido, Freire lembra que “ainda quando minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava; segundo, se impunha a mim estar mais ou menos a par, familiarizado, com sua leitura de mundo, pois que, somente a partir do saber nela contido ou nela implícito me seria possível discutir a minha leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber.” (FREIRE, 2015b, p. 34).

professor quando os conceitos contidos nas disciplinas de seu domínio não resolvem adequadamente os problemas propostos.

Porém, Young (2011, p. 619) rompe com a ideia de princípios curriculares de conexão:

É uma interdisciplinaridade que surge da abertura e suas limitações dos campos do conhecimento e não de algum princípio externo imposto. No contexto da escola, é responsabilidade do professor da disciplina monitorar, criticar e, às vezes, apoiar aqueles estudantes que lutam para se mover além das regras da disciplina.

De fato, a interdisciplinaridade na escola não pode resultar simplesmente em uma mistura de conteúdos ou métodos de diferentes disciplinas. São equívocos como esse que justificam as críticas como as de Young.

Observe-se que a defesa não é do conhecimento fragmentado pelas fronteiras disciplinares; ao contrário, o conhecimento disciplinar é ponto de partida para a interdisciplinaridade. Ideia compartilhada com Mueller, Bianchetti e Jantsch (2008, p. 183): “partindo-se até da própria morfologia, falar em interdisciplinaridade supõe as disciplinas e, no *continuum*, o devido respeito aos *corpus* teórico-metodológicos das ciências e aos critérios instituintes da atividade científica”.

Nesse sentido, Gadotti (2004) afirmativamente reconhece a interdisciplinaridade como meio para construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso, como sustenta Fazenda (1979), uma atitude, isto é, uma postura interdisciplinar. Atitude essa de busca, envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento.

Para Jurjo Santomé (1998, p. 55), as disciplinas constituem forma de organização e delimitação de um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Por isso, cada disciplina oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo do seu objetivo.

Santos (2010, p. 74), em sua crítica à ciência moderna, associa de forma linear o rigor do conhecimento à restrição do seu objeto. “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 os que as quiserem transpor”.

Ainda há que se dizer que o termo “disciplina” pode comportar vários significados, tal como Calloni (2006, p. 34) ressalta lembrando Kant⁴², “um dos significados da noção de disciplina é aquele relativo aos nossos procedimentos mentais diários em relação a qualquer atividade em que estamos inseridos”. Apesar das diversas possibilidades, para fins deste estudo, basta especificar a forma como o termo tem sido compreendido: “Uma ciência, enquanto objeto de aprendizado ou de ensino” (ABBAGNANO, 2007, p. 289).

Essa passagem pela definição de disciplina é fundamental para a compreensão da interdisciplinaridade, justamente por causa da disciplinaridade característica do conhecimento, que se estende, também, à pesquisa e ao ensino. É a reafirmação de que a disciplina antecede à interdisciplina. Entretanto, prepondera uma crítica referente à ausência ou insuficiência de diálogo entre as disciplinas, provocada em grande medida pela busca excessiva de especialização e reificação de objetos e métodos internos à própria disciplina.

Nesse ponto, vamos nos apoiar em Calloni (2006), que traz duas observações quanto às distorções ou dissonâncias relativas à interdisciplinaridade; a primeira, de Gusdorf, que afirma não estar convencido de que aqueles que a empregam consigam compreender sua real significação. E a segunda, de Hernandez e Hernandez, que afirmam que a interdisciplinaridade está na moda, mas não raras são as vezes em que é empregada como ilustração de práticas interativas, formas de funcionamento institucional, propostas de trabalho coletivo. Seria razoável supor que existe uma preocupação do autor em situar a interdisciplinaridade fora da efemeridade do modismo, destacando a essência que é positiva dessa busca interdisciplinar:

O entendimento de que vivemos em nível planetário, num momento decisivo para a preservação da vida em todas as suas expressões; da inadiável necessidade de compreendermos as profundas imbricações entre cultura e natureza; da urgente reorganização das sociedades, seus modelos de produção e distribuição de riquezas, tendo por princípios a inclusão de indivíduos e a valorização incondicional à vida, a liberdade e ao direito de ser e de viver digna e democraticamente; na consciência das relações entre o todo e as partes nas infinitas organizações ecossistêmicas, etc., permite-nos conferir a

⁴² O autor remonta ao filósofo Immanuel Kant como exemplo clássico de disciplina pessoal dada a rigorosidade a que submetia suas ações e pensamentos, dentro de uma rotina precisamente cumprida, em que até os passeios tinham horário fixado.

Interdisciplinaridade um sentido de valor fundamental para uma nova percepção da realidade (CALLONI, 2006, p. 49).

Essa percepção aponta para a necessidade de uma profunda mudança no modo de conceber o conhecimento e a sua apropriação, sem abrir mão das conquistas centradas nos conhecimentos técnico-científicos desenvolvidos pelas disciplinas especializadas.

Em contrapartida, o debate sobre a interdisciplinaridade, quando voltado para a educação, expõe vulnerabilidades conceituais. A experiência de Ivani Fazenda denota elementos que nos permite perceber acepções diferentes de seu significado em diferentes momentos.

[...] o termo interdisciplinaridade vem sendo gradativamente introduzido desde 1972. O vocábulo integração vem sendo usado para designar o estabelecimento de hierarquia dos conteúdos, das matérias, o que teoricamente poderia ser caracterizado por uma atitude de multi ou pluridisciplinaridade, em que a preocupação primeira seria com a justaposição de conteúdos. Quanto a interdisciplinaridade, é proposta meramente como trabalho de equipes para a consecução dessa pretendida integração, o que a torna um meio para alcançar esse fim; [...] (FAZENDA, 2007, p. 34).

Nesse caso, depura-se da autora que é razoável pensar que a utilização indevida do termo aparece como sinônimo de trabalho em equipe, ou como proposições curriculares que apenas indiquem a interdisciplinaridade como um objetivo a ser alcançado, sem que se apreenda a realidade mais imediata, ou que se considerem as reais possibilidades e empecilhos com que se defrontam a escola e o professor em seu trabalho efetivo.

Diante da fragilidade interpretativa da interdisciplinaridade, em que muitas experiências são chamadas interdisciplinares, quando na maior parte das vezes são multidisciplinares, assevera Paviani:

Se de um lado a interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma, anulando totalmente a existência das disciplinas (PAVIANI, 2008, p. 7).

O filósofo coloca em destaque o fato de que muitos projetos nominados interdisciplinares são realizados nas instituições de ensino e de pesquisa, mas nem sempre essas experiências são efetivamente interdisciplinares. Entretanto, a literatura demonstra que essas experiências vêm se multiplicando. Refletir

sobre essas experiências pode ser um modo de esclarecer e de aprofundar o conceito de interdisciplinaridade.

4.3 Ao polissêmico lugar que chegamos

Historicamente, a educadora Ivani Fazenda, que se dedicou a estudar a interdisciplinaridade e se tornou referência na área, analisou criticamente o tema em seu doutoramento nos anos 1960 e o retomou, com outra perspectiva, em seus estudos dos anos 1990.

Em sua tese, afirma ser o objetivo principal do estudo:

analisar como a proposta educacional do integrar para desenvolver se formula para a sociedade global e como ela se legitima ou se viabiliza no momento histórico de 1969 a 1971 – época em que timidamente começa a ser pronunciada a nova palavra de ordem na educação: interdisciplinaridade (FAZENDA, 2007, p. 44).

Falando da década de 1990, a autora denota um referencial modista: “[...] a palavra mais pronunciada nesses eventos foi interdisciplinaridade. Esquecida em décadas passadas, volta agora como palavra de ordem das propostas educacionais, não só no Brasil, mas no mundo.” (FAZENDA, 2002, p. 15).

Embora pronunciada intensivamente, Fazenda (2002, p. 15) alerta sobre a fragilidade conceitual da interdisciplinaridade: “Entretanto, ela é apenas pronunciada e os educadores não sabem o que fazer com ela. Sentem-se perplexos frente à possibilidade de sua implementação na educação.”

Partindo da discussão sobre a ciência com ênfase na disciplinaridade, Etges define, de acordo com seu ponto de vista, formas equivocadas mais comuns da interdisciplinaridade. Nesse sentido, está a interdisciplinaridade generalizadora:

Inerente a esta concepção está a pressuposição de um modelo único de ciência. E a interdisciplinaridade generalizadora se fundou sempre numa teoria, numa teoria e num método como modelo para todas as ciências. Na Idade Média, a teologia foi considerada a ciência global à qual todos os saberes se subordinam. Nos séculos XVI a XVII a filosofia toma a precedência e se torna modelo do verdadeiro conhecimento. No século XIX a física começou a reinar absoluta entre as ciências como modelo acabado da atividade científica. [...] o modelo se deslocou nesse século para a biologia (ETGES, 2011, p. 76).

Essa definição de modelos únicos pressupõe a interdisciplinaridade como a superação das especificidades das disciplinas. Ou seja, a interdisciplinaridade

é tomada como solução para resolver a fragmentação (especificidade das disciplinas) por meio de método único, ao qual todo conhecimento deve se encaixar para ter *status* de ciência.

O outro equívoco descrito por Etges é o que o autor denomina interdisciplinaridade instrumental. “[...] Ela se insere numa concepção da ciência que se convencionou denominar razão instrumental. Todo o esforço intelectual, como toda ação humana, se reduz basicamente a servir de meio para um fim visado pelo homem.” (ETGES, 2011, p. 77).

Se não há contrariedades em compreender porque a ciência não pode estar a serviço de resolver problemas, ou se propondo a explicar ou transformar a realidade, a relevância diz respeito ao controle do uso da ciência. Uma confusão entre meio e fim, de forma que, se o meio (ciência) é racional, o fim também seria racional. Entretanto, “confrontamo-nos simultaneamente com a racionalidade em grau elevado e com a irracionalidade mais radical e desumana” (ETGES, 2011, p. 78).

Em grande medida, a insegurança provém da representação difusa que a interdisciplinaridade vem sendo incorporada a diferentes campos do saber. Vejamos o entendimento de Ramos (2016) sobre o que classificou como “agrupamentos de conceitos segundo suas similaridades”. No primeiro grupo, cujo representante foi Gusdorf⁴³, a interdisciplinaridade é interpretada do ponto de vista antropológico,

[...] no qual o ser humano se revela como “lugar privilegiado de ponto de partida e de ponto de chegada de todas as formas do conhecimento”. A interdisciplinaridade supõe a abertura de pensamento, curiosidade que se busca além de si mesmo, e os especialistas devem estar imbuídos de um desejo comum e de uma boa vontade para tal realização (RAMOS, 2016, p. 75).

Para Catani (1984), Gusdorf enfatiza que “quanto mais sábios em nosso universo, haverá menos ciência propriamente dita”, pois entende que nas

⁴³ Nascido em Bordeaux em 1912, filósofo e historiador, formado na Escola Nacional Superior (1937), prisioneiro de guerra na Alemanha de 1940 a 1945 e docente na Universidade de Estrasburgo (1948-1976). O professor Gusdorf dedicou-se ao estudo de vários problemas que preocupam o homem moderno, tais como a liberdade, a religião e a ciência. Morreu em 2000, deixando contribuições ainda presentes nas discussões sobre interdisciplinaridade.

universidades e instituições de pesquisa os vários grupos de intelectuais, reunidos em disciplinas ou projetos específicos, buscam a tomada do poder para fazer valer sua “verdade científica”, o que leva à interpretação de uma personalidade do processo científico.

No segundo agrupamento, baseado nos argumentos de Heckhausen⁴⁴ e Boisot⁴⁵, trata de relações de empréstimos de conceitos, métodos e procedimentos ocasionais e situações provisórias, como, por exemplo, aulas de física que "necessariamente" utilizam procedimentos da matemática em situações eventuais.

Em sua análise empírica, Heckhausen, admitindo disciplina como ciência, chega ao conceito de disciplinaridade. Ou seja, o exercício de uma disciplina resulta na reformulação contínua dos conhecimentos adquiridos em determinado domínio. A partir do que enuncia como sete critérios para caracterizar a natureza de uma disciplina e distingui-la das demais, como o Domínio Material, Domínio de Estudos, Nível de Interação Teórico, Métodos, Instrumentos de Análise, Aplicações Práticas e Contingências Históricas, propõe cinco tipos de relações interdisciplinares: interdisciplinaridade heterogênea (dedicada à combinação de programas diferentemente dosados, em que é necessária uma visão geral não aprofundada, dedicada a pessoas que vão tomar decisões bastante heterogêneas, a exemplo dos professores primários); pseudo interdisciplinaridade (estabelecer-se-ia entre disciplinas heterogêneas que recorrem aos mesmos instrumentos de análise, a exemplo do uso comum da matemática; a interdisciplinaridade auxiliar (mediante a utilização de métodos de outras disciplinas, admite um nível de integração ao menos teórico, a exemplo da Pedagogia ao recorrer aos testes psicológicos); interdisciplinaridade complementar (na qual as disciplinas se juntam parcialmente, criando relações complementares entre seus respectivos domínios de estudo, a exemplo da

⁴⁴ Heinz Heckhausen, nascido em 1926 em Barmen – Alemanha, estudou psicologia na Universidade de Munster – Alemanha, e seus interesses de pesquisa incluíram motivação e volição no curso da ação, desenvolvimento de motivação, mensuração de motivos e atribuição causal de resultados de ação.

⁴⁵ Max Henri Boisot, nascido em 1943, foi um arquiteto britânico, consultor de gestão e professor de Gestão Estratégica nas escola de negócios em Barcelona; conhecido por suas ideias sobre a economia da informação, teoria do capital social e da aprendizagem social.

Psicobiologia); e a interdisciplinaridade unificadora (na qual a relação muito estreita entre os domínios de estudo de duas disciplinas resulta na integração teórica e metodológica de ambas, criando uma nova disciplina, a exemplo da Biofísica). Dessa forma, Heckhausen entende que a interdisciplinaridade é a ciência das ciências, constituindo-se em uma instância científica capaz de impor sua autoridade às disciplinas específicas (MACHADO, 2009).

Para Boisot, existem três tipos de interdisciplinaridade:

- a) Interdisciplinaridade Linear – um conjunto de leis de uma disciplina pode ser aplicado à outra (corresponde à Interdisciplinaridade Auxiliar de Heckhausen);
- b) Interdisciplinaridade Estrutural – interação de duas ou mais disciplinas que resulta numa nova disciplina (corresponde à Interdisciplinaridade Unificadora);
- c) Interdisciplinaridade Restritiva – num dado projeto, cada disciplina restringe seu campo de ação, impondo certas barreiras às outras disciplinas (corresponde a Pseudo interdisciplinaridade de Heckhausen) (MACHADO, 2009).

O terceiro agrupamento, com as proposições desses mesmos autores, caracteriza-se pela ideia de fusão de duas disciplinas originando uma disciplina nova, mediante a interação tanto no nível teórico, quanto no método. Adverte a autora supracitada, entretanto, que a possibilidade de fusão entre disciplinas poderá resultar em outro objeto inflexível, o que não implica os seus desaparecimentos para dar lugar ao que resultou desse processo; longe disso, todas as perspectivas podem concorrer em conflito.

O quarto agrupamento reúne as ideias de Palmade⁴⁶ e Jantsch⁴⁷, em que a perspectiva social supõe a organização da ciência de tal forma que as

⁴⁶ Guy Palmade (1920-2006) estudou psicologia, sociologia e filosofia e defendeu uma tese em 1953, a Unidade de Ciências Humanas, posteriormente publicada em 1961.

