

INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO

Sebastião Reis Teixeira Zanon (IFF)
srtzanon@gmail.com

Andressa Teixeira Pedrosa (UENF)
andressa.pedrosa@gmail.com

RESUMO

Em uma sociedade marcada pela competitividade, cada vez mais cedo busca-se um espaço no mercado de trabalho e também espera-se dos profissionais a melhor formação possível no menor espaço de tempo. Essa demanda, exigida pelo mundo da produção, acabou por contribuir na fragmentação das ciências, que encontrou, na sua subdivisão, a especialização como fator determinante na formação profissional. Nesse contexto, a hiperespecialização ganhou destaque em detrimento do saber amplo e múltiplo. O termo interdisciplinaridade veio à tona uma vez que se percebeu que a educação, como outros diversos segmentos sociais, sofria com os reflexos da sociedade da divisão, que há muito dominava as ciências. Assim, muitos estudiosos passaram a defender a maior integração dos conteúdos, das disciplinas e das diversas áreas de conhecimento em busca de um ensino mais significativo e mais eficaz. Diante desse contexto, embora seja um tema debatido há décadas, a interdisciplinaridade surge como um grande desafio para educadores e instituições, tendo em vista o alto grau de complexidade que a envolve, sendo o principal deles as relações interpessoais, elemento primordial para a sua realização efetiva. Nesse sentido, destacamos, neste trabalho, a importância da interdisciplinaridade na formação desse cidadão crítico e do profissional capaz de responder às indagações que se põem no mundo do trabalho, diante de uma sociedade em constante transformação, tanto no cenário sócio-político-cultural quanto no setor tecnológico.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação. Formação cidadã.

1. Discutindo a interdisciplinaridade e a educação

Ao abordarmos o tema ‘educação’, nos dias de hoje, torna-se importante destacar o contexto histórico em que vivemos. Embora não seja nossa pretensão o aprofundamento nessa questão, parece certo que nos situamos em um momento em que as ciências passam por uma crise de

paradigmas, em busca de novos parâmetros que melhor atendam às necessidades do mundo contemporâneo, como aponta Severino (2007).

No entanto, o mesmo autor adverte para os perigos de se enveredar pelos caminhos das correntes filosóficas e cair nos exageros. Ressalta ser incontestável a configuração de um novo cenário no campo das ciências, que busca superar a visão fragmentada baseada na hiperespecialização. Assim, o papel dos educadores é contextualizar o momento histórico, em busca do equilíbrio, de uma análise crítica diante da realidade em que se vive atualmente.

Que tal situação configure um contexto novo, não há como negar nem recusar. E que obviamente exige reequacionamentos por parte dos educadores, não está em questão. Mas o que cabe aqui é uma atenção cerrada a essa especificidade do momento histórico, não se deixando levar nem por uma atitude de mera anatematização moralizante ou saudosista, nem por um deslumbramento alienante. O que me parece exigido pelo momento é uma postura de análise detida e de vigilância crítica. (SEVERINO, 2007, p. 32)

Morin (2005, p. 11) chama a atenção para a importância, nos dias atuais, de um ensino educativo capaz de “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. Na busca desse desafio, propõe uma ampla reformulação de paradigmas tendo em vista o contexto social globalizante e complexo em que a humanidade está inserida. Alerta-nos para os perigos da compartimentação dos saberes e da hiperespecialização das ciências modernas, que dificulta a construção de um conhecimento integrado e leva à fragmentação, ao acúmulo de conteúdos e não à prontidão mental, à reflexão, ao pensamento crítico, imprescindível a essa sociedade.

Embora a educação como transformação da sociedade seja amplamente debatida e difundida por educadores, nem sempre essa educação tem ocorrido na prática cotidiana em nossas escolas. Tem-se assistido à efetivação de um ensino bancário, com uma matriz curricular dissociada da realidade dos alunos e a compartimentação estanque das disciplinas, que não gera uma visão integrada e real do mundo em que vivem. Segundo Fazenda (2005, p. 16), no que diz respeito ao ensino,

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer.

Diante dessa dualidade, em vez de reforçar a importância de um ensino contextualizado com a realidade do aluno, a escola acaba disseminando um saber disciplinado, fragmentado, que não forma o indivíduo para as relações sociais e para o mundo do trabalho. De acordo com Ferreira (2005, p. 21),

... é a visão de mundo fragmentada, é o esfarelamento da existência, é a perda da unidade universal. Surge, dessa forma, a ciência como tal, multiplicada em reinos. Surgem a filosofia, a arte e a religião. Cada qual seguindo o seu caminho, desencontradas, antagônicas muitas vezes, retalhando o mundo e a integridade humana...

