

# O PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE: A TRANSDISCIPLINARIDADE

Herbert de Melo<sup>1</sup>

## Resumo

Discute-se a relação da autonomia do docente em relação ao conteúdo formal de sua área de saber buscando nesta relação a necessidade de um permanente diálogo com outras áreas de conhecimento. Contempla-se a necessidade de uma sólida formação humanista, com propósito singular de ser esta formação crítica-reflexiva. Coloca-se em questão o processo de adaptação da Universidade Brasileira aos ideais impostos pelas políticas neoliberais, a crítica e superação desses ideais emergentes colocados pelo mercado do trabalho, a relativização dos saberes e o emprego pragmático do conhecimento. Apresenta um histórico das práticas interdisciplinares, seu conceito e suas imbricações no ensino, apontando também a relativização da suposta democratização e modernização do ensino por estas “novas perspectivas” impostas pelo mercado.

**Palavras-chave:** Educação superior, prática pedagógica, autonomia universitária.

## EPISTEMOLOGICAL PARADIGM IN A VIEW OF INTERDISCIPLINARITY: THE TRANSDISCIPLINARITY

## Abstract

It is discussed the relationship of the teachers autonomy in relation to the formal content of the area of knowledge searching in that relation a need of a permanent dialogue with other fields of knowledge. Include the necessity of a solid humanistic education, with the purpose of a critical and reflective training. It is put into question the process of adaptation of Brazilian universities to the ideals imposed by neo liberal policies, criticism and overcoming of those emergent

<sup>1</sup> Filósofo e Bacharel em Direito, Especialista em Filosofia e em Docência Universitária. Professor de Filosofia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Eseffego) e do Instituto de Filosofia e Teologia Santa Cruz (IFTSC). E-mail: philohmjus@gmail.com.

ideals imposed by labor market, the relativity and pragmatic use of knowledge. It presents a historic of interdisciplinary practices, its concept and overlaps in education, pointing also to relativization of the supposed democratization and modernization of education for these “new perspectives” imposed by the market.

**Key words:** Higher education, educational practice, university’s autonomy.

## **Introdução**

Com a proposta de dinamizar uma busca da prática pedagógica, fez com que muitos trabalhos versassem sobre a emblemática questão da interdisciplinaridade. Assim é salutar entender o novo espírito científico que se constroi da interdisciplinaridade a transdisciplinaridade. Compreender seu significado, aplicações e sua prática, ou pelo menos, o seu caminho que se faz com a possibilidade de uma comunicação mais consistente e efetiva entre os diversos campos epistemológicos.

Uma característica essencial da prática interdisciplinar seria o ‘convite’ para que as ciências possam aprender a conhecer, comparar, relacionar e interagir os conhecimentos, criando desta forma, ‘possibilidades’ para organizar-se além da senda já traçada pelos tradicionais campos epistemológicos, indicando-se, desta maneira, uma perspectiva transdisciplinar.

Assim, buscamos trazer para a discussão do conceito interdisciplinar, como uma proposta para se fazer a (re)descoberta do conhecimento, superando as dicotomias tradicionais da visão de mundo positivista e mecanicista, que perpetua a divisão do conhecimento em disciplinas, pois ignora o sentido e a pertinência do ‘olhar’ entre as disciplinas e quiçá a superação deste ‘olhar’. Desta forma, procura-se discutir a relação da autonomia do docente em face ao conteúdo formal, definindo a relação de permanente diálogo com outras áreas de conhecimento pertinentes a formação humanista. Assim, colocamos em discussão o processo de ensino pensado a partir da universidade brasileira, ao ser o ensino superior mitigado pelo novo paradigma das relações de trabalho criada por uma política neoliberal.

A análise destes problemas se faz a partir de breve histórico das práticas interdisciplinares, seu conceito e de suas imbricações no ensino, apontando também a relativização da suposta democratização e modernização do ensino pelas novas perspectivas impostas pelo mercado. São levantadas também questões como autonomia universitária e legitimação da instituição de ensino superior.

Entendemos que uma educação interdisciplinar deve surgir com uma proposta dialógica, que considera no processo de construção do conhecimento as ações e retroações que a relação dialógica possibilita entre sujeitos e disciplinas, na perspectiva de se aprofundar nos fenômenos em sua inteireza e complexidade.

Conhecimentos fragmentados, isolados e não reunidos em uma unidade significativa são inócuos. Salutar é, portanto, a re-configuração e resignificação do saber, integralizando-o com outras áreas do conhecimento humano, emergindo a interculturalidade e a diversidade, em uma permanente troca, construção e reconstrução mediadas pelo diálogo de saberes e fazeres.