⁴⁷ Erich Jantsch (1929-1980) foi um astrofísico norte-americano de origem austríaca, conhecido por seu Universo Auto-Organizador de 1980, no qual ele tenta explorar a obra de teoria da estrutura dissipativa de Ilya Prigogine para delinear modelo unificador de evolução, cosmologia, biologia, sociologia, psicologia e consciência.

interações têm por fim exercer uma influência determinante sobre o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, as disciplinas científicas são coordenadas por uma axiomática comum – um ponto de vista ou um objeto comum que consistiria num princípio de organização e coordenação que estabeleceria as correlações necessárias, o que Jantsch chama de "sistema interdisciplinar" (FAZENDA, 2011, p. 67).

Aqui se admitem a coordenação e a cooperação entre as disciplinas para a efetivação da interdisciplinaridade, que pode ocorrer tanto pela axiomática comum, como por uma dada disciplina. O que se destaca é a noção de hierarquia, não havendo espaço para hierarquias de pessoas ou de saberes. Nesse sentido, a axiomática comum surge como problemas complexos colocados pela sociedade e que pode ser objeto de várias disciplinas: a fome, por exemplo (RAMOS, 2016, p. 79).

O quinto e último agrupamento reflete as ideias de Berger⁴⁸ e Piaget⁴⁹. As relações interdisciplinares são concebidas como propostas de interação e intercâmbio que preveem a comunicação entre os pares, o que não implica a dissolução delas. Contrariando o agrupamento anterior e reconhecendo a hierarquia, incorpora a ideia de reciprocidade que se estabelece pela comunicação, pela relação entre as ciências. Dessa forma, a excessiva especialização é, então, superada, o que leva a um movimento de aproximação da teoria com a prática, de outra forma, das ciências com suas aplicações (RAMOS, 2016, p. 80).

Com base na classificação proposta por Ramos (2016), é possível perceber, portanto, que a interdisciplinaridade convive com concepções diversas, ora assumido um caráter meramente complementar entre disciplinas, ora interpretada como um conjunto transcendente de conhecimentos derivados da junção de distintos campos do saber, o que revela seu caráter polissêmico.

⁴⁸ Guy Berger, nascido em 1974 em Holon, perto de Tel Aviv, é Diretor de Liberdade de Expressão e Desenvolvimento de Mídia na UNESCO. Responsável pelo trabalho global da Organização sobre a liberdade de imprensa, a segurança dos jornalistas, a liberdade de internet, o pluralismo dos meios de comunicação e a independência, gênero e mídia, alfabetização em mídia e informação e educação jornalística.

⁴⁹ Jean Piaget (1896-1980), suíço, foi um renomado psicólogo, também filósofo, reconhecido pelo seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil.

Nesse sentido, Fazenda (2007, p. 30-31) também apresenta sua crítica, evidenciando sua preocupação com a definição terminológica.

[...] um estudo sobre sua gênese e significado, e constata que o termo interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável e que, embora as distinções terminológicas sejam inúmeras, seu princípio é sempre o mesmo: caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pela integração das disciplinas [...] seja um neologismo, designa um campo de indagações que se evidencia desde a antiga Grécia até a atualidade.

Do ponto de vista da coordenação e da cooperação entre as disciplinas, a autora aponta, tal como Japiassu (1976), o entendimento de que existe uma estrutura gradativa entre os conceitos. No âmbito do que se concebe como multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade), ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas. Em contrapartida, na interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de mutualidade, ou seja, um regime de copropriedade, possibilitando a realização do diálogo.

De acordo com Machado (2002), tratando também da gradativa cooperação entre as disciplinas, são consideradas quatro dimensões. Na multidisciplinaridade, os objetivos inerentes a cada disciplina são preservados, conservando-se sua autonomia, seus objetos, sendo frágeis as articulações entre elas. Na interdisciplinaridade, existe o estabelecimento de uma intercomunicação mais efetiva entre as disciplinas e, como consequência, a composição de um objeto comum por meio dos objetos particulares de cada uma das disciplinas. Na intradisciplinaridade, as progressivas particularizações do objeto de uma disciplina dão origem a uma ou mais subdisciplinas, que não chegam verdadeiramente a deter uma autonomia, nem no que se refere ao método, nem quanto ao objeto. E, por fim, na transdisciplinaridade, a constituição do novo objeto ocorre em movimento ascendente, de generalização.

No eixo multi/interdisciplinar, as disciplinas são preservadas. Na perspectiva da interação, em que existe um problema comum (objeto), as disciplinas contribuem para incrementar o sentido daquilo que se propõem estudar. Na interdisciplinaridade, o que se busca é o aumento de interação, de tal forma que essa composição promova um enriquecimento mútuo dos participantes. No eixo intra e transdisciplinar, a característica básica das relações estabelecidas é a verticalização, ocorrendo o afunilamento ou especificidade da disciplina, mas também a perspectiva se amplia, não se detendo exclusivamente

ao objeto das disciplinas. A complexidade passa a questões como mapeamento genético e ética educacional, por exemplo (MACHADO, 2001; 2002).

É por essas questões que acabamos de debater que a conceituação sobre interdisciplinaridade se torna uma tarefa complexa, uma vez que o termo envolve, como visto, uma amplitude de definições. Na busca por uma definição, por vezes ocorrem equívocos, dos quais decorrem dúvidas e ambiguidades.

Essa situação é tão séria que o professor Humberto Calloni (2006, p. 5) propõe um estudo denominado *Os sentidos da interdisciplinaridade*, em que busca explicitar “os sentidos que a interdisciplinaridade adquire ao longo de sua história e como ela é pensada por parte de seus estudiosos”. Apesar do estranhamento inicial que uma proposição de “sentidos” pode provocar, ao adentar as discussões sobre interdisciplinaridade é possível compreender tal proposição dada a diversidade de entendimentos que ela adquire não somente ao longo do tempo, mas entre os pesquisadores que se dedicam a estudar a temática.

Por isso, Fazenda (2007, p. 68) assevera:

Reitero que é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria do interdisciplinar, mas reputo necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventure a tratar das questões da interdisciplinaridade.

E Paviani (2008, p. 14) traz à luz a discussão sobre o debate teórico ou metodológico da interdisciplinaridade:

Em síntese, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Igualmente, como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores ou simplesmente como um sintoma da crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação dos conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo.

Esse universo pelo qual trafega a interdisciplinaridade depende de uma postura do sujeito para com seu objeto. Talvez por isso, Fazenda (2007, p. 13-14) define interdisciplinaridade como “atitude” e aqui explica sua postura diante do conhecimento:

[...] atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento

com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

É possível perceber que ela toma de Gusdorf o entendimento de atitude conforme exposto em carta pessoal divulgada em seu livro: “O que se designa por interdisciplinaridade é uma atitude epistemológica que ultrapassa os hábitos intelectuais estabelecidos ou mesmo os programas de ensino.” (FAZENDA, 2007, p. 24).

Por último, há que se compreender que a interdisciplinaridade na educação do trabalhador não pode ser construída fundamentada em premissas que percam de vista a totalidade das questões que ela tem a enfrentar. Como exemplo, é no mínimo ingênuo pensar que abolir o currículo por disciplina é a solução para acabar com a fragmentação do saber escolar. Ou seja, trocar o currículo por disciplina por outra forma de organização curricular, por si só, pouco significa para um avanço do trabalho interdisciplinar.

Mais importante é a escola estar atenta aos limites e possibilidades do conhecimento escolar no processo de mudança de paradigma das ciências e da transformação do mundo do trabalho, perceber nesse processo para qual projeto de sociedade vai contribuir, e abrir espaço a toda ação visando à interdisciplinaridade – que não confunda integração e articulação com justaposição e que não caia em um relativismo que nada institui –, valorizando os pequenos avanços do trabalho escolar nesse processo que requer para sua validação ser sempre considerado inacabado.

Em busca de concluirmos essa discussão em torno do polissêmico debate sobre a interdisciplinaridade, é válido resgatar as ideias da professora Ivani Fazenda quanto ao requisito de perceber-se interdisciplinar para execução de uma tarefa interdisciplinar. Entretanto, entendido como se dispor a desencaixar, sair em direção a outras fontes de conhecimento, para compreender temas complexos que exigem perceber a fronteira disciplinar não como o limite em que se deva interromper a caminhada, mas como um novo caminho epistemológico que vai apresentar novos desafios e, também, novas respostas.

Parte dessas respostas pode estar no sentido de totalidade da definição de conhecimento pós-moderno, cuja apropriação de fenômenos complexos requereria a pluralidade metodológica. É o que Santos (2010, p. 78) nos desafia

de forma elocubrativa a pensar na possibilidade de “fazer a análise filológica de um traçado urbano, entrevistar um pássaro ou fazer observação participante entre computadores”.

Resta a constatação de que não há um sentido unívoco para a interdisciplinaridade, visto o conjunto de enfoques e de valorações que a ela são empenhados, do ponto de vista teórico e metodológico. Mas é consensual que essa tendência de ser e agir como parte está obscurecendo o progresso da ciência; e, para o entendimento de inúmeros professores e pesquisadores, faltam-nos a relação e a troca entre os diversos campos do conhecimento. Nesse sentido está o apelo de Calloni (2006, p. 15), quando assevera a necessidade de se resgatar “a relação de sentidos e significados entre os múltiplos setores do conhecimento [...] objetivando uma percepção de conjunto, de interfaces dinâmicas, de enredamento dos saberes numa totalidade significativa”.

Temos, pois, de encontrar respostas para esse dilema, repaginar a proposta de atitude engendrada por Fazenda e refletir em uma discussão para o avanço científico permeada pela superação da resistência disciplinar, não para ofuscar suas conquistas, ao contrário, para permitir que a partir dela alcancemos voos para pontos mais altos.

Nesse ponto é conveniente apresentar uma síntese criativa derivada da literatura comum do tema, levando em consideração que realmente não há unicidade na conceituação porque é um termo perpassado por diferentes concepções de mundo, de homem e de conhecimento.

Considerando a produção e a socialização do conhecimento, embora existam realmente atitudes ou posturas que facilitem o trabalho interdisciplinar, a interdisciplinaridade não pode ser entendida dentro da restrição de um trabalho coletivo, em parceria. Isso é o começo. De fato, diante do risco ou medo de exposição de fragilidades pessoais, saindo do trabalho individual, é preciso que as pessoas tenham disposição ao trabalho interdisciplinar, disposição ao diálogo, a se abrir ao outro, a construir coletivamente.

Não obstante, a revisão cuidadosa das teorizações acerca da interdisciplinaridade sumarizadas neste capítulo leva à conclusão de que existe interdisciplinaridade quando, trabalhando com o outro, de outra área, a apropriação de conteúdos e métodos dessa outra área, proporciona aos

envolvidos enxergar questões e compreensões que não seriam alcançadas se estivessem limitados à sua área específica. E, desse trabalho articulado entre diferentes disciplinas, tem-se um resultado maior do que seria possível por meio da soma dos esforços das disciplinas isoladamente.

Alguma coisa nos aparece clarificada: do ponto mais alto, conseguimos ver além das partes. Esse olhar mais ampliado exige que nos curvemos em direção ao outro; exige que dialoguemos com o outro e que sejamos capazes de transformar o eu e o outro, no eu com o outro.

5 A EXEGESE DA INTERDISCIPLINARIDADE EM FREIRE

Dentre os estudos e estudiosos da interdisciplinaridade, fica evidenciada como ponto pacífico a intenção de superação da fragmentação nos processos de produção e socialização do conhecimento, como explanado na seção anterior. E, conforme afirmado, embora existam estudos qualificados da temática, ainda persistem inconsistências e leituras reducionistas, sendo possível ampliar a discussão sobre a interdisciplinaridade baseada em Freire, sobretudo no quesito transformação da sociedade.

Nessa vereda, Calloni (2006, p. 54) propõe como primordial questionamento “como construir um quadro teórico adequado que possa produzir resultados práticos que atendam às necessárias demandas de um pensamento integrado, onde as fronteiras disciplinares sejam dóceis às interações entre si”. Se essa é a grande questão, a resposta pode ser definida com base Freire. A partir desse fundamento, a interdisciplinaridade configura-se como uma proposta dinâmica de construção do conhecimento, sem moldes pré-estabelecidos, pois as práticas educativas têm suas origens circunscritas na realidade dos educandos, pautadas no diálogo, na alteridade e na totalidade.

O problema crucial da escola não é sobretudo de reforma curricular, mas da concepção do que seja a própria educação. Não é possível focar somente a organização das disciplinas ou a organização didática ou o método de ensino, desconsiderando os processos concretos de produção e socialização do conhecimento e os envolvidos no processo educativo.

O hiato entre a concepção, a teoria, a prática e a metodologia gera experiências em que prepondera a justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos. Talvez, o maior obstáculo seja de fato o tempo necessário ser sempre maior do que o disponível para pensar em conjunto a educação, porque o trabalho pedagógico articulado requer tempo de planejamento coletivo.

Nas escolas públicas de todo o país, não raro são encontrados professores que fazem dois turnos de trabalho, dois contratos, com alguns deslocamentos, para buscar uma vida em condições mínimas de conforto. Também Freire, questionando a história da educação brasileira, no que tange à situação dos professores diante dos desafios cada vez maiores em relação ao papel da educação, propõe a reflexão: “Se era urgente valorizar a instrução entre

os habitantes do Brasil, dificilmente se poderia descobrir processo menos condizente com essa finalidade do que a parca remuneração dos professores.” (FREIRE, 2016, p. 156). Em Freire, o processo educativo não prescinde da dimensão política, que é constitutiva da educação, de forma que se esses são aspectos da realidade relevantes e interferem no processo, não podem ser desconsiderados. Pensar coletivamente o que se espera da educação e o tipo de pessoa que se espera formar passa pela discussão dos entraves e das estratégias para sua superação.

O profundo respeito à condição de ser humano e a relação entre as partes e o todo constituem a educação problematizadora, presentes na metodologia do tema gerador. É importante que estejam atrelados à metodologia adequada aos fundamentos teóricos de Freire quanto à proposta interdisciplinar, porque a teoria por si não provoca mudança⁵⁰.

Ainda nessa questão de articulação entre teoria e prática, cabe ressaltar o alerta de Follari (2011, p. 129):

[...] quando se fala de ligar conhecimento com prática, é importante estipular com que prática se ligará. Também o discurso pragmático-empresarial procura aproximar o conhecimento à aplicação. Mais ainda, é o que hoje predomina, o aniquilamento crescente da teoria, das ciências básicas, das humanidades, da filosofia e do pensamento crítico. A relação teoria-prática não implica instantaneidade do pensamento em relação com a aplicação.

O autor defende a ideia de que somente estabelecer a relação entre a teoria e prática não é suficiente para alterar a realidade, pois os problemas causados pela divisão social do trabalho não podem ser alterados pela modificação da prática científica. Entretanto, considera que a alteração da metodologia científica, contemplando o interdisciplinar, pode melhorar a eficácia das pesquisas na medida em que as aproxima dos problemas concretos.