Na busca pela retomada de um pensamento crítico, cabe à escola, portanto, o papel de promover um ensino centrado na interdisciplinaridade, capaz de suscitar reflexões sobre a condição humana e sobre o mundo, que não submeta os alunos ao mero acúmulo de conteúdos, à memorização de fórmulas e regras, em detrimento da contextualização, da reflexão, da indagação.

A partir dessa realidade, tem-se travado muitas discussões sobre a interdisciplinaridade que, embora não seja um termo novo, e tenha ficado esquecido por décadas, ganha relevância nos últimos anos.

Japiassu (1976, p. 81-82) afirma que “ainda está por ser construída uma teoria do interdisciplinar”, e que “a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática”. Para esse autor, a interdisciplinaridade é constituída, primeiramente, de uma postura individual e que, como tal, “não pode ser aprendida, apenas exercida” (JAPIASSU, 1976, p. 82). Assim, a prática da interdisciplinaridade deve estar marcada primeiro por uma atitude individual, pela intencionalidade, pela curiosidade, pelo desejo de superar as fórmulas já desgastadas e buscar novos caminhos.

Em segundo momento, a interdisciplinaridade caracteriza-se como prática coletiva, em que os agentes de cada disciplina se apresentem qualificados e abertos ao diálogo, em que cada um reconheça seus próprios limites na troca de conhecimentos e percebam que podem também contribuir na construção desse saber.

Segundo Japiassu (1976, p. 82), “o trabalho verdadeiramente interdisciplinar é muito árduo e sua realização extremamente difícil”, já que exige uma aproximação das diversas disciplinas e “uma tomada de consciência coletiva das questões em jogo” (JAPIASSU, 1976, p. 92). Logo, deve haver uma sólida colaboração entre as disciplinas e constante

diálogo entre os atores envolvidos na busca de um conhecimento mais rico e preciso, oportunizando uma melhor compreensão do fenômeno a ser estudado.

De acordo com Fazenda (2005), muitos conceitos têm sido apontados por estudiosos que, por vezes, se perdem em nomenclaturas, mas que trazem na essência a mesma ideologia. Portanto, mais importante do que definir ‘interdisciplinaridade’ é construir um pensar interdisciplinar, é ter uma atitude interdisciplinar, em que a responsabilidade e a determinação sejam marcas indispensáveis, pois

No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (FAZENDA 2005, p. 17).

Ratificando, de certa forma, as ideias expostas anteriormente, Bochniak (2005) afirma ser de difícil conceituação o termo ‘interdisciplinaridade’ e que ao defini-la, incorre-se no risco de empobrecê-la, pela profundidade e amplitude do termo, que se mostra emergente e urgente nos tempos atuais. Compartilhando desse referencial, Lück (1995, p. 67) resalta o caráter complexo e inacabado pelo qual se constitui a interdisciplinaridade e, portanto, de difícil conceituação:

O conhecimento é, ao mesmo tempo, um fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total, uma vez que, a cada etapa da visão globalizadora, novas questões e novos desdobramentos surgem. Tal reconhecimento nos coloca, portanto, diante do fato de que a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente.

Apresentada, pois, como um fenômeno de múltiplas faces e desdobramentos, a interdisciplinaridade não apresenta dificuldades apenas de cunho epistemológico. Muitos são os obstáculos enfrentados pelo professor que invista nessa prática, pois esta exige uma atitude que requer ruptura com alguns valores que se encontram arraigados no nosso interior, como defende Fazenda (2005). Dessa forma, “a orientação pelo enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica em romper hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido” (LÜCK, 1995, p. 88).

Em um projeto interdisciplinar, marcado pela coletividade, pela profundidade nas relações entre pessoas, pela troca, pelo diálogo, depara-se com inúmeras barreiras, “que poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além” (FAZENDA, 2005, p. 18).

Como já apontado, por configurar-se como um termo complexo e carregado de profundo significado, a interdisciplinaridade tem sido alvo de muita discussão. Parece, portanto, evidente a sua importância no campo da educação na busca de superar visões fragmentadas, de romper a barreira entre a teoria e a prática, de desenvolver o senso crítico, capaz de construir um conhecimento contextualizado que promova a cidadania e que dê voz às classes marginalizadas socialmente.

Para isso, a interdisciplinaridade não deve ser meramente um termo de cunho epistemológico ou científico. Ela deve ser buscada, exercida no cotidiano escolar e ter um fim prático, produzir resultados substanciais na sociedade. Segundo Severino (2007, p. 33),

Quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar o problema de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica. [...] a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto.”