Discutir a prática interdisciplinar como fomento necessário à prática docente é compreender as diversas atribuições do educador e de seu papel na formação da competência humana dos discentes, enquanto sujeitos do conhecimento. Por outro lado, o conhecimento e a universidade enquanto espaço de excelência devem assumir sua responsabilidade social e ética de intervir no mundo, na perspectiva de instrumento libertador, provedor de autonomia, e gerador de transformações no homem, na sociedade e no próprio conhecimento.

### **Epistemologia e Interdisciplinaridade**

A preocupação com o conhecimento é um dos problemas mais marcantes e salutares da história humana. E, é claro, que não menos importante é a sua forma e sua transmissão. Não é muito dizer que é esta a identidade humana, pois o saber nos retira do reino da simples natureza e nos coloca em uma dimensão propriamente humana.

O conhecimento tem este propósito, de contribuir para que nossa presença físico-biológica seja suprasumida<sup>2</sup>, pela transcendência do ser, isto é, da presença natural à presença intencional do homem no mundo. E que, agora sim, pode-se dizer que o homem se faz homem pela sua intencionalidade, pela sua abstratividade, pela sua transcendência.

Nesse sentido, o ser humano encontra-se no mundo como ser de conhecimento, por isso, pode-se dizer que sua primeira natureza biológica é suprasumida pela sua presença intencional, faz-se ser-no-mundo, suprasumindo, assim, seu ser-do-mundo (VAZ, 1991).

Dessa atividade humana que o mundo se torne mundo, adquirindo significados. É a atividade humana que o mundo se torna mundo, adquirindo significados. É este ato realizado processualmente, pela deliberação humana e pelos encontros e desencontros dos saberes.

Não é sem razão que afirmamos que o homem é um ser *simbólico*. Sua relação com o mundo é sempre revestida de uma significação, de uma valorização. O homem jamais encontra o mundo face a face, imediatamente. Seu encontro é sempre mediatizado pela significação, pela perspectiva simbólica. (RIOS, 2004, p. 20)

Entretanto, a grande dificuldade hodierna está justamente em considerar as ciências como simples entes de autonomia própria. Admite-se a singularidade de cada uma e, por isso, pode-se defini-las restringindo a cada uma num objeto de conhecimento, de estudo próprio. É esta identidade que lhes define um estatuto epistemológico, além, é claro, o método de abordagem de seu objeto, a forma de dizê-lo ou interpretá-lo.

Ainda há coisas menores a considerar, que não são de somenos importância. Contudo, na identificação da ciência, enquanto ciência, acabamos por restringi-la a uma circunspeção própria da delimitação daquilo que é seu estudo.

---

<sup>2</sup> Termo utilizado pelo filósofo Hegel com sentido de explicar o movimento dialético do conhecimento, a passagem do ser e não ser, da consciência sensível à consciência filosófica, considerado em si e para si mesmo.

---

A ciência, após a Idade Moderna, é colocada em uma posição em que o que é chamado de científico ou de cientista está quase que considerado em si mesmo, isto é, cada uma das ciências trilha seu próprio caminho, pois a ciência moderna nasce ao determinar um objeto específico de investigação e de criar um método pelo qual se fará o controle desse conhecimento.

Dessa forma, cada ciência se torna uma ciência particular quando delimita seu campo de pesquisa e assume para si um método que deve aspirar ao rigor e à objetividade. Não lhe é estranho esta conduta, e é aceitável ao tratamento que lhe imprime o cientista no que denomina de científico.

Contudo, a utilização de um método rigoroso que permita a ciência atingir um conhecimento sistemático, preciso e objetivo segundo o qual são descobertas relações necessárias e universais entre os fenômenos que nos permitem prever acontecimentos e também agir sobre a natureza, não é escusa o suficiente, isto é, não exime qualquer ciência, que ora denominamos de particulares, de considerar que, além de suas fronteiras, encontra-se também um universo tão grande a considerar, o qual ao cristalizar-se perde a riqueza do “desvelamento” do saber.

A palavra “sábio”, de origem grega, em sua etimologia designa, “*sapio*, eu saboreio, *sapiens*, o degustador, *sisyphos*, o homem do gosto mais apurado, um apurado degustar e distinguir, um significativo discernimento” (HEGEL, 1996, p. 45), constitui um alimento necessário, não para o corpo, mas para a alma<sup>3</sup>. Com efeito, assim como o corpo necessita de vários nutrientes não vindos exclusivamente de um único alimento, a alma necessita de vários saberes epistemologicamente distintos.