Não representa, portanto, uma leitura equivocada da argumentação a reafirmação da ideia de que o papel atribuído ao conhecimento deve proporcionar à pessoa a possibilidade de utilizar a apropriação dos conhecimentos para alterar sua realidade, na perspectiva freiriana de

⁵⁰ Freire condena toda ação “dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a *teoria*, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a *prática*, a única a *valer*, ou negando a prática fixando-se só na *teoria*.” (FREIRE, 2016, p. 61, grifo do autor).

conhecimento. Ao inverso da educação bancária, o processo de conhecimento implica atitude e esforço de elaboração para a compreensão da realidade.

Conforme esclarecido desde o prelúdio, Freire não escreveu especificamente sobre a interdisciplinaridade, porém, como prática, esta permaneceu constante em sua biografia – por isso, o delineamento da necessidade de buscar o entendimento da interdisciplinaridade em suas obras. Como indicativo para essa busca, Andreola (2010, p. 230) apresenta a interdisciplinaridade expressada por Freire em um Seminário Interdisciplinar da seguinte maneira:

[...] relacionando-a com a disciplinaridade, com a multidisciplinaridade e com a transdisciplinaridade. Segundo ele, o Real, enquanto Real, é uma totalidade transdisciplinar. Ao processo analítico de cindir o Real através das parcialidades disciplinares, deve seguir-se a retotalização transdisciplinar, mediante processo epistemológico interdisciplinar.

Sem rigorosa preocupação em distinguir os conceitos, ele argumenta que, uma vez captados dentro de uma totalidade, os conhecimentos lamentavelmente perderiam sua riqueza de multifacetadas interpretações da realidade em função de análises fragmentadas na “estreiteza dos especialismos”, que concebem o real sob um único prisma (FREIRE, 1987). É possível inferir a esperança na possibilidade de educadores de todas as áreas se reunirem e contribuir para a construção da educação como formação humana.

Um primeiro aspecto que se sobressai da leitura de Freire em busca da interdisciplinaridade é a não distinção entre esse termo e transdisciplinaridade. Em uma compreensão complexa da transdisciplinaridade, esta adquire uma dimensão decisiva para o surgimento de novos conhecimentos a partir de um transitar entre as disciplinas científicas, na medida em que nesse movimento despontem conhecimentos inéditos, extrapolando um simples trânsito entre as disciplinas. Tomados nesse sentido, os prefixos “inter” e “trans” não implicam em diferenciação epistemológica.

Segundo aspecto relevante é que as distinções entre os termos somente fazem sentido se forem para permitir a prática consciente, *quefazer*, bem como o planejamento e a execução de ações pertinentes à forma que for mais adequada. Nesse sentido, principiemos rememorando duas emblemáticas experiências do educador Paulo Freire para a discussão interdisciplinar.

Tratando a interdisciplinaridade em Freire (1987), é possível perceber que esta perpassa o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com a cultura. A expressão dessa ocorre por meio de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Nesse sentido, tem destaque a experiência interdisciplinar conduzida por Paulo Freire, então Secretário de Educação no Município de São Paulo⁵¹, ocorrida durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1992), por meio do chamado “Projeto Inter”. Porém, anos antes, em Angicos, sem teorizar a interdisciplinaridade, Freire implementa o projeto de alfabetização por intermédio de uma equipe formada por profissionais de diversas áreas, certamente agindo com base em uma concepção de educação perpassada pela compreensão interdisciplinar. E isso ocorre nos anos 1960, em uma época em que não se discutia ainda enfaticamente a interdisciplinaridade no Brasil.

Analisando a metodologia de trabalho de Freire, Paludo (2010, p. 265) apresenta três momentos centrais desta, em síntese muito articulada ao que vem sendo discutido neste estudo:

[...] a leitura da realidade (investigação), que deve ser codificada em Temas ou Palavras Geradoras; a descodificação (oral e escrita), que requer a problematização para a ampliação da compreensão crítica das “situações limites”; e a síntese cultural, como a possibilidade de organização da nova compreensão da realidade e da proposição da ação em direção a construção de “inéditos viáveis”, da transformação.

Como pode ser visto, são coincidentes termos-chave. Especificamente quanto à leitura da realidade, a partir dessa compreensão e almejando um passo adiante, avancemos no sentido de considerar a totalidade e a alteridade como características fundamentais dessa relação entre as pessoas, e o método no sentido da teoria do conhecimento, desenvolvida por Freire. “Só existe saber na

⁵¹ Sobre a atuação de Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em nota explicativa, encontramos uma avaliação que reflete a coerência teórica que o acompanhou em sua trajetória: “Esse trabalho árduo e difícil para ser feito sem os ‘ranços’ autoritários e interdadores e sem cair no outro extremo, o da licenciosidade e dos espontaneísmos, preocupações constantes de Freire, foi realizado, com fortes adesões, na sua gestão, de 1º de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991, como secretário dessa pasta” (FREIRE, 2015b, p. 324).

invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1987, p. 58). Dessa citação é possível extrair as três categorias teóricas que sustentam a tese: totalidade, diálogo e alteridade.

A proposta de formação do ser humano por meio do processo educativo somente pode ocorrer utilizando o diálogo como forma privilegiada para construção do conhecimento. Modelos que refletem uma concepção bancária da educação impossibilitam a compreensão da totalidade da realidade e, por isso, a projeção de uma situação diferente, o inédito viável. E a possibilidade de transformação está no centro da teoria freiriana.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade expressa alternativa capaz de superar a fragmentação do conhecimento e, por consequência, da leitura da realidade, potencializando a capacidade transformadora das pessoas. Mas reiteramos: é fundamental a compreensão de que o imperativo do diálogo define o outro como condição tanto para humanização quanto para a transformação da realidade. O sustentáculo do diálogo em Freire é a alteridade, pois sua proposta representa uma forma diversa de estar no mundo, porque essa projeção somente é possível pelos homens em comunhão.

Por isso, defendemos a tese de que a interdisciplinaridade pode ser ressignificada, com base Freire, como práxis de leitura de mundo, tendo por fundamento as categorias teóricas totalidade, diálogo e alteridade e por metodologia o tema gerador. Nesse sentido, buscamos, neste capítulo, de forma concisa diante do vasto legado de Freire, contribuir para a compreensão de uma concepção de educação, entendida como formação humana, que potencializa a capacidade transformadora das pessoas, por meio da interdisciplinaridade como práxis de leitura de mundo, em um modelo de educação problematizadora.

Nesse sentido, Ghiggi (2006, p. 6) auxilia-nos situando a interdisciplinaridade nas obras de Freire:

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Indignação*, falando de educação e esperança, afirma: “[...] uma coisa é a ação educativa de um educador desesperançado e outra é a prática educativa de um professor que se funda na interdisciplinaridade. O primeiro nega a essência de sua própria prática enquanto o segundo explicita uma certa opção metodológica e epistemológica” (p. 111). Em outra de suas obras, *Professora Sim Tia Não*, Freire afirma: “a questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo,

da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscibilidade nos leva à necessidade de fazer uma leitura do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõe o seu todo. Leitura do corpo com os educandos, interdisciplinarmente, rompendo dicotomias, rupturas inviáveis e deformantes.” (p. 72) Ainda, na mesma obra, afirma: “para evitar o risco de um negativo especialismo dos grupos de estudo enquanto contextos teóricos, é importante fazer reuniões interdisciplinares periódicas juntando diferentes grupos para o debate de um mesmo tema, visto sob prismas diferentes.” (p. 114).

Com essa sinalização, tem início a compilação do estudo de Freire buscando extrair a compreensão acerca da interdisciplinaridade implícita ou latente em sua obra.

5.1 Totalidade, diálogo e alteridade: o fundamento

Refletindo sobre a formação humana, em sua forma privilegiada a educação, Severino (1990) argumenta que o campo educacional, do ponto de vista epistemológico, é extremamente complexo e, por isso, demanda um tratamento peculiar, ao fim, necessariamente interdisciplinar.

Para se aproximar do fenômeno educacional foi preciso uma abordagem **multidisciplinar**, já que não se dispunha de um único acervo categorial para a construção, apreensão desse objeto; além disso, a abordagem exigia ainda uma perspectiva **transdisciplinar**, na medida em que o conjunto categorial de cada disciplina lançava esse objeto para além de seus próprios limites, enganchando-o em outros conjuntos, indo além de uma mera soma de elementos: no final das contas, viu-se ainda que se trata de um trabalho necessariamente **interdisciplinar**, as categorias de todos os conjuntos entrando numa relação recíproca para a constituição desse corpo epistêmico (SEVERINO, 1990, p. 23).

Expressa a defesa de que, como práxis, a educação não pode prescindir da interdisciplinaridade, pois uma ciência isolada, e tampouco a soma de várias ciências, é capaz de contemplá-la integralmente. Conforme afirmado pelo próprio autor, é necessário o esforço de uma concorrência solidária e qualitativa de várias disciplinas, de forma que a interdisciplinaridade vai ser tecida pela reflexão filosófica: “referindo-se seja aos processos de conhecimento, seja aos critérios da ação, e seja ainda ao próprio modo de existir dos sujeitos envolvidos na educação, a filosofia está necessariamente presente, sendo mesmo indispensável” (SEVERINO, 1990, p. 24).

Fica evidenciado que a apreensão da realidade ocorre por meio de uma totalidade complexa e caracterizada por múltiplas determinações. Nesse sentido,

vem sendo defendido que fragmentar a análise do real impossibilita a compreensão da totalidade e, por isso, a projeção de uma realidade diferente. Conseqüentemente, em raciocínio inverso, o rompimento de uma visão fragmentária de mundo e de educação, em que conhecimentos, valores e atitudes vão sendo construídos, pode resultar em práticas sociais diferenciadas, baseadas em análises menos parciais da realidade. “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.” (FRIGOTTO, 2011, p. 36).

O autor define a interdisciplinaridade nos limites da necessidade humana, derivada do caráter dialético da realidade. Nesse sentido, Ghiggi (2007, p. 7) afirma a relevância da interdisciplinaridade a serviço da vida.

O tempo em que vivemos anda carregado de tensões: as pessoas buscam explicitar as diferenças, da maneira intensa e não pouco tensa na qual vivem em sociedade. [...] Se por um lado, são indescritíveis os *benefícios* que novos conhecimentos disponibilizam à humanidade, são, da mesma forma, assustadoras as maléficas conseqüências produzidas pela ciência quando esta serve à morte e não à vida.

Muito mais que um fazer desprovido de significado, um fazer por fazer, busca-se em Freire o fundamento para prática educativa voltada a formar o ser humano em todos os seus aspectos. Consiste em um projeto de educação comprometido com a vida.

Assim, se buscamos na interdisciplinaridade uma forma de superar a fragmentação do conhecimento, do entendimento da realidade, Severino (2011, p. 149) alerta para outras formas de fragmentação, marcadamente teoria e prática, escola e comunidade:

[...] é possível identificar como vinculada a essa fragmentação generalizada a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do microssocial com o macrossocial. Tudo se passa como se tratasse de dois universos autônomos, desenvolvendo-se paralelamente, intercomunicando-se apenas de maneira formal, mecânica, burocrática, como se entre escola e comunidade não houvesse um cordão umbilical. A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional, entendido este como o conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos.

Com base nessa reflexão, é possível ratificar a necessidade de um entendimento coletivo sobre o que se espera da educação, conforme vimos

defendendo. É preciso investir nas discussões que levam à consolidação das concepções sobre a educação no interior da escola, pois a expressão marcante dessa fragmentação se encontra na ruptura entre o discurso e a prática.

Nesse sentido, ao realizar o estudo da interdisciplinaridade em Freire, são definidos aspectos teóricos e metodológicos, indissociáveis, separados por fins didáticos somente na exposição.

Com esse entendimento, segue a discussão acerca das categorias teóricas, que se constituem nas ferramentas indispensáveis ao estudo proposto. Dito de outra forma, são aquelas categorias que, discutidas fundamentas em Freire, devem sustentar as afirmações sobre interdisciplinaridade em um formato diverso do atual e mais efetivo do ponto de vista da formação humana.

5.1.1 Totalidade

Alcançar a totalidade aparece como requisito para a compreensão da realidade, que não pode ser captada por meio de fragmentos, sob pena de ser apreendida de maneira distorcida, equivocada. Assim, “o mundo é representado como um *espelho quebrado* a partir do qual cada pedaço representa uma ciência particular que busca refletir a realidade da *parte do mundo* que lhe é de direito” (ZITKOSKI; LEMES; HAMMES, 2016, p. 47, grifo dos autores). Metáfora perfeita para refletirmos sobre a formação desde a educação básica, e não somente a universitária. Tal formação ocorre por meio das disciplinas escolares que reproduzem na escola a divisão entre as ciências de maneira desarticulada.

Com base nas análises de Gadotti (1999), é possível inferir que a integração do saber e a busca da sua totalidade consistem sempre em uma “totalização em construção”; que, por isso, implica a necessidade do diálogo permanente.

Nessa mesma perspectiva, Calloni (2002, p. 115) afirma que o esforço de retotalização “não significa, pois, um domínio pleno e absoluto do próprio conhecimento do real, pois a qualidade permanentemente dinâmica e polivalente da realidade não nos oferece um porto seguro onde poderíamos surpreendê-la em sua totalidade”.

Ao trazer a ideia de uma totalidade provisória, por isso em construção, Gadotti e Calloni destacam o fato de a realidade ser dinâmica e, conseqüentemente, demandar um esforço constante para seu entendimento.

Antes, contudo, há que se registrar um esclarecimento importante. Muitas vezes, recai sobre a proposta voltada à totalidade a crítica da impossibilidade de se alcançar tudo de todas as coisas. Nesse sentido, Follari (2011, p. 116-117) explicita a existência de uma certa nostalgia em relação ao saber totalizante possível em um passado de conhecimento menos diversificado, como da época socrática. Porém, *totalidade* não pode ser confundida com *tudo*, porque *tudo* é muito mais do que aquilo que alguém pode chegar a dominar.

Não se trata de busca pelo domínio de tudo, e sim do reconhecimento de que, mesmo delimitado, “um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável” (FRIGOTTO, 2011, p. 37). Ou seja, buscar a totalidade representa o reconhecimento da relação entre as partes e o todo, e o todo e suas partes, em suas múltiplas determinações e mediações históricas.

Em contrapartida, a discussão da totalidade relacionada à produção, ou mesmo à socialização, do conhecimento não pode ter como parâmetro experiências passadas, como a antiguidade grega por vezes enaltecida⁵². Na realidade, essa visão orgânica da totalidade compunha o *ethos* grego, conforme indicado por Jaeger (1994, p. 10-11) ao analisar o conceito de natureza:

Muito antes de o espírito grego ter delineado essa ideia, eles já consideravam as coisas do mundo numa perspectiva tal que nenhuma delas lhes aparecia como parte isolada do resto, mas sempre como um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido. Chamamos orgânica a esta concepção, porque nela todas as partes são consideradas membros de um todo. A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte –, radica-se nessa concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica.

O recorte demonstra pensamento compartilhado sobre a articulação entre as partes que formam, em última análise, a própria vida em sua totalidade. É nesse sentido que a totalidade é entendida nesse estudo, ou seja, ao abordar o

⁵² Sobre essa relação dinâmica entre presente, passado e futuro, encontramos em Freire que “o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro” (FREIRE, 2015a, p. 103).

conhecimento de forma interdisciplinar, busca-se articulação entre o todo e as partes que o compõem. O todo é mais que a soma das partes; o conhecimento é um todo integrado e não o somatório de partes dissociadas, tal qual fosse um quebra-cabeças.