O conhecimento aparece, aqui, como alicerce para as práticas sociais, como instrumento de luta de classes, de inserção social, de consciência crítica, de cidadania. Severino (2007, p. 36) afirma que

O saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar em razão de uma projetividade, o trabalho ganhando sentido. Do mesmo modo, a atividade propriamente política se ideologiza, e a atividade cultural transfigura a utilidade pragmática imediata de todas as coisas.

Dentro desse contexto, o planejamento, na prática educacional, torna-se fundamental na contextualização do fazer pedagógico interdisciplinar. Porém, esse planejar deve vir seguido de uma verdadeira intenção em que o saber esteja a serviço do fazer. Porém, nem sempre é esse quadro que se apresenta em nosso cotidiano escolar. De acordo com Severino (2007, p. 37),

Quando analisamos a prática da educação em nosso contexto histórico, seja apoiando-nos em nossas experiências empíricas, seja fundamentando-nos

nas pesquisas científicas, um dos aspectos que mais chama a atenção é o seu caráter fragmentário.

Essa fragmentação, portanto, contribui para a instauração de um ensino descontextualizado e estéril, sem significado para o aluno por não estabelecer correlações com sua vida social, com seu universo cultural. Severino (2007) aponta algumas formas pelas quais essa separação ocorre.

A primeira apontada pelo autor é a fragmentação curricular. Os conteúdos curriculares, bem como as disciplinas, não se integram, justapondo-se de forma dissociada uns dos outros, como se não se relacionassem.

As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e de fontes isoladas entre si. (SEVERINO, 2007, p. 38)

Outro fator que contribui na fragmentação do ensino é a falta de sincronia entre as ações dos diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Professores, servidores técnico-administrativos e gestores educacionais agem de forma descontextualizada, desarticulada, como se cada um tivesse objetivos próprios e independentes. Severino (2007, p. 38) diz que

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 razão da unicidade do fim. A impressão que se tem é que cada uma delas adquire um certo grau de autonomia, cada uma trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim.

Soma-se a isso a questão hierárquica da distribuição do poder, em que a autoridade administrativa se sobrepõe ao pedagógico, a burocracia se sobrepõe à pedagogia. Muitos projetos são desenvolvidos por mera formalidade, para cumprir exigências burocráticas previamente planejadas, para figurarem em documentos oficiais ou apresentarem dados estatísticos e nada contribuem na formação do aluno. Severino (2007, p. 38) denuncia: “Nossa experiência cotidiana das relações no interior da escola comprova, mais uma vez, que à divisão técnica do trabalho se sobrepõe uma divisão social, fundada na distribuição desigual do poder”.

Apresenta-se também de forma marcante na falta de unidade do ensino a má utilização dos recursos na conquista dos objetivos propostos.

Recursos esses que vão desde os financeiros até os didáticos disponíveis na instituição, muitas vezes essenciais no desenvolvimento de algumas atividades pedagógicas. A fragmentação se manifesta na

dificuldade, reconhecidamente presente nas diversas instâncias do sistema institucional de ensino, de articular os meios aos fins, de utilizar os recursos para a consecução dos objetivos essenciais. Os recursos, mesmo quando disponíveis, não são adequadamente explorados e utilizados como meios para alcançar os fins essenciais do processo (SEVERINO, 2007, p. 38).

É apontada ainda por Severino (2007), como forte mecanismo de intervenção na fragmentação do ensino, a ruptura entre o discurso e a prática docente. É muito comum no cotidiano escolar observar-se um discurso comprometido com uma educação crítica, transformadora, mas com uma prática docente conservadora, compartimentada, que leva não ao pensamento crítico, mas ao acúmulo de saberes isolados e difusos. Severino (2007, p. 38) diz que a separação também se encontra na

verdadeira ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes. Isso compromete profundamente a atuação do agente, tornando-a totalmente estéril, uma vez que ele não consegue se dar conta do mecanicismo de sua prática e das exigências de sua contínua reavaliação. Ao mesmo tempo em que vai pronunciando um discurso teórico esclarecido e crítico, transformador, vai realizando outro discurso prático rotineiro, dogmático e conservador.

Segundo Severino (2007), a fragmentação pode manifestar-se, finalmente, na falta de relação entre as atividades desenvolvidas pela escola e a realidade da comunidade na qual ela está inserida, bem como nas questões políticas aí implícitas. De acordo com o autor, constitui-se em prática comum a escola comunicar-se com a comunidade apenas de maneira formal, mecânica, burocrática, como se uma estivesse dissociada da outra. Severino (2007, p. 38) diz que 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 micros social com o macros social.”