Não é demais afirmar que o saber humano é único, em outras palavras, procura-se significar que os rótulos normalmente considerados em cada âmbito científico não devem ser tão fechados em suas fronteiras ou limites a outras dimensões do conhecimento que também fazem parte do conhecimento humano.

Não há como pensar uma ciência que não tenha por fim o homem. Todas,

---

<sup>3</sup> Queremos, aqui, definir o significado desta palavra longe de quaisquer das pobres dimensões ideológica-religiosas, mas sim, como conceito grego, ou seja, entendida com o significado *logos*.

sem nenhuma exceção, tratam do homem e retorna-se a ele. Entretanto, divide-se o saber em tantas regiões ou lugares que por vezes são incomunicáveis, equívoco epistemológico!

Há, portanto, uma necessidade de constante intercâmbio entre saberes, uma vez que o conhecimento visto simplesmente de forma disciplinar, ou mesmo multidisciplinar, implica em uma visão fragmentada, e impossibilita uma reconfiguração da prática interdisciplinar.

Embora a própria história seja dividida em períodos e as ciências em campos diversos, o que se faz é, sobretudo, perder a riqueza única de dizer e pensar o homem e as coisas humanas em sua totalidade. Adverte-se para o fato de que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2003, p. 36). O homem não se define por cada uma destas dimensões epistemológicas consideradas em separado. A disjunção entre as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, que se fecham sobre si mesmas, impossibilitam a capacidade de se pensar no jogo dialético que define a identidade humana, entre o equilíbrio, o desafio e o movimento.

As ciências, todas elas, não são diferentes, podem ao máximo ser distintas, porque todas são ciências do homem. É este o único que transcende sua própria condição, é o único que consegue, por exemplo, pensar metafisicamente e que projeta seus próprios desejos e considera os fatos e as coisas, para alguns, um criador...

O homem não é isto ou aquilo, será sempre um mais isto e um mais aquilo, por isso mencionamos o grande equívoco de considerar as ciências humanas<sup>4</sup> como formas estanques, fechadas aos discursos e ao método que procure ser interdisciplinar.

---

<sup>4</sup> Não entendemos como área de estudo, mas como ciência do homem. Nesse sentido todas as áreas do conhecimento científico desde das ciências sociais, exatas, biológicas etc, são ciências humanas por se tratarem do homem. Universalizamos este conceito para significar o verdadeiro propósito de todos estes saberes.

---

A “dissolução das fronteiras entre as disciplinas” uma vez que há; no interior de cada ciência, um esforço de estar explicitado ao homem a visão da totalidade e de sua própria existência, com o objetivo de buscar sua realização humana, humanizante e humanizadora. (GARCIA, 1996, p. 183)

O conhecimento científico é uma aquisição relativamente recente da humanidade que surgiu no século XVII com a revolução galileana, mas isso não significa que antes desta data não houvesse um saber rigoroso. Embora desde do século VII a.C., na Grécia Antiga, os homens já aspiravam um conhecimento que se distingue do mito e do saber comum. Nesse sentido, Galileu é um marco importante e, sobretudo, o filósofo francês René Descartes com sua obra ‘Discurso do Método’ (1983), com a qual inaugura a Filosofia Moderna. São importantes para se pensar a ciência, pois ambos rompem-se com a velha ordem instituída pela Idade Média a qual se fundamentava em pressupostos aristotélico-tomistas, as quais entendiam o pensamento científico legítimo somente enquanto corroborasse a ideologia cristã.

Descartes com o propósito de um método para as ciências, subtítulo de sua mais conhecida obra, Discurso do Método<sup>5</sup> (1983), marca decisivamente o fim da Escolástica<sup>6</sup>, inaugura a ciência como finalidade precípua de ordenar o conhecimento através de um caminho<sup>7</sup> certo e seguro, estipulando regras e condutas racionais para isso. Com a ideia do *cogito* o filósofo define a utilização da ciência moderna, deixando de ser mera contemplação tal como era percebida na Idade Antiga e ainda na Idade Média, para ser percebida somente pelo rigor lógico-abstrato, independente do empírico, ou não se fiando a esta corrente exclusivamente, mas se definindo por ter como rigor à expressão da matemática, ou

---

<sup>5</sup> Esta obra tem por título e subtítulo: ‘Discurso do Método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências’.

<sup>6</sup> Ao contrário do que estipula a História oficial, a Escolástica ainda perdurou em suas teorias e ideias por mais um século e meio, após ter decretado seu suposto fim no século XV.

<sup>7</sup> Mister se faz lembrar neste momento a etimologia da palavra método para compreensão do modelo de ciência cartesiano. Palavra grega, *methodos*, que significa *meta*, através de, por meio de, e, *hodos*, via, caminho.

seja, fatos incontroversos, como ilustra é o pensamento do físico Newton (1996) quando afirma que o livro do mundo está escrito em caracteres matemáticos.