Apreender a relação entre as partes e o todo, dentro da perspectiva freiriana, aproxima-se à formulação de Mueller et al. (2011, p. 186) tratando a necessidade humana de capturar as determinações da existência pela perspectiva da totalidade.

[...] se estivermos comprometidos em entender como o conhecimento é produzido, socializado e apropriado, necessitamos também nos comprometer com a compreensão do processo mais amplo, em termos de espaço e de história, no qual ele é demandado, por quem é demandado, quem se beneficia e quem é excluído integralmente ou em parte desse processo.

Totalidade, nesse sentido, representa o processo dinâmico da realidade, em que ocorre um tensionamento entre unidade e multiplicidade, conforme observado por Paviani (2008, p. 42-43): “Sem unidade teórica, a multiplicidade é apenas um conjunto de partes isoladas e desordenadas. A unidade sem multiplicidade reduz a realidade a um estado inerte, esconde a complexidade processual dos problemas científicos.”.

A unidade representa uma visão de conjunto, pois, se as partes que compõem o todo não forem articuladas, se ressentem de falta de sentido. O esforço de juntar os aspectos da realidade, muitas vezes percebida de maneira fragmentada, também pode ser entendido como um exercício de poder, porque, quanto mais informações diversas puderem ser articuladas para a compreensão de um contexto maior, mais seguras e acertadas serão as tomadas de decisão, e, por consequência, as intervenções na realidade.

Segundo Calloni (2006, p. 22):

[...] o conceito de totalidade é antes um esforço da dimensão humana para acercar-se do sentido de unidade do saber em vista da diversidade das manifestações dos eventos da vida, da natureza, do pensamento. Acercar-se do sentido de totalidade seria instruir, pois, a unidade que subjaz a todo evento vital da realidade em sua multiplicidade de manifestações na ordem particular.

Pode-se dizer que as raízes – a essência da interdisciplinaridade – residam exatamente nessa interação entre unidade e multiplicidade, como o exemplo da constituição do vocábulo universo, que, do ponto de vista semântico,

conjuga a unidade e a diversidade, para indicar a relação entre as partes e o todo. Na interdisciplinaridade, as disciplinas não desaparecem em uma fictícia homogeneidade; elas se articulam na constituição do real.

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 às partes isoladas. Em seu nível mais alto, é uma modalidade de relação que, sem eliminar as contribuições individuais das disciplinas, as integra num único projeto de conhecimento (PAVIANI, 2008, p. 48).

Tratando da formação realizada nessa perspectiva, Follari (2011, p. 110) questiona: “O que deve ser feito quando se trata de formar interdisciplinarmente?”. E é o próprio autor quem responde: “não pretender formá-los no interdisciplinar sem estudar previamente a própria disciplina. Não se pode entremesclar o que não se conhece.” (FOLLARI, 2011, p. 111).

Mais uma vez, a fim de evitar dubiedade: o ponto de partida do interdisciplinar é a disciplina, reiterado de diversas maneiras ao longo desta tese. Feitos os esclarecimentos iniciais necessários, com a palavra Freire.

É possível perceber que, ao utilizar a expressão “totalidade”, Freire está pensando no todo, como quando analisa a situação de desumanização gerada pela opressão. O autor afirma: “a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos”, sendo que essa forma de entender a realidade como um todo articulado, como totalidade, o leva a propor: “não vai caber, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados só pelo motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos” (FREIRE, 2015a, p. 47).

Na verdade, na expressão do pensamento de Freire sobre o mundo e a relação das pessoas que o constituem é possível perceber um intrincamento das categorias totalidade e alteridade, pois, em sua proposição ao buscar “ser mais”, o oprimido não tem atitude egoísta, mas solidária. Ao mesmo tempo em que se humaniza, em comunhão, todos se humanizam; a busca é pelo “ser mais” de todos. Nesse processo humanizador, a educação dialógica é fundamental.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. **Conteúdos que são**

retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2015a, p. 79-80, grifos nossos).

De forma inequívoca, Freire faz a crítica aos modelos de educação que, compartimentando a realidade em seus conteúdos estanques, se tornam “verbosidade alienada e alienante”; sem usar ainda o termo “interdisciplinaridade”, exulta a necessidade de um tipo de educação que supere essa fragmentação, para que sejam conectados em sua totalidade os “retalhos da realidade”.

Da maneira como os conteúdos disciplinares vem sendo propostos, não se favorece uma visão ampliada da realidade, que precisa ser percebida em sua totalidade para se tornar passível de ser alterada. E Freire lembra que, assim como os conhecimentos e a realidade, também a teoria e a prática, a ação e a reflexão não devem ser dicotomizadas: “nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada.” (FREIRE, 2015a, p. 73).

Essa metodologia de análise, com base na totalidade, aparece de forma recorrente na escrita de Freire, como em um relato, deveras pitoresco, sobre um grupo de camponeses que, usando o tempero por analogia, explicava a necessidade que percebiam em seu cotidiano de entender o mundo na totalidade, por meio das relações entre as partes que compõem o todo:

[...] os educadores estavam perdendo-se na **visão que costumo chamar *focalista da realidade***, enquanto eles o que queriam era a **compreensão das relações entre as parcialidades componentes da totalidade**. Não negavam o *sal* mas queriam entendê-la em suas relações com os demais ingredientes que constituíam o *tempero* como totalidade. (FREIRE, 2015b, p. 99, grifos nossos).

Sem nomear, tece um apelo à interdisciplinaridade em detrimento das relações fragmentárias tanto do conhecimento como da própria vida. Em outra parte do mesmo texto, retoma o exemplo para ampliar a discussão em defesa de que, na educação, o ponto de partida seja a experiência do educando. Quer dizer, uma parte da realidade, que deve ser o ponto de partida para alcançar o todo. É um excerto em que Freire procura desfazer um equívoco em relação à sua proposição de valorização do “conhecimento de experiência feito”. Somente

uma leitura distorcida e incompleta produz dúvidas sobre a definição de ponto de partida, produzindo crítica precipitada ao que não foi anunciado⁵³.

Eu mereceria [...] críticas contundentes até, se, em lugar de defender o contexto local dos educandos como ponto de partida para o alongamento de sua compreensão do mundo, viesse defendendo uma posição “focalista”. Uma posição em que, perdendo-se a inteligência dialética da realidade, não se fosse capaz de perceber as **relações contraditórias entre as parciaisidades e a totalidade**. Teria, assim, incorrido naquele erro criticado em um certo momento deste texto por camponeses através da relação que faziam entre o sal, como parte, como um dos ingredientes do tempero, e este como totalidade. (FREIRE, 2015b, p. 119-120, grifos nossos).

O sentido de totalidade provoca o melhor entendimento da realidade, leitura do mundo, leitura da palavra, (re)leitura do mundo. Freire (2015a, p. 108) afirma: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”. Em seguida, explica que o silêncio a que se refere não é reflexão, meditação profunda, mas castração ao direito humano de dizer a palavra, bem ao sentido que ele confere a essa expressão. Destaca a relevância de, afastando-se do mundo para admirá-lo em sua globalidade, alcançar sua melhor compreensão. Usando suas próprias palavras, é preciso exercitar “a curiosidade epistemológica – a que, tomando distância do objeto, dele se *aproxima* com o ímpeto e o gosto de desvelá-lo” (FREIRE, 2016, p. 77).

É possível vislumbrar a interdisciplinaridade, tal como vem sendo compreendida neste estudo, por meio da ideia de totalidade encontrada nos escritos de Freire (2015a, p. 98).

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

⁵³ O equívoco é tamanho e tão devastador do ponto de vista da seriedade e rigorosidade necessários à educação como instrumento de libertação da condição de opressão que o próprio autor busca esclarecer sua proposta: “Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe.” (FREIRE, 2015b, p. 181).

É exatamente o desafio de captar os problemas da realidade em suas conexões, proposta interdisciplinar, contemplada na metodologia da educação problematizadora. Para a seleção dos temas geradores, que correspondem a definição do conteúdo, Freire aponta a totalidade como critério: “as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade” (FREIRE, 2015a, p. 134). O que o autor quer dizer é que a análise crítica da realidade, a partir da interação entre suas partes constituintes, possibilita às pessoas assumirem posturas cada vez mais críticas em face das situações-limite, em busca de lograr uma situação ineditamente viável.

E segue com sua argumentação para mostrar que quanto menor for a capacidade de relacionar as partes que compõem a realidade, quanto menor for o conhecimento nesse sentido de totalidade, maior será a tendência de validação da crença de que a vida é determinação divina.

A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (FREIRE, 2015a, p. 134).

Por isso, reafirma a necessidade da visão de conjunto para explicar a descodificação, remontando ao necessário sentido da totalidade:

A **descodificação da situação existencial** provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa **ida das partes ao todo e numa volta deste às partes**, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (FREIRE, 2015a, p. 135, grifos nossos).

Fica claro nessa exposição que não existe supervalorização do todo ou das partes. “Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.” (FREIRE, 2015b, p. 121). Em uma relação dialética, está posto o movimento da parte ao todo e do todo às partes para a compreensão, a descodificação da situação. E, um pouco mais à frente, na mesma obra, ainda tratando a investigação dos temas geradores, é possível localizar nas palavras de Freire (2015a, p. 139) um argumento mais consistente em defesa da

interdisciplinaridade baseado na análise da totalidade, que coaduna com diversas afirmações feitas ao longo da tese:

Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade*.

Sem desconsiderar a importância do entendimento cuidadoso das partes, a relação dinâmica entre estas deve ser definida como ponto de partida para alcançar a totalidade. De acordo com Freire (2015a, p. 152), “é indispensável que a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua objetivamente uma totalidade. Daí que seus elementos devam encontrar-se em interação, na composição da totalidade.”. A descodificação, nesse sentido, é um processo dialógico em que o “[...] todo ‘cindido’ que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise, à qual se seguirá novo seminário avaliativo e crítico, de que participarão, como membros da equipe investigadora, os representantes populares” (FREIRE, 2015a, p. 147). Como será discutido mais detalhadamente na seção seguinte, os momentos de investigação temática são seguidos por seminários avaliativos, organizados de forma interdisciplinar.

E para marcar indelevelmente a importância da totalidade na análise da realidade, Freire situa a dificuldade das pessoas em perceber os “inéditos viáveis”, mais além das “situações-limite”, geradoras de suas necessidades, dada a dificuldade de estabelecer correlação entre as partes para chegar ao todo. “Não lhes era possível ultrapassar a sua experiência existencial focalista, ganhando a consciência da totalidade.” (FREIRE, 2015a, p. 154). Muitas vezes, as pessoas estão de tal forma imersas em seus problemas cotidianos e, até mesmo, imperativos da sobrevivência, que acabam não divisando a totalidade da realidade e colocando em explicações mágicas ou ingênuas a causa dos problemas, das “situações-limite”. Não conseguir situar as causas dos problemas na própria realidade obstrui a percepção do “inédito viável”.

Dando forma a essas ideias, Freire (2015a, p. 155) descreve uma experiência do Chile, na qual, para manter o interesse pela discussão e facilitar essa análise de conjunto, o educador Gabriel Bode “conseguiu propor à cognoscibilidade dos indivíduos, através da dialeticidade entre a codificação ‘essencial’ e as ‘auxiliares’, o sentido da totalidade.”

É um exercício de decomposição do real em partes para em seguida voltar à retotalização. Em sua análise, Freire aponta que essa relação entre as codificações essencial e auxiliares talvez seja o grande achado dessa experiência, porque, por meio da análise das partes para chegar ao todo, os sujeitos “imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a razão das necessidades” (FREIRE, 2015a, p. 155). Lembrando que o tema é gerador, assim definido, porque dele é possível se desdobrarem outras discussões.

E, para finalizar, no próprio texto de Freire é possível extrair o motivo pelo qual a totalidade deve permanecer no horizonte:

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 2015b, p. 136).

O sentido da totalidade é a inter-relação entre a codificação essencial e as auxiliares para a compreensão do real, que equivale a uma síntese.

5.1.2 Diálogo

O Diálogo em Freire é o ponto de partida para práticas educativas não fragmentárias do conhecimento e da realidade, apresentado em seus aspectos principais na obra *Pedagogia do oprimido*. Sem qualquer ineditismo, reafirmando algo evidente, mas que representa um marco nesta análise, inicialmente cabe destacar que o diálogo caracteriza de maneira indivisível o pensamento freiriano. Apresentado em sua obra como palavra que possui duas dimensões – ação e reflexão (práxis) –, o diálogo proposto por Freire constitui-se em relação horizontal, encontro entre homens e mulheres mediatizados pelo mundo.

A importância do diálogo em seu pensamento está expressa na magnitude de sua afirmação: “[...] dizendo a palavra com que pronunciando o mundo os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 79).

Dessa forma, situando o diálogo como distintivo de ser humano, estabelece as condições para sua existência, explicitando as bases para o seu

desenvolvimento na perspectiva supracitada. A primeira, o amor, afinal, “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1987, p. 79).

Tampouco o diálogo pode ser concebido dissociado da humildade⁵⁴. “A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p. 80). Com isso, afirma o direito humano à pronúncia da palavra não determinar a restrição ou sonegação da palavra alheia.

Ao lado da humildade, ressalta a necessária fé nos homens, definida como imprescindível, intensa e ampla. Consiste na crença de que o homem, distintamente de outros animais, tem o poder fazer, pensar sobre o feito, refazer com base refletido, criando e recriando suas próprias condições de existência. Desafia a efetividade da “[...] fé na sua (do homem) vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todos” (FREIRE, 1987, p. 81).

Considerando essas três primeiras condições, dois aspectos são ressaltados. Primeiro, sem fé nos homens, o diálogo é uma farsa. Segundo, a verificação dessas condições enseja confiança. E, nesse sentido, Freire é categórico: “[...] um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança” (FREIRE, 1987, p. 82). Somente pode existir confiança quando a palavra coincide com os atos.

Por fim, há a esperança⁵⁵, tema recorrente em seus escritos posteriores, definida como eterna busca, dada a imperfeição dos homens. “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu *quefazer*, já não pode haver diálogo”. (FREIRE, 1987, p. 82).

⁵⁴ Falando das condições para prática progressista, que na verdade são as próprias condições para o diálogo, Freire define a “humildade que, de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos, e aos outros.” (FREIRE, 2016, p. 121).

⁵⁵ É constante a preocupação de Freire em dissociar a esperança, princípio ontológico, da apatia ou resignação: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 2015a, p. 114).

E o pensar verdadeiro, que em suas explicações equipara ao pensar crítico, “é um pensar que percebe a realidade como processo que a capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 1987, p. 82). Ou seja, a realidade é fruto de um tempo histórico em construção; o mundo não é dado, mas construído na medida da ação do homem.

Esse entendimento de diálogo pode ser resumido na máxima expressada na *Pedagogia do oprimido*: “Existir humanamente é pronunciar o mundo, modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p. 78).

A concepção de diálogo está no cerne da proposta educativa de Freire, e suas implicações são profundas. Pressupõe respeito ao aluno, à sua dignidade e percepção do papel da educação na busca pelo “ser mais”.

Em se tratando das disciplinas, o diálogo também permite o intercâmbio entre diferentes formas de conhecimento, possibilidade de interpenetração dos conhecimentos sistematizados nas disciplinas escolares e o “saber de experiência feito”.