Podemos perceber, através das ideias defendidas por Severino, que muitas são as variáveis que contribuem para a fragmentação e para a pouca efetivação de um saber crítico e interdisciplinar. Portanto, diante de tais colocações, fica a indagação: como buscar efetivamente um ensino crítico e contextualizado no cotidiano escolar? De acordo com Severino (2007, p. 38),

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores

previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos.

Logo, o projeto educacional assume o papel de direcionar as metas a serem atingidas, ou seja, esse projeto se encarregará de reunir propostas de trabalho que se venham a articular. O processo de elaboração e consolidação de um “projeto educacional cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram articulação e convergência em torno de um sentido norteador.” (SEVERINO, 2007, p. 39).

Assim, é através do projeto educacional que se manifestará a intencionalidade dos agentes envolvidos no processo educacional. No projeto, o educador poderá relacionar seu projeto pessoal ao projeto social, vinculado à comunidade na qual se insere. Portanto, a vontade, o envolvimento dos agentes é fundamental na constituição de uma equipe de trabalho com base no coletivo. O projeto viabiliza, pois, um ensino baseado na unidade do saber, na contextualização do conhecimento, na intensificação da escola com a comunidade, criando as condições necessárias ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade. Severino (2007, p. 40) afirma que as

manifestações da fragmentação da prática escolar vão se diluindo quando a intencionalidade é efetivamente vivenciada no contexto de um projeto educacional consolidado. [...] Conseqüentemente, a prática da interdisciplinaridade, em qualquer nível, mesmo no plano da integração curricular, depende radicalmente da presença efetiva de um projeto educacional centrado numa intencionalidade definida com base nos objetivos a serem alcançados pelos sujeitos educandos.

Mas, na constituição de um projeto educacional coletivo, baseado na intencionalidade, é imprescindível que se manifeste a competência individual. Cada profissional deve possuir, necessariamente, uma formação sólida, uma competência de cunho epistemológico e metodológico que o possibilite a comparar dados, a fazer análises, a estabelecer relações entre as diversas disciplinas. Para Japiassu (1976, p. 104) “é preciso que os especialistas estejam bastante seguros, não do estado de acabamento de suas disciplinas, mas dos métodos que empregam, para que possam confrontar seus resultados com os de outras especialidades”.

Fazenda (2002, p. 24) aborda quatro tipos de competência na aquisição de uma atitude interdisciplinar, fundamental na execução de

um projeto comprometido com “um universo de tramas, experiências e pensamentos, que constituem a lógica singular de cada um, sua marca registrada, aquela que nos define como professores”. Assim, afirma que o que caracteriza o profissional como professor é a sua competência profissional, é a maneira como ele desempenha sua profissão cotidianamente, sua ideologia, seu comprometimento com uma educação que promova a reflexão, em que o dinamismo ceda lugar ao comodismo das velhas estruturas da ordem formal.

A primeira competência apontada por Fazenda (2002) é a competência intuitiva. O professor intuitivo vai além da mera formalidade, das atividades previstas no planejamento. Cria, inova, busca a cada dia algo novo capaz de motivar seus alunos. Às vezes sofre sanções de pessoas que valorizam um ensino mais tradicional ou até mesmo de coordenadores e da equipe pedagógica, por extrapolar o planejamento. Mas a ousadia, o equilíbrio e o comprometimento com uma educação de qualidade são suas principais características. Busca na pesquisa uma forma de estimular a curiosidade, a reflexão, a dúvida.

A competência intelectual é própria do professor que possui boa formação acadêmica, que se esmera no seu aprimoramento intelectual. Valoriza o pensamento crítico, a reflexão. É admirado por seus alunos e colegas pelo conhecimento profundo de sua área de estudo e por sua cultura geral. O respeito e a admiração pela competência do professor acaba por contagiar seus alunos, que passam a dar maior valor ao saber formal, à análise, à reflexão, à organização das ideias.

Uma terceira competência apontada é a competência prática. Nesta, o professor valoriza o planejamento detalhado e a utilização de técnicas variadas no seu fazer pedagógico, em busca de bons resultados. Sua principal habilidade é a organização espaço-temporal. Embora não seja muito criativo, recria em cima do pré-estabelecido, seleciona bem o que há de melhor e, assim, alcança bons resultados. Isso o torna um profissional objetivo e prático, que ganha a confiança dos seus alunos.