Assim sendo, não houve antes do século XVII ciência propriamente dita, pois se desconsidera como ciência o pensamento medieval pelas questões já levantadas. Em especial é apontada a utilização do pensamento filosófico como apologia infundada ao pensamento cristão, sobretudo, na cristalização de seus dogmas perante a verdade do mundo de que a ciência, sob pena capital, ousava ‘desvendar’.

Todavia, o grande passo dado pelos homens na construção de um conhecimento verdadeiramente científico desfigurou o próprio conhecimento. Antes do século XVII os ‘cientistas’ diziam-se ‘filósofos da natureza’ por considerarem uma totalidade o saber. No pensamento dos filósofos antigos, ‘ciência’ e filosofia achavam-se vinculadas, só vieram a se separar na Idade Moderna. Não se quer com isto, realizar uma crítica devassaladora às especialidades científicas que, no entanto, foram importantes na construção do conhecimento científico e ainda o são.

As únicas reservas que se fazem, é que como especialidades não sejam isoladas em seu problema, pois é este um problema do homem como um todo. O que se defende é uma postura crítica na busca de respostas aos múltiplos desafios da realidade, sem desprezar o particular desenvolvimento das ciências, mas que seja considerado que, “o pensamento epistemológico da questão da interdisciplinaridade está na compreensão de que a verdade não está numa ou noutra ciência, mas no diálogo solidário, na interlocução que venha ocorrer entre elas” (GARCIA, 1996).

Encontra-se nos filósofos antigos, também chamados cosmológicos, ou para bem identificá-los, conforme Kirk (1994), “investigadores da natureza das coisas como um todo”, o primeiro sentido de um trabalho que visa à totalidade do saber, visto que não havia conhecimentos particulares, pois tratavam com o conhecimento de uma forma singular. O filósofo era tanto aquele que se dedicava à matemática, astronomia, política, as leis, e a filosofia. Todos considerados como um conjunto na busca de um sentido para a verdade,



---

da ideia de um saber que seja irrefutável, “a ideia de um saber que não pode ser negado nem por homens, nem por deuses, nem por mudanças dos tempos ou dos costumes. Um saber absoluto, definitivo, incontroverso, necessário, indubitável” (SEVERINO, 1995, p. 19).

Claro que se deve considerar a produção científica não como absoluta, definitiva ou incontroversa, mister se faz perceber o devir saudável no que os filósofos consideravam na passagem do ser ao não-ser. Esse tipo de saber adquire, nesses filósofos pré-socráticos um significado inaudito, palavras como *sophia*, *logos*, *aléteia* e *epistême* irão fazer parte de uma cultura universal, as quais os homens ainda se identificam com estas determinações, e aponta-se aquilo que para os gregos é fundamental, pois, nos “primeiros pensadores gregos, a evocação do sentido inaudito da verdade é também um dirigir-se a totalidade das coisas (SEVERINO, 1986, p. 20).

A busca pela unidade fundamental da *physis* é entender que o mundo não é um *cháos*, mas um *kósmos*, onde o princípio fundamental está no encontro da *arké* originária, “dirigir-se ao Todo significa percorrer o confim extremo, para lá do qual *nada* existe e conseguir vislumbrar a *reunião em conjunto* das coisas mais diferentes e mais antitéticas, a sua *reunião* numa suprema *unidade*” (SEVERINO, 1986, p. 22).

Essa característica do pensamento grego leva a compreender que o mundo (ser) e seus elementos (entes) eram vistos como uma unidade. Faz-se necessário o retorno a esse ‘modo de pensar’, “embora complexa, a realidade é una, uma vez que todos os seus aspectos são interdependentes, não tem significado próprio, e sim no contexto em que fazem parte” (LUCK, 2007, p. 65).

É mister esse retorno, não na forma como seu mundo era percebido, mas sim na forma como tratavam o conhecimento e pensavam o homem e suas múltiplas dimensões. Essa proposta unificadora do conhecimento justifica-se pela própria imperiosidade do saber, “resgata-se na dialética homem-mundo a possibilidade de serem educadas as novas gerações numa outra perspectiva” (ASSUMPCÃO, 2005, p. 25).

Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado). A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo uma questão de método de investigação e nem técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (FRIGOTTO, 1995, p. 26).

Esta perspectiva opera-se a partir de uma ontologia geral da produção do conhecimento com abertura à comunicação dos mundos (saberes). Caminhar para uma postura “interdisciplinar é saber que o universo é um todo, que dele fazemos parte como fazem parte do oceano as suas ondas” (FERREIRA, 2005, p. 20). Pensar em educação é perceber que, no ensino superior, como também em qualquer outra instância educativa, cumpre sempre uma função política.