O diálogo como requisito para a interdisciplinaridade também aparece em Fazenda como uma confirmação da influência de Freire em seus primeiros estudos, anteriores à década de 1990. Nesse sentido, encontramos em sua descrição dos problemas que se encontram na realidade para aqueles que tentam desenvolver a interdisciplinaridade o fato de “[...] o grupo não estar habituado à prática do diálogo – a prática da escuta que o diálogo impõe, à prática da fala que ele propõe, a prática da síntese a que ele conduz” (FAZENDA, 2007, p. 61).

Tal qual Freire, utilizemo-nos da reflexão acerca do diálogo precisamente delineada por Fiori (2015a, p. 21-22), ao prefaciá-la a *Pedagogia do oprimido*, em que apresenta detalhadamente sua compreensão de diálogo e educação dialógica em oposição à educação bancária.

O monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que a consciência é abertura. [...] O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se.

O diálogo vai aparecer, neste por excelência e em outros escritos, como condição para que homens e mulheres se reconheçam protagonistas da sua história. O diálogo aparece como oposição ao monólogo nesse excerto, mas também como forma de constituição da pessoa, na medida em que não se limita a comunicados. O comunicado e a aula dissertativa são formas de descrédito na capacidade de as pessoas protagonizarem suas vidas, pois se baseiam no recebimento, atitude passiva, e não na construção, atitude ativa e criativa.

Nesse sentido, Freire (2015a, p. 55) alerta para o cuidado que deve haver nas ações bem-intencionadas voltadas à superação das relações de opressão, para não serem reproduzidas outras situações de opressão. Nas ações voltadas à emancipação, mais que explicar às pessoas o que elas devem fazer, é preciso dialogar com elas sobre a ação. Isso porque a ação humana é “*quefazer*”, não se limita a um puro fazer, não se dicotomiza ação da reflexão.

É importante ressaltar que mais que um procedimento metodológico diferente, a concepção freiriana de educação reveste-se de respeito e de reconhecimento do outro, comunhão entre os homens na busca pelo “ser mais”.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. [...] O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (FREIRE, 2015a, p. 72).

Nada mais contraditório que pretender a libertação por meio de instrumentos de domesticação, conforme denunciado nesse último trecho. Retomando a discussão sobre formação humana, imbuída de sentido autenticamente kantiano, a educação deve desenvolver nas pessoas a capacidade de pensar por si, fazer uso corajoso do seu entendimento, sem o direcionamento de outro. Não quer dizer que seja um ato egoísta ou solitário, mas que cada um deve fazer por si, embora solidariamente. A libertação no enfoque freiriano não será doação, mas conquista. Por isso, não existe a possibilidade de falar *pelo* outro ou *para* o outro, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação.

É possível perceber que não foi sem razão que Freire definiu como uma das condições para o diálogo a fé nos homens: “é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha, abandonamos a ideia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação [...]” (FREIRE, 2015a, p. 73). Descuidar dessa condição pode provocar as mesmas atitudes bancárias de comunicados, depósitos e dirigismo que se deseja superar. Não se almeja a propaganda libertadora, mas a atitude libertadora nas diversas situações educativas, dentro e fora da escola. Palavras e ações devem coincidir para que exista confiança.

Claro que, inicialmente, pode haver dificuldades para a palavra se materializar, demandando exercício constante. Freire, analisando o início de sua trajetória profissional no SESI, conclui que não foi repentinamente que assumiu uma postura dialógica: “Àquela época, eu fazia longas falas sobre os temas escolhidos. Foi repetindo o caminho tradicional do discurso sobre, feito aos ouvintes, que passei ao debate, à discussão, ao diálogo em torno do tema com os participantes.” (FREIRE, 2015b, p. 33).

Nesse sentido, vale lembrar que, para haver o diálogo, há que existir humildade, que não pode ser confundida com humilhação.

Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me cair preso no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual ela se perde (FREIRE, 2016, p. 122).

Esse limite em que a humildade, necessária ao diálogo, se perde e se instaura a humilhação, impeditiva ao diálogo, parece tomar uma dimensão crucial nas escolas atualmente, dadas as situações de violência que vêm se reproduzindo em quantidade alarmante. Embora não seja possível aprofundar essa discussão, no escopo deste estudo, considerando a atenção que o assunto requer, certamente essa é uma situação da realidade que os educadores progressistas deverão enfrentar em seu *quefazer*.

Prosseguindo, a ausência do diálogo, característica da educação bancária, pode ocorrer tanto dentro quanto fora da escola toda vez que a relação educador-educandos consistir, marcadamente, em atitudes narrativas ou dissertativas. Relações em que a crença, equivocada, na incapacidade

autônoma dos educandos, demanda dos educadores uma postura conteudista, baseada na transmissão de conhecimento, reduzido à memorização.

Exatamente como no caso da produção da compreensão do texto que se lê, que é também tarefa do leitor, é tarefa igualmente do educando participar da produção da compreensão do conhecimento que supostamente apenas recebe do professor. Daí, a necessidade da radicalidade do diálogo, como selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia (FREIRE, 2016, p. 53);

Em Brandão (2006), é possível encontrar uma reflexão muito esclarecedora acerca de diálogo e palavra, para quem se interessa por essa discussão, que também é política, de transformar a realidade. Resumidamente, a partir do estudo de um antropólogo francês, Pierre Clastres, a palavra é definida como um ato de poder. Enquanto a alguns é concedido o direito de falar e ser ouvido, a outros resta repetir. Entretanto, os primeiros, ao monopolizarem a palavra, ditam o sentido do mundo. Isso não quer dizer que existam pessoas efetivamente proibidas de falar – todos falam, em toda parte –, mas existem aqueles à margem do lugar onde se fala aquilo que transforma o mundo. Não é exatamente assim que os discursos que culpabilizam os excluídos da própria exclusão se difundem como verdades incontestáveis?

Essa compreensão do significado de dizer a sua palavra proposta por Freire é fundamental para a prática da educação problematizadora. Por isso, reiteradas vezes Freire lembra que a palavra verdadeira é “práxis”: “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra” (FREIRE, 2015a, p. 107). Dessa forma, dizer a palavra consiste em transformar o mundo.

Resgatando a essência do diálogo, evocando a necessária confiança entre os homens para seu estabelecimento, destaca que a palavra se descaracteriza se não for práxis, se o pronunciado não coincidir com a prática.

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (FREIRE, 2015a, p. 119).

Depreende-se a importância de um entendimento mínimo sobre as representações sociais, haja vista a relevância dada por Freire à compreensão das formas como as pessoas pensam e percebem sua realidade. “Enquanto

relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 2015b, p. 166).

Destacam-se elementos da alteridade mesclados ao diálogo, porque efetivamente, na concepção dialógica proposta por Freire, não existe diálogo sem alteridade; como nesse relato, completo apelo à alteridade:

Em Paris, em um desses seminários em torno da Pedagogia do oprimido, um trabalhador espanhol, tomado de quase dor e muita raiva, reclamou a falta de solidariedade de classe de seus colegas franceses. “Muitos deles”, disse agastado, “nos chutam o traseiro se não somos cuidadosos e se não estamos sempre de olhos abertos (FREIRE, 2015b, p. 170).

No mundo divisado por Freire os homens em relação de profundo amor e respeito crescem juntos, solidariamente. Nesse desabafo do trabalhador espanhol, é possível perceber a preponderância de uma certa ausência de consciência de classe, sobrepondo-se à união, que os faria mais fortes como classe, um comportamento competitivo, limítrofe à deslealdade. Essa situação institui um clima de desconfiança, impeditivo ao diálogo, conforme seus elementos discutidos anteriormente. E é na escrita do próprio Freire, reforçando a necessidade do diálogo, que encontramos que o diálogo será vazio se não partir do (re)conhecimento da realidade.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. **Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores.** Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida (FREIRE, 2015a, p. 120, grifos nossos).

Conhecer a realidade do educando e partir dela são questões fundamentais nessa educação libertadora. Nesse sentido, por meio da proposição de investigação temática, Freire (2015a, p. 140) reafirma a necessidade do diálogo: “[...] tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas na complexidade de seu permanente vir a ser”. Ao mesmo tempo em que, embora não explicitamente, também ressalta a interdisciplinaridade em oposição ao modelo de comunicados, bancário, da educação. Observa-se que, por meio da comunicação, que é diálogo, não comunicado, a realidade é apreendida. E isso

não se faz de forma compartimentada, porque a realidade é complexa, não estática, bem comportada.

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 2015a, p. 143).

Entretanto, se o processo educativo tem como ponto de partida a investigação temática que define o conteúdo do diálogo, há um ponto central que não pode ser esquecido. O diálogo não pode ser equiparado a bate-papo, que representa equívoco e engodo, em práticas que se pretendam emancipatórias. Freire (2015b, p. 163) é incisivo: sem rigorosidade, não há diálogo.

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. [...] O diálogo, na verdade não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos.

Tanto a licenciosidade quanto o autoritarismo são danosos. Cada um a seu modo impedem o desenvolvimento pleno do educando – ou por não permitir que o aluno desenvolva pensamento e atitude críticos, ou por não oferecer condições para que o aluno, partindo do seu conhecimento adquirido da experiência, apropriando-se dos conhecimentos científicos, chegue à consciência crítica.

Freire propõe ao educador desafiar o educando a construir suas próprias respostas para a sua situação existencial por meio do diálogo. “O diálogo fundamental entre professor e aluno não é um diálogo simplesmente funcional, mas passa pelo diálogo existencial com o mundo.” (FREIRE, 2016, p. 20).

Antes de encerrar esta seção, cabe registrar, em um relato de Freire, o dimensionamento da mudança necessária no comportamento do educador que se pretenda dialógico. Freire, assumindo que no início de sua carreira de educador fazia comunicados, apresenta um questionamento feito à sua atitude, talvez como uma forma de expressar a gratidão ou o reconhecimento da importância da figura de sua primeira esposa na constituição do educador sensível ao outro que se tornou. O diálogo entre os dois, colocado a seguir,

ocorreu após uma palestra proferida aos pais dos alunos do SESI sobre os castigos físicos, punição corriqueira entre aqueles pais.

– Pensei que havia sido tão claro – disse eu. – Parece que não me entenderam. – Não terá sido você, Paulo, quem não os entendeu? – perguntou Elza, e continuou: – Creio que entenderam o fundamental de sua fala. O discurso do operário foi claro sobre isto. Eles entenderam você mas precisavam de que você os entendesse. Esta é a questão (FREIRE, 2015b, p. 39).

Parece costumeiro as pessoas adotarem esse entendimento de que a limitação esteja no outro. Se sempre pensarmos que o problema está no outro, que não acata o comunicado, não há condição de diálogo. Esse reconhecimento da necessidade da humildade como condição ao diálogo é fundamental – reconhecimento da necessidade de abertura ao outro, da sua escuta atenciosa; reconhecimento de que não existe diálogo se a pretensão se limita à transmissão de um comunicado, independentemente da intenção.

As considerações anteriores em torno da posição autoritária, da posição espontaneísta e da que chamo substantivamente democrática podem ser aplicadas, obviamente, ao problema de ouvir o educando e ser ouvido por ele. Esta é a questão crucial do direito à voz que têm educadoras e educandos. Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 2016, p. 87).

Na impossibilidade de encontrar forma melhor de concluir esta seção sobre o diálogo em Freire, usamos as palavras próprias do autor.

5.1.3 Alteridade

A pessoa humana, nos escritos de Freire, constitui-se pelo reconhecimento do outro. Segundo Losso (2010, p. 231): “O eu dialógico freiriano se constrói em colaboração, sabe que a sua constituição está no tu, o outro. Mas sabe, também, que esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu.”.

Nessa perspectiva, o ser humano, a partir de suas relações, do diálogo, constitui-se como pessoa. “Na luta por um mundo com mais solidariedade social e política, o reconhecimento do outro em sua alteridade é indispensável”, afirma Trombetta (2010, p. 35).

Trata-se da necessidade e da possibilidade de transformar o mundo, defendida por Freire, por intermédio do encontro dos homens, em comunhão. Por meio do seu encontro com o outro, homens e mulheres humanizam-se e transformam o mundo. Cabe ressaltar que a alteridade está intimamente relacionada ao diálogo no pensamento freiriano.

Fiori (2015a, p. 23) ressalta a presença do outro no pensamento de Freire ao tratar a relação consciência do mundo e de si. “Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o autorreconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se.”.

De forma geral, existem outros autores que tratam de elementos que remetem à alteridade, mas de forma muito distinta das proposições freirianas. A título de comparação, vejamos um trecho de Fazenda (2007, p. 68):

É necessário, num projeto interdisciplinar, compreender e respeitar o modo peculiar de cada um, respeitar também o caminho que cada indivíduo empreendeu na busca de sua autonomia; é necessário revelar a identidade, a marca teórica de cada um. É no ponto de confluência, e não na justaposição das diferentes identidades, contudo que podemos captar a dimensão da interdisciplinaridade.

Existem elementos importantes na relação com o outro: o respeito e a identidade se destacam, mas, em Freire, o outro aparece como condição para ser humano. Freire define, de maneira inequívoca, a necessidade de, solidarizando-se com o outro, colocar-se em seu lugar, porque solidarizar-se com a situação do outro é mais que prestar assistência.

Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por esse fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ao a cem, mantendo-os atados, contudo à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e ‘racionalizar sua culpa paternalistamente. **A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical** (FREIRE, 2015a, p. 49, grifos nossos).

A assertiva dispensa maiores comentários. É nítido que a exigência da solidariedade, tal como defendida pelo autor, implica a alteridade de conduta para ser verdadeira. Mais explicitamente, falando da relação humana no mundo, afirma diretamente: “Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração.” (FREIRE, 2015a, p. 51).

É tão essencial a alteridade como condutora da ação humana no pensamento de Freire, que situa sua inexistência na origem da violência, da opressão. “Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, **os que não se reconhecem nos outros**; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro.” (FREIRE, 2015a, p. 58, grifos nossos). Nessa caracterização do opressor, é possível perceber a ausência da alteridade, a incapacidade de se reconhecer no outro.

E Freire (2015a, p. 62) prossegue situando a atitude do opressor na ausência da alteridade, no não reconhecimento do outro para constituição humana:

É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos.

A questão da alteridade também aparece como requisito para que o oprimido supere a situação de opressão. “Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios” (FREIRE, 2015a, p. 47). É um mundo constituído de gente, que existe solidariamente. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 2015a, p. 71). É a máxima da alteridade declarada por Freire.

E Freire (2015a, p. 74) segue explicando: “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros”. E mais adiante complementa:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2015a, p. 96).

Se homens e mulheres se libertam e se educam em comunhão, podemos entender por que existe um tipo de educação específico para promover esse encontro de crescimento pessoal e social. Falando da atuação do *educador bancário*, em suas limitações, segue destacando aspectos ligados às categorias que vêm sendo discutidas como fundamento da interdisciplinaridade:

Não pode entender que permanecer é **buscar ser, com os outros**. É conviver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há, permanência na hipertrofia. [...] Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que **o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos**, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que **não deva ser um pensar no isolamento**, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (FREIRE, 2015a, p. 89-90, grifos nossos).

A ideia que Freire defende não é de uma educação e uma escola que neguem a palavra a um grupo em favor de outro. De acordo com sua proposta, libertar-se da situação de opressão não tem como condição inversão de papéis. Para sair dessa condição de oprimido, não é necessário tornar-se opressor.