Finalmente Fazenda (2002) aponta como fundamental no professor apto a desenvolver um projeto interdisciplinar a competência emocional. Valorizando a afetividade nas relações interpessoais, esse professor cativa o sentimento e consegue maior proximidade, maior inserção no interior do aluno. Suas ideias são expostas com emoção e ousadia. Ao conhecer melhor afetivamente o educando, pode apresentar um conhecimento mais relacionado à realidade dos sujeitos.

Essas competências são citadas apenas como algumas das necessárias ao professor que se abra a uma atitude interdisciplinar, que invista na execução de um projeto interdisciplinar, com o objetivo de melhor compreender a questão da competência docente. Ainda neste sentido, Fazenda (2002) ressalta haver um importante fator relacionado a todas elas: a necessidade de o professor buscar o saber, ter uma boa formação teórica, como suporte de sua ação pedagógica.

Observamos, pois, que vários são os perfis de profissionais que podemos encontrar em nossa escola, cada um com suas características individuais que, de modo algum atrapalham o processo; ao contrário, é justamente a junção dessas particularidades, dessas diferentes posturas frente à profissão que dão crédito ao fazer interdisciplinar, pois cada professor evidencia sua principal característica, ao mesmo tempo que se contagia com a contrapartida oferecida por outros. Para tanto, é fundamental que a prática pedagógica seja vista como um ato de troca, de diálogo, de reciprocidade entre as disciplinas no aceitar o pensar do outro.

Diante das múltiplas faces da interdisciplinaridade, dois fatores se colocam sempre diante dessa questão: a necessidade da competência individual, que torna o profissional capaz de interagir com outros conhecimentos e outros sujeitos, na busca da competência coletiva; e uma atitude, também individual, capaz de levar o professor da teoria à prática, à ação efetiva, na busca de novos desafios. Porém, segundo Fazenda (2002), ser interdisciplinar não é simplesmente negar o velho em busca do novo. Pelo contrário, a interdisciplinaridade parte da análise das práticas antigas em busca de novos caminhos, de novas descobertas, através da pesquisa, da reflexão. Fazenda (2002, p. 16) afirma que “a pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas potencialidades. Negar o velho é uma atitude autoritária que impossibilita a execução de uma didática e de uma pesquisa interdisciplinar”.

Assim, o diálogo do velho com o novo é capaz de preparar os caminhos através da troca de experiências, da competência profissional, à procura de novos questionamentos. Exercitar uma educação interdisciplinar exige sair do comodismo das estruturas cristalizadas e trabalhar na ambiguidade. E trabalhar na ambiguidade implica, a partir do caos, através de buscas, encontrar uma nova ordem. De acordo com Fazenda (2002, p. 17),

A pesquisa e a didática interdisciplinar tratam do movimento (do dinâmico), porém aprendem a reconhecer o modelo (o estático); tratam do imprevi-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

vel (dinâmico), porém no possível (estático); tratam do caos (dinâmico), mas respeitam a ordem (estático).

Observamos, portanto, que, para se ter uma educação que assuma seu papel na transformação social e sem posicionar-se diante de uma falsa neutralidade, é preciso que cada membro da comunidade escolar assuma sua responsabilidade e passe a compreender a educação como algo a mais que a mera transmissão de uma cultura acumulada.

Dessa forma, ressalta-se o papel crucial da educação como mediadora das relações sociopolítico-culturais e sua participação nas lutas de classes. O saber torna-se, pois, instrumento do fazer, que interfere nas relações de poder. Severino (2007, p. 40), afirma que

O saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, tornando-se então instrumento do fazer, propõe-se também com o desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder. Por isso mesmo, o saber não pode se exercer perdendo de vista essa sua complexidade: só pode mesmo se exercer interdisciplinarmente.

Logo, por exercer tão importante papel dentro da sociedade, o conhecimento não pode estar dissociado desse contexto social. A interdisciplinaridade apresenta-se como parte integrante dessa sociedade marcada pela complexidade, em que o conhecimento só adquire sentido quando visto em seu todo. Pela sua natureza própria, intrínseca mesmo à natureza humana, marcada pela coletividade, o saber torna-se necessariamente interdisciplinar. Dessa forma,

A prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente (SEVERINO, 2007, p. 40).

A interdisciplinaridade é, portanto, elemento intrínseco e indissociável de uma educação crítica, capaz de atuar não como redentora da sociedade, mas de interagir com esta sociedade e contribuir na formação da cidadania e na melhor distribuição do poder. Busca-se, portanto, através da interdisciplinaridade, uma educação essencialmente transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível. *Educação Unisinos*, São Leopoldo: Unisinos, v. 12, n. 2, p. 133-142, mai/ago. 2008.

BOCHNIAK, Regina. O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-141.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-22.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007, p. 31-44.