O papel político da educação se revela na medida em que se cumpre a vinculação de uma ideologia, em uma perspectiva de determinado interesse de uma classe hegemônica. Há sempre uma orientação política subjacente ao modo como ocorre a ‘instrumentalização’ de instituições sociais como a Universidade.

A educação não é apolítica. Compreendê-la como se fosse uma ilha é uma imagem, sem dúvida nenhuma ilusória. É inevitável perceber os confrontos de força, jogos de interesses e políticos, existentes na sociedade. “Qualquer teoria da educação deveria partir do exame rigoroso e sistemática dos problemas existentes na realidade, a fim de definir os objetivos e meios que orientaram a atividade comum intencional” (ARANHA, 1996, p. 33).

A educação promove a construção da identidade ou personalidade social, e por isso, não se desvincula da situação concreta em que se insere. O exercício da docência em instituições de ensino superior deve-se, em primeiro lugar, perguntar pela construção da competência necessária, e que seja fruto dos saberes

científicos e pedagógicos, essenciais à prática docente no ensino superior, pois, o compromisso acadêmico do docente universitário

[...] vai além das simples reprodução das informações existentes, por mais atuais e técnicas que sejam...tem a ver com o fazer aprender, o deixar aprender, o garantir o processo de pensamento crítico, criativo, construtor de novas soluções para os novos problemas de sua realidade ou de uma nem sequer imaginada. (ANASTASIOU, 2002, p. 179)

Assim, como Descartes na Filosofia Moderna implica uma dicotomia entre o sujeito e o objeto em sua obra ‘Discurso do Método’ (1983), importantes como são para a ciência estes dualismos, não o devemos considerar enquanto obra que vise dicotomizar os sujeitos de uma práxis pedagógica<sup>8</sup>. A busca de uma visão superadora do conhecimento, deve partir destes sujeitos que fazem a instituição ‘universidade’, ou seja, os docentes, em primeiro lugar, e os discentes. E este processo interpessoal, é intersubjetivo. As relações que se estabelecem entre estes sujeitos (docente e discente) são síncrese e síntese que se re-constroem na vivência de confrontos e conflitos e, sobretudo, na reciprocidade. “A sala de aula é lugar imaginário. Lugar onde se tece a elaboração do eu e do outro.” (CAMPOS, 2007, p. 41)

Pensar o currículo de formação com disciplinas isoladas é não “reconhecer a necessidade de uma contínua interinfluência [...] [dos diversos saberes,] de modo que se enriqueçam reciprocamente” (LUCK, 2007, p. 63). A leitura da realidade não é feita pelo retalhamento entre disciplinas, pois se assim o fosse impossibilitaria ver todos os elementos constitutivos desta mesma realidade. Realidade fragmentada é realidade ilusória, ideológica. “A nova lógica então proposta inclui flexibilidade, dialogicidade, dialeticidade, pluralidade, tratando

---

<sup>8</sup> Por práxis pedagógica entendemos o educador que após ter adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Para que possa exercer o papel de educador deve possuir habilidades suficientes para auxiliar o educando no processo de elevação cultural. De práxis pedagógica à competência no campo teórico de conhecimento apresenta-se em uma dupla dimensão: técnica e política. (LUCKESI, 1994)

[tanto] o erro, o relativo, a contradição, a ambigüidade, a criatividade, como elementos constitutivos essenciais” (ANASTASIOU, 2002, p. 183).

Um novo problema se coloca ao buscar as dimensões da competência dos docentes, problema que deve partir da própria autoconsciência dos docentes, pois é perceber que os saberes se constroem coletivamente no exercício de uma prática dialógica, isto é, que a atividade docente é exercida através da mediação do diálogo entre outros sujeitos. E é esta indagação fundamental, pois, necessário se faz pensar que o docente “das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, [precisa] ter consciência de que, *ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor* [sem destaque no original] (BEHRENS, 2002, p. 61). Além dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, o diálogo constitui o ingrediente necessário para se pensar a construção dos saberes docentes (CAMPOS, 2007).