Embora Freire reconheça que esse seja o impulso inicial daqueles que “marcados pelos velhos mitos da estrutura anterior, pretendem fazer da revolução a sua revolução privada. Perdura neles, de certo modo, a sombra testemunhal do opressor antigo. Esse continua a ser o seu testemunho de ‘humanidade’”. (FREIRE, 2015a, p. 45). Isso reforça o apelo à alteridade, como condição para a humanização. O reconhecimento do inacabamento e a busca pelo “ser mais” se dão na relação solidária entre as pessoas. Nas palavras de Freire (2015a, p. 105): “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.”. Deve ser tarefa comum aos seres humanos, na situação de libertados seja da situação de opressor ou de oprimido, refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano.

Talvez em reconhecimento da envergadura da tarefa, Freire ensina os primeiros passos nesse rumo por meio da coerência entre pensamento e atitude:

Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. [...] O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num **permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros** (FREIRE, 2015b, p. 90-91, grifos nossos).

É possível inferir que Freire, nesse esforço de coerência, foi forjando sua inclinação à alteridade, pois é uma forma de pensar a educação que concebe

um outro tipo de gente, em um tipo de relacionamento mais fraterno que as relações engendradas nessa sociedade neoliberal capitalista em que vivemos. Tanto que essa distância do cotidiano pode produzir críticas se a necessidade de mudança dessa atitude individualista para uma altruísta não for assumida como primordial. E isso é tão importante que, falando das qualidades de um líder popular que assumiu o governo de seu país, Freire começa a descrição exatamente por essa coerência entre o dito e o feito: “Creio que poderia começar pela simplicidade nada artificial. Simplicidade de quem, vivendo a coerência entre o que diz e o que faz, não necessita sequer de se esforçar para não se permitir cair no ‘ufanismo’ de si mesmo.” (FREIRE, 2015b, p. 234).

Depreende-se que, cedo em suas experiências, a alteridade tenha despontado como requisito da relação dialógica que propunha. Freire (2015b, p. 64) relata uma situação deveras repetida nos Círculos de Cultura, do Recife ao Chile, depois de um início de diálogo produtivo; um incômodo silêncio, interrompido pela manifestação dos sentimentos das pessoas diante do educador, expressado na declaração de um participante, representando o grupo: “‘Desculpe, senhor’, disse um deles, ‘que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não’”. Ressalta desse momento, ainda durante o exílio no Chile, a origem do reconhecimento mais contundente da necessidade da alteridade para a efetivação de sua concepção educativa.

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e **que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer**, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 2015b, p. 65, grifos nossos).

Da avaliação madura de sua prática, por isso “práxis”, Freire percebe o quanto é fundamental educador e educando, embora desempenhando papéis distintos, assumirem o imperativo de se reconhecerem e reconhecerem o outro como capazes de juntos compreender e escrever a história. Para superar essa situação, em que as pessoas não reconhecem seu direito à palavra, Freire utilizou como estratégia um jogo em que educador e educandos se alternavam

fazendo perguntas com base em seus conhecimentos. Dessa forma, foi possível, desvelando uma situação limitante do desenvolvimento do ser humano, colocar em relevo os “conhecimentos de experiência feito”, desvalorizados pela escola tradicional, mas ponto de partida do educador progressista.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? [...] A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2015a, p. 111-112).

Ao questionar posturas impeditivas ao diálogo, Freire traz à tona questões de postura para a relação com o outro. Opõe alteridade à opressão, uma vez que o diálogo não pode se dar no isolamento e nem sequer em situação de agressão. Como Ernani Maria Fiori esclarece àqueles que vão iniciar a leitura em Freire, no prefácio à *Pedagogia do oprimido*, a palavra é essencialmente diálogo. A palavra expressa o mundo e “o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo.” (FIORI, 2015a, p. 26).

Reafirmando esse entendimento, encontramos nas palavras de Freire a alteridade consubstanciando o diálogo, refutado nas relações em que prevalecem o autoritarismo, que, por isso, precisam ser superadas.

‘Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, **não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros**’. Esta é uma afirmação que, pelo **caráter dialógico nela implícito**, incomoda os autoritários. É por isso também que são tão refratários ao diálogo, à troca de ideias entre professores e alunos (FREIRE, 2015b, p. 162, grifos nossos).

O que Freire (2015a; 2015b) busca deixar claro ao longo de sua biografia é que dizer a palavra verdadeira é práxis, é transformar o mundo, e, por isso, não pode ser privilégio de alguns, mas direito de todos, homens e mulheres. Precisamente por isso, a alteridade aparece como fundamento do diálogo, uma vez que ninguém pode dizer a palavra sozinho ou para os outros. Não é ato solipsista, conforme avigora: “não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por

sua vez, o *não eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Desta forma, o mundo constituinte da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona.” (FREIRE, 2015a, p. 99).

Por fim, “como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove.” (FREIRE, 2016, p. 122). Os seres humanos constituem-se como tal na comunhão, no encontro, na escuta, no diálogo, e isso implica alteridade.

5.2 Tema gerador⁵⁶: a metodologia

Não é demasiado reafirmar que tratar a interdisciplinaridade com base em Freire impõe como necessidade a articulação de pressupostos teóricos e metodológicos. Para pôr em relevo a importância dessa articulação, retomemos Fazenda (2007, p. 34), em sua análise dos obstáculos à consecução da interdisciplinaridade, em que destaca que mudanças apenas formais (núcleo comum, tema gerador ou outras simplificações formais de linguagem) podem desvirtuar os princípios básicos da interdisciplinaridade. Isso nos faz pensar na importância de destacar que não basta mudar terminologias; a concepção deve ser considerada, pois, derradeiramente, é ela que orienta as práticas.

Nesse sentido está a crítica pertinente de Paviani (2008, p. 18-19) aos conceitos vagos ou inconsistentes, que pouco contribuem para a superação das práticas antigas, revestidas em novas nomenclaturas.

De nada adianta afirmar que a interdisciplinaridade envolve integração de educadores, interação de disciplinas, etc., se não se explicita em que consiste essa integração e de que modo essa interação é viabilizada. Definições que exprimem intenções e desejos não são suficientes para um trabalho com resultados.

Com tal advertência, cabe salientar que a interdisciplinaridade, fundamentada em Freire, é uma concepção que se manifesta em uma prática específica, materializada por meio dos temas geradores. Ao mesmo tempo em

⁵⁶ Freire (2015a, p. 142) esclarece que a metodologia que propõe pode ser utilizada em qualquer nível da educação; não se restringe à alfabetização, que talvez seja a utilização prática mais conhecida. “Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o ‘tema gerador’”.

que se faz imperativo esclarecer que isso não determina prescrição. A partir das concepções, devem ser construídas formas específicas de materialização, consideradas as especificidades da realidade, por intermédio dos temas geradores.

Dessa maneira, resta destacar que as categorias teóricas totalidade, diálogo e alteridade fundamentam a metodologia de temas geradores, ou seja, é a forma de a concepção de educação tomar corpo, se materializar. “As técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente, não dizem nada do método” (FIORI, 2015a, p. 13). E isso exatamente por estarem descoladas do fundamento teórico.

Discutindo especificamente a questão do método, Freire (2015a, p. 77), tomando para si as proposições de Vieira Pinto,⁵⁷ deixa evidente que este representa a articulação entre a concepção e materialização desta. Nesse sentido, o método define-se como a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade.

Dessa maneira, pautando-se pelo diálogo, impregnado pela alteridade, e em um sentido de totalidade, Freire (2015a, p. 77) define como início do trabalho pedagógico a delimitação do conteúdo programático.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A definição do conteúdo programático começa no diálogo, mas também envolve a noção de totalidade, bem como desponta o enlace entre as categorias teóricas e os temas geradores na definição dos conteúdos programáticos.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica,

⁵⁷ Álvaro Borges Vieira Pinto (1909-1987) foi um intelectual e filósofo brasileiro. Influenciou Paulo Freire, que se referia a ele como mestre. Na década de 1950, tornou-se chefe do Departamento de Filosofia do recém-criado Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), organizado no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. Após o golpe militar, o ISEB foi extinto e Vieira Pinto exilado, tendo encontrado Freire no Chile. De seu trabalho nesse período, escreveu *Sete lições sobre educação de adultos*, importante obra para educação de adultos trabalhadores.

necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2015a, p. 121).

Freire elucida que o conceito de tema gerador não consiste nem em uma criação arbitrária, nem em uma hipótese que deva ser comprovada. Coerente com sua negação de fazer *para* o povo ou *para* o educando, por essa atitude configurar instrumento de dominação e não de emancipação, Freire explica que os temas devem ser encontrados, conjuntamente pela equipe de educadores e representantes do povo, na realidade do grupo em processo educativo.

Freire explica que a captação dos temas decorre da experiência da realidade em sua riqueza, em sua significação, em sua pluralidade, em seu devenir, em sua constituição histórica (FREIRE, 2015a, p. 122). E que se designam geradores porque contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas, independentemente de qual seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada (FREIRE, 2015a, p. 130).

Ainda em relação à definição dos temas geradores, Freire assevera que não é possível investigar o pensar dos outros em relação ao mundo sem também pensar. Define que o pensamento autêntico não exclui nenhuma das partes; educadores e educandos juntos precisam entregar-se a essa tarefa. “Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar.” (FREIRE, 2015a, p. 140-141).

Um problema comum, entretanto, é que, não raro, na educação demoramos a perceber que pouco eficiente resulta questionar os alunos se eles não têm a oportunidade de discutir, de refletir, de pensar conjuntamente para buscar a solução das *situações-limite* da vida e da escola. Do diálogo, que implica escuta cuidadosa, surgem os temas, ou as palavras geradoras se a fase é de alfabetização. Por meio de investigação, são escolhidos vocábulos de rica possibilidade fonêmica e maior carga semântica. Com a investigação do universo vocabular, aparecem as preocupações da existência, como emprego, salário, condições de moradia, educação, desigualdade e preconceito.

Não se deve desconsiderar que os princípios que fundam a pedagogia de Freire se aplicam desde a alfabetização até a universidade. O importante, seja

qual for o nível, articulada a essa concepção de educação, a metodologia proporcione aos educandos das classes populares a organização do pensamento, a leitura da realidade, por meio da compreensão da totalidade e da apropriação do conhecimento sistematizado. Da leitura de mundo à leitura da palavra, da leitura da palavra à leitura de mundo, na verdade alfabetização política. Nesse sentido, a avaliação de Fiori aponta aspectos que ajudam a justificar a disseminação das ideias de Freire.

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FIORI, 2015a, p. 17).

Nessa análise introdutória à discussão da pedagogia do oprimido, não o livro, mas a própria proposta de pedagogia daqueles que sofrem a opressão em suas diversas formas e que estão em busca de sua libertação, é possível identificar o fundamento que vimos defendendo por meio das categorias:

Atravessa e anima toda a empresa educativa que não é senão aprendizagem permanente desse **esforço de totalização** – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. É a própria dialética em que se existência o homem. Mas, para isto, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a **dizer a sua palavra**, pois, com ela, constitui a si mesmo e **a comunhão humana em que se constitui**; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o (FIORI, 2015a, p. 17).

Freire propõe que a pedagogia do oprimido terá dois momentos distintos. O primeiro representa o processo de libertação, em que os oprimidos, desvelando o mundo, se comprometem com sua transformação. O segundo situa-se no momento pós-transformação da realidade opressora, em constante libertação. Com isso, destaca que as bases da proposta educativa são a humanização, que não se esgota no primeiro momento, mas é busca constante pelo “ser mais”.

Nesse sentido, Freire chama atenção para a necessidade da totalidade para a percepção das “situações-limite”, em que os temas geradores precisam ou vão atuar: “a consciência dominada, não só popular, que não captou ainda **a ‘situação-limite’ em sua globalidade**, fica na apreensão de suas manifestações periféricas às quais empresta a força inibidora que cabe, contudo, à ‘situação-limite’” (FREIRE, 2015a, p. 133, grifos nossos). Isso quer dizer que

os temas se encontram tanto envolvidos quanto envolvendo as “situações-limite”. Ao refletir criticamente, desvelando-as, é que se torna possível superá-las.

Essa parte remonta ao início da tese, em que são trazidos à discussão “situações-limite” e “inéditos viáveis” como parte da compreensão do fundamento da proposta educativa de Freire. O reconhecimento dessas situações é o primeiro passo por meio do qual homens e mulheres vão se assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, ou seja, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da razão de ser das coisas e dos fatos.

A compreensão crítica em torno de como a sociedade funciona proporciona divisar os “inéditos viáveis”. Freire (2015a, p. 132) destaca, ainda, que muitas vezes os temas estão de tal forma envolvidos pelas “situações-limite” que pode ser difícil sua identificação. Entretanto, é impossível a inexistência de temas geradores. A dificuldade em captar os temas pode significar a existência de uma “situação-limite” de opressão, sendo necessário superar a fragmentação da realidade para alcançar uma compreensão crítica da totalidade.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (FREIRE, 2015a, p. 133).

Freire reafirma a totalidade implícita nos temas geradores. E, retomando a noção de totalidade para a definição dos temas geradores, evidencia o caráter interdisciplinar do processo de conhecer: “O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.” (FREIRE, 2015a, p. 134). Nesse sentido, vimos afirmando que as práticas pedagógicas rotineiras nas escolas públicas, fragmentadas em discussões disciplinares, não contribuem para o reconhecimento da relação entre as partes, inviabilizando a análise coerente da realidade. É possível afirmar, fundamentado em Freire, que isso provoca um entendimento mágico da vida, uma vez que não se conseguem localizar as

relações de causa e efeito das determinações econômico-sociais, que parecem ser dadas por inspiração divina.

[...] a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2015a, p. 134).

Nesse ponto, fazem-se necessários alguns esclarecimentos sobre a investigação temática. Freire (2015a, p. 136) indica que os temas geradores são definidos a partir da relação dos homens com o mundo:

É importante reenfatizar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

E, se cabe ao educador um papel na investigação, para que não reste dúvida, ressalta, em seguida, que não é uma definição a parte do educando, que também é sujeito desse processo investigativo.

A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela (FREIRE, 2015a, p. 137).

A definição do tema gerador, pela investigação das temáticas relevantes, será um processo que, resguardadas suas características gerais, vai variar de escola para escola, de grupo para grupo. Não é um ato mecânico, pré-moldado, mas somente pode ser alcançado por meio da compreensão da forma como as pessoas pensam a sua realidade. O educando tem papel ativo, como Freire (2015a, p. 139) volta a afirmar, reforçando sua função de sujeito do processo.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.

Conforme explicitado anteriormente, a divisão entre fundamento e metodologia visava somente facilitar a compreensão da apresentação. É possível perceber entrelaçando-se na discussão da investigação temática a retomada de aspectos do chamado fundamento teórico, em suas categorias.

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática “bancária” da educação, **antidialógica** por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores” (FREIRE, 2015a, p. 142).

Freire volta a insistir no diálogo como a base para a definição dos temas. Ressalta que, desde o início da investigação temática, a meta consiste em, mais que buscar conhecer ao aluno, principalmente conhecer com ele a realidade que o desafia. Por isso, o educando participa de todas as etapas da investigação. Freire destaca a importância de logo na reunião inicial de trabalho os educadores, investigadores, estimularem os presentes que queiram participar diretamente do processo da investigação como seus auxiliares. Nesse sentido, Freire (2015b, p. 146) faz um alerta visando garantir as condições de diálogo:

[...] volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos.