Esta identidade que se procura entre os docentes como característica singular, como definição, daquele que realiza, enquanto sujeito epistemológico, a transposição simplesmente didática re-construindo pela reflexão de sua práxis pedagógica, uma epistemologia da prática docente, “a epistemologia da prática docente é o reconhecimento do conhecimento docente como autoconhecimento” (CAMPOS, 2007, p. 26). Significa re-fazer não apenas em uma perspectiva gnosiológica, mas sim, também enquanto sujeito autopoético, pois

[...] o saber-ensinar integra diferentes saberes situados em ação. Desse modo, a formação docente deve privilegiar a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese. Os currículos dos cursos de formação devem orientar a formação do professor. Formação esta pautada no desenvolvimento de saberes integrados pela interdisciplinaridade e competências, para a promoção de habilidades essenciais e específicas para a atuação docente (CAMPOS, 2007, p. 28).

Entretanto, poderá ocorrer um enorme equívoco ao pensar que trabalhar interdisciplinariamente é reunir em sua volta saberes epistemológicos diversos.

Pensar de modo interdisciplinar é correr o risco do movimento, da vivência ininterrupta da criação e re-criação. Pressupõe, é claro, uma verdadeira racionalidade, aberta ao diálogo do real ao qual se dirige, procurando extrair desse debate, não uma propriedade, mas o reconhecimento de que nos interstícios desta forma de discurso perpassa-se todos os elementos do conhecimento, pressupondo uma integralização entre eles.

Contudo, em primeiro lugar, deve-se perceber que a verdade do conhecimento é uma procura, e não posse ou uma propriedade. Assim, é imprescindível para o docente universitário resignificar sua prática docente, pois, é inexorável mesmo pressupondo as idiossincrasias pertinentes a cada homem em especial, seja qual for o seu espaço de pensamento ou ação, tornar-se *philo-sophos* ao interrogar o mundo e ao interrogar-se a si mesmo.

Assim, como considera Vásquez (1993), mesmo a ética sendo ciência, não há como a desvincular de um pensamento filosófico. Toda a ciência também pressupõe necessariamente uma concepção filosófica imanentista e racionalista do mundo e do homem, seria o mesmo que dizer, não sendo ciência, a filosofia deve necessariamente estar nas ciências, principalmente quando busca uma nova criação, rompendo-se os limites do velho e sendo criadora do saber, “a interdisciplinaridade passa a ser o instrumento epistemológico não só de compreensão da ciência, mas de sua construção. *É uma epistemologia em ato*, pois não apenas fala sobre a mesma, mas é uma prática compreensiva e criadora do saber” (ETGES, 1995, p. 77).

Eis um jogo dialético importantíssimo ao docente o qual reconhece que o pensar e o agir interdisciplinar se apóiam no princípio de que nenhuma ‘fonte’ do conhecimento é em si mesma suficiente, completa. A contribuição desta metodologia está em superar a dissociação do conhecimento produzindo um novo saber, uma unidade a qual somente pode ser percebida pela diversidade. O objetivo desse pensamento é, em último momento, tornar-se receptivo à elaboração do conhecimento orientado por uma visão crítica de si mesmo e dos outros, isto é, da realidade, para que, imbuído deste pensamento interdisciplinar, possa apreendê-la e apreender-se nela (LUCK, 2007).

Parte-se da premissa que ao discorrer sobre as competências é o mesmo que procurar falar em “saber-fazer-bem”. Retoma-se ao já discutido anteriormente, pois ‘saber-fazer-bem’ implica uma dimensão técnica e política. Deve-se entender que são conceitos distintos, porém imbricados, pois a dimensão técnica do ‘saber’ requer mais do que nunca um ‘saber-fazer’. Nesse sentido, emerge como exemplo marcante para esta primeira dimensão, o domínio dos conteúdos que o docente necessita para executar seu trabalho. Já a dimensão política requer constantemente que questione, e questiona-se criticamente a sua ação. É esta por excelência uma significativa definição de competência, pois justamente nesta dimensão que se cria e re-cria a cultura, que se elabora e re-labora conhecimento e re-inventa saberes. É um dever do docente ser a consciência crítica da sociedade e da Universidade ser um território de rupturas, pois

A preocupação não é mais, pura e simplesmente, uma preocupação epistemológica: com efeito, coloca em pauta uma espécie de presentimento de que o saber não estabelece nexos puramente lógicos entre conceitos e relações formais; ele parece penetrar a dimensão axiológica, envolvendo questões de natureza ética e política. O *saber* tem também a ver com o *poder* e não apenas com o *ser* e com o *fazer*. (SEVERINO, 1995, p. 160)

Há a necessidade de também se questionar o sentido de uma verdadeira ‘autonomia’ docente e universitária. Trazer à luz as diferenças, escamotear a realidade. Nesse propósito, não se escusa o questionamento da própria ação interdisciplinar. Não há como fugir de um paradoxo inevitável, manter uma luta crucial contra as ideias, mas somente podendo-se fazer com ajuda de ideias. Nesse sentido, a educação não é o reino de um *laissez-faire*, deve ser intencional uma crítica à realidade e às ideologias desta realidade.