Conhecer com o educando as situações que o desafiam para que os conteúdos não se limitem a comunicados, mas que sejam organizados a partir da leitura de mundo dos educandos, a partir da investigação temática. Corroborando esse entendimento, de forma muito direta, rememorando uma conversa com educadores, que se autodeclaravam democráticos, deixa claro o equívoco de definição prévia dos temas, com base em entendimento unilateral, do educador, acerca das necessidades e interesses dos alunos.

Custei a dormir pensando no excesso de certeza com que aqueles educadores “modernos” faziam seu discurso, sua declaração de fé inabalável: “Aqui, não. Nós sabemos o que os estudantes devem saber”. Esta é, sempre, a certeza dos autoritários, dos dogmáticos, de que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem o de que elas precisam, mesmo sem falar com elas. Por outro lado, o que as classes populares já sabem, em função de sua prática na prática social, é de tal maneira “irrelevante”, “desarticulado”, que não faz sentido para autoritários e autoritárias. O que faz sentido para eles e para elas é o que vem de suas leituras, e o que escrevem em seus textos. É o que já sabem em torno do saber que lhes parece fundamental e indispensável e que, em forma de conteúdos, deve ser “depositado” na “consciência vazia” das classes populares (FREIRE, 2015b, p. 161).

Tratando a definição dos temas geradores, fica evidente a presunção de sua definição de forma arbitrária, sem a investigação temática, que é diálogo prioritariamente. Freire (2015a, p. 139) é categórico: não é possível insistir na elaboração de um programa a ser doado ao povo. Nem tampouco adianta, porque persiste o mesmo entendimento distorcido de sua proposta, elaborar roteiros de pesquisa do universo temático fundamentados em pontos prefixados pelos investigadores sem participação do educando. A investigação do universo temático é tarefa conjunta, solidária, feita, desde o início, com base no diálogo.

Para a investigação temática, Freire recomenda que a realidade seja visualizada como totalidade:

Em suas visitas os investigadores vão fixando sua “mirada” crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e *sui generis* “codificação” ao vivo, que os desafia. Por isto mesmo, visualizando a área como **totalidade**, tentarão, visita após visita, realizar a “cisão” desta, na análise das dimensões parciais que os vão impactando (FREIRE, 2015a, p. 145).

Reafirma-se, assim, a importância de olhar a realidade em sua totalidade, que, captada sob fragmentos, pode ser percebida de forma distorcida. Buscando esclarecer essa parte que é específica do desenvolvimento propriamente dito da investigação, são oferecidas orientações sobre os procedimentos e os aspectos que precisam ser observados, para que, por meio da sensibilidade e da razão, os temas possam ser captados da realidade.

A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento (FREIRE, 2015a, p. 145-146).

Tudo anotado pelos profissionais e auxiliares, pessoas do povo, as coincidências nos registros, analisadas em seminário próprio, vão indicando os temas geradores daquela área. É importante observar que a investigação temática sempre é realizada em equipe.

De forma cuidadosa, são apresentadas condições para definição precisa dos temas, sendo a primeira que representem “situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam” (FREIRE, 2015a, p. 150). Nesse aspecto, existe uma indicação da influência das representações sociais na forma como as pessoas compreendem o mundo em que vivem. Freire (2015a,

p. 150) chega a citar especificamente a incoerência de a “devolução da temática significativa como conteúdo programático propor representações de realidades estranhas aos indivíduos”. A forma como as pessoas representam seu mundo é importante, mas também é contraproducente a definição de temas muito explícitos de situações desafiadoras da realidade. Por isso, a importância de entender a representação e seu papel social.

Se a proposta parece ousada para a educação formal, e, de fato, pouco disso se coloca em prática nas escolas, Freire antecipa-se à crítica fatalista:

Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola, principalmente quando, sobre a “rede” ou o “subsistema” de que ela faz parte, temos uma certa ingerência pela alternância de governo nas democracias, faz parte da democratização da sociedade. Em outras palavras, a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança (FREIRE, 2015b, p. 156-157).

Com esse entendimento, aberto ao diálogo, Freire atuou na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, buscando dar materialidade à sua proposta educativa. E, avaliando sua experiência, reflete sobre a nossa incipiente experiência democrática: “O lamentável é que oscilem entre ser bem comportadamente tias em administrações autoritárias e rebeldemente professoras em administrações democráticas.”. Para concluir, de forma esperançosa, coerente com sua opção teórico-metodológica: “Minha esperança é que, experimentando-se livremente em administrações abertas terminem por guardar o gosto da liberdade, do risco de criar e se vão preparando para assumir-se plenamente como professoras [...]” (FREIRE, 2016, p. 32-33).

5.3 Arrematando concepção e prática educativa

Antes de concluir, algumas reflexões e esclarecimentos são necessários. Este capítulo traz, somente didaticamente separadas para apresentação, as categorias que, em conjunto, dão um novo sentido à interdisciplinaridade fundamentada em Freire. Buscamos destacar do autor os elementos que estabelecem a base para uma educação interdisciplinar.

Segundo Freire (2015a, p. 54), “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente”. Nesse sentido, é possível afirmar que a proposta interdisciplinar consiste em instrumento de compreensão da realidade.

Freire, ao asseverar a necessidade de que a educação não se faça por meio de comunicados, reforça a ideia de que ela precisa se pautar pela ação das pessoas no mundo, e, mais, que a educação não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob o risco de se fazer bancária.

Para tanto, as pessoas precisam se imbuir da história “como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem **pedaços estanques do tempo**, que ficassem petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados” (FREIRE, 2015a, p. 128, grifos nossos). Mais uma vez, fica evidenciada a necessidade da mirada em conjunto, orientada pelo sentido da totalidade, pois, em sua proposta educativa, somente a inserção lúcida na realidade, na situação histórica, pode levar as pessoas à crítica e ao ímpeto de transformar a situação.

As fragmentações, em suas diversas formas, têm resultado limitantes à compreensão da situação dos homens e mulheres no mundo, de forma que se faz necessário superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques, que, ao fim, representa uma ruptura com o paradigma da ciência moderna, disciplinar.

Quando Freire destaca “a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos” (FREIRE, 2015b, p. 141), está apontando que compreender a realidade em seus múltiplos aspectos é mais do que perceber vagamente que existem relações entre estes.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2015a, p. 94).

Buscar além das aparências as relações que se estabelecem entre os aspectos que antes eram percebidos isoladamente representa buscar a

superação da noção de consciência compartimentada, que armazena os conteúdos depositados passivamente, rumo a uma consciência ativa, intencionada ao mundo, como corpo consciente.

Insistentemente, Freire (2015a) reafirma a necessidade da substituição da “educação bancária”, em que o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, por uma educação como prática problematizadora. Enquanto, na primeira, os conteúdos impostos, desarticulados do todo, sem compreensão, acabavam sendo memorizados, na segunda, os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo, em suas relações, como uma realidade em transformação, exercício interdisciplinar portanto.

É possível perceber a contribuição da interdisciplinaridade nesse processo na afirmativa: “O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se ‘destaca’ e assume o caráter de problema, portanto, de desafio” (FREIRE, 2015a, p. 100). Por meio da prática interdisciplinar, é possível a percepção profunda entre os aspectos que compõem a realidade. Nesse sentido, falando da educação da classe trabalhadora, Freire afirma:

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade. A história de seu país. A geografia, a linguagem ou, melhor dito, a compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação (FREIRE, 2015b, p. 184).

Embora não utilize o termo “interdisciplinaridade”, é possível inferir que é o tipo de prática educativa capaz de promover essa compreensão do mundo, na medida em que não fragmenta o conhecimento e o mundo, mas articula as partes que os compõem em um esforço de retotalização.

Nesse sentido, explicando a investigação temática, é possível localizar as categorias definidas como orientadoras da interdisciplinaridade em Freire: totalidade, diálogo e alteridade, materializadas na metodologia do tema gerador. “A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade.”

(FREIRE, 2015a, p. 140). Totalidade porque é pensar do povo sobre o mundo, mundo completo e em toda sua complexidade. Mas também não é pensar solitário; é um pensar que depende do outro, porque, na relação com o outro, é que as pessoas se constituem como pessoas, sujeitos do seu pensar. E essa relação entre os homens ocorre pelo diálogo, na proposição freiriana de práxis, porque, dizendo a palavra, o homem se constitui como homem e transforma sua realidade. E todas as três categoria fundamentais dessa ideia de interdisciplinaridade em Freire tomam forma no tema gerador.

Antagônicas, a concepção e a prática bancárias não contribuem para a desmistificação da realidade, enquanto a problematizadora, dialógica, por essência, contribui para a compreensão da realidade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade desponta como oposição à educação bancária.

Mas é preciso esclarecer, antes de encerrar, que todo o esforço dispendido nesse texto está voltado para a compreensão da afirmação primeira da tese. É, antes de tudo, uma questão de concepção. Isso significa que é uma discussão maior que método ou currículo, como, equivocadamente, muitos pensam a princípio. Concepção e metodologia, teoria e prática não podem estar divorciadas. Os pés humanos pisam o chão de suas crenças, ou seja, o ser humano, nas várias instâncias de sua vida, age de acordo com aquilo que acredita. Propostas de currículo integrado ou metodologias calcadas nos temas geradores serão inócuas se não estiverem balizadas pela concepção de educação coerente com as propostas.

Se não houver uma discussão e a consequente compreensão daqueles que fazem a educação do que se quer buscar efetivamente, vão persistir mudanças de nomes para as mesmas práticas. Nome novo, prática antiga. Nesse sentido, Freire considera que todos devem ser envolvidos, os professores e os alunos, mas também as cozinheiras, os zeladores, os vigias, muitas vezes vistos como meros servidores da escola, ou seja, a escola como um todo, bem como o seu entorno, a comunidade. Nessa proposição, para que escola seja progressista, democrática, precisa rever a questão da compreensão do mundo, uma vez que mundo e escola são produzidos historicamente e por meio das interações entre os homens e mulheres. Neste trecho, Freire escreve de forma direta sobre a interdisciplinaridade, que em outros momentos fica subentendida:

A questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva a necessidade de fazer uma “leitura” do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõem o seu todo. Leitura do corpo com os educandos, interdisciplinarmente, rompendo dicotomias, rupturas inviáveis e deformantes. Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (FREIRE, 2016, p. 169-170).

Esse entendimento interdisciplinar sobre a leitura do corpo, mas também leitura do texto, leitura do mundo, aparece em Freire repetidamente por intermédio do conceito de totalidade, no sentido de romper dicotomias, olhando por inteiro as pessoas ou o mundo, em sua complexidade, por meio do entendimento de que o todo é mais que a soma das partes. E isso em uma relação também dialógica, com o pressuposto da alteridade, pois é estar no mundo com o outro.

Por fim, para não restar dúvida quanto ao fato de a educação dialógica ser interdisciplinar, encontramos em Freire a afirmação da tarefa do educador: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.” (FREIRE, 2015a, p. 142).

Muito significativa essa declaração de Freire em termos do esclarecimento da condução do processo educativo de sua proposta. Primeiro, o trabalho é interdisciplinar, e isso em termos de equipe, o que corrobora o nosso argumento de que o interdisciplinar não dispensa o conhecimento disciplinar. A ideia não consiste em abolir as disciplinas, mas em entender que elas são parte de um todo significativo, a partir de suas partes constituintes. Segundo, a reafirmação do respeito à autonomia do sujeito que não precisa receber pronto, pois é capaz de construir seu conhecimento acerca do mundo cooperativamente.

Vale ainda ressaltar que essa concepção de educação se distingue do comum exatamente pela forma ímpar de estar no mundo em relação aos outros. “É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, **é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu** na medida em que **eu, como tu do outro, o constituo como eu.**” (FREIRE, 2016, p. 97, grifos nossos). Na leitura que fazemos do texto de Freire, encontramos

repetidas vezes uma invocação à alteridade como condição de convivência mais humana entre os homens, porque consiste em condição para seu pleno desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Freire (2016, p. 97) segue destacando o respeito às diferenças como um dos fundamentos para as relações humanas, dada a tendência das pessoas a um entendimento de que o diferente é inferior. “Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças.”.

Oportunamente, cabe destacar outro momento em que Freire fala especificamente sobre a interdisciplinaridade, embora fazendo uso do termo “multidisciplinaridade”, para falar do conhecimento científico partindo do senso comum, exatamente nessa dimensão de respeito ao diferente:

O estudo pela **multidisciplinaridade**, a escolha dos temas a estudar como parte da democratização do ensino têm dado resultados excelentes quanto à aquisição do conhecimento científico em si que parte do senso comum, do que as crianças levam consigo para a escola. E mais, elas vão percebendo, o que é fundamental para a sua formação, **a unidade na pluralidade das coisas**, a **parcialidade das interpretações dentro da totalidade** do Universo (FREIRE, 2015b, p. 324, grifos nossos).

Na mesma obra, Freire faz menção aos termos “interdisciplinaridade” e “multidisciplinaridade”, e a leitura atenciosa permite-nos chegar à conclusão de que ele está falando da mesma coisa. Parece que o termo para ele era muito menor que a proposta, pois, ao fim, se a sua teoria do conhecimento fosse entendida e colocada em prática, pouca diferença faria a questão da nomenclatura.

Desse excerto, respaldando o entendimento defendido nesta tese, é possível destacar as categorias teóricas definidas como fundamento do método do tema gerador, tratando a definição do conteúdo por meio da investigação temática, que ocorre por meio do diálogo, com respeito profundo aos outros seres humanos e reafirmando a importância para a formação da unidade na pluralidade, dentro da totalidade. A concepção de educação problematizadora de Freire é essencialmente interdisciplinar.

É possível perceber que a forma interdisciplinar de tratar o conhecimento está presente de várias formas nos escritos de Freire.

Estar advertidos e abertos à compreensão das relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real. Nada disso pode escapar à tarefa docente da educadora na “leitura” de sua classe e com que ela testemunha a seus alunos que sua prática docente não se adstringe apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos (FREIRE, 2016, p. 164-165).

Nesse trecho, ressalta-se que a compreensão entre os fatos que compõem a realidade não se limita ao ensino mecânico de conteúdos, mas da complexa interação entre os fatores do contexto. E Freire destaca que essa compreensão, de que a realidade não pode ser compreendida senão em sua totalidade, deve estar presente da atitude docente da escola à universidade.

Outro aspecto a que os reitores e seus assessores deram igual atenção, no campo da docência, foi a busca de uma **compreensão interdisciplinar** e não puramente disciplinar do ensino. Departamentos de diferentes faculdades ensaiavam trabalhos assim na **tentativa de superação das visões compartimentadas a que submetemos a realidade** e em que, não raro, nos perdemos. Tudo, porém, não eram rosas. As reações óbvias partiam dos sectários que, enraizados em sua verdade, jamais admitem nada que as possa abalar. Sectários de direita ou de esquerda, iguais na sua capacidade de odiar o diferente, intolerantes, proprietários de uma verdade de que não se pode ligeiramente sequer duvidar, quanto mais negar. Era tão bonito o processo com que convivi por uma semana quanto frágil e ameaçado (FREIRE, 2015b, p. 262-263, grifos nossos).