As instituições universitárias rendem-se a uma lógica de mercado, que se voltam para uma instrumentalidade institucional onde o mercado define o que se estuda e pesquisa, estipulando regras que visam adequar a educação

a uma lógica de mercado de um mundo globalizante. Não há necessidade de perguntar qual o *ethos* empresarial, se não “o movimento do capital que tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado” (CHAUÍ, 2001, p. 196).

Desta forma, é fundamental discutir a autonomia do saber e também a autonomia dos docentes como mediadores do conhecimento. Não é se render a uma lógica de mercado, na qual a educação viria a agregar valor, qualificar para o mercado de trabalho. Confunde-se, por esta ótica de mercado, inclusive a própria proposta interdisciplinar, agindo como se fosse multidisciplinaridade.

Nosotros entendemos que la interdisciplina es imposible de centrar en un sujeto, que aparecería múltiplemente dotado, pero que en realidad el único modo que tiene de manejar varias disciplinas a la vez es el de disminuir la especificidad de cada una de ellas (FOLLARI, 1995, p. 113)

Observa-se uma incoerência nos referenciais teóricos pertinentes aos conceitos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Desconhecem o sentido específico de cada uma dessas práticas metodológicas, confundindo a interdisciplinaridade com a multidisciplinaridade.

Não há como se desvincular do tempo histórico-social. Todavia, a adoção da ideologia neoliberal através de um discurso tácito da modernização ou globalização é camuflar o critério da competência, técnica e política, e dessa forma, distancia-se da devida excelência acadêmica.

Qual o critério determina a excelência? Longe de ser acadêmico, [...], será dado pelo mercado: quem conseguir penetrar vitoriosamente no mercado será excelente, quem não o conseguir, será inessencial. Critério coerente e não absurdo, uma vez que a fonte de recursos para as pesquisas é empresarial (CHAUÍ, 2001, p. 166).

Refletir sobre a interdisciplinaridade é repensar o processo de educação. Por todas as dificuldades que temos na busca de um trabalho sério e não fragmentado, não devemos nos resignar ao compromisso social que a docência implicitamente pressupõe. A responsabilidade social deve refletir na aplicação dos meios e dos fins da educação, não há um saber desinteressado, a margem dos acontecimentos sociais e políticos de seu tempo e acerca dos fins de suas pesquisas.

A busca de um ‘saber pelo saber’ revela-se como uma utopia do desejável, que o poder nas suas mais diversas manifestações ousa cindir. Não se pode agir como o sofista Górgias de Leontinos quando defendia em suas proposições que o nada existe, que ao homem não é possível conhecer algo e se não pode conhecer, logo não pode comunicá-lo (ROMEYER-DHERBEY, 1999). Destas três proposições, podemos formulá-las em contrário a respeito da interdisciplinaridade, pois é justamente a disposição única de produzir conhecimento através da própria atividade do homem no mundo.

A própria incerteza do conhecimento é o que nos coloca adiante, que nos impulsiona e, nos torna conscientes de que o erro e a ilusão como cegueiras do conhecimento são materiais essenciais para se pensar a finitude e transcendência do homem ousado, que produz conhecimento e que faz uma *poiésis* do próprio saber.

Isso implica superar as dicotomias existentes entre as ciências, questionando o sentido e a pertinência das ciências com o propósito de pensá-las, observando que são todas as ciências, ciências do conhecimento humano.

Compartilhando ideias, ações e reflexões, em que se perceba que cada um é ‘ator’ e ‘autor’ participante do processo de (des)continuidade do saber humano, assim poderemos dizer que apontamos para uma perspectiva interdisciplinar, superando-a, para uma dimensão transdisciplinar; ao pensar para além do limite da visão epistemológica tradicional do conhecimento que separa disciplinas, ciências, como também o ‘sujeito de seu objeto’.

## Considerações Finais



A proposta interdisciplinar inaugura uma dimensão nova ao considerar que o diálogo deve envolver os diversos campos epistemológicos procurando sua re-significação, e com isso refazer uma nova dimensão humana ao reconsiderar o já considerado, isto é, promover o contato às fronteiras epistemológicas que ao longo da história fora fragmentado e separado.

A participação do docente, neste jogo epistemológico, passa a ser crucial, no sentido de possibilitar ao estudante uma ampla visão multidisciplinar com interfaces que permitam a interdisciplinaridade, com o objetivo de prepará-los para enfrentar com segurança e eficiência todas as atividades que tenham que desempenhar, demonstrando habilidades diversas, dinamismo na busca de novos problemas, conhecimento e competência na crítica aos resultados alcançados.

Esse movimento em direção a esta rearticulação do saber, emerge como proposta para fazer supracumir à prática docente, ou seu 'saber-fazer-bem'. Contribuindo para uma visão que fomente, desde sempre, a totalidade de seu objeto de estudo, de modo a propiciar uma construção coletiva, mas também autônoma e, sobretudo, afirmar a todos os sujeitos que discutam as diversas áreas do saber humano que é somente por meio do diálogo que o homem se faz sujeito de conhecimento.

A consciência da necessidade de um saber 'integral', exige uma nova postura, pois há grande despreparo em conjugar a contento a miríade de disciplinas que compõem a 'grade curricular'. Deve-se saber bem relacionar tanto à formação do docente, como a organização do currículo. Embora ainda predomina a dicotomia entre saberes e fazeres técnicos e práticas humanas.

Isso implica em repensar o processo de formação, com ênfase na articulação de conteúdos das ciências humanas e conteúdos clínicos, técnicos, bem como na articulação teórico-prática que favoreça transformações qualitativas no futuro desempenho dos discentes, envolvendo novas relações entre docentes, discentes e o conhecimento.

A aquisição de uma postura interdisciplinar é fundamental para a formação humana do sujeito. Esta discussão provoca questões extremamente interessan-

tes e instigantes, porém, tem-se como certeza a importância de se continuar a pensar e refletir acerca da atuação docente.

Mas a falta de diálogo e a necessidade de reconhecer a não completude de sua ciência são um problema crucial, o qual é responsável pelas visões fragmentadas e exclusivamente pessoais produzidas pelos docentes e discentes.

Torna-se necessário ressignificar a visão disciplinar e multidisciplinar, pois em cada qual o saber está restrito ao seu ‘espaço’ e ao seu ‘tempo’ devidamente circunscrito. Na primeira, o conhecimento é fragmentado e sem relação direta, ou interligação, com a segunda.

Deve-se perceber que, a interdisciplinaridade é apenas um meio de união entre saberes e conteúdos com propósito de aprofundar o conhecimento. É um passo adiante para que se possa pensar em uma nova ‘epistemologia do conhecimento’, apontando-se para uma perspectiva transdisciplinar, onde o sentir, o fazer e o viver passam-se do ato à potência.

Isto é o mesmo que estabelecer o conhecimento ativo que possibilite ‘navegar’ ao mesmo tempo pela ciência, filosofia e arte, ressignificando a ação cognitiva entre o homem, a sociedade e a natureza; e que tudo isso implique, como pressuposto essencial, um sistema educativo das instituições de ensino que proporcione um fluxo constante de comunicação entre docentes, como também entre docentes e discentes.

### **Referências Bibliográficas**

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Goiânia: Alternativa, 2002, p. 174-187.

ASSUMPCÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 147 p. 23-25.

ARANHA, M. L. de A.. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. 254 p.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007. 101 p.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. 205 p.

DESCARTES, R.. **Discurso do método**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 331 p. (Os Pensadores)

ETGES, N. C. interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. 204 p. 51-84.

FERREIRA, M. E. de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 147 p. 13-22.

FOLLARI, R. Algunas consideraciones prácticas sobre interdisciplinariedad. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. 204 p. 111-125.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problemas nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. 204 p. 25-50.

GARCIA, O. C.; MIGUEL, W. L.. A interdisciplinaridade e novos desafios para a UCG. **Revista da Universidade Católica de Goiás**, Goiânia, v.23, n. 3-4 p. 173-350, jul./dez. 1996.

HEGEL, G. W. F. Doxografia moderna de Tales de Mileto. In: \_\_\_\_\_. **Os pré-socráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 43-46 (Coleção os Pensadores).

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, 271 p. (Coleção Pensamento Humano)

KIRK, G. S, et. al. **Os filósofos Pré-Socráticos**: história crítica com seleção de textos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste, 1994. 544 p.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teóricos-metodológicos. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 92 p.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p. (Col. Magistério. 2º Grau. Série formação do professor).

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2003. 118 p.

NEWTON, I.. **Princípios matemáticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, 335 p. ( Os Pensadores)

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 86 p. (Col. Questões de nossa época , v. 16).

ROMEYER-DHERBEY, G. **Os Sofistas**. Lisboa: Edições 70, 1999. 124 p.

SEVERINO. A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. 204 p. 159-176.

SEVERINO, E. **A Filosofia antiga**. Lisboa: Edições 70, 1986. 207 p

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. 267 p.

VAZ, H. C. de L. **Antropologia filosófica I**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991. 303 p. ( Filosofia, 15)