Freire define reuniões interdisciplinares como requisito para manter a multiplicidade que compõe o real em sua análise. “Algo importante também para evitar o risco de um negativo especialismo dos grupos de estudo enquanto contextos teóricos, por exemplo, é, de quando em quando, fazer reuniões **interdisciplinares** juntando diferentes grupos para o debate de um mesmo tema, visto sob prismas diferentes, mas concernentes.” (FREIRE, 2016, p.119).

Fica clara a propriedade da argumentação acerca da necessidade de planejamento conjunto para que a prática interdisciplinar possa resultar em algo substancialmente diferente do cotidianamente realizado sob essa alcunha.

Também não resta dúvida em relação à oposição dessa concepção de interdisciplinaridade, aqui defendida com a organização dos pressupostos indicados por Freire, à concepção bancária da educação.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, **tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos**. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, **estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores**: para estes, o fundamental não é o

desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 2015a, p. 83, grifos nossos).

Ao abordar a função da “educação bancária” para a manutenção do *status quo*, Freire deixa claro que os depósitos, fragmentos da realidade, somente atendem aos interesses da classe opressora. Se compreender as relações que constituem o mundo é fundamental para sua transformação, fica mais evidente a necessidade pregressa da discussão, mesmo que breve, da escola pública.

Ao educador comprometido com essa concepção de educação, não deve restar dúvidas quanto à permanência da divisão de classes, embora existam discursos apregoando seu fim. E, ainda, as classes populares estão na escola pública e, por isso, torna-se tão importante a clareza de que, somente se apropriando do conhecimento sistematizado, articuladamente e a partir do “conhecimento de experiência feito”, o educando poderá alcançar a superação das “situações-limite”.

Da forma como exposto ao longo da tese, compreendemos a educação e a interdisciplinaridade com base em Freire; e a educação como um processo de formação humana. Com isso, queremos indicar a formação do ser humano em sentido integral, englobando a preparação técnico-científica certamente, mas também os aspectos ético, estético e político. Formação humana equivalente à humanização, à busca pelo “ser mais”. E, por causa disso, para cumprir essa função de formação humana, a educação será interdisciplinar.

Na verdade, sem usar o termo ou recomendar que seja dessa forma, prescritivamente, Freire, usando uma noção de interdisciplinaridade bastante refinada, propõe a educação problematizadora, libertadora. Essa noção se expressa por meio da forma de organização da equipe de educadores, da definição dos conteúdos e da organização pedagógica articuladora de teoria e prática. Esses aspectos redefinem a prática interdisciplinar como práxis de leitura de mundo, uma vez que a educação deve proporcionar aos educandos, homens e mulheres de qualquer idade, a apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão da realidade e a ação sobre esta.

Nesse sentido, se revigora a discussão acerca da interdisciplinaridade, na medida em que se articulam concepção e metodologia, ou seja, uma vez que a teoria orienta a prática, que, por sua vez, se volta indagadora à teoria, em um processo dinâmico e dialético.

O fundamento teórico, marcadamente as categorias totalidade, diálogo e alteridade, materializa-se na metodologia do tema gerador. Essa é leitura que fazemos de Freire (2016, p. 51) e, para concluir, rememoremos suas palavras quanto à leitura e compreensão do seu texto:

Precisamente porque estou convencido de que a produção da compreensão do texto não é tarefa exclusiva do seu autor, mas também do leitor do texto, me experimentei durante todo o tempo em que o escrevi no exercício de desafiar as leitoras e leitores a entregar-se à ocupação de produzir também sua compreensão de meu texto.

Assim, encerramos o capítulo com uma declaração de Freire que enseja uma aprovação antecipada da nossa intenção de fazer um exercício hermenêutico de sua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Conclusão ou um novo início?

Atualmente, tenho me identificado muito com o pensamento de que, como toda chegada é um movimento, estamos de novo em um ponto de partida. Para dizer que, se chego à reta final da tese, esse escrito é parte de uma caminhada. Alguns passos puderam ser dados, muitas questões surgiram, outras somente despontaram, indicando novos passos necessários estrada à frente, movimento de chegada, também como ponto de partida.

Da maneira como concebida neste estudo, a educação tem um papel importante como forma de a pessoa apreender sua realidade. Essa afirmativa se relaciona intimamente com o sentido definido por Freire de educação como processo de humanização, sendo que, para tanto, é imprescindível a superação das “situações-limite” em que os homens se encontram quase “coisificados”.

Talvez seja interessante ressaltar, nessas palavras provisoriamente derradeiras, que a revisão da literatura sobre a interdisciplinaridade mostrou que o pressuposto estava certo. Repetidas vezes, encontramos entendimentos que reafirmavam a intuição inicial, como a compreensão de que a interdisciplina não pressupõe o desaparecimento da disciplina.

Nos achados deste estudo, a interdisciplinaridade não é um fim que deve ser perseguido indiscriminadamente, de forma mecânica e desprovido de sentido. Endossando a perspectiva teórica de Freire, a partir tanto de uma resignificação pedagógica, quanto política, a interdisciplinaridade pode ser entendida como práxis de leitura de mundo, uma mediação entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo, possibilitando o conhecimento amplo da realidade e sua transformação radical.

Com frequência, nas análises da economia é utilizado um artifício diante da dificuldade de capturar as relações dinâmicas que em conjunto explicam os acontecimentos, a condição *coeteres paribus*. Relembrando esse artifício, considerando a educação e a existência, aprendemos a partir da interdisciplinaridade que os fatos, os problemas e as soluções não são isolados.

Tratando a interdisciplinaridade fundamentada em Freire, ratificamos o entendimento de que a realidade precisa ser interpretada e transformada pela práxis, o que demanda coerência e articulação profunda entre teoria e prática,

concepção de educação e metodologia de ensino. Pensando formas de se materializar propostas, a prática interdisciplinar depende de um projeto educacional centrado em clara intencionalidade, definido a partir de objetivos estabelecidos coletivamente. A nomenclatura da proposta é menor que o entendimento que o coletivo tem da prática, de forma que novos nomes podem dissimular práticas antigas.

A prática interdisciplinar possibilita a professores e alunos uma nova compreensão da realidade na qual a escola está inserida, a partir da interação das diferentes perspectivas teóricas e dos conhecimentos inter-relacionados das diferentes áreas; aspectos antes não observados podem ser percebidos, contribuindo para a compreensão das condições que fazem os homens e as coisas “estarem sendo da forma como estão”.

Se for possível lograr algum mérito nessa empreitada de leitura hermenêutica de Freire, que seja o de reforçar a necessidade de olhar para a possibilidade de articulação entre teoria e prática para transformação da escola em uma escola necessária à transformação da sociedade, a partir da interdisciplinaridade ressignificada como práxis de leitura de mundo.

De Freire, aprendemos que nenhuma realidade transforma a si mesma; é a ação humana consciente e intencionada que pode modificar a realidade. Nesse sentido, está a convicção da necessidade de a educação contribuir para essa modificação da realidade por meio da formação do ser humano.

Embora, na maioria das vezes, educação e formação humana sejam tratadas como sinônimos, a insistência nessa especificação da educação como formação humana, para além de possível redundância, visa demarcar que nem todo processo educativo por si é formativo do ser humano, em sentido integral.

Buscamos evidenciar que a interdisciplinaridade pode ser ressignificada, com base em Freire, como práxis de leitura de mundo, tendo por fundamento as categorias teóricas totalidade, diálogo e alteridade e por metodologia o tema gerador. Parece interessante esclarecer que é plausível que um educador possa, agindo de forma comprometida, fazer um trabalho sério orientado pela leitura de Freire sem ser interdisciplinar. Mas, lançando mão desta, fundamentada em Freire, é possível chegar a resultado mais engajado.

Não existe, sequer em intenção, a pretensão de qualquer tipo de prescrição. Todo esforço empreendido na escrita destas páginas foi no sentido de contribuição. Reafirmando, contribuir para a compreensão de uma concepção de educação, entendida como formação humana, que potencializa a capacidade transformadora das pessoas, por meio da interdisciplinaridade como práxis de leitura de mundo, em um modelo de educação problematizadora.

O pensamento de Freire move-se pela totalidade, como um esforço de compreensão abrangente, a partir do olhar o todo. Sobressai-se, em seus escritos, sua forma de pensar em conjunto, a partir do todo. O próprio termo “totalidade” se repete diversas vezes de formas diversas. De modo geral, em seu pensamento existe um certo apelo ao estabelecimento de relação entre as coisas concretas e teóricas do mundo, de tornar aparente essa relação intencional.

Em Freire, a proposta de formação do ser humano por meio do processo educativo somente pode ocorrer utilizando o diálogo como forma privilegiada para construção do conhecimento. E a própria essência do diálogo enaltece a necessidade da alteridade. O diálogo define o outro como condição tanto para a humanização quanto para a transformação da realidade. Representa uma forma diversa de estar no mundo, em comunhão, em harmonia entre homens e mulheres em busca do “ser mais”. A leitura realizada indica por repetidas vezes uma invocação à alteridade, como condição de convivência mais humana entre os homens, como condição para seu pleno desenvolvimento.

Por fim, resta dizer que o texto não está pronto e acabado; representa resultados provisórios, fruto do encontro entre reflexões pessoais e de diálogos com Freire e com outros autores sobre o tema, que parecem sempre inacabados, e, continuando a reflexão, irrompem aspectos que ainda precisam ser aprofundados. Mas, enfim, em um período em que se fala a todo momento em uma crise política sem precedentes na história brasileira, lembrar a possibilidade de educar as pessoas para uma atitude diferente parece mais que oportuno. A proposta de Freire, a utopia da esperança, anuncia a capacidade humana de construir um futuro eticamente mais justo e politicamente mais democrático. Nesse sentido, esta tese vai, esperançosamente, ao encontro de todos aqueles que acreditam na educação como um caminho para o desenvolvimento do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Verbete “disciplina”. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Rubem. A utilidade e o prazer: um conflito educacional. In: DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

ANDREOLA, Bauduino. Verbete “Interdisciplinaridade”. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Interdisciplinaridade na obra de Freire: Uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, Danilo R. (Org.) **Paulo Freire: Ética, utopia e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Verbete “Inédito Viável”. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Educação, filosofia, arte e ruptura: revisitando Theodor W. Adorno. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 9, n. 22, maio/ago. 2014. p. 95-108.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Verbete “Hermenêutica”. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOTO, Carlota. Pombalismo e escola de Estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 107-152.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

CALLONI, Humberto. Breve ensaio sobre o conceito de interdisciplinaridade e a noção de “totalidade” em Paulo Freire. **Educação**, v. 27, n. 1, p. 113-119, 2002.

_____. **Os sentidos da interdisciplinaridade**. Pelotas: Seiva, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes. Resenha bibliográfica: GUSDORF, Georges. *Ciência e poder*. São Paulo, Convívio, 1983. 199p. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 24, n. 3, jul./set. 1984.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Versão eBook. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento**: O problema da fundamentação das ciências humanas. São Paulo: Loyola, 1991.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ETGES, Norberto Jacob. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. (Coord.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? - 11 teses. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun, 1998.

FOLLARI, Roberto A. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 103-121, set./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. Prefácio de Leonardo Boff; Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015c.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 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, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRÓES BURNHAM, Terezinha. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da FACED**, Salvador, n. 5, p. 39-55, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir; BARCELOS, Eronita Silva. **Construindo a escola cidadã no Paraná**. Brasília: MEC (Cadernos Educação Básica), 1993.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: Atitude e Método**. Disponível em: <siteantigo.paulofreire.org/pub/.../Interdisci_Atitude_Metodo_1999>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação Popular e Políticas Públicas no Brasil**. LASA, 1994 – XVIII *International Congress, Latin American Studies Association*. 10-12 March, 1994, Atlanta, Georgia.

_____. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 59, p. 389-393, ago. 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUZMÁN, E. S. A perspectiva sociológica em agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jan./mar.2002.

HARDT, Lúcia. Entre as Manobras da Mão e do Espírito: o assombro da formação humana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, jul./set. 2013.

HOZ, Victor Garcia (Dir.) **Diccionario de Pedagogia**. Barcelona: Labor, 1964. v. 2.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. Prefácio à 1ª edição. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNESP, 1996.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LOSSO, Adriana R. Sanceverino. Verbetes "Intersubjetividade". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOWY, Michael. **A estrela da manhã**: surrealismo e marxismo. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACHADO, M^a Cristina Gomes. Estado e políticas da educação no império brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p.153-186.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2001.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. 2. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed., ver. e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. O paradigma complexo. In: _____. Introdução ao Pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 57-120.

_____. Por um pensamento ecologizado. In: CASTRO, E; PINTO, F. **Faces do trópico úmido**. São Paulo: CEJUP, 1997. p. 53-77.

_____. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

MUELLER, Rafael Rodrigo; BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: As interações entre o mundo do trabalho e o da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 27, p. 175-191, 2008.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: Paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (Orgs.) **Percursos hermenêuticos e políticos**: homenagem a Hans-Georg Flickinger. P. Fundo; P. Alegre; Caxias do Sul: UPF; EdIPUCRS; EDUCS, 2014, p. 208-222.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Verbetes "Oprimido/Opressor". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PALUDO, Conceição. Verbetes "Metodologia do trabalho popular". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. rev. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008.

PEREIRA, Dirlei de Azambuja; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A metodologia filosófica na pesquisa em educação: desafios e possibilidades. In: AZEVEDO, Heloisa Helena Duval de; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Interfaces**: temas de Educação e Filosofia. Pelotas: UFPel, 2009. p.93-108.

PHILIPPI JUNIOR, A. et al. Histórico, Fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr, A.; NETO, A. J. S. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri-SP: Manole, 2011, p. 3-68.

RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior**: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA. Salvador: FAE/UFBA, 2016.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: do romantismo até nossos dias. São Paulo: Paulus, 1991. (Coleção Filosofia).

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROCHA, J. H. M. V. Políticas públicas voltadas para o desenvolvimento rural e educação técnica: uma reflexão. **Cadernos de Relações Internacionais e Desenvolvimento Regional**, Boa Vista, n. 27, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Bertrand do Brasil, 1992. 581p. Seleção, digitação, diagramação e impressão de José Lino Hack. Pelotas, FaE-UFPel, 2000.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional no regime militar. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p.317-344.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **O legado educacional do longo século XX brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. O estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 15-44.

_____. História da história da educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 522-533, set./dez. 2010.

SAUL, Ana Maria. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 129-142, set./dez. 2014.

SCHILLER, Friedrich. **Educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A contribuição da filosofia para a educação. **Em aberto**, n. 45, p. 18-25, jan./mar. 1990.

_____. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2011.

STENGERS, Isabelle. Para além da grande separação, tornamo-nos civilizados? In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 131-149.

TAMBARA, Elomar; OLIVEIRA, Avelino Rosa. Fontes e métodos na história da educação. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira (Orgs.) **História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Vitória: EDUFES, 2011.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no progresso de articulação no processo ensino aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2007.

TROMBETTA, Sérgio. Verbete "Alteridade". In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALLNER, Fritz. Sete princípios da interdisciplinaridade no realismo construtivista. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2011.

WARTOFSKY, Marx W. **Introducción a la filosofía de la ciencia**. Madrid: Alianza, 1973.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-625, set.-dez. 2011.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski; HAMMES, Lúcio Jorge. Contribuições de Paulo Freire para uma educação interdisciplinar. In: GHIGGI, Gomercindo et al. (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire: política, cultura e formação humana**. São Leopoldo: Oikos, 2